

OPEN
TEACHING



INTERPRETARE DA E VERSO L'ITALIANO

Didattica e innovazione
per la formazione dell'interprete

a cura di
Mariachiara Russo

Bononia
University Press

La versione digitale di questo volume è disponibile gratuitamente grazie al contributo dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Visita buponline.com/openteaching

Progetto Open Teaching Consorzio Alphabet

Bononia University Press

Via Saragozza 10

40123 Bologna

tel. (+39) 051 232882

fax (+39) 051 221019

www.buponline.com

e-mail: info@buponline.com

ISBN 978-88-6923-987-8

ISBN online 978-88-6923-988-5

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons BY-NC-SA 4.0

Progetto di copertina: Design People (Bologna)

Impaginazione: DoppioClickArt - San Lazzaro di Savena (BO)

Prima edizione: dicembre 2021

A Salvador

SOMMARIO

Un Testo per la formazione dell'interprete: Introduzione <i>Mariachiara Russo</i>	XI
--	----

PARTE I ASPETTI TEORICI E METODOLOGICI

1. L'annotazione in interpretazione consecutiva <i>Amalia Amato</i>	3
2. L'interpretazione simultanea <i>Gabriele Mack</i>	19
3. Teoria e prassi dell'interpretazione dialogica <i>Natacha Niemants</i>	41
4. L'interpretazione a distanza <i>Nicoletta Spinolo</i>	61
5. Interpretazione e ricerca su aspetti neurolinguistici e cognitivi <i>Serena Ghiselli e Mariachiara Russo</i>	79
6. Interpretazione, competenze trasversali e glottodidattica teatrale <i>María Isabel Fernández García, Ivonne Lucilla Simonetta Grimaldi, Claudio Bendazzoli</i>	97
7. Quale <i>linguistica</i> per gli interpreti in formazione? Un <i>excursus</i> sulle competenze in lingua madre <i>Cristiana Cervini</i>	115
8. Interpretazione e nuove tecnologie <i>Claudia Lecci</i>	135

PARTE II
PROBLEMI, STRATEGIE ED ESERCITAZIONI PER COPPIE
DI LINGUE: INTERPRETARE COME

1. Interpretare tra BCMS e italiano
Eleonora Bernardi e Sara Polidoro 153
2. Interpretare tra cinese e italiano
Han Wang e Riccardo Moratto 173
3. Interpretare tra francese e italiano
Vincenzo Lambertini, Lucia Baldi e Patricia Toni 191
4. Interpretare tra inglese e italiano
Veronica Irene Cioni, Ira Torresi e Christopher Garwood 211
5. Interpretare tra polacco e italiano
Mirko Coleschi 229
6. Interpretare tra portoghese e italiano
Lucia Melotti e Salvador Pippa 247
7. Interpretare tra russo e italiano
Lyubov Bezkrovna, Kristina Landa e Sara Polidoro 267
8. Interpretare tra spagnolo e italiano
Michela Bertozzi, María Jesús González Rodríguez e Mariachiara Russo 289
9. Interpretare tra tedesco e italiano
Gabriele Mack e Miriam P. Leibbrand 313

PARTE III
AMBITI PROFESSIONALI: INTERPRETARE PER CHI

1. Interpretare per la giustizia: tribunali e intercettazioni
Elio Ballardini e María Jesús González Rodríguez 337
2. Interpretare per bambini/e e ragazzi/e in contesti legali
Amalia Amato 359
3. Interpretazione umanitaria
María Jesús González Rodríguez e Maura Radicioni 373

4. Interpretare per i servizi socio-sanitari <i>Natacha Niemants e Eleonora Bernardi</i>	395
5. Educational Interpreting. Ovvero l'interpretazione simultanea delle lezioni accademiche <i>Francesco Cecchi</i>	415
6. Child language brokering e interpretazione <i>Rachele Antonini e Ira Torresi</i>	441

PARTE IV
ASPETTI GENERALI

1. Interpretación: historia y profesión <i>Iciar Alonso-Araguás e Jesús Baigorri-Jalón</i>	459
2. Conference Interpreters: Role and Agency <i>Ebru Diriker</i>	477
3. Interpreting as Communication: Risks and Challenges <i>Yves Gambier</i>	495
4. Quality Evaluation in Conference Interpreting <i>Sylvia Kalina</i>	521
5. Didattica dell'interpretazione basata su corpora <i>Claudio Bendazzoli</i>	539
Indice tematico	555
Note sugli autori e sulle autrici	567

UN TESTO PER LA FORMAZIONE DELL'INTERPRETE: INTRODUZIONE

Mariachiara Russo

La nuova collana Open Teaching, nata dalla collaborazione tra l'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna e la casa editrice Bononia University Press, prevede la pubblicazione di *un testo* associato a *un insegnamento* universitario impartito presso l'Università degli Studi di Bologna. Abbiamo inteso questo concetto in senso ampio per colmare un vuoto nella didattica dell'interpretazione da e verso l'italiano in contesti monologici, come la conferenza, e in contesti dialogici, come quello istituzionale, proponendo un *Testo per la formazione dell'interprete* che affronta tutti gli aspetti teorici, metodologici e applicativi dell'interpretazione oggetto degli *insegnamenti* impartiti presso la "Scuola di Forlì", ovvero dalla nostra Laurea magistrale in Interpretazione, che è associata alla rete d'eccellenza EMCI (European Masters in Conference Interpreting), il Consorzio di Università per la formazione di interpreti sostenuto dai Servizi di Interpretazione delle Direzioni Generali SCIC della Commissione europea e LINC del Parlamento europeo.

Si raccoglie qui l'esperienza di ricerca e di didattica dei docenti del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT), nuova denominazione della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT) dell'Università di Bologna (Campus di Forlì) istituita nel 1989 e ufficialmente attiva dal 1990, come pure di suoi allievi ora docenti in altri atenei. Offre pertanto una variegata panoramica della riflessione, delle problematiche disciplinari e dell'impostazione pedagogica della "Scuola di Forlì", arricchita anche dal contributo di studiosi "esterni" che rappresentano indiscusse autorità negli *Interpreting Studies* sulle tematiche trasversali che qui affrontano.

In questa pubblicazione emerge l'intento di conciliare tradizione e innovazione in una didattica che rivisita il processo interpretativo: l'approccio basato sulla rielaborazione cognitiva del senso e dell'intenzione comunicativa dell'oratore (*meaning-based approach*) propugnato da Seleskovitch e Lederer (1989) si intreccia con l'approccio contrastivo e l'attenzione ad affinità e distanze tra le forme linguistiche (*form-based approach*) e socioculturali di diverse lingue in coppia con l'italiano. Tale approccio contrastivo, che evidenzia problematiche fonologiche, morfosintattiche, lessicali, semantiche, pragmatiche e culturali che potrebbero inficiare una rapida e corretta trasposizione tra l'italiano e altre lingue europee oltre che il cinese, è un punto d'osservazione originale e unico che i docenti di interpretazione – che praticano, insegnano e fanno ricerca in interpretazione – offrono a due tradizionali discipline linguistiche: la linguistica comparativa, disciplina che indaga la relazione tra sistemi linguistici e l'evoluzione interna a ogni lingua, e la linguistica tipologica, disciplina che studia i tratti strutturali comuni tra lingue anche di ceppi diversi. L'approccio contrastivo è qui volto ad analizzare e classificare strutture e usi linguistici la cui elaborazione potrebbe provocare un sovraccarico cognitivo nell'interprete, inficiando così la qualità della resa proprio per le peculiari condizioni in cui si realizza l'interpretazione. L'interprete che lavora in modalità dialogica, consecutiva o simultanea si trova a operare in condizioni radicalmente diverse rispetto a un qualsiasi parlante bilingue o multilingue. Tra le principali, ricordiamo: lo sdoppiamento dell'attenzione per ascolto in una lingua e contemporanea produzione linguistica in un'altra lingua, vincoli temporali della resa, percezione e analisi di un discorso orale e per definizione evanescente, condizioni acustiche non sempre ottimali, modalità enunciative degli oratori tipiche dell'oralità con velocità di eloquio a volte elevatissima, autocorrezioni, perdite di coesione e coerenza. Sono proprio le peculiari condizioni enunciative e situazionali in cui si realizza l'evento comunicativo mediato dall'interprete e i peculiari vincoli linguistico-cognitivi della rielaborazione e della resa del discorso originale in un "qui e ora" condiviso tra i partecipanti a richiedere un nuovo approccio all'analisi dell'uso delle *lingue di lavoro in contatto*, per parafrasare il fondamentale testo di Uriel Weinreich (1979/2010) *Languages in contact*.

Nel presente volume viene proposta una metodologia di analisi e di sistematizzazione di simmetrie e dissimmetrie interlinguistiche e socioculturali per favorire quella *conoscenza metalinguistica esplicita* tipica degli interpreti esperti (Paradis 1994). In passato tale approccio era già stato avviato da alcuni autori (Russo 1990 per spagnolo-italiano, Snelling 1992 per lingue romanze-inglese, Straniero Sergio

1997 per russo-italiano, Politi 1999 per italiano-francese, Pippa 2004 per portoghese-italiano), ma in questo volume si ha modo di vedere per la prima volta ampliato sia il ventaglio di lingue in combinazione con l'italiano che l'introduzione di nuove specificità, assieme a indicazioni di attività e materiali per esercitarsi.

La didattica dell'interpretazione risulta innovativa in questo volume “corale” anche perché contiene apporti *language-independent* che vanno a toccare ambiti emergenti o ancora poco esplorati dell'interpretazione quali le nuove tecnologie e i CAI (*Computer-Assisted Interpreting*) tools, cioè software per l'interpretazione assistita da computer, l'uso di corpora di interpretazione, i software per la didattica e la pratica dell'interpretazione da remoto (tra cui *InTrain* e *ReBooth* sviluppati dal tecnico informatico del Dipartimento Gabriele Carioli), la didattica per l'interpretazione multimediale, la glottodidattica teatrale, l'interpretazione per richiedenti asilo e minorenni. Il volume tocca inoltre ambiti già esplorati negli studi sull'interpretazione, ma qui rivisitati come il ruolo dell'interprete, la qualità e la dimensione comunicativo-interazionale dell'interpretazione.

Il volume si articola in quattro parti. Nella prima parte si affrontano gli aspetti teorici e metodologici a fondamento della disciplina. I primi quattro contributi di questa sezione rappresentano, in ordine cronologico, l'evoluzione e la sistematizzazione a fini didattici della professione dell'interprete. La loro finalità è fornire un'introduzione conoscitiva alle singole modalità, illustrare in dettaglio i requisiti, i processi e le operazioni che entrano in gioco alla luce dei diversi modelli teorici elaborati nell'ambito delle scienze cognitive e degli studi sull'interpretazione, e presentare le diverse fasi e attività che gradualmente conducono lo studente all'acquisizione delle abilità richieste.

Aprè il volume “**L'annotazione in interpretazione consecutiva**”, dove Amalia Amato illustra questa modalità ed espone un metodo per lo sviluppo e la gestione del sistema di presa di note. Segue Gabriele Mack con “**L'interpretazione simultanea**”, la seconda modalità di interpretazione di conferenza affermatasi con il processo di Norimberga in quattro lingue (1945-1946) contro i criminali nazisti, dove l'autrice descrive le competenze richieste e gli esercizi propedeutici volti a trasformare la capacità spontanea di un individuo bilingue di alternare l'uso di due lingue in situazioni di mediazione interculturale in un'attività professionale altamente specializzata messa al servizio della comunicazione altrui. Il terzo contributo “**Teoria e prassi dell'interpretazione dialogica**” di Natasha Niemants tratta della modalità più antica di mediazione orale con almeno

due partecipanti di lingue diverse. Queste interazioni mediate da interprete sono ancora oggi tipiche di una pluralità di contesti come, ad esempio, tribunali, servizi socio-sanitari o trattative commerciali ma, a differenza dell'ambito conferenza, richiedono competenze oltre che traduttive anche di coordinamento tra gli interlocutori, debitamente apprese durante la formazione come illustrato dall'autrice. Il quarto contributo "**L'interpretazione a distanza**" di Nicoletta Spinolo mostra come l'applicazione delle nuove tecnologie possa modificare la comunicazione che da presenziale diventa in remoto – come la pandemia da Covid-19 ha fatto sperimentare a tutti noi – e consente all'interprete di fornire a distanza sia servizi di interpretazione dialogica, telefonica o in videoconferenza, sia di conferenza, consecutiva o simultanea, imparando a gestire sfide e opportunità.

A questa prima sezione sui fondamenti dell'interpretazione appartengono anche i capitoli che fanno comprendere le strutture del linguaggio e gli effetti neuro-cognitivi della sua elaborazione sull'interprete, il ruolo della memoria, dell'attenzione selettiva e di altre funzioni esecutive attivate dall'interprete in "**Interpretazione e ricerca su aspetti neurolinguistici e cognitivi**" di Serena Ghiselli e Mariachiara Russo; l'esperienza performativa per consolidare la dimensione non verbale (voce e corpo) della comunicazione in pubblico e le competenze trasversali, quali l'empatia, in "**Interpretazione, competenze trasversali e glottodidattica teatrale**" di María Isabel Fernández García, Ivonne Lucilla Simonetta Grimaldi e Claudio Bendazzoli; la fondamentale competenza attiva e passiva nella lingua madre e come acquisirla in "**Quale linguistica per gli interpreti in formazione? Un excursus sulle competenze in lingua madre**" di Cristiana Cervini; la familiarizzazione con le nuove tecnologie per la creazione di corpora di dominio e l'estrazione terminologica in preparazione di un incarico di interpretazione, nonché l'uso di CAI *tools* in "**Interpretazione e nuove tecnologie**" di Claudia Lecci.

La seconda parte del volume si focalizza sull'interpretare "come", ovvero "in che modo", tenendo conto delle caratteristiche e delle trasformazioni imposte dalla coppia di lingue-culture tra cui si traduce. È questo l'approccio contrastivo già anticipato che risulta innovativo perché l'analisi e la sistematizzazione di problemi, strategie ed esercitazioni scaturisce dal punto di vista del docente di interpretazione che è al contempo anche interprete e ricercatore: è dunque una riflessione sulla propria e altrui prassi per affinare una metodologia che aiuti lo studente di interpretazione a diventare consapevole delle somiglianze e delle divergenze nel veicolare concetti e intenzioni comunicative, e per apprendere a

gestirle tramite attività mirate. Per alcune lingue tale approccio contrastivo dal punto di vista dell'interpretazione non ha precedenti, come per lingue della ex Jugoslavia in **“Interpretare tra BCMS [bosniaco, croato, montenegrino, serbo] e italiano”** di Eleonora Bernardi e Sara Polidoro, per lingue culturalmente molto distanti come in **“Interpretare tra cinese e italiano”** di Han Wang e Riccardo Moratto, per lingue di ceppo diverso come in **“Interpretare tra polacco e italiano”** di Mirko Coleschi e in **“Interpretare tra tedesco e italiano”** di Gabriele Mack e Miriam P. Leibbrand.

Per quanto riguarda lingue dove un simile approccio era già stato avviato, qui troviamo degli originali e innovativi approfondimenti, come ad esempio la gestione del genere riferito a persone o di periodi complessi in **“Interpretare tra inglese e italiano”** di Veronica Irene Cioni, Ira Torresi e Christopher Garwood; le scelte, le dissimmetrie e le interferenze in **“Interpretare tra francese e italiano”** di Vincenzo Lambertini, Lucia Baldi e Patricia Toni; aspetti particolarmente ostici quali, ad esempio, le caratteristiche segmentali e soprasegmentali del portoghese o le varietà portoghese e brasiliana in **“Interpretare tra portoghese e italiano”** di Lucia Melotti e Salvador Pippa; alcuni tipi di trasformazione quali l'interpretazione descrittiva e la compressione, oltre a un glossario di termini la cui traduzione risulta particolarmente ardua in **“Interpretare tra russo e italiano”** di Lyubov Bezkrovna, Kristina Landa e Sara Polidoro; infine, automatismi conversazionali e differenze culturali, dissimmetrie, falsi amici e la gestione di anglicismi in **“Interpretare tra spagnolo e italiano”** di Michela Bertozzi, María Jesús González Rodríguez e Mariachiara Russo.

Nella terza parte del volume, l'attenzione si sposta da fenomeni linguistico-culturali in chiave contrastiva alla dimensione comunicativa e sociale dell'interpretazione. Interpretare per “chi” implica la consapevolezza del contesto professionale e dei destinatari del servizio di interpretazione, nonché del necessario adeguamento della produzione linguistica dell'interprete. I primi tre capitoli riguardano l'ambito legale e giudiziario dove il ruolo e la prestazione dell'interprete sono cruciali per garantire una Giustizia “giusta”. Il capitolo **“Interpretare per la giustizia: tribunali e intercettazioni”** di Elio Ballardini e María Jesús González Rodríguez, oltre al contesto normativo della figura dell'interprete impiegato sia nelle fasi processuali che nelle indagini, con particolare riferimento ai compiti dell'interprete nelle intercettazioni telefoniche, approfondisce gli aspetti deontologici ed etici dell'operato dell'interprete. Tali aspetti sono fondamentali e valgono per *tutti gli ambiti* in cui un interprete si trova a operare perché con-

traddistinguono la sua professionalità. Il capitolo successivo “**Interpretare per bambini/e e ragazzi/e in contesti legali**” di Amalia Amato si inserisce in un nuovo campo di indagine in Italia: l’interpretazione per i minorenni. Alla luce dei risultati di progetti europei a cui ha partecipato, l’autrice offre suggerimenti riguardo alla conduzione di un colloquio o un’audizione con un minorenne e un interprete nel contesto dei procedimenti giuridici e amministrativi in cui un ragazzo o una ragazza possono trovarsi coinvolti in qualità di testimoni, vittime o autori di reati o come richiedenti protezione internazionale, come nel caso di minori stranieri non accompagnati. Anche il successivo capitolo “**Interpretazione umanitaria**” di María Jesús González Rodríguez e Maura Radicioni tratta un ambito ancora scarsamente indagato in Italia e in cui manca una formazione specifica, nonostante la grande necessità di superare le barriere di comunicazione fra migranti, profughi e rifugiati da un lato, e le autorità e i servizi pubblici dall’altro, in luoghi quali aree degli sbarchi, centri di accoglienza o presso ONG, e in generale in contesti caratterizzati da sofferenze umane. Alla luce dell’esperienza diretta come formatrici, il contributo si concentra sulle competenze richieste agli interpreti nelle Commissioni Territoriali per il Riconoscimento della Protezione Internazionale.

I successivi tre capitoli riguardano altrettanti diversi ambiti. In “**Interpretare per i servizi socio-sanitari**”, dopo un breve inquadramento sull’interpretazione medica e alla luce del progetto europeo ReACTMe che le ha viste coinvolte, Natacha Niemants ed Eleonora Bernardi propongono attività didattiche che riproducono la realtà situazionale e interazionale dei servizi sanitari regionali e attività che stimolano lo studente a riflettere sui dilemmi che la caratterizzano, come la discussione di *case study*. Nel capitolo “**Educational Interpreting. Ovvero l’interpretazione simultanea delle lezioni accademiche**”, Francesco Cecchi dà conto dell’esperienza propria e di altri interpreti professionisti nella realizzazione di una nuova attività di interpretazione inaugurata a livello accademico in Italia dall’Ateneo di Bologna nel 2019 per favorire la comprensione e l’espressione da e verso l’inglese di studenti e docenti, e che si auspica possa aprire nuove opportunità di impiego per gli interpreti di conferenza. Infine, in “**Child language brokering e interpretazione**” Rachele Antonini e Ira Torresi descrivono una particolare pratica non professionale dell’interpretazione ovvero la mediazione effettuata da bambini/e e adolescenti che diventano interpreti “di riferimento” per le loro famiglie o comunità immigrate, accompagnandole nei contesti più vari, anche particolarmente problematici quali uffici pubblici, visite

mediche o colloqui con insegnanti. Come evidenziano le ricerche condotte dalle autrici, anche a livello europeo, si tratta evidentemente di un'area della mediazione che necessita di normative che tutelino sia i *child brokers*, sia la professione stessa della mediazione e interpretazione dialogica.

La quarta e ultima parte del volume contiene aspetti generali dell'interpretazione che rappresentano conoscenze e competenze costitutive del background culturale e professionale dell'interprete. Innanzitutto, viene offerta una prospettiva storica della pratica dell'interpretazione partendo dall'antichità nel capitolo **“Interpretación: historia y profesión”** di Iciar Alonso-Araguás e Jesús Baignorri-Jalón, dove si evidenzia anche l'evoluzione della professione nello spazio e nel tempo, includendo gli interpreti oriundi nell'area geografica che oggi chiamiamo Italia, un campo di indagine di recente sviluppo. Nel capitolo successivo **“Conference Interpreters: Role and Agency”**, Ebru Diriker mette in evidenza un altro aspetto cruciale della professione dell'interprete di conferenza, ritenuto fino a poco tempo fa un partecipante “invisibile” della situazione comunicativa che “meccanicamente” traduce un discorso di partenza: il suo ruolo attivo nel co-costruire il significato in interazione con gli altri partecipanti e la sua “agentività”, ovvero la capacità di agire che si manifesta, tra l'altro, nel *modo* in cui produce e riproduce il discorso di partenza e, quindi, rappresenta l'oratore originale. Questa proiezione del ruolo e del “margine di manovra” dell'interprete di conferenza viene ulteriormente rivisitata nel capitolo successivo **“Interpreting as Communication: Risks and Challenges”**, dove Yves Gambier si interroga e ci interroga su aspetti critici e sui loro effetti per la professione di oggi, quali l'interazione tra l'interprete e il contesto che ne condiziona lo svolgimento, il rapporto tra “testo” e contesto, l'effetto dei mutamenti sociali e tecnologici, l'uso dell'inglese come lingua franca, l'interazione a distanza resa sempre più frequente dallo scoppio della pandemia, e la prestazione “incarnata” (*embodied performance*), ovvero le componenti cognitive, verbali e non verbali dell'interprete come persona che comunica e interagisce.

Il tema della prestazione si collega al tema decisivo della sua qualità, oggetto del penultimo capitolo **“Quality evaluation in conference interpreting”**, dove Sylvia Kalina traccia lo sviluppo delle metodologie per la valutazione del processo e del prodotto dell'interpretazione dal punto di vista del docente, del ricercatore, dell'interprete professionista, del cliente e dello studente, senza tralasciare i fattori che determinano la qualità e indicazioni per interpreti in formazione. La didattica è anche il fulcro del capitolo che chiude il volume, **“Didattica**

dell'interpretazione basata sui corpora", in cui Claudio Bendazzoli propone una metodologia ancora poco diffusa nella formazione degli interpreti, a differenza dei traduttori. Partendo dalla trattazione di questo nuovo filone di ricerca, ovvero gli studi di interpretazione basati su corpora, e da linee guida per la creazione di un corpus, l'autore descrive anche dati di discorsi originali (*speech repositories*) e corpora di interpretazione accessibili dove gli studenti di interpretazione possono apprendere, tra l'altro, terminologia e collocazioni, ed esercitarsi con la possibilità di riflettere sulla propria resa confrontandola con la resa di interpreti professionisti per apprendere soluzioni e strategie, integrando così la pedagogia dell'esempio nella loro formazione.

Il consolidarsi dell'Interpretazione come disciplina accademica già matura e la pluralità di ambiti in cui questa e la sua pratica si esplicano ci hanno consentito tramite questo polifonico *Testo per la formazione dell'interprete* di intrecciare in un unico arazzo una varietà di fili che lo impreziosiscono e che delineano altrettante ricche competenze e interrelazioni: l'approccio contrastivo, ma anche cognitivo, esperienziale, socio-culturale, interazionale e tecnologico all'interno di un'unica cornice didattica, mettendo insieme interpretazione di conferenza e, cosa non comune, interpretazione per i servizi pubblici, un inedito caleidoscopio di lingue in combinazione con l'italiano e numerosi temi trasversali.

La caratteristica che accomuna la gran parte degli autori e delle autrici di questo volume è di essere al contempo formatori, ricercatori e professionisti dell'interpretazione proprio come il nostro amico e collega Salvador Pippa, innamorato dell'interpretazione e della (inter)comprensione tra gli esseri umani, che purtroppo ci ha lasciato. A lui dedichiamo questo volume pensato per studenti, docenti, ricercatori in uno spirito di continuità e di sempre maggior approfondimento della comunicazione interlinguistica e interculturale mediata da interpreti.

Bibliografia

- Paradis, M., 1994, *Towards a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework*, «International Journal of Psycholinguistics» (X-III [29]), pp. 319-335.
- Pippa, S. 2004, *Interpretazione simultanea portoghese-italiano. Aspetti fonetici e morfosintattici*, Trieste: Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione.
- Politi, M. 1999, *Interpretazione simultanea tra due lingue romanze: problemi di riformulazione in lingua straniera*, in C. Falbo, M. Russo e F. Straniero-Sergio (a cura di), Milano: Hoepli, pp. 189-201.

- Russo, M. 1990, *Disimetrías y actualización: un experimento de interpretación simultánea (español-italiano)*, in L. Gran, C. Taylor (eds.), *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*, Udine: Campanotto Editore, pp. 158-225.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. 1989, *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Coll. «Traductologie» (IV), Paris: Didier Érudition.
- Snelling, D. 1992, *Strategies for simultaneous interpreting. From Romance languages into English*, Udine: Campanotto Editore.
- Straniero Sergio, F. 1997, *Interpretazione simultanea dal russo in italiano. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Trieste: Edizioni Goliardiche.
- Weinreich, U., 1979/2010, *Languages in Contact: Findings and Problems*, Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

Sitografia

https://ec.europa.eu/info/departments/interpretation_it

<https://www.europarl.europa.eu/interpretation/it/introduction>

PARTE I

ASPETTI TEORICI E METODOLOGICI

CAPITOLO 1

L'ANNOTAZIONE IN INTERPRETAZIONE CONSECUTIVA

Amalia Amato

DIT, Università di Bologna

Introduzione

L'interpretazione consecutiva (IC) è la (ri)produzione in una lingua di porzioni di parlato o parti di un discorso espresse in un'altra lingua nel corso di un evento comunicativo i cui partecipanti non condividono o condividono solo parzialmente la stessa lingua. La riproduzione avviene solo dopo che il parlante abbia concluso una porzione del suo discorso o un turno di parlato che può pertanto variare come durata. Si tratta di un'attività complessa che richiede lo svolgimento contemporaneo di più operazioni cognitive, linguistiche, comunicative ed interazionali: ascolto, comprensione, elaborazione, memorizzazione e annotazione di un discorso pronunciato in una lingua (di partenza) per poi riprodurlo in un'altra lingua (di arrivo), ricostruendolo sulla base delle informazioni immagazzinate sia nella memoria a breve termine sia nelle note, attingendo anche alle conoscenze presenti nella memoria a lungo termine e al contesto comunicativo in cui si situa l'interpretazione. L'IC viene adottata sia in contesti in cui il parlato è monologico, come la conferenza, sia in contesti di parlato dialogico, come negli incontri istituzionali in ambito medico, giuridico, educativo e dei servizi sociali, oppure nei media – come nei talk show o nelle interviste – e in contesti aziendali e commerciali. Nelle interazioni dialogiche i turni di parola di ciascun parlante possono essere anche molto brevi e quindi non richiedere alcuna annotazione, oppure più estesi e quindi necessitare dell'annotazione come sostegno alla memoria dell'interprete, come avviene quasi sempre nei contesti in cui il parlato è monologico e il parlante tende a produrre turni estesi.

La necessità di ricorrere ad un ausilio alla memoria dell'interprete ha spinto già i primi professionisti dell'interpretazione, sin dagli inizi del Novecento, a mettere a punto la tecnica di presa di note (Pöchhacker 2016: 18), oggetto di numerosi lavori da parte degli studiosi di interpretazione. Il presente contributo si propone di indicare uno dei possibili approcci alla didattica e quindi all'apprendimento di un sistema di presa di note finalizzato all'esecuzione dell'IC.

1. La centralità dell'annotazione in interpretazione consecutiva

Uno tra i primi studiosi ad aver teorizzato i criteri per distinguere l'interpretazione (orale) dalla traduzione (scritta) è stato Otto Kade (1968) che, della prima, ha sottolineato due aspetti: l'evanescenza del discorso da rendere in un'altra lingua, che svanisce dopo esser stato enunciato e non può essere riascoltato o rivisto prima della resa nell'altra lingua, e l'unicità di quest'ultima, prodotta e fruita all'istante, con solo una possibilità minima di revisione o correzione da parte dell'interprete.

A questi due criteri, che evidenziano la specificità dell'interpretazione (sia consecutiva sia simultanea) si aggiunge però una caratteristica comune alla traduzione, vale a dire l'obiettivo di sortire nella lingua e cultura di arrivo lo stesso effetto del discorso o del parlato prodotto nella lingua di partenza. Tutte queste caratteristiche mettono in risalto la centralità delle note per l'IC che ha lo scopo di riprodurre non solo forma e contenuto di un discorso di partenza, ma anche il registro e le intenzioni comunicative del parlante.

2. Un breve excursus storico

Già nel 1956 Rozan, riprendendo alcuni principi enunciati da Herbert nel suo *Manuel de l'interprète* (1952), enunciò i principi basilari per la presa di note in IC. L'autore (*ibid.*: 13) indicò cosa e come annotare in una lista composta da sette voci:

1. L'annotazione dell'idea piuttosto che della parola
2. L'abbreviazione
3. La concatenazione
4. La negazione

5. L'accentuazione
6. Il verticalismo
7. Il *décalage*

Note che rispettino questi principi possono riportare alla memoria a colpo d'occhio tutte le idee di un passaggio di un discorso, mantenendo i legami testuali e consentendo un'interpretazione "agevole ed elegante" (*ibid.*: 27). Rozan raccomandava inoltre di limitare il numero di simboli nel proprio sistema di annotazione. Vent'anni dopo, lungo la stessa linea di pensiero, Seleskovitch (1975), eminente rappresentante dell'ESIT di Parigi (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*), elaborò la "Teoria del senso" secondo cui l'interpretazione si basa sulla concettualizzazione di quanto viene ascoltato tramite un processo cognitivo definito di "deverbalizzazione", tanto che secondo l'autrice l'interprete è in grado di ricordare non perché tiene a mente le parole pronunciate, ma perché le ha comprese, poiché focalizzandosi sulle parole rischia invece di non cogliere il senso di quanto viene detto (*ibid.*: 127). Per svariati anni le scuole e gli istituti – accademici e non – che hanno formato gli interpreti hanno ritenuto che bastasse annotare le idee e che gli studenti dovessero sviluppare da soli un proprio metodo di annotazione. La "Teoria del senso" è stata in seguito criticata a più riprese sulla base del fatto che l'interpretazione richiede non solo la resa del contenuto (le idee), ma anche della struttura e della forma di un discorso, e che per potere riprodurre tutti questi elementi è utile possedere un solido **sistema** di presa di note (Min'jar-Belorucev 1969; Matyssek 1989), ossia un codice o una lingua generati dall'interprete per il proprio uso e consumo composti da segni con valori lessicali, sintattici e pragmatici (Garzone *et al.* 1990; Allioni 1989 e 1998; Kohn, Albl-Mikasa 2002). Le diverse **funzioni delle note** per l'IC sono state riassunte da Kirchhoff (1979) in:

- Sostegno all'analisi del discorso
- Eliminazione delle ambiguità
- Complemento mnemonico
- Indicatori di contenuto
- Fissazione degli elementi pragmatici
- Organizzazione delle informazioni
- Ritenzione degli elementi più labili

Da questa lista, anche se non esauriente, appare evidente la centralità delle note in IC e, di conseguenza, la necessità di un sistema stabile ed efficiente che ne favorisca il buon esito in qualsiasi circostanza.

Un altro aspetto dell'annotazione su cui si sono concentrati gli studiosi di interpretazione è la lingua delle note. Herbert, Rozan e Seleskovitch avevano caldeggiato l'uso della lingua di arrivo per alleggerire il carico di lavoro nel momento della resa. La fase di scrittura delle note, essendo contemporanea ad ascolto, analisi e memorizzazione, comporta però un notevole carico cognitivo, e voler trovare già dei tradurenti in questa fase può appesantirla ulteriormente. Gile propone pertanto l'uso della lingua di arrivo solo qualora l'interprete abbia sufficienti risorse a disposizione, pur sottolineando quanto sia difficile stabilire a priori una via migliore in mancanza di evidenze empiriche (2009: 179). Anche la categorizzazione di lingua di partenza e lingua di arrivo però è stata rimessa in discussione da Dam (2004) che ha analizzato le rese di 10 IC tra danese e spagnolo e ha riscontrato che la lingua di annotazione dipendeva non tanto dallo status di partenza o di arrivo della lingua quanto dalla combinazione linguistica degli interpreti: la maggior parte dei soggetti annotava infatti in lingua A (vale a dire la propria lingua madre)¹. Szabó (2006) ha riprodotto lo stesso disegno dello studio di Dam per la coppia di lingue ungherese e inglese riscontrando invece che i partecipanti, di lingua madre ungherese con inglese lingua B, mostravano una netta preferenza per l'inglese. L'autrice ipotizza che oltre allo status della lingua nella combinazione linguistica (A, B, C), anche la facilità di scrittura delle note abbia un suo peso: l'ungherese è una lingua agglutinante con parole tendenzialmente lunghe, mentre la minore complessità morfologica dell'inglese può rendere più facile e veloce l'annotazione. Abuín González (2012) ha invece condotto uno studio sull'influenza del grado di *expertise* sulla lingua delle note prendendo in esame tre gruppi diversi di soggetti (studenti principianti, studenti avanzati e professionisti) e ha constatato che con l'aumentare del grado di competenza e di esperienza l'annotazione si sposta da lingua di partenza a lingua di arrivo; per la coppia di lingue spagnolo e inglese, la lingua preferita per le note era invece sempre l'inglese, a prescindere dallo status della lingua nella combinazione linguistica, come era avvenuto per l'ungherese nello studio di Szabó e come già riscontrato da Palazzo (1999) per la coppia italiano e inglese. Questa preferenza per l'inglese suggerisce che sia studenti sia professionisti scelgono la lingua più concisa ed economica che conoscono e quindi che la combinazione linguistica influisce sulla lingua della

¹ Nella classificazione delle lingue dell'Associazione Internazionale Interpreti di Conferenza (AIIC) la lingua A è la lingua madre o equivalente, la lingua B è la lingua straniera verso cui si traduce e la lingua C è la lingua straniera da cui si traduce solo verso una lingua A.

presa di note. Abuín González (*ibid.*: 64) fa notare inoltre che esiste una variabilità elevata tra i gruppi non solo nella scelta della lingua, ma anche nella **quantità di note** e lo interpreta come sintomo di preferenze e stili di annotazione idiosincratici già ipotizzati anche da Dam (2007). Nel 2021 Dam ha ripetuto la sua indagine sulla lingua delle note del 2004 aggiungendo una maggiore variabilità nelle combinazioni linguistiche (benché sempre lingue indoeuropee: danese, inglese, tedesco, spagnolo e francese), nei soggetti (studenti alla fine del loro percorso di studi e professionisti con esperienza) e nello status delle varie lingue (con IC non solo tra lingua A e B ma anche da lingua C a lingua A). Anche questo studio mostra una prevalenza dell'uso della lingua A rispetto alla lingua B (73% e 27% rispettivamente), ma anche una distribuzione abbastanza uniforme tra lingua di partenza e lingua di arrivo (46% e 54% rispettivamente) aggregando i dati dei due gruppi. Inoltre, dalle risposte ai questionari somministrati ai partecipanti è emerso chiaramente che in realtà il criterio decisivo per la scelta della lingua delle note non fosse lo status di lingua A o B, né lingua di partenza o di arrivo, bensì dipendesse dal tempo a disposizione e dallo sforzo necessario per annotare. L'economia e l'efficienza sono in effetti due principi fondamentali per la generazione di un sistema di presa di note funzionale all'esecuzione con buon esito dell'IC, come vedremo nel paragrafo seguente (§ 3). Per questo motivo alcuni autori, con un approccio non normativo, suggeriscono una certa flessibilità, indicando come preferibile l'uso di qualunque lingua sia più rapidamente accessibile sul momento all'interprete (Russo 2005). In realtà, in un sistema di note ben consolidato spesso è molto difficile capire senza l'aiuto di chi ha scritto la nota se un appunto è ancora legato alla sua lingua "di origine" oppure è ormai diventato un simbolo che non ha più alcuna valenza linguistica in senso stretto.

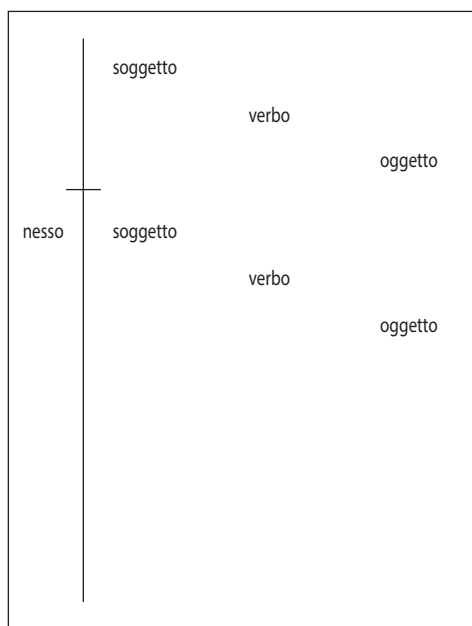
3. Generare un sistema di presa di note

Generazioni di studenti e studentesse di interpretazione si sono sentiti ripetere che la presa di note è un fatto personale e che ognuno deve impegnarsi per sviluppare un proprio approccio. Il fatto che un sistema venga personalizzato ad uso e consumo del singolo interprete non significa però che non si possano insegnare delle procedure generali per la generazione di un codice di annotazione stabile ed efficace in cui l'arbitrarietà risieda solo nella scelta dei segni più congeniali a ciascuno. È questo uno degli elementi fondamentali che differenzia la "lingua" delle

note dalle lingue naturali, i cui segni sono condivisi da una comunità. Benché i segni siano portatori di concetti e quindi fondamentali ai fini dell’annotazione, altrettanto importanti sono la struttura e i nessi testuali, senza i quali non è possibile riprodurre correttamente un discorso. Di questo ci occuperemo brevemente nel paragrafo successivo.

3.1. *La disposizione delle note sul foglio*

L’elemento forse più importante per poter garantire una facile accessibilità/leggibilità degli appunti è la disposizione delle annotazioni sul foglio. Tutti gli studiosi concordano con Rozan (1956) sul principio del verticalismo e della diagonalità nella disposizione delle note che consentono di ottenere non una sequenza lineare di elementi, bensì la visualizzazione della struttura di un enunciato e la relazione tra gli elementi che lo compongono – la cui posizione sul foglio ne indica la funzione e la gerarchia – e che lo mettono in relazione con quanto lo precede e segue (Matyssek 1989, Allioni 1989).



La riorganizzazione seguendo la struttura SVO permette all’interprete di “ricomporre” il messaggio ascoltato e analizzato. La scrittura verticale-diagonale consente i seguenti vantaggi:

- Facilità di rilettura
- Un minor numero di elementi in un solo foglio facendo risaltare le singole unità
- Rapidità nella visualizzazione delle relazioni sintattiche e gerarchiche
- Possibilità di assegnare una funzione grammaticale ai vari componenti
- Spazio libero per aggiunte

Altri complementi idealmente andrebbero disposti sotto o al posto del complemento oggetto e se necessario separati da segni indicanti la funzione grammaticale: ad esempio una linea verticale | a sinistra di più elementi, trascritti uno sotto l'altro, per indicare la stessa funzione grammaticale (è il caso di una lista, elencazione e simili); una barretta / per indicare "riguardo a", un segno f per indicare appartenenza o specificazione, [...] parentesi quadre per indicare "nell'ambito di, nel contesto di". Ovviamente il segno indicato qui per una determinata funzione può essere scelto liberamente, a condizione che sia univoco ed esclusivo, ovvero non usato anche per significati e/o funzioni diverse.

La linea di separazione tra l'annotazione di un enunciato e quella seguente consente inoltre di non creare collegamenti errati.

Il margine sulla sinistra del foglio per gli appunti, invece, può costituire uno spazio riservato a tutti quegli elementi che modificano l'intero enunciato (i modificatori proposizionali) e che pertanto, essendo visualizzati in modo privilegiato, consentono una migliore pianificazione della resa. Tra i modificatori proposizionali vi sono:

- Gli indicatori spazio-temporali e i deittici (ad esempio le date, che consentono di determinare il tempo del verbo)
- I connettivi e gli elementi di strutturazione testuale (comprese le espressioni di concatenazione come ad esempio 'in primo luogo', 'in conclusione', ecc.)
- Gli identificativi del soggetto (ad esempio nell'enunciato "in qualità di presidente dichiaro aperta la sessione" dove l'espressione "in qualità di" qualifica il parlante)
- L'indicazione della forma interrogativa
- I verbi performativi e pseudo-performativi (ad esempio "chiedo che", "auspicio che" seguiti da una subordinata)
- L'indicazione dell'argomento (ad esempio "nell'ambito delle problematiche ambientali")

- La freccia di richiamo utilizzata per la ripresa di elementi che si ripetono in enunciati diversi o degli enunciati di cui uno è in rapporto di subordinazione dall'altro, ma non è adiacente all'enunciato che lo regge

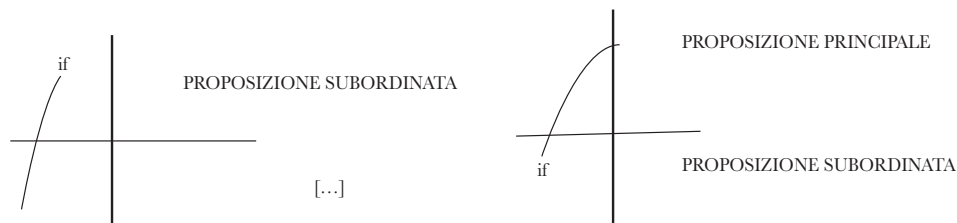


Fig. 1. Esempio di freccia di richiamo per collegare una principale e una subordinata (Allioni 1998: 142-143).

Altri elementi particolarmente importanti da includere nella generazione del proprio codice per l'annotazione sono i connettivi, perché determinano e indicano i rapporti di coordinazione e di subordinazione tra gli enunciati e sono indispensabili per poter ricostruire la struttura del discorso². Si noti quanto differiscano i tre enunciati seguenti:

1. L'economia è in affanno e la Banca Centrale Europea ha deciso di lasciare invariati i tassi di interesse
2. L'economia è in affanno, cionondimeno la Banca Centrale Europea ha deciso di lasciare invariati i tassi di interesse
3. L'economia è in affanno, di conseguenza la Banca Centrale Europea ha deciso di lasciare invariati i tassi di interesse

Nel primo caso si tratta di un connettivo che segnala un procedimento additivo, nel secondo caso si tratta di una contrapposizione, e nel terzo si indica una relazione di dipendenza (causa-effetto). L'interprete che non annota questo tipo di relazioni tra enunciati difficilmente potrà ricordarli tutti correttamente dopo un turno esteso di parlato di alcuni minuti e quindi difficilmente riuscirà a riprodurre correttamente il parlato o il discorso originale.

Occorre dire che un sistema di note stabile ed efficace va costruito e consolidato lentamente e con l'esercizio, ed è proprio di questo che ci occuperemo nel paragrafo seguente.

² Per una rassegna completa di come annotare i connettivi si veda Falbo 1999.

3.2. *Abbreviazioni, sigle, parole e simboli*

Nella scelta di abbreviazioni, sigle, parole e simboli da utilizzare occorrerà seguire due principi: la rispondenza tra forma del segno e contenuto, e l'efficienza, ovvero la facilità di scrittura e lettura del segno prescelto. Per fare un esempio, non avrebbe senso decidere di scegliere la formula H_2O per indicare l'aria, dato che convenzionalmente questa abbreviazione si utilizza per l'acqua, così come non sarebbe opportuno scegliere segni grafici molto complicati da tracciare, anche se possono avere una forte valenza comunicativa, perché la loro esecuzione rischierebbe di rallentare o addirittura di intralciare il processo di annotazione. I due principi andrebbero sempre tenuti presenti congiuntamente quando si sviluppa il proprio sistema di note. Un altro principio importante è l'unicità di corrispondenza tra un simbolo, una sigla o una abbreviazione e un singolo concetto, o una singola "famiglia" semantica: per fare un esempio, nel sistema di note non è opportuno utilizzare la medesima abbreviazione "pr" per indicare tre concetti distinti come progetto, programma e problema. Benché in molti casi il contesto potrebbe aiutare a discernere a cosa si riferisca l'abbreviazione, una delle funzioni delle note è proprio quella di disambiguare il discorso di partenza e non quella di creare ambiguità negli appunti, e inoltre: che succede se i tre elementi sono presenti nello stesso discorso? Come si è detto in principio, l'interpretazione consecutiva richiede lo svolgimento concomitante di tante attività cognitive che portano l'interprete spesso ad agire al limite delle proprie capacità cognitive e l'ambiguità costituisce una potenziale fonte di errore che aumenta in ogni caso il carico cognitivo per l'interprete che già lavora spesso al limite delle proprie risorse, tanto da essere paragonato a un "funambolo", costantemente alla ricerca di un equilibrio nell'allocazione delle risorse tra i diversi compiti di ascolto, analisi e memorizzazione del discorso originale, produzione del discorso interpretato e coordinamento di tutte le attività che compongono l'IC (Gile 2020). Nella scelta dei **segni grafici** che compongono il sistema di note, occorrerà inoltre valutare, in base anche alle proprie preferenze personali, se adottare delle abbreviazioni o dei simboli. I simboli possono essere derivati da codici già esistenti: ad esempio quello della segnaletica stradale:






Oppure da loghi o simboli esistenti opportunamente stilizzati:

Medicina		
Automotive		
Ferrovia		

Lo studente può attingere a tanti repertori di segni già esistenti in svariati domini:

- Chimica, matematica, musica, biologia, ecc.
- Emoticons per atteggiamenti e sentimenti
- Altri alfabeti (greco, cirillico, ecc.)
- Altri codici (iso per i paesi = ita, sigle delle province = mi, valute = \$, ecc.)
- Abbreviazioni stenografiche
- Sms (4u, asap, biz, ecc.)
- Segni grafici evocativi (

 forcone = agricoltura,	 ciminiera = industria,
 sedia = presidente)	

Per quanto riguarda le **abbreviazioni**, si suggerisce di procedere prima col troncamento e poi con l'eliminazione dei tratti che non sono distintivi. Partendo ad esempio dai termini indicati prima:

progetto e programma
 ↓
 progetto e programma
 ↓
 proge e progra
 ↓
 prøge e prøgra
 ↓
 prge e prgra
 ↓

prge e prgra
 ↓
 prg e prgr
 ↓
 pr̄g e pr̄gr
 ↓
 pg e pr
 oppure
 ↓
 pg e pm (mantenendo l'iniziale e un tratto distintivo)

Se nel proprio sistema “pr” è già presente per indicare qualcos’altro (ad esempio problema), va scartata questa abbreviazione per questo concetto e bisogna ricorrere ad altra abbreviazione, ad esempio “pm” (per programma), oppure ad una lettera maiuscola in corsivo o di un altro alfabeto o ancora ad un simbolo. Gillies, in un volume dedicato interamente alla presa di note per l’IC, suggerisce di trascrivere l’inizio della parola e abbreviarne il suffisso, ad esempio una *-n* per *-ion*, *-ation*, *-ution*, *-ision*, come per i termini *constitution*, *institution*, *production*, *decision* (2017: 137).

Per creare un codice che sia espandibile e allo stesso tempo consenta un elevato grado di precisione, Allioni (1998) suggerisce di adottare alcune procedure di generazione di segni tratte dalla grammatica. La prima è la derivazione definita come una procedura che combina un segno libero con un affisso per ottenere un derivato che potrà venire trattato come un segno libero semplice (1989: 107):

Es. π = politica π^2/π^s (plurale = politiche)

Il p greco, seguito dal numero 2 oppure “s” (il suffisso tipico del plurale in inglese) indica il plurale. L’autore suggerisce di utilizzare delle affissioni in alto a destra del simbolo o dell’abbreviazione per esplicitarne la funzione grammaticale:

ad es. π = politica, π^o (una testa stilizzata) = persona > π^o = uomo politico

Con questo sistema è possibile creare da un termine, la cui valenza di *default* è il sostantivo singolare, altre forme derivate aggiungendo in alto a destra un segno indicatore della funzione grammaticale:

π^x = verbo = fare politica

π^y = avverbio = politicamente, in modo politico

π^v = aggettivo = politico/a

Ovviamente anche qui la scelta dell'affissione andrà fatta valutando la valenza comunicativa dell'affisso per l'interprete che intenda utilizzarlo. L'altra procedura suggerita da Allioni è la composizione, vale a dire la combinazione di segni per ottenere nuove unità (1998: 116): come nelle lingue naturali porta + monete = portamonete, così nel repertorio dei segni (combinandovi anche le metafore fondamentali di movimento: a destra = in avanti, successivo; a sinistra = indietro, precedente):

Es. \square (stato, nazione, paese) + \rightarrow (a destra del simbolo) = $\square\rightarrow$ (esportazione)

Es. \square (stato, nazione, paese) + \rightarrow (a sinistra del simbolo) = $\rightarrow\square$ (importazione)

Ovviamente un sistema di note deve anche includere delle modalità per indicare (all'occorrenza) tempi e modi verbali per poterli riprodurre correttamente. Se si stabilisce che la valenza standard è il presente indicativo si potranno indicare il passato e il futuro come segue:

do = presente do | = passato | do = futuro

Si noti che qui il "do" non va considerato come il verbo inglese dell'azione, ma come un segno scelto per la sua brevità e quindi per economia d'uso, e indica la famiglia semantica dell'agire, fare, svolgere, effettuare, realizzare, ecc. e verrà utilizzato per quella famiglia a prescindere dalla coppia di lingue in cui si lavora. Si tratta di un processo di "risemantizzazione" (Allioni 1989) che rende quel termine il segno corrispondente all'area semantica del fare.

Analogamente è opportuno sviluppare dei segni portatori di funzione per indicare i modi dei verbi, ad esempio una sottolineatura ondulata per il condizionale, una lineetta orizzontale sopra il verbo per la forma passiva, un punto esclamativo per l'imperativo. Anche i verbi modali da usare nella resa vanno sempre segnati perché fondamentali per non falsare il senso e l'effetto pragmatico di un enunciato. Occorre pertanto sviluppare dei segni corrispondenti ai verbi modali che faranno parte del proprio sistema di note. Ovviamente un elemento che andrà sempre annotato è il soggetto di un enunciato. Questo consente di

evitare di declinare il verbo che sarà necessariamente la proiezione lessicale corrispondente al soggetto e di cui, come si diceva, sarà necessario segnare il tempo e il modo.

Anche per riprodurre la modulazione o la gradazione è possibile dotarsi di un sistema efficiente che consenta di distinguere velocemente il grado di intensità di un fenomeno:

↑ = aumento
 ↑↑ = forte aumento
 ↑ = impennata
 =
 ↑ = tendenza all'aumento

È inoltre utile dotarsi di un segno per indicare le forme pronominali relative (chi, che, il quale, la quale) nel caso in cui non sia praticabile l'uso della freccia di richiamo (cfr. § 3.1).

3.3. Consolidare il sistema di note

Abituarsi a scrivere abbreviando e utilizzando dei simboli in modo sistematico richiede tempo, costanza e molto esercizio pratico. I simboli, in particolare, richiedono uno sforzo di memorizzazione e automazione prima di poter essere tracciati velocemente, ma presentano il vantaggio di non indurre calchi linguistici e, una volta acquisiti, di poter essere tracciati rapidamente. In sostanza si tratta di costruirsi e imparare a utilizzare mano a mano una vera e propria "terza lingua" (Garzone *et al.* 1990). Come quando si impara a scrivere, bisogna ripetere tante volte la riproduzione di un segno. Per consolidare il sistema di annotazione può pertanto risultare utile trascrivere in note un discorso scritto, ragionando su come lo si annoterebbe mentre viene pronunciato in una situazione reale e cercando di individuare o generare i segni e i simboli più adatti. Disporre di un sistema di note stabile ed automatizzato è fondamentale, perché limita il carico cognitivo e consente di non distrarsi dall'ascolto mentre si annota, cosa che accade spesso ai principianti e che li induce a pensare che sia la presa di note il problema e non la concomitanza di varie attività cognitive necessarie a svolgere l'IC.

Un altro esercizio utile è quello di iniziare ad annotare mentre si ascolta, cominciando da discorsi non troppo complessi e aumentandone gradualmente

durata e difficoltà. Sin dalle prime rese in consecutiva è bene registrarsi e analizzare il risultato confrontandolo con il discorso originale, in modo da compiere diverse attività che aiutino a consolidare e migliorare il proprio sistema di note (Ficchi 1997): identificare note superflue o fuorvianti; sostituire concetti ricorrenti con simboli o abbreviazioni; verificare il mancato uso di elementi che già fanno parte del sistema personale; verificare se siano state utilizzate note simili o uguali per concetti differenti; ipotizzare soluzioni di annotazione più concise. Questa riflessione sulla propria resa in IC aiuta inoltre a identificare eventuali problemi ricorrenti per cercare soluzioni appropriate a risolverli. È estremamente importante, inoltre, esercitarsi con costanza e continuità che rappresentano le chiavi per la sistematizzazione e la creazione di automatismi nell'uso delle note. Si tratta di un processo che richiede tempo e tenacia, ma che una volta acquisito consente di portare a termine con successo un compito altamente complesso come l'IC.

4. Considerazioni conclusive

In sintesi, se è vero che la scelta dei segni per il codice in IC è personale e arbitraria, basarsi su dei principi per la generazione del sistema di annotazione rende questo compito più efficace e riproducibile. In particolare, gli elementi che compongono le note dovrebbero essere:

- Chiari e non ambigui
- Semplici da tracciare
- Preparati in anticipo e NON improvvisati sul momento
- Univoci (un solo segno per un concetto; non il medesimo segno per concetti diversi)
- Parte di un sistema espandibile
- Significativi per chi li utilizza

Inoltre, come abbiamo visto, una volta generato, il sistema di note va consolidato, stabilizzato ed acquisito in modo da essere utilizzato in modo agevole e veloce e costituire un valido strumento di sostegno a tutti i compiti complessi e concomitanti che si trova a svolgere un interprete durante l'IC.

Bibliografia

- Abuín González, M. 2012, *The language of consecutive interpreters' notes: Differences across levels of expertise*, «Interpreting» (XIV-I), pp. 55-72.
- Allioni, S. 1989, *Towards a grammar of consecutive interpretation*, in L. Gran, J. Dodds (eds.), *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*, Udine: Campanotto Editore, pp. 191-197.
- Allioni, S. 1998, *Elementi di grammatica per l'interpretazione consecutiva*, Trieste: Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università degli Studi di Trieste.
- Dam, H. V. 2004, *Interpreters' notes: On the choice of language*, «Interpreting» (VI-I), pp. 3-17.
- Dam, H. V. 2007, *What makes interpreters' notes efficient? Features of (non-)efficiency in interpreters' notes for consecutive*, in Y. Gambier, M. Shlesinger, R. Stolze (eds.), *Doubts and directions in translation studies: selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 183-197.
- Dam, H. V. 2021, *From controversy to complexity. Replicating research and extending evidence on language choice in note-taking for consecutive interpreting*, «Interpreting» (XXIII-II), pp. 222-244.
- Falbo, C. 1999, *Legami sintattico-concettuali nell'interpretazione consecutiva*, in C. Falbo, M. Russo, F. S. Straniero (a cura di), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano: Hoepli, pp. 273-288.
- Ficchi, V. 1997, *Learning consecutive interpretation. An empirical study and an autonomous approach*, «Interpreting» (IV-II), pp. 199-218.
- Garzone, G., F. Santulli, D. Damiani 1990, *La terza lingua*, Milano: Cisalpino-Istituto Editoriale Universitario.
- Gile, D. 1995/2009, *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, Revised Edition, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gile, D. 2020, *The effort models and gravitational model. Clarifications and update*, <http://www.cirinandgile.com/powerpoint/The-Effort-Models-and-Gravitational-Model-Clarifications-and-update.pdf>.
- Gillies, A. 2005/2017, *Note-taking for consecutive interpreting. A short course*, Manchester: St. Jerome/Routledge. Second edition.
- Kade, O. 1968, *Zufall und Gesetzmässigkeit in der Übersetzung*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Kirchhoff, H. 1979, *Die Notationssprache als Hilfsmittel des Konferenzdolmetschers im Konsekutivvorgang*, in W. Mair, E. Sallager (eds.), *Sprachtheorie und Sprachpraxis. Festschrift für Henri Vernay*, Tübingen: Narr, pp. 121-133.
- Kohn, K., M. Albl-Mikasa 2002, *Note-taking in consecutive interpreting. On the reconstruction of an individualized language*, in L. Van Vaerenbergh (ed.), *Linguistics and Translation Studies. Translation Studies and Linguistics*, Reihe: Linguistica Antverpiensia, pp. 257-272.
- Herbert, J. 1952, *Manuel de l'interprète*, Genève: Georg Editeur.

- Matyssek, H. 1989, *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher: ein Weg zu sprachunabhängigen Notation*, Heidelberg: Julius Groos.
- Min'jar-Beloručev, R. K. 1969, *Posledovatel'nyj perevod. Teorija i metody obučenija*, Moskva: VIMO.
- Palazzo, M. 1999, *La presa di note nell'apprendimento dell'interpretazione consecutiva: aspetti procedurali e processi cognitivi. Studio sperimentale*, Tesi di laurea non pubblicata, Trieste: Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università degli Studi di Trieste.
- Pöchhacker, F. 2016, *Introducing interpreting studies*, London: Routledge.
- Rozan J.-F. 1956, *La prise de notes en interprétation consécutive*, Librairie de l'Université, Genève: Georg.
- Russo, M. 2005, *L'interpretazione consecutiva dallo spagnolo in italiano. Conoscere altri sistemi per sviluppare il proprio*, Bologna: Gedit Edizioni.
- Seleskovitch, D. 1975, *Langage, langues et mémoire*, Paris: Minard.
- Szabó, C. 2006, *Language choice in note-taking for consecutive interpreting: A topic revisited*, «Interpreting» (VIII-II), pp. 129-147.

Lecture di approfondimento

- Albl-Mikasa, M. 2008, *(Non-)Sense in note-taking form in consecutive interpreting*, «Interpreting» (X-II), pp. 197-231.
- Allioni, S. 1998, *Elementi di grammatica per l'interpretazione consecutiva*, Trieste: Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università degli Studi di Trieste.
- Gillies, A. 2005/2017, *Note-taking for consecutive interpreting. A short course*, Manchester: St. Jerome/Routledge. Second edition.

CAPITOLO 2

L'INTERPRETAZIONE SIMULTANEA

Gabriele Mack

DIT, Università di Bologna

Questo capitolo è dedicato alle trenta classi di aspiranti interpreti che ho incontrato in questi anni – e alla prima e unica di traduzione con cui tutto è cominciato, nel 1991.

Introduzione

La simultanea è la modalità di interpretazione allo stesso tempo più innaturale e più affascinante, in quanto richiede a chi la pratica l'abilità di ascoltare in una lingua e parlare in un'altra in contemporanea. Il suo insegnamento mira a trasformare la capacità di un individuo bilingue di alternare spontaneamente l'uso di due lingue ben padroneggiate in un'attività professionale altamente specializzata da mettere al servizio della comunicazione altrui. Superata l'idea di un apprendimento per pura imitazione di un maestro, diffusa nei primi decenni dell'insegnamento accademico dell'interpretazione, tuttora le (sorprendentemente poche) trattazioni sistematiche dedicate all'argomento (Seleskovitch, Lederer 1989/2002; Gillies 2013; Setton, Dawrant 2016) sono ancorate saldamente all'esperienza dei docenti-professionisti che le hanno redatte e sono fortemente influenzate dalle caratteristiche contingenti dei corsi e delle realtà professionali in cui sono nate. Ciò vale anche per quanto esposto qui di seguito. In Italia l'interpretazione di conferenza è sempre stata insegnata in pochissimi atenei, e con l'andar del tempo risorse e ore di insegnamento sono diventate sempre più scarse. Facendo di necessità virtù, a partire dal 2004 due delle autrici presenti in questo volume hanno iniziato a ideare cicli di lezioni "trasversali" rivolte a tutti gli studenti a prescindere dalla loro combinazione linguistica. All'Introduzione alla presa di note nel 2020 si è aggiunto il modulo propedeutico alla simultanea qui descritto. Entrambi seguono un approccio intralinguistico basato sull'italiano. Esercitazioni di crescente

complessità e difficoltà introdotte e seguite da riflessioni e discussioni in gruppo sono intervallate da riflessioni teoriche atte a inquadrare problematiche generali e difficoltà specifiche, nonché da finestre aperte sulla realtà professionale e consigli pratici per impostare lo studio personale. Le varie attività sono state proposte in aula, ma anche sotto forma di compiti per casa ed esercitazioni autonome da continuare durante i primi passi nell'interpretazione simultanea. La limitata durata del modulo dedicato all'introduzione alla simultanea – 20 ore – ha comportato l'esclusione forzata di aspetti basilari ma contemplati in altra forma nell'offerta didattica del Corso di studi, come ad esempio le tecniche del parlare in pubblico, la gestione dello stress o il lavoro terminologico con l'aiuto di corpora. Gli esercizi proposti costituiscono una selezione del tutto personale dell'autrice, basata sulla sua esperienza didattica.

Nella descrizione che segue ricalcheremo la suddivisione tematica tripartita accennata sopra (elementi di riflessione su problematiche generali e difficoltà specifiche, consigli pratici per impostare lo studio personale, ed esercizi propedeutici di crescente complessità e difficoltà), raggruppando per tipologia le attività che in aula sono state invece opportunamente bilanciate ed alternate.

1. Elementi generali e strumenti di lavoro

1.1. Motivazione e consapevolezza, ovvero: Che cosa fa l'interprete e perché

Alcune delle attività iniziali più utili sono quelle atte a stimolare nei discenti una riflessione generale su cosa significhi interpretare al servizio di persone che non possiedono una lingua comune, nonché sulle motivazioni che spingono il singolo a intraprendere questo tipo di studi. Senza questa presa di coscienza, la simultanea è spesso considerata un'attività squisitamente linguistico-tecnica, che si risolve in buona sostanza con una sostituzione delle parole di una lingua con quelle di un'altra. Vale la pena far riflettere lo studente sulla differenza tra l'attività traduttiva umana e quella automatica: la concorrenza della tecnologia e dell'intelligenza artificiale, spesso avvertita come minacciosa, può essere affrontata solo facendo leva sulla specificità della lingua viva parlata nell'interazione, dove ascolto e comprensione di un discorso si situano all'interno di un evento comunicativo e danno luogo alla produzione di un altro discorso, destinato a essere fruito nel medesimo contesto, dove tutti i parlanti, interprete compreso, sfruttano tutte le risorse a loro disposizione, da quelle prosodiche, prossemiche e non verbali alla possibilità di ne-

goziazione del significato, se necessario anche mediante iniziative metalinguistiche. L'interpretazione umana è il risultato di una serie ininterrotta di scelte, consapevoli e contestualizzate, fatte da un individuo bilingue che, agendo per conto terzi, ricopre sia il ruolo di ascoltatore che quello di oratore: deve decidere come interpretare il detto e il non detto di chi sta parlando, e deve decidere cosa non dire, cosa dire e come dirlo nella sua resa. Le opzioni nascono dalla situazione contingente, e le decisioni devono essere funzionali a quella situazione – per quel determinato oratore in quel preciso contesto, e per gli interlocutori per cui si lavora in quel momento, non importa se sono solo due o potenzialmente milioni (in TV o in rete).

L'interpretazione è dunque un'attività cognitiva complessa, svolta da un esperto al servizio della comunicazione altrui. Anche quando fa la simultanea, in cabina o da remoto, l'interprete non è mai una *talking box*, un pappagallo, un registratore umano, un dizionario ambulante, o appunto una macchina che sostituisce parole; è un partecipante secondario che supplisce alla mancanza (parziale o totale) di una lingua comune ai partecipanti primari, all'interno di un evento comunicativo sempre co-costruito da tutti (vedi Wadensjö 1998).

1.2. Imparare a imparare, ovvero: come ottimizzare il risultato del proprio lavoro, interagire efficacemente e reperire materiali per esercitarsi

La ricerca sull'apprendimento di abilità cognitive e lo sviluppo dell'*expertise* suggerisce che i fattori chiave nell'acquisizione di *skills* cognitivi sono conoscenze, esperienza ed esercizio, e che una competenza specifica si acquisisce in tre fasi (che per analogia potremmo immaginare come le tappe per imparare a guidare un'automobile): a uno stadio cognitivo in cui si impara a mettere a fuoco il compito, le regole del gioco e gli strumenti per svolgerlo (conoscere gli elementi di comando, sapere a cosa servono), segue uno stadio associativo in cui si mettono a punto sistema e strumenti (coordinare i movimenti per svolgere un'azione; analizzare gli insuccessi e affinare il proprio approccio), per arrivare infine allo stadio autonomo in cui il compito viene svolto in scioltezza e apparentemente senza sforzo (guida spontanea con l'attenzione concentrata sul traffico, non sulla guida in sé).

Nel caso della simultanea, le abilità che concorrono alla felice esecuzione del compito sono numerose. Immerso in un contesto condiviso con parlanti di lingue-culture diverse, l'interprete a) ascolta e analizza quanto viene detto in una determinata lingua-cultura di partenza con lo scopo dichiarato di renderlo poco dopo in un'altra nella maniera più precisa e completa possibile; b) elabora in tempo reale quello che sente e vede, praticamente senza possibilità di rallentare,

sospendere o reiterare l'ascolto; e c) produce contestualmente la sua resa nella lingua-cultura di arrivo, in parziale sovrapposizione con l'enunciazione di partenza. È evidente che si tratta di un'attività "innaturale" e cognitivamente complessa: oltre a effettuare il passaggio tra due lingue, connaturato a ogni forma di interpretazione, in simultanea bisogna ascoltare e parlare contemporaneamente. Ma anche questa varietà di *multitasking*, date alcune premesse basilari, si può imparare con l'esercizio. L'approccio seguito qui è quello di scomporre – temporaneamente e per un periodo limitato – le diverse componenti della simultanea per riflettere su ciascuna separatamente, esercitarla, e poi riflettere di nuovo sull'esperienza fatta. Bisogna insomma fare una ricognizione iniziale delle varie attività che compongono la simultanea, delle abilità basilari che servono per svolgerla, e della propria situazione personale in relazione a questi vari fattori.

Per comprendere meglio il carico cognitivo della simultanea è utile discutere modelli ne descrivono componenti e aspetti salienti – da quelli nati dagli *interpreting studies* a quelli delle scienze cognitive e dell'ermeneutica – perché aiutano il principiante a comprendere le cause delle sue difficoltà iniziali e a destreggiarsi tra le varie attività concorrenti e la necessità di ricostruire in tempo reale, sulla base di quanto dice un oratore e del proprio sapere, dei mondi testuali per sé e per i propri ascoltatori.

Visto che gli esercizi propedeutici alla simultanea richiedono sia l'ascolto, sia la produzione ad alta voce, non è superfluo dedicare qualche attenzione anche alla strumentazione tecnica. L'ideale sarebbe poter disporre di una cabina fonoisolata o una stanza schermata da rumori esterni per impedire che chi fa esercizio sia disturbato da e a sua volta disturbi altri; se ciò non è possibile, o se si lavora in gruppo, è opportuno far parlare una persona alla volta, assegnando agli altri compiti diversi di ascolto. Chi si esercita dovrebbe, inoltre, disporre di una cuffia con microfono di buona qualità che non sia né troppo leggera (assolutamente sconsigliabili sono i dispositivi in dotazione ai telefoni cellulari), né tanto avvolgente e isolante da impedire l'ascolto della propria voce in conduzione aerea. La qualità audio delle registrazioni usate per l'esercizio è un altro punto da considerare per non affaticare inutilmente ed eccessivamente l'udito.

Un aspetto molto importante per mantenere viva la motivazione ed evitare frustrazioni inutili e improduttive è la progressione nella difficoltà delle attività affrontate e la scelta dei materiali da utilizzare per le esercitazioni. Dovrebbero essere di preferenza discorsi "veri", ovvero contestualizzati, pronunciati da parlanti o ascoltatori per altri parlanti, possibilmente all'impronta senza appoggiarsi

su (o tanto meno leggere) una traccia scritta, di argomento né troppo difficile, né banale, per costituire la giusta miscela di sfida del nuovo e soddisfazione per quanto già acquisito. La medesima progressione andrebbe seguita nella scelta delle tipologie di esercizi: sono più facili quelli di ascolto “puro” e quelli intralinguistici, condotti prima nella madrelingua e poi in quelle straniere, più impegnativi quelli interlinguistici; è, inoltre, buona norma separare in un primo momento la fase di ascolto da quella di produzione.

Anche la lunghezza degli esercizi e la velocità del parlato sono parametri importanti per graduare e aumentare progressivamente la difficoltà; l'ordine di grandezza per dei principianti si aggira attorno alle 90-100 parole per minuto. La valutazione della difficoltà relativa di un testo non è facile (Hönig 2002/2003); parametri per misurarlo almeno approssimativamente sono la densità semantica (percentuale di parole semanticamente piene, grado di concretezza/astrazione di quanto discusso), la complessità sintattica (predilezione per coordinazione o subordinazione, frequenza di incisi), e il registro (grado di formalità del contesto e di ricercatezza del lessico). Risultano in genere più facili i testi informativi e narrativi, su temi generalmente noti e di attualità corrente, e i parlanti esperti che usano uno stile piano per non dire didascalico, in situazioni informali. Mano a mano più impegnativi sono i testi argomentativi, temi nuovi e in parte specialistici, il registro formale e i parlanti che usano strumenti retorici più sofisticati e uno stile ricercato, così come i discorsi con forti componenti affettive come umorismo, polemica, oppure di carattere appellativo o suggestivo.

Le fonti per reperire questi materiali sono innumerevoli. Per fare solo qualche esempio, ci sono le pagine web di emittenti radiofoniche come Radio Rai Tre, dove numerose rubriche offrono trasmissioni che contengono brani di parlato spontaneo su argomenti attuali, descritti sommariamente online e scaricabili come *podcast*. Questo consente di prendere più piccioni con una fava sola: ai testi per esercitarsi si aggiunge l'aggiornamento sull'attualità, integrabile con informazioni scritte e spunti di approfondimento e di preparazione. Tra le fonti più ricche vi sono i siti web dei Parlamenti delle varie lingue che offrono anche le trascrizioni dei dibattiti sotto forma di resoconti stenografici. Molti sono monolingue come quelle di Camera e Senato, altri plurilingue come quello del Canada o della Confederazione elvetica, per non parlare del Parlamento europeo le cui sessioni plenarie sono disponibili in 24 lingue. Altre fonti di registrazioni di parlato (più o meno) spontaneo sono i siti web di canali radio e TV, YouTube, ministeri ed enti pubblici e privati, università, organizzazioni e associazioni nazionali e interna-

zionali. Particolarmente indicati per dei principianti sono i discorsi celebrativi e introduttivi, i dibattiti o le interviste su argomenti di attualità, e poi mano a mano conferenze (stampa), discorsi di personaggi pubblici e convegni, conferenze e riunioni su argomenti più specialistici.

Uno strumento con caratteristiche del tutto peculiare è lo *Speech Repository* del Servizio Comune Interpretazione di Conferenza (SCIC) della Commissione europea, una raccolta di discorsi selezionati appositamente per la didattica dell'interpretazione. La funzione di ricerca della parte a libero accesso permette di reperire discorsi in tutte le lingue dell'UE classificati per argomento, livello di difficoltà e spesso corredati anche da parole chiave. Iscrivendosi alla piattaforma si accede a funzionalità aggiuntive come la registrazione online delle proprie esercitazioni e la loro condivisione con altri utenti.

Per usare con profitto questi materiali vale però la pena osservare alcune regole generali: è sempre consigliabile lavorare con file digitali scaricati su un dispositivo locale dove possono essere usati a proprio piacimento; potendo andrebbero privilegiati i video, perché offrono informazioni più complete sull'oratore e sul contesto in cui parla; l'ideale è trovare anche una trascrizione (possibilmente *verbatim*) di quanto detto nei brani usati per esercitarsi. La trascrizione è un altro strumento didattico prezioso, perché permette allo studente un lavoro molto più accurato sia sulla propria esercitazione registrata, sia sul testo di partenza. Diversi siti offrono servizi di trascrizione online che spesso non sono impeccabili, ma forniscono comunque un'utile traccia. Lo studente dal canto suo dovrebbe registrarsi regolarmente e analizzare il risultato delle sue esercitazioni per avere un riscontro sui progressi fatti e per identificare (e risolvere) le cause delle tipologie di problemi incontrati, soprattutto se ricorrenti.

Esercitarsi con costanza è il primo segreto del successo, ma per impostare il lavoro correttamente occorre riflettere prima sulle proprie competenze attuali, evidenziando nella maniera più obiettiva e onesta possibile punti di forza e punti deboli rispetto alle competenze necessarie (un esercizio da ripetere periodicamente anche alla luce dei riscontri che si ricevono mano a mano da docenti e pari – auto-percezione ed eteropercezione non sempre coincidono). Su questa base si può poi approntare un piano di lavoro personale scritto, tenendo conto del tempo realisticamente disponibile sia durante il semestre in corso, sia nei mesi senza lezioni (ricordando che la vita non è solo studio e che per lavorare in modo concentrato occorre concedersi anche il necessario tempo di recupero). È importante lavorare sempre al massimo della concentrazione, ma non stancarsi mai eccessivamente, e

soprattutto calibrare bene il rapporto tra attività di studio (lavoro sulla lingua, approfondimenti tematici, reperimento dei materiali per le esercitazioni), l'esercizio vero e proprio e il lavoro che necessariamente deve seguire l'esercizio, sulla propria registrazione e sul materiale da cui ha preso le mosse.

Gli obiettivi da perseguire devono essere concreti, realistici e verificabili, e possibilmente di breve e medio termine. “Voglio laurearmi a luglio del II anno di corso” è un proposito concreto e lodevole, ma non si sa quanto realistico e in ogni caso verificabile solo a notevole distanza di tempo. Più modestamente ci si può prefiggere di imparare almeno una nuova parola/espressione al giorno (in media, ma per ciascuna lingua, italiano compreso), il che significa coglierla nel suo contesto, annotarla, verificare il significato e prendere nota del risultato della ricerca, e ripassare periodicamente le proprie note per fissarle nella memoria; dedicare mezz'ora al giorno ad ascoltare un notiziario nelle varie lingue, dedicare, a intervalli regolari, del tempo all'approfondimento di un argomento specifico, oppure offrirsi come volontario in almeno un'esercitazione alla settimana per superare la paura di parlare davanti a tanti sconosciuti ed esserne giudicato.

La tenuta di un diario in cui registrare – in modo conciso, ma dettagliato – attività svolte (a lezione, in gruppo e per conto proprio) e progressi fatti costituisce il contraltare naturale del programma di lavoro e ne consente il necessario monitoraggio. A volte è utile anche riascoltare le proprie registrazioni fatte settimane o mesi prima per apprezzare i progressi fatti.

Il lavoro condiviso con altre persone costituisce una risorsa essenziale e preziosa per rendere più efficace e produttivo il lavoro fuori aula; è pertanto utilissimo costituire gruppi di lavoro stabili, con orari fissi per attività concordate. Nel gruppo è consigliabile bilanciare anche gli apporti/le competenze dei singoli (ad es. madrelingue diverse), dividersi il lavoro, mettere in comune i risultati, scambiarsi compiti e ruoli. Se il gruppo non può riunirsi in un ambiente tranquillo può fare uso di piattaforme didattiche online che limitano la socializzazione e condivisione umana del lavoro in presenza, ma offrono una logistica più snella e permettono di includere persone che altrimenti non potrebbero partecipare (ad es. perché all'estero). I tecnici informatici del DIT ne hanno sviluppate diverse, come *Intrain* (<https://intrain.ditlab.it/>) e *ReBooth* (<https://rebooth.ditlab.it/>).

Anche una cartella condivisa sul *cloud* dove caricare i materiali su cui lavorare insieme è utilissima, come pure dei documenti condivisi (ad es. una tabella Excel) in cui ciascun partecipante può annotare a beneficio di tutti indirizzi e caratteristiche di materiali per le esercitazioni.

Il lavoro in gruppo è utile anche per ottenere un terzo tipo di *feedback* sul proprio lavoro, complementare a quello del(la) docente e quella personale. Il giudizio dei propri pari è prezioso, ma deve essere sincero, specifico, motivato (non vale dire “non mi è piaciuto”, occorre dare degli esempi), e soprattutto formulato in maniera rispettosa. A tal fine può essere utile l’uso di una griglia concordata di criteri (come quella in uso per valutare gli esami di profitto, Amato, Mack 2021), perché aiuta a non perdere di vista aspetti potenzialmente importanti e a menzionare anche i punti di forza.

2. Elementi alla base dell’interpretazione: lingua - cultura - ascolto - parlato

2.1. I meccanismi della percezione e le caratteristiche sorprendenti del linguaggio

Per capire meglio i meccanismi all’opera durante la simultanea può essere utile focalizzare alcuni aspetti caratteristici dei meccanismi della percezione umana e, in particolare della comunicazione verbale. Partendo dal presupposto che nessun tipo di comunicazione linguistica avviene nel vuoto, ma sempre tra persone specifiche in contesti specifici, è importante richiamare alla memoria nozioni già incontrate come quella di interazione tra sapere linguistico ed extralinguistico e tra elementi *top-down* e *bottom-up*, o l’esistenza di griglie interpretative (*schemes* e *frames*; vedi Tsui, Fullilove 1998) che guidano la comprensione. La percezione è un fenomeno psicologico affascinante che non opera in maniera analitico-additiva, ma sintetica e olistica; uno stimolo minimo nuovo può bastare a richiamare una galassia di elementi presenti nella memoria a lungo termine. Per fare un esempio, l’enunciazione di un semplice numero – mettiamo 1492 – interpretato come anno può attivare una quantità considerevole di informazioni che automaticamente orienteranno la comprensione di quanto sarà detto in seguito. Si tratta inoltre di processi che presentano una elevata tolleranza al rumore, nel senso che il cervello non deve ricevere un input perfetto – percepire al 100% ogni singolo fonema, comprendere ogni singola parola di un discorso – per poterlo comunque elaborare. In questo è aiutato anche dall’impalcatura invisibile della lingua – per semplificare, gli indizi codificati dalla morfosintassi – per lo più ignorata, ma che può essere sfruttata consapevolmente per indirizzare l’ascolto e ottimizzare la comprensione.

Va però da sé che il singolo aspetto più importante per l'attività dell'interprete è il grado di padronanza delle sue lingue, prima di tutto quella nativa. Aggiornare le proprie conoscenze linguistiche è pertanto uno dei compiti principali per tutti gli interpreti, a prescindere dall'età e dal grado di esperienza raggiunto. Non è possibile affrontare in queste poche pagine le modalità per approfondire le proprie conoscenze di una lingua-cultura, né dare indicazioni esaustive su come espandere il proprio repertorio terminologico e fraseologico generico e specializzato. Vale però la pena ricordare l'importanza di quelli che sono stati chiamati i "semilavorati" della lingua parlata, ovvero formule di routine, espressioni fisse e modelli basilari che possono all'occorrenza essere adattati alle circostanze invece di dover essere "assemblate" ogni volta da zero. Svariati studi dimostrano che questi "elementi prefabbricati" linguistici sono rintracciabili anche nel parlato di interpreti esperti e favoriscono la velocità di produzione del loro parlato (Henriksen 2007; Aston 2018). Per quanto concerne invece il vocabolario passivo, secondo altri autori, nella fase di ascolto una buona competenza fraseologica nella lingua straniera può velocizzare il riconoscimento di espressioni e unità lessicali complesse, favorendo così anche l'anticipazione (Van Rietvelde, Eyckmans, Bauwens 2010). Strumenti preziosi per un lavoro sistematico in questo senso sono offerti dalla linguistica dei corpora e da innumerevoli applicazioni per la rappresentazione e strutturazione di mappe concettuali, nuvole semantiche e repertori terminologici, per non parlare di soluzioni appositamente studiate per l'utilizzo in cabina (Fantinuoli 2016, 2022). Per riflettere sull'importanza del vocabolario attivo e passivo nell'attività dell'interprete sono utili anche conoscenze teoriche come i concetti di *priming* (Hoey 2005), collocazione (Sinclair 1991) o prosodia semantica, come pure dei modelli specifici come quello gravitazionale di Gile oppure il suo ragionamento sulla *language availability* (Gile 2020: 22) come aspetto critico per il processo di interpretazione. La rapidità della comprensione durante l'ascolto determina infatti il tempo che serve all'interprete-ascoltatore per elaborare un determinato segmento (dove elaborare non significa automaticamente tradurre o realizzare nell'altra lingua: l'interprete può anche decidere che quell'elemento è ridondante o che va sacrificato alle esigenze di gestione del processo, ma può farlo solo quando ha compreso il senso di quanto ha sentito). Molto utile è anche il suggerimento di un gruppo di ricerca belga secondo il quale andare a scoprire l'origine di espressioni figurate non più trasparenti (ad es. "lavarsene le mani" o "rimandare alle calende greche") aiuta a imparare e ricordarle con maggiore facilità (Boers, Demecheleers, Eyckmans 2004).

2.2. *Ascoltare*

L'udito, assieme alla voce, è lo strumento di lavoro principale dell'interprete, e come tale va protetto gelosamente da danni che potrebbero essere causati da suoni forti e improvvisi, registrazioni o impianti scadenti o poca cura nel loro impiego. Lo stesso discorso vale per la voce, che va impostata e usata correttamente per evitarne l'affaticamento e l'usura.

Ascoltare è un'attività spontanea che in genere non richiede un'attenzione particolare. Quello dell'interprete è però un ascolto peculiare, in quanto ha lo scopo preciso di restituire quanto detto in un'altra lingua nella maniera più completa, precisa e fruibile possibile. L'interprete deve imparare a essere un ascoltatore attivo, saper monitorare la sua comprensione (e l'incomprensione), continuare ad ascoltare anche se incontra difficoltà, mirare a capire il senso al di là delle singole parole, integrare informazioni nuove e sapere preesistente, tenere conto mentre ascolta anche di elementi visivi (mimica, lucidi, testi scritti), e fare inferenze su elementi sconosciuti – in breve, deve avere una consapevolezza metacognitiva di quanto va facendo. I fattori che possono disturbare l'ascolto sono molteplici, tra cui la mancanza di interesse per l'argomento, la difficoltà di concentrazione, lo stress negativo da ansia di prestazione o la paura di essere giudicati come una persona incompetente invece che apprendente per il/la quale fare anche errori è perfettamente normale, le lacune nelle conoscenze linguistiche in senso lato (lessico, fraseologia, espressioni idiomatiche, collocazioni e sintassi, convenzioni testuali e aspetti pragmatici e socio-culturali), la mancanza di conoscenze sull'argomento e/o sul contesto, le caratteristiche dell'oratore o del suo parlato – quali scarsa chiarezza nell'esposizione, accento poco familiare e altre caratteristiche di pronuncia e prosodia, velocità di eloquio, linguaggio specializzato o gergo –, e le difficoltà tecniche (audio disturbato, rumori di fondo, voci sovrapposte), per fare solo alcuni esempi. Elementi che invece favoriscono l'ascolto sono una buona cultura generale, curiosità e sete di conoscere, un ampio bagaglio linguistico, conoscenze su tipologie e funzioni testuali/discorsive, strumenti retorici, strutture argomentative, situazioni e stili comunicativi, possibili intenzioni e scopi del discorso pubblico, conoscenze su argomento/contenuti e oratore, e da parte di quest'ultimo, un'esposizione chiara, con una strutturazione interna e di nessi esplicita, una prosodia chiara e la consapevolezza di parlare per un pubblico. Si noti che tutti questi aspetti relativi all'ascolto potranno servire anche da riferimento per il ragionamento sull'altra faccia della medaglia, ovvero il parlato dell'interprete, che diventa a sua volta oggetto di ascolto per il suo pubblico.

2.3. *Parlare*

L'altra componente "pesante" del processo di interpretazione è la produzione. Anche in questo caso si tratta di un'attività esercitata comunemente senza pensarci più di tanto, ma come per l'ascolto, l'interprete non può accontentarsi di questa sua abilità naturale. L'interprete come oratore infatti parla sempre a e per qualcuno (oltre che per conto di qualcuno), il che mette a prova la sua capacità di formulare rapidamente in maniera chiara e fruibile, con particolare attenzione alla scelta delle parole e del registro, nonché all'articolazione, alla dizione, alla prosodia, al ritmo e alle pause. Con questo non si vuole dire che il parlato dell'interprete possa o debba essere esente dalle caratteristiche tipiche dell'oralità o non fare i conti con i suoi micro-tratti: la possibilità ridotta di pianificazione, l'impossibilità di cancellare quanto detto, l'evanescenza della parola pronunciata e l'importanza preminente di prosodia e mezzi paralinguistici. Deve però sapere che la sintassi del parlato è diversa da quella dello scritto, anche se non necessariamente meno complessa. È bene che si ricordi di questo anche lo studente che si cimenterà con le prime interpretazioni, soprattutto verso una lingua straniera, della quale molto spesso ha dei modelli prevalentemente scritti. Il parlato, specie se spontaneo, comprende anche ripensamenti, riprese e riformulazioni, autocorrezioni, disfluenze, pause (piene e vuote), riempitivi e ridondanze (vedi Bazzanella 1994). Per l'interprete queste caratteristiche rappresentano altrettante risorse in quanto gli forniscono un considerevole margine di tolleranza che può imparare a sfruttare per assolvere al suo compito. Non gode certo di una libertà assoluta, ma è utile che abbandoni l'idea che lo standard della lingua straniera sia identico a quello della forma scritta. La parte "visiva" del suo parlato, ovvero mimica e gestualità, il modo di atteggiarsi e di muoversi, fino a poco tempo fa per l'interprete che lavora in simultanea era sostanzialmente trascurabile. Ora, invece, nelle riunioni online accade sempre più spesso che anche l'interprete venga invitato ad accendere la sua webcam e quindi diventi anche visibile, oltre che udibile.

Riassumendo si potrebbe dire che il comunicatore esperto ascolta prima di parlare, si sa esprimere in modo chiaro, preciso ed esplicito, sa parlare a ritmo adeguato e articola bene, segnala interesse e presenza anche mentre ascolta, sa integrare nel suo discorso informazioni implicite o di *background* necessarie per la comprensione dei suoi ascoltatori, ha sempre in mente tutti i suoi interlocutori, è consapevole di quello che sta facendo e si assume la responsabilità di quello che (non) dice.

3. La simultaneità di ascolto e parlato

3.1. Modelli

Può sembrare banale ripeterlo, ma interpretare in simultanea è altra cosa che interpretare in consecutiva: i processi di ascolto ed elaborazione sono diversi (in simultanea occorre lavorare su segmenti brevi e parziali senza avere prima sentito una porzione completa del discorso); i processi di memorizzazione sono diversi (in simultanea è sollecitata soprattutto la memoria a breve termine e di lavoro); i processi di produzione sono diversi (in simultanea la possibilità di pianificazione è vincolata dal fatto che in genere si deve partire con la resa di un pensiero mentre l'oratore lo sta ancora sviluppando, e la presenza ravvicinata del discorso di partenza può inibire od ostacolare una formulazione libera e idiomatica nella lingua di arrivo); e anche le dinamiche comunicative e la percezione degli utenti sono diverse (in simultanea le possibilità di interazione con gli interlocutori sono estremamente limitate, e l'interprete viene più facilmente percepito solo come una voce).

I modelli che identificano le varie fasi o componenti della simultanea sono numerosi, ma quasi tutti contemplano una fase di ricezione (che comprende ascolto, comprensione, elaborazione ed eventualmente “stoccaggio materiale” delle informazioni sotto forma di brevi appunti, ad es. per le cifre) e una fase di produzione, per lo più in sovrapposizione all'ascolto, precedute da una fase di preparazione (in cui l'interprete formula aspettative, attiva conoscenze preesistenti e, se ne ha tempo e modo, si documenta e prepara la terminologia necessaria). Mentre i modelli a fasi suggeriscono una certa sequenzialità di queste componenti del processo, i cosiddetti modelli degli sforzi (Gile 2020; Seeber 2011) cercano di dare conto anche della loro contemporaneità e degli effetti di uno scompenso tra sforzi e capacità disponibile. Questi effetti si possono manifestare sotto forma di comprensione incompleta/scorretta del discorso di partenza e/o di resa incompleta/scorretta/poco felice e/o di problemi di memorizzazione (immissione/recupero delle informazioni in/dalla memoria a breve termine incompleti/scorretti) e/o di rallentamento di uno o più di questi aspetti. Possono verificarsi anche delle reazioni a catena, con effetti “a scoppio ritardato” su segmenti successivi di per sé aproblematici. In molti casi queste difficoltà si manifestano sotto forma di errori, omissioni e/o soluzioni infelici nella resa dell'interprete.

Cercando di riassumere, i problemi più frequenti in simultanea sono imputabili a vari fattori, tra cui: a) un fabbisogno di capacità di elaborazione superiore a quello che è in quel momento disponibile e che può essere dovuto a un discorso

percepito soggettivamente come troppo veloce, troppo denso o troppo ostico, a difficoltà acustiche, o a un sovraccarico puntuale della memoria a breve; b) una gestione dell'attenzione sbilanciata sull'ascolto che va a detrimento della produzione (o viceversa) e che si palesa (anche) in un *décalage* troppo breve, con conseguente impossibilità di produrre una resa coerente e fruibile oppure in un *décalage* troppo lungo, con conseguente sovraccarico della memoria a breve termine; c) la mancanza di autoascolto che ostacola il controllo del proprio parlato; o d) la presenza di segmenti "vulnerabili" come nomi, cifre, parole brevi, omofoni. È vero che con l'esercizio si impara ad assestare questi equilibri e si sviluppano delle *routine* (gli "automatismi") che rendono più agevole questi processi, ma va anche detto chiaramente che mentre si pratica l'interpretazione simultanea ben difficilmente si impara qualcosa di nuovo, né sotto il profilo linguistico, né sotto quello concettuale; si può solo spendere il capitale che si ha accumulato prima, con lo studio e l'approfondimento tematico. Le esercitazioni costanti di interpretazione dunque sono indispensabili, ma altrettanto indispensabile è un lavoro sistematico sulle proprie conoscenze enciclopediche e linguistiche. Per partire con il piede giusto è quindi bene dedicare il tempo necessario a entrambe.

3.2. Strutturare il continuum fonico – comprensione e segmentazione

Vista l'esigenza di produrre un discorso proprio in parallelo con l'ascolto di un discorso altrui ancora in fieri, la segmentazione del continuum fonico assume una rilevanza eccezionale per l'interprete. La parola scritta realizza questa strutturazione mediante segni di interpunzione, convenzioni grafiche come l'uso delle maiuscole per i nomi propri o le virgolette per le citazioni, convenzioni tipografiche come l'«a capo» oppure un nuovo paragrafo, ed elementi strutturanti espliciti come titoli o indici. La parola orale fa uso di elementi diversi: sintattici (ruoli di soggetto, verbo e complementi, nessi di coordinazione o subordinazione), prosodici (pause, volume, enfasi), segnali discorsivi ed elementi strutturanti espliciti di tipo diverso, come le formule "ora passiamo a un altro punto; per fare un esempio; riassumendo...". Per poter essere reso senza perdite in un'altra lingua, il discorso ascoltato deve essere segmentato mano a mano che si dipana per identificare le porzioni che è possibile trasferire pezzo per pezzo, pur non avendo sentito l'enunciato nella sua interezza.

3.3. Strutturare il proprio parlato – selezione e pianificazione

Analogamente, per gestire efficacemente la propria resa, l'interprete mentre ascolta e comprende deve decidere mano a mano che cosa deve/vuole trasferire

nell'altra lingua, che cosa può o deve tralasciare (data la situazione e la sua capacità di elaborazione generale e momentanea), e dove è necessario integrare delle informazioni affinché il suo ascoltatore possa capire quanto detto dall'oratore. Sa che un sovraccarico della memoria a breve termine comporta problemi di varia natura, e deve quindi pianificare la sua produzione in modo da non impegnarsi in strutture complesse che ancora non sa come portare a termine. La contemporaneità di ascolto e parlato è la caratteristica che condiziona e determina tutte le altre componenti processuali dell'interpretazione simultanea. Non se ne coglie la specificità senza farne un'esperienza concreta, ma fare quell'esperienza per la prima volta rischia di essere frustrante se non addirittura traumatico. Un esercizio propedeutico che può servire a mitigare questo impatto è lo *shadowing*.

3.4. Lo shadowing

Lo *shadowing* è un esercizio linguistico in cui un soggetto ascolta (direttamente o in cuffia) un *input* acustico – testi, parole o anche singole parole o sillabe/lettere – e lo ripete, in sovrapposizione all'ascolto, a voce alta e nella stessa lingua in cui lo ha ascoltato. Lo scarto temporale che intercorre tra quando una parola compare nell'input e quando chi svolge l'esercizio (lo *shadower*) la pronuncia è detto *décalage*, *time lag*, *response latency* o *ear-voice span* (EVS). Può variare in funzione della tipologia di input o delle indicazioni fornite su come svolgere l'esercizio, e tende per sua natura a essere variabile; viene misurato in millisecondi o espresso in numero di parole di distanza tra testo di partenza e testo d'arrivo. Solitamente non è richiesta una riformulazione del testo di partenza, ma anche il grado di imitazione del messaggio ascoltato può variare, così come le caratteristiche di quest'ultimo, secondo le finalità con cui lo *shadowing* viene utilizzato (adattato da Cavazzuti 2019: 9-10). Si tratta di un esercizio estremamente versatile usato in moltissimi ambiti, tra cui la psicologia cognitiva e la neurolinguistica (per studiare la comprensione dell'orale o misurare tempi di reazione, attenzione selettiva, memoria) e la didattica delle lingue straniere. La ricerca in quest'ultimo ambito ha dato risultati sorprendenti che fanno intravedere dei vantaggi didattici su numerosi fronti (Kadota 2019). Secondo i ricercatori giapponesi, lo *shadowing* favorisce la percezione del linguaggio e quindi migliora la comprensione all'ascolto, accelera la velocità di produzione vocale e subvocale del linguaggio grazie all'interiorizzazione di gruppi di parole ed espressioni complesse e simula il processo di produzione di enunciati migliorando l'abilità di formulazione autonoma. Inoltre, come se tutto ciò non bastasse, nei soggetti che avevano praticato lo *shadowing* è stato riscontrato

anche un effetto di miglioramento di monitoraggio e controllo meta-cognitivi e quindi di potenziamento del controllo esecutivo.

La letteratura sulla didattica dell'interpretazione negli anni Settanta ha registrato una discussione abbastanza vivace su questo esercizio, con posizioni favorevoli o contrarie nettamente polarizzate: per alcuni lo *shadowing* favorirebbe un atteggiamento di ripetizione acritica assolutamente nocivo; per altri costituisce un utile esercizio intralinguistico propedeutico alla simultanea. Oggi si assiste a una sua rivalutazione: con numerose varianti viene impiegato per abituare il principiante ad ascoltare e parlare in contemporanea, a gestire un *input* acustico "difettoso" (utilizzando testi che contengono disfluenze, errori e/o lacune), a gestire un *input* sia acustico che visivo (*shadowing* con testo), ad attivare sinonimi e formulazioni alternative e, non da ultimo, a migliorare la pronuncia e la prosodia in lingua straniera mediante l'imitazione di parlanti di madrelingua.

Per poter svolgere con profitto gli esercizi di *shadowing* proposti di seguito è molto importante porre attenzione a due variabili assai delicate: il giusto equilibrio tra il volume dell'ascolto e il volume della voce dello *shadower* e la lunghezza del *décalage*. Il primo va cercato e trovato autonomamente da ogni discente e si deve assestare nelle primissime fasi dell'apprendimento. Per tararlo correttamente è consigliabile partire dal volume di conversazione della propria voce, non forzata né verso l'urlo, né verso il bisbiglio, e regolare di conseguenza il volume dell'ascolto in modo da sentirlo agevolmente, ma senza che copra la propria voce, indossando la cuffia in modo tale che un orecchio resti scoperto. Inizialmente si sarà tentati di aumentare il volume dell'ascolto per "capire meglio", dovendo di conseguenza alzare anche il tono della propria voce per continuare a sentirsi. Questa tendenza va assolutamente contrastata, tenendo la mano sulla regolazione del volume dell'ascolto e ricordandosi di mantenere al minimo necessario sia il volume della propria voce, sia quello dell'ascolto per salvaguardare la propria voce e l'udito. Per usare lo *shadowing* in maniera proficua ai fini della simultanea è necessario che non sia mai una ripetizione puramente fonetica di quanto si ascolta, bensì l'espressione di quanto è stato compreso. Per ottenere questo è necessario mantenere una certa distanza dall'originale, senza però rischiare delle lacune per sovraccarico della memoria a breve termine. Il *décalage* è per definizione una grandezza variabile che va continuamente aggiustata in base alle caratteristiche del discorso di partenza (lingue, densità/velocità, familiarità con l'argomento) e al grado di concentrazione e affaticamento dello *shadower*. In linea di massima dovrebbe essere lungo il più possibile per agevolare la compren-

sione, e corto quanto necessario per non sovraccaricare la memoria. In genere si aggira tra i due e i cinque secondi, e con la pratica assidua può essere progressivamente esteso.

4. Esercizi propedeutici all'interpretazione simultanea

Per motivi di spazio vengono indicati qui di seguito soltanto gli obiettivi principali dei singoli esercizi che dovranno costituire la consegna da seguire. Quest'ultima dovrebbe essere possibilmente esplicita e dettagliata, comprendendo sempre indicazioni precise sul compito proposto, gli obiettivi che persegue, la procedura da seguire, i tempi e la/le lingue da usare. Per agevolare la messa in situazione e attivare i meccanismi comunicativi spontanei andrebbero sempre accuratamente descritti anche identità e ruolo dell'oratore e il contesto nel quale si situa il suo intervento. È consigliabile che i materiali proposti vengano scelti da una persona esperta, dato che (ovviamente) non tutti i discorsi si prestano egualmente bene a tutti gli usi e che la progressione della difficoltà degli esercizi costituisce una componente fondamentale della loro efficacia. Una componente essenziale di ciascun esercizio è la successiva discussione congiunta con tutto il gruppo coinvolto, in cui condividere osservazioni e riflessioni, evidenziare le difficoltà incontrate e discutere riposte e reazioni dei singoli. È superfluo dire che le poche tracce indicate qui mirano a stimolare l'inventiva e la creatività di docenti e studenti a escogitarne tante altre.

4.1. Esercizi di ascolto

- Ascoltate il brano proposto senza prendere appunti e poi dite in due (oppure quattro) frasi di cosa parla
- Ascoltate il brano proposto e poi fatene un riassunto il più dettagliato possibile
- Ascoltate il brano proposto e poi ripetetelo come se foste voi l'oratore, usando la medesima (oppure un'altra) lingua
- Ascoltate il brano proposto e poi riferitene il contenuto a qualcuno che non lo ha sentito ("L'oratore sostiene che...")
- Fate una trascrizione del brano proposto annotando fedelmente tutto quello che l'oratore dice ma trascurando le tipiche disfluenze dell'oralità. Inscrive segni di interpunzione e a capi per renderne agevole la lettura a una persona che non ha accesso alla registrazione (vedi Mack 2012)

4.2. *Esercizi di produzione*

4.2.1. *Parlare in prima persona*

- Presentatevi, in italiano (oppure nella vostra madrelingua), in 3-4 minuti, a una persona che non vi conosce, e registrate la vostra esposizione
- Raccontate un vostro soggiorno in un paese di cui non conoscevate (bene) la lingua, a una persona che non vi conosce e che poi dovrà riferire ad altri quello che avete detto voi
- Raccontate di una parola o espressione nuova che avete imparato in una delle vostre lingue straniere a un amico che non conosce quella lingua
- Esponete una notizia che avete appreso di recente e che secondo voi tutti dovrebbero conoscere, distinguendo esplicitamente tra quanto avete letto/sentito e le vostre considerazioni in merito. Usate la vostra lingua A (oppure B), parlate al massimo 4 minuti e registrate la vostra esposizione, rinominando il file con la sigla della lingua usata, una parola chiave e la durata in secondi (ad es. Notizia_it_NobelFisica170)

4.2.2. *Parlare “per conto terzi”*

- Ascoltare il file “Notizia...” di un vostro compagno di corso, senza prendere note, e riferitene il contenuto, nella maniera più precisa e dettagliata possibile, nella stessa lingua (oppure in un'altra lingua) a una persona che non lo ha sentito. Usate la prima persona, come l'oratore originale (oppure: riferite quanto avete ascoltato in discorso riportato, al presente oppure al passato “L'oratore parla/ha parlato di...”)
- Ascoltare il file “Notizia...” di un vostro compagno di corso e riassumetene il contenuto in due frasi (oppure: in mezzo minuto)

4.2.3. *Strutturare il continuum fonico*

- Prendete la trascrizione “grezza” (= un file in solo testo fornito dal docente, senza punteggiatura, convenzioni grafiche e strutturazione alcuna di un brano già utilizzato in un esercizio precedente) e, lavorando sul file di testo, inserite segni di interpunzione e di “a capo” per renderla più facilmente leggibile per una persona che non ha accesso alla registrazione
- Prendete la trascrizione fornitavi e, lavorando sul file di testo mentre ascoltate la registrazione audio del discorso corrispondente, segmentate il continuum del parlato inserendo un “a capo” dopo ogni segmento minimo con un senso potenzialmente compiuto
- Riascoltate il file X (oppure: Ascoltate una registrazione mai ascoltata prima) e mettete in pausa la riproduzione dopo avere ascoltato un segmento con un senso potenzialmente compiuto. Ripetete quel segmento a voce alta

senza omettere nulla. Poi togliete la pausa e procedete nello stesso modo per il segmento successivo, e così via. Non tornate mai indietro nel file audio, e se non ricordate tutte le parole ascoltate riassumete il senso, ma producete comunque un discorso coerente e coeso. Cercate di allungare gradualmente la lunghezza dei segmenti per allenare la vostra concentrazione e la memoria a breve termine

4.3. Esercizi di shadowing

Sempre nello spirito di un avvicinamento graduale alle difficoltà della simultanea, i primi esercizi di *shadowing* dovrebbero essere svolti nella madrelingua dello studente, passando alla lingua straniera solo in un secondo momento, quando le difficoltà iniziali della contemporaneità di ascolto e parlato sono state superate e i meccanismi fondamentali (corretto equilibrio tra i volumi, autoascolto e *décalage*) si sono assestati. In base all'esperienza fatta finora con questo esercizio, soprattutto per le persone che hanno una naturale facilità di eloquio, lo *shadowing* nella madrelingua può essere sospeso dopo qualche settimana, mentre quello nella lingua straniera idealmente dovrebbe diventare una componente stabile nel programma di allenamento dei futuri interpreti.

4.3.1. Shadowing su testi noti

- Fate lo *shadowing* di un brano già noto, tenendo la distanza dall'oratore che più vi risulta agevole. Non ripetete delle parole solo perché le avete (o credete di averle) sentite. Cercate di dire esattamente la stessa cosa per quanto riguarda il senso, con la medesima enfasi, ma non scimmiettate il parlante. Fate un discorso vostro, immaginando di parlare a una persona che sente solo la vostra voce. Usate questo esercizio per trovare il corretto bilanciamento tra il volume della vostra voce e quello dell'oratore che ascoltate e per sperimentare che cosa succede se accorciate o allungate il vostro *décalage*

4.3.2. Shadowing su testi ignoti mano a mano più complessi

- Prima di fare lo *shadowing* di un brano mai sentito prima, passate in rassegna tutte le informazioni che avete sull'oratore e il contesto in cui parla, e cercate di immaginare che cosa potrebbe dire e quali concetti potrebbe usare
- Se dopo avere iniziato l'esercizio vi accorgete che vi risulta troppo difficile perché l'oratore parla troppo velocemente, sentitevi liberi di rallentare il file; potrete sempre riprenderlo in un secondo momento, quando sarete più allenati, per vedere se reggete a una velocità maggiore

4.3.3. Shadowing *testo con disfluenze*

- Il brano proposto per questo esercizio è stato scelto appositamente perché contiene un numero considerevole di disfluenze, pause piene, ripetizioni e intercalari. Fate lo *shadowing* omettendo tutti gli elementi semanticamente vuoti, per restituire un vostro discorso “pulito” che a un ascoltatore interessato fornisca solo le informazioni trasmesse dall’oratore

4.3.4. Shadowing *su testo ridondante*

- Il brano proposto per questo esercizio è stato scelto appositamente perché è prolisso e contiene ripetizioni e ridondanze. Fate lo *shadowing* condensando dove possibile quanto detto dall’oratore; occasionalmente potete anche parafrasarlo, ma non è l’obiettivo principale dell’esercizio. Non omettete informazioni, evitate di fare aggiunte e non usate formulazioni più lunghe di quelle dell’oratore. Parlate sempre per qualcuno che vi ascolta

4.4. **Esercizi di valutazione**

- Riascoltate una vostra registrazione in cui avete parlato in prima persona (oppure: la registrazione di un vostro esercizio) e autovalutate il vostro parlato, possibilmente con l’aiuto di un griglia che vi permetta di distinguere tra aspetti diversi come i contenuti (informatività, impatto emotivo, capacità di suscitare e mantenere vivo l’interesse dell’ascoltatore, chiarezza di esposizione, coerenza), i mezzi espressivi (proprietà di linguaggio, ricchezza sintattica e lessicale, correttezza formale, coesione, articolazione, pronuncia e prosodia) ed eventuali aspetti tecnici (uso del microfono, qualità della registrazione)
- Chiedete a due vostri compagni di studio di ascoltare la medesima registrazione e di formulare una loro valutazione scritta in merito, sempre in base a criteri condivisi. Poi confrontate la vostra autovalutazione con quella degli altri, e discutetene insieme laddove ci siano delle discrepanze
- Ascoltate il parlato di un oratore con il preciso intento di identificarne le caratteristiche che possono avere un impatto sull’interpretazione. Articola male? si mangia la fine delle parole? apre lunghi incisi e poi non finisce la frase principale? interrompe una frase iniziata per impostarla diversamente? Confrontate e discutete le vostre osservazioni con altri studenti del vostro gruppo

4.5. **Esercizi di condivisione**

- Mettete a disposizione dei vostri compagni di studio le registrazioni delle vostre esercitazioni in modo che le possano utilizzare come materiale di partenza per le loro attività

- Trovate almeno un discorso, dialogo oppure dibattito su un argomento che secondo voi può essere interessante anche per i vostri colleghi, e inserite i dati necessari per reperirlo in una tabella accessibile a tutti, posta nella cartella condivisa del vostro gruppo
- Suddividete tra varie persone il lavoro di approfondimento tematico e terminologico, identificando sottoambiti complementari e mettendo poi in comune i risultati
- E ricordatevi sempre che nessuno nasce imparato – serve tanta pratica: *Übung macht den Meister*

Bibliografia

- Amato, A., G. Mack 2021, *Griglia di valutazione esami di interpretazione*, doi 10.6092/unibo/amsacta/6870, <http://amsacta.unibo.it/id/eprint/6870>.
- Aston, G. 2018, *Acquiring the language of interpreters: A corpus-based approach*, in M. Russo, C. Bendazzoli, B. Defrancq (eds.), *Making way in corpus-based interpreting studies*, Singapore: Springer Nature, pp. 83-96.
- Bazzanella, C. 1994, *Le facce del parlare*, Firenze: La Nuova Italia.
- Boers, F., M. Demecheleers, J. Eyckmans 2004, *Etymological elaboration as a strategy for learning figurative idioms*, in P. Bogaards, B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 53-78.
- Cavazzuti, G. 2019, *Lo shadowing e la didattica dell'interpretazione*, Tesi di laurea magistrale non pubblicata, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna.
- Fantinuoli, C. 2016, *InterpretBank. Redefining computer-assisted interpreting tools*, in *Proceedings of the Translating and the Computer 38 Conference*, London: Editions Tradulex, pp. 42-52.
- Fantinuoli, C. 2022, *Conference interpreting and new technology*, in M. Albl-Mikasa, E. Tiselius (eds.), *Routledge Handbook of Conference Interpreting*, Abingdon/New York: Routledge, pp. 508-522.
- Gile, D. 2020, *The Effort Models and Gravitational Model. Clarifications and update. Updated 11/29.09.2020*, <http://www.cirin-gile.fr/powerpoint/The-Effort-Models-and-Gravitational-Model-Clarifications-and-update.pdf> [ultima consultazione: 22/11/2021].
- Gillies, A. 2013, *Conference interpreting. A student's practice book*, Abingdon/New York: Routledge.
- Henriksen, L. 2007, *The song in the booth: Formulaic interpreting and oral textualisation*, «Interpreting» (IX-I), pp. 1-20.
- Hönig, H. 2002/2003, *Piece of cake – or hard to take? Objective grades of difficulty of speeches used in interpreting training*, in B. Nord, P.A. Schmitt (eds.), *Traducta Navis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Christiane Nord*, Tübingen: Stauffenburg, pp. 69-82.

- Hoey, M. 2005, *Lexical Priming. A new theory of words and language*, Abingdon/New York: Routledge.
- Kadota, S. 2019, *Shadowing as a practice in second language acquisition. Connecting inputs and outputs*, Abingdon/New York: Routledge.
- Mack, G. 2012, *Redetranskripte als Spiegel fremdsprachlichen Hörverstehens. Ein praktischer Beitrag zur Dolmetschdidaktik*, in B. Ahrens, M. Albl-Mikasa, C. Sasse (eds.), *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung. Festschrift für Sylvia Kalina*, Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 163-183.
- Seeber, K. 2011, *Cognitive load in simultaneous interpreting: Existing theories - new models*, «Interpreting» (XIII-2), pp. 176-204.
- Seleskovich, D., M. Lederer 1989, *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Paris: Didier; second edition Bruxelles 2002.
- Setton, R., A. Dawrant 2016, *Conference interpreting – a complete course*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sinclair, J. 1991, *Corpus, concordance, collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- Tsui, A., J. Fullilove 1998, *Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance*, «Applied Linguistics» (IXX-IV), pp. 432-451.
- Van Rietvelde, S., J. Eyckmans, D. Bauwens 2010, *As time goes by. Phraseological competence and linguistic anticipations in the interpreting performance*, Brussel: Artesis University College.
- Wadensjö, C. 1998, *Interpreting as interaction*, London: Longman.

Letture di approfondimento

- Christiansen, M.H., N. Chater 2016, *The now-or-never bottleneck: A fundamental constraint on language*, «Behavioral and Brain Sciences» (IXXX), pp. e62 (1-72).
- Cowan, N. 2001, *The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity*, «Behavioral and Brain Sciences» (XXIV-1), pp. 87-185.
- Ferreira, F., K. G. D Bailey, V. Ferraro 2002, *Good-enough representations in language comprehension*, «Current Directions in Psychological Science» (XI-1), pp. 11-15.

CAPITOLO 3

TEORIA E PRASSI DELL'INTERPRETAZIONE DIALOGICA

Natacha Niemants

DIT, Università di Bologna

Introduzione

Il termine *interpretazione* ha il duplice significato di dare senso alle parole altrui e di tradurre oralmente questo senso in un'altra lingua. Da Mason (1999) in poi si chiama *dialogica* quella forma di interpretazione che si svolge in un'interazione con almeno tre partecipanti, che insieme costruiscono un dialogo bi- o pluri-lingue in cui l'interprete mette in atto azioni che contribuiscono alla creazione di un senso condiviso. Stando a Wadensjö (1998), l'interpretazione dialogica (ID) sarebbe primariamente *traduzione* quando gli enunciati degli interpreti sono analizzabili in quanto riformulazioni di un turno originale che precede (vedi pp. 106-108, per una categorizzazione delle rese o *renditions*, più o meno vicine o *close*), mentre sarebbe primariamente *coordinamento* quanto l'interprete produce enunciati che non hanno necessariamente una controparte in un turno precedente, ma che possono, ad esempio, servire a verificarne la comprensione tramite richieste di chiarimento, oppure ad interrompere gli interlocutori e creare così spazio per la resa (vedi pp. 108-110 per definizioni ed esempi di coordinamento implicito ed esplicito; Baraldi e Gavioli 2012: 3-6 per una rivisitazione del concetto di coordinamento – definito *basic* e *reflexive* – ed esempi tratti da interazioni autentiche).

Mentre altre etichette mettono l'accento sul beneficiario o sul contesto di questa forma di interpretazione, come quelle di *interpretazione di comunità* e *interpretazione di trattativa* che questo stesso Dipartimento ha utilizzato in passato (vedi Garzone e Viezzi 2002; Garzone *et al.* 2002; Russo e Mack 2005), quella più recentemente

adottata nei corsi di Laurea Triennale e Magistrale mette a fuoco la co-costruzione dell'interazione mediata. Si parte dal presupposto che l'interprete partecipa attivamente allo scambio dialogico e attua strategie anche diverse da quelle usate nella resa di discorsi monologici in consecutiva e simultanea (vedi Amato e Mack in questo volume). Ci si prefigge quindi l'obiettivo di svilupparle lungo tutto il percorso di studi, dove lo studente impara non solo a tradurre oralmente ma anche a coordinare interazioni in almeno due combinazioni linguistiche, con il fine di contribuire al raggiungimento dei diversi scopi comunicativi e sociali dei contesti professionali in cui presterà servizio.

Questo capitolo descriverà come l'ID venga progressivamente introdotta sin dal I anno della Triennale in Mediazione Linguistica Interculturale, dove la simulazione di interazioni in diversi ambiti professionali costituisce gran parte di una formazione che dal II anno prevede la co-presenza di due docenti, uno italofono e l'altro madrelingua (§ 1). Ci si concentrerà poi sulla metodologia adottata in un nuovo corso attivato alla Magistrale in Interpretazione nell'a.a. 2020-21, dove il *Conversation Analytic Role-play Method* (Stokoe 2011) viene usato al fine di problematizzare alcuni dei dilemmi etici e professionali con cui l'interprete si misura quando opera in contesti specializzati, ciascuno dei quali ha i propri obiettivi e coinvolge diverse tipologie di interlocutori (§ 2).

1. I primi passi alla Triennale

Se è vero che per interpretare nel senso professionale del termine bisogna prima comprendere quanto è stato detto, e che la conversazione non è un susseguirsi di brevi monologhi ma un'interazione che i parlanti costruiscono insieme, turno dopo turno, allora l'apprendimento dell'ID comporta anzitutto una sensibilizzazione alle caratteristiche del parlato e a come le persone interagiscono "normalmente" in un determinato contesto, e solo poi alle dinamiche della comunicazione mediata dove a questa interazione partecipa una terza persona, l'interprete. Senza pretesa di rappresentatività, ma con l'augurio che quanto descritto possa rivelarsi utile anche per studenti e colleghi di altre lingue, illustreremo alcune attività che proponiamo nelle quaranta ore di *Introduzione all'Interpretazione dialogica tra il francese e l'italiano*, muovendoci entro i limiti concordati tra le cinque sezioni linguistiche per garantire una progressione pedagogica coerente in tutto il Corso di Studio. Si è deciso, in particolare, di non introdurre la presa di note dai primi anni così da esercitare l'ascolto attivo e la memoria degli studenti; di partire da

argomenti più generici quali il turismo o la ristorazione al I anno, per poi approfondire diversi ambiti commerciali al II e, infine, introdurre l'ambito medico e legale al III; di proporre la traduzione a vista (TAV) sin dall'inizio della Triennale, limitandola però, al I anno, alla sola direzionalità lingua straniera>lingua madre.

1.1. L'osservazione delle lingue parlate tramite corpora

Rimandando a Niemants (2018) per una presentazione dettagliata di quello che concepiamo come un (per)corso di progressiva scoperta dell'oralità, ci limitiamo qui a sottolineare l'importanza di avvicinare gli studenti alla variazione linguistica e alle diverse forme che il parlato può assumere a seconda del contesto geografico (dimensione diatopica), sociale (dimensione diastratica) e strumentale (dimensione diamesica) in cui viene prodotto. Tali dimensioni non sono sempre e ugualmente pertinenti nelle diverse lingue di studio. Ad esempio, se in italiano è preponderante la variazione diatopica, perché si parla diversamente passando da una regione all'altra, in francese anche quella diastratica riveste una notevole importanza, poiché non solo si distinguono sensibili variazioni tra Nord e Sud o tra diversi paesi della Francofonia (quali Belgio, Canada, Francia, Svizzera, ecc.), ma anche tra parlanti con diverso grado di scolarizzazione o appartenenza a gruppi sociali distinti. Starà quindi al singolo docente valutare, sulla base della propria conoscenza ed esposizione alle diverse lingue parlate nelle interazioni in presenza e a distanza nella lingua straniera d'insegnamento, quali dimensioni privilegiare per sviluppare negli studenti le sotto-competenze passive necessarie ad *ascoltare* e *analizzare* tale lingua (*inter alia* concentrazione, deverbizzazione, visualizzazione, distinzione tra informazione principale e secondaria, riconoscimento di nessi e sequenze logiche e temporali), nonché quelle imprescindibili per *produrla* attivamente nell'ID (oltre a competenze sintattiche, morfologiche e lessicali ricordiamo, ad esempio, la capacità di proiettare la voce, di parlare in pubblico, di controllare ansia e linguaggio non verbale).

A tal fine, l'uso di *corpora* di interazioni autentiche può rivelarsi particolarmente utile, non solo per studenti e docenti bilingui o di madrelingua straniera che vogliono verificare l'attendibilità delle loro impressioni sulla presenza e frequenza di determinati fenomeni linguistici, ma soprattutto per coloro che, cresciuti in un contesto italofono e reduci da una scuola secondaria che tradizionalmente privilegia la lingua scritta e letteraria, non si sono sufficientemente esposti al parlato naturale che di fatto gli interpreti poi si trovano a tradurre e coordinare nella loro attività professionale. Per la lingua francese, esistono diversi *corpora* nati con finalità di ricerca e poi riutilizzati per finalità didattiche, tra cui ricordiamo CLAPI-FLE (che trae origine dalla vasta banca dati lionese CLAPI e insegna a interagire in contesto), FLORA-

LE (che ha invece sede in Svizzera ed espone al parlato di questa zona geografica), FLEURON (sulle interazioni che classicamente coinvolgono gli studenti stranieri nelle università francesi e quindi particolarmente utile per gli studenti Erasmus) e PFC (che si propone invece di mappare la Francofonia nel suo complesso).

Nel concreto, l'uso di un *corpus* come CLAPI-FLE si inserisce nell'articolazione del nostro corso in due incontri settimanali: nel primo esponiamo gli studenti a dati autentici quali estratti di interazioni video registrate in contesti commerciali (come la panetteria o la tabaccheria) e/o materiali scritti utilizzati negli stessi o in altri esercizi (come il menu di un ristorante o il regolamento di un residence); nel secondo proponiamo delle simulazioni che si svolgono negli stessi (o in simili) contesti e che riproducono alcune delle loro caratteristiche linguistiche (essenzialmente lessicali e sintattiche), interazionali (*in primis* domande-risposte tipiche, formule rituali e segnali discorsivi) e socio-culturali (come abitudini differenti). Ad esempio, nelle settimane dedicate a produzione, vendita, acquisto e degustazione di prodotti alimentari, facciamo uso della fiche CLAPI-FLE sulla formulazione delle domande, selezionando quelle rituali (naturalmente poste da chi offre un servizio o prodotto, ad es. del pane, fig. 1), quelle che avanzano richieste (naturalmente poste da chi usufruisce di un servizio, ad es. in un negozio di formaggi, fig. 2), e quelle che sollecitano chiarimenti (naturalmente poste dai nativi per riparare una comunicazione per sua natura imperfetta, ma in genere difficilmente formulate dagli studenti in lingua straniera, fig. 2).


Extraits et activités à partir de *Les fiches explicatives: La question* Le cas des questions de type requête

Exemple 4.6 - Corpus : Interactions commerciales, Boulangerie rurale

Description : Au cours d'un achat en boulangerie, le client demande une baguette courte. la vendeuse confirme le choix.

Explication : Question totale, le client formule sa requête au présent sans intonation interrogative. la vendeuse confirme en répétant le choix suivi de marqueur "voilà".

Vidéo (mp4)
Transcription (docx)



- 1 Cliente : bonjour
- 2 Vendeuse : bonjour
- 3 Cliente : et puis je veux une baguette (.) courte
- 4 Vendeuse : courte (0.4) voilà

Visionnement sans transcription

Discussion sur le *quoi*

Visionnement avec transcription


Discussion sur le *comment*

Exemple 4.7 - Corpus : Interactions commerciales Boulangerie rurale

Description : Au cours d'un achat dans un bureau de tabac, le buraliste demande quel type de produit souhaite le client.

Explication : Question alternative, le buraliste formule directement sa question avec le nom des deux produits et la conjonction "ou".


Vidéo (mp4)
Transcription (docx)



- 1 Vendeuse : bonjour
- 2 Cliente : bonjour
- 4 Cliente : je voudrais une filte farinée et une baguette longue (5.9)
- 5 ((V11 prépare la commande))
- 6 Vendeuse : alors euh ((V11 calcule à la calculatrice)) euh deux quinze
- 7 euh si vous plaît

Visionnement sans transcription

Discussion sur le *comment*



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI FORLÌ

Fig. 1. Estratti da *Les fiches explicatives: La question* (type « rituel »).


Se i due estratti nella fig. 1 ci permettono di mostrare la brevità e reciprocità dei saluti iniziali (turni 1-2), due diverse richieste di pane formulate usando modi diversi dello stesso verbo “volere” (turni 3 e 4), e la modalità attraverso cui si comunica il prezzo (turno 6), l'estratto nella seguente fig. 2 presenta un terzo modo di chiedere un prodotto alimentare altrettanto tipico, il formaggio (turno 1), nonché una delle svariate possibilità che in francese si hanno per verificare la comprensione di quanto precede. Oltre al *comment?* con intonazione ascendente del turno 6, gli studenti sono esposti tramite altri estratti ad occorrenze del più formale *pardon?* e all'uso strategico della ripetizione di uno o più termini problematici con intonazione ascendente. Tendiamo invece a non esporli più ad estratti contenenti il più informale segnale discorsivo *hein?*, perché gli studenti hanno mostrato difficoltà a contestualizzarlo come appartenente ad un registro più basso e finito per produrlo nelle simulazioni d'esame, dove non risultava appropriato. Sembra quasi che dal loro punto di vista, “se la prof. ce lo mostra vuole dire che lo si può, o si deve, usare”, mentre l'esposizione ai *corpora* risponde per noi all'obiettivo di mostrare la lingua in uso in svariati contesti, lasciando poi allo studente giudicare quando è opportuno usare una forma o l'altra. Ma il confine tra arricchimento e confusione è molto labile quando si usano materiali autentici, quindi al I anno preferiamo tacere la presenza di alcuni *petits mots de l'oral* che scopriranno successivamente.


Extraits et activités à partir de *Les fiches explicatives: La question*
Le cas des questions de compréhension


Exemple 6.2 - Corpus : Interactions commerciales, Fromagerie

Description : Dans une fromagerie, une cliente demande un fromage, la vendeuse répond de manière ironique “c'est un bon endroit pour prendre un fromage” mais la cliente n'entend pas et lui demande ce qu'elle vient de dire, elles plaisantent sur le choix.

Explication : Question partielle, la cliente monter qu'elle n'a pas entendu en utilisant “comment” avec une intonation montante.

 Vidéo (mp4)

 Transcription (docx)



1 Client bonjour\ j'aurais voulu un fromage

2 Vendeuse un fromage? c'est un bon endroit pour choi- pour prendre un fromage

3 ((petit rire))

4 Client comment?

6 Vendeuse c'est un bon endroit pour prendre un fromage


Webber, C. (2013) *Pour une didactique de l'oralité: Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier

Visionnement sans transcription

Discussion sur le *quoi*

Visionnement avec transcription

Discussion sur le *comment*



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI FORLÌ

Fig. 2. Altro estratto da *Les fiches explicatives: La question (de compréhension)*.

Nell'ottica di preparare gli studenti a simulare interazioni in contesti di produzione, vendita, acquisto e degustazione di prodotti alimentari, facciamo largo uso anche dei materiali contenuti nel dossier pronto all'uso *En Pratique: La Cuisine*, da cui abbiamo selezionato cinque estratti (nn. 9 e 10 dal modulo *Les plats*; nn. 18 e 20 dal modulo *Les recettes*, n. 22 dal modulo *Les offres à manger et à boire*) che meglio di altri ci consentono di raggiungere alcuni obiettivi:

- Linguistici, ad es. osservare la frequenza di elisioni della "e" e di forme di futuro ricorrenti nel parlato naturale in francese come *j'vais prendre ça*, o il modo in cui in francese si spiega un piatto a chi non lo conosce facendo uso di particolari strutture sintattiche tra cui *c'est comme des o à l'intérieur il y a*
- Interazionali, ad es. osservare l'uso di formule ricorrenti per accogliere ed invitare ad accomodarsi come *assieds-toi o je t'en prie*
- Socio-culturali, ad es. osservare l'uso dell'aggettivo *petit* per minimizzare l'offerta di qualcosa da bere o mangiare e incitare l'interlocutore ad accettare, proponendo ad es. un *p'tit verre*, un *p'tit café* o un *p'tit bout d'gâteaux*

Una volta osservati questi e altri fenomeni guardando prima l'estratto senza suono, poi con suono e immagine, infine con suono, immagine e trascrizione (come specificato a destra delle figg. 1-2), proponiamo alcune attività di produzione di crescente complessità chiedendo ad esempio agli studenti di offrire qualcosa da bere in francese, di adattare le formule di accoglienza di cui sopra ad un contesto più formale, o di tradurre in italiano quel *p'tit verre* ottenendo lo stesso effetto sul destinatario. Stimolati dalla presenza di prodotti tipicamente francesi negli estratti (ad es. la *Guignette*, aperitivo tipico de *La Rochelle*), discutiamo poi di cibi e bevande che sono invece tipicamente italiani o regionali e che potrebbero parimenti richiedere di essere descritti e spiegati ad un parlante di un'altra lingua, a cominciare dagli studenti Erasmus e/o Overseas sempre presenti alle nostre lezioni.

Se e quando la classe mostra spiccata maturità e sensibilità ai fenomeni dell'orale, ci avventuriamo in discussioni su come alcune strutture tipiche dell'oralità possano essere usate non solo per ambire ad una certa idiomatilità e naturalezza nella produzione in francese, ma anche per ottimizzare le tre attività di ascolto, analisi e produzione che compongono l'ID. Pensiamo anzitutto a segnali discorsivi come *en fait* e *bon alors* che vengono usati nel parlato, in posizioni sequenziali e con funzioni variabili, per scandire logicamente i turni di parola o i racconti che ne sospendono la regolare alternanza, alla stregua di quanto non facciano i (diversi) connettori tipici dello scritto, generalmente i soli che gli studenti han-

no imparato nelle liste decontestualizzate dei libri scolastici. Pensiamo inoltre a strutture più complesse quali le dislocazioni a sinistra (*Alex il est bien installé*) o a destra (*il est où le couteau Pierre?*), che i francofoni frequentemente producono (peraltro con finalità molto più variegata della messa in rilievo tradizionalmente descritta nelle grammatiche e nei manuali)¹, e che gli studenti devono imparare a riconoscere per poterle poi produrre ed eventualmente sfruttare a loro favore durante l'ID, ad esempio laddove gli italofoeni producano turni lunghi e densi di nomi propri e/o numeri che gli studenti-interpreti potrebbero voler anticipare a sinistra, nella resa in francese, così da non sovraccaricare la loro memoria a breve termine.

1.2. La pratica dell'interazione mediata tramite role-play

Come dettagliato in altri capitoli (vedi Niemants e Bernardi), il termine *role-play* (RP) comprende attività didattiche in cui docenti e/o studenti fingono di essere dei personaggi (ad esempio cameriere, cliente e interprete) simulando quel che direbbero in una data situazione (ad esempio l'arrivo di un turista francofono in un ristorante in Italia) sulla base delle proprie aspettative e conoscenze pregresse (ad esempio il cameriere accoglie e prende l'ordinazione, il cliente sceglie le pietanze, l'interprete traduce) e di alcune indicazioni scritte fornite dal docente, generalmente in un copione bilingue che contiene tutti i turni di parola di due personaggi primari (A e B) e che presuppone che l'interprete li renda correttamente turno per turno (secondo un modello interazionale AIBIA). Immaneabile nella formazione degli interpreti dialogici, questa attività offre il vantaggio di contestualizzare la produzione in lingua straniera nella costruzione di una interazione tra più partecipanti, ma resta pur sempre un gioco costituito da due mondi: quello della situazione simulata in cui i partecipanti hanno le identità dei loro personaggi e quello della simulazione in cui i partecipanti hanno l'identità di studenti/docenti, che difficilmente viene completamente disattivata. Per quanto bravi attori restano infatti studenti/docenti e parlano come tali: ad esempio gli studenti spesso chiedono *pouvez-vous répéter la dernière phrase?*, alludendo così al copione scritto che i docenti hanno sotto gli occhi, anziché riprodurre le domande di chiarimento tipiche dei parlanti francofoni, quali quella osservata in fig. 2.

¹ Ci preme ringraziare Elisa Ravazzolo per questi esempi selezionati da CLAPI (rispettivamente dai *Corpus Repas entre ami(e)s Kūwi* e *Repas Olives*), nonché per la sua disamina delle svariate funzioni delle dislocazioni presentata all'écôle d'été ECODIC 2021.

Chiarite le potenzialità e i limiti del RP, utilizziamo settimanalmente questo strumento per sviluppare quello che Rudvin e Tomassini (2011: 86) chiamano “the a-b-c- of interpreting competence”, ossia competenze passive e attive in lingua straniera insieme alla capacità di passare tempestivamente da una lingua all'altra e di trovare equivalenti appropriati al contesto in cui si svolge l'attività, nel nostro caso quello su cui si è lavorato nella lezione precedente. Dopo aver ad esempio lavorato su estratti in esercizi e con prodotti alimentari (figg. 1 e 2 *supra*), proponiamo un RP al ristorante in cui volutamente inseriamo un certo numero di difficoltà specifiche (come città e regioni che stimolano gli studenti a documentarsi sulla geografia dei paesi della propria combinazione linguistica), nonché fenomeni lessicali, sintattici, interazionali e socio-culturali che sono stati precedentemente osservati nelle interazioni autentiche. Nei riquadri in fig. 3 si vedono ad esempio l'espressione *boire un verre*, che permette di verificare se lo studente dispone di un equivalente appropriato nella sua resa in italiano (ad esempio “bere qualcosa”); il termine italiano “bicchierino”, volto a verificare se lo studente ricorda e produce attivamente quel *p'tit verre* di cui *supra*; un cibo tipico italiano quale la “bruschetta”, che consente di verificare se lo studente fa tesoro di strutture sintattiche utili a spiegare cibi sconosciuti all'interlocutore; e il *futur proche* che gli studenti italiani, cresciuti con una lingua dove questa forma non esiste, non solo traducono con difficoltà producendo calchi, ma tardano anche a produrre in situazioni dove i francofoni lo usano spesso.

Le jeu de rôle au restaurant: l'interprétation de ce qui a été observé et produit	
Interaction dans un restaurant italien	Buongiorno e benvenuta all'Osteria del Conte! Bonjour Monsieur, serait-ce possible d'avoir une table donnant sur le paysage ? Certamente, signora, per una persona?
Mots: 298	Pour l'instant je suis seule, car le reste du groupe est encore en train de dîner. Montepulciano, mais je commence à être fatiguée et à avoir faim, donc je voudrais m'installer et boire un verre en attendant mon mari et mes deux enfants
IT: serveur italophone	Nessun problema, signora, ho questo tavolo da 4 che dà sulla vallata dove potrà bere ed eventualmente anche mangiare qualcosa e dove ci sarà posto per il resto della famiglia. Si accomodi, e mi dica un po', è la prima volta che venite a Montepulciano?
FR: touriste francophone	Oui, nous avons déjà visité Sienne et Florence, mais cette année on voulait partir à la découverte des petits villages et entrer en contact avec les traditions de la Toscane
Lieu: Montepulciano, Toscane	Allora credo proprio che sia nel posto giusto, Montepulciano rappresenta un punto di contatto tra questa parte di Toscana e la confinante l'Umbria, e in questo ristorante proponiamo piatti della tradizione, puntando sulla nostra produzione locale di olio extra vergine e soprattutto di vino. Ne vuole assaggiare un bicchierino?
Briefing: Osteria del Conte, Nobile di Montepulciano (vin)	Oui, merci ! J'aime trop le vin et j'ai hâte de goûter vos spécialités ! Avez-vous quelque chose à me conseiller en attendant le reste de la famille ?
Difficultés spécifiques: chiffres (n° enfants, personnes à table), villes (2), régions (2), vous > lei / voi, boire un (petit) verre, tagliere (plateau) + formules figées	Bè, potrebbe provare le nostre bruschette. È pane tostato con olio e sale, a cui aggiungiamo anche qualche verdura, ed è perfetto come aperitivo Cela a l'air parfait, je vais suivre votre conseil et j'vais prendre une dégustation de bruschette... et j'veux bien un peu de charcuterie italienne, si possible, avec un bon verre de vin Perfetto, bruschette e un tagliere di affettati. Per il vino ha qualche preferenza? Non, je vous fais confiance Allora le porto un bicchiere del nostro Nobile di Montepulciano

Fig. 3. Copione italiano-francese del RP al ristorante ispirato alle interazioni in figg. 1-2.

Nulla vieta di inserire nella simulazione delle piccole parti di TAV, ad esempio del menu del ristorante, ma la traduzione – per alcuni meglio detta *interpretazione* – a vista può e deve comunque essere esercitata come attività distinta, nella direzionalità prevista per quell'anno di corso, al triplice scopo di: sviluppare automatismi e verificare la disponibilità immediata di equivalenti; prepararsi ad una attività che può verificarsi nella vita professionale (ad esempio quando si traducono a vista consensi e referti per i pazienti stranieri); e allenarsi per la simultanea, per chi deciderà di proseguire il percorso di studi alla Magistrale.

In caso di classi multilingue si può eventualmente ricorrere ad un copione redatto in una lingua trasversale (anche lo stesso della fig. 3, ma interamente in italiano) e poi chiedere agli studenti stessi di prepararsi a pronunciare quei turni nelle rispettive lingue straniere, dividendo la lezione in fasi e gruppi di lavoro così come sommariamente descritti in Niemants e Bernardi (in questo volume) per la dialogica in ambito medico e più dettagliatamente in Preziosi e Garwood (2017) per la dialogica in ambito legale.

Laddove i docenti della Triennale riescano ad invitare a lezione dei veri camerieri, commerciali, medici, giudici, ecc., si può infine pensare di ricorrere a RP senza un vero e proprio copione ma con delle schede o *cue cards* che descrivono sommariamente la situazione e che lasciano le persone libere di interpretare i personaggi come meglio credono, alla luce di come parlano nella vita reale. Questa modalità aperta offre una maggiore autenticità situazionale e interazionale, ma comporta una certa imprevedibilità: contrariamente a quanto si può fare in RP “chiusi” con copioni di crescente complessità contestuale, lessicale ed etica, dove la presenza di interazioni specializzate (come la firma di un contratto di fornitura), lessico di dominio (relativo alle aziende in cui si colloca la negoziazione) e dilemmi professionali (come richieste e deleghe da parte dei partecipanti) è prevista e dosata in anticipo, nel RP “aperto” l'introduzione di queste o altre difficoltà da parte dei parlanti è spontanea e non controllata, il che richiede al docente maggiori capacità di improvvisazione, facilitazione e gestione della classe.

2. Il proseguimento del (per)corso alla Magistrale

Il modulo trasversale di *Teoria e Prassi dell'Interpretazione dialogica specializzata* recentemente introdotto alla Magistrale fa da contraltare al pre-esistente modulo sull'interpretazione di conferenza e si propone di far conoscere gli elementi fondamentali della teoria dell'ID e dei processi socio-culturali dell'interazione, di far compren-

dere e valutare criticamente diverse prospettive teorico-metodologiche nei diversi ambiti professionali di applicazione e di far gestire e valutare progetti complessi, tenendo anche conto degli aspetti deontologici. A tal fine, il modulo si articola in una prima parte teorica in italiano rivolta ai trentadue studenti iscritti (trenta ore suddivise in due incontri settimanali, dalla prima alla settima settimana), e in una seconda parte pratica in cui gli studenti sono divisi per combinazione linguistica (italiano<>francese/inglese/spagnolo/tedesco/russo) e fanno venti ore di esercitazioni nella loro lingua B e altrettante nella loro lingua C (per un totale di quaranta ore di esercizio suddivise in due incontri settimanali per lingua, dall'ottava alla dodicesima settimana, metà delle quali con la compresenza di un secondo docente).

Rimandando alla sezione precedente e ad altri contributi di questo volume per dettagli sulle diverse tipologie di RP aperto e chiuso utilizzabili durante le ore di esercitazione (vedi Niemants e Bernardi) approfondiremo qui contenuti e metodologia delle trenta ore trasversali, dove illustriamo alcuni concetti della *Conversation Analysis* (CA) che possono servire a chiarire l'ID come interazione co-costruita tra i partecipanti e ad evidenziare le diverse forme che le azioni di traduzione e coordinamento dell'interprete possono prendere, in funzione dei vincoli posti dal contesto dell'interazione e dalle mosse degli altri partecipanti. Un ruolo importante vi assume lo sviluppo della capacità decisionale a partire dalla riflessione su estratti di materiale audio-visivo autentico, dove l'interprete è posto di fronte a dilemmi professionali da risolvere nell'*hic et nunc* dell'interazione in corso. Questa formazione teorica non mira quindi a delineare una gamma completa di scelte né di ambiti professionali, ma porta ad osservare e discutere l'esistenza di una varietà di azioni possibili, con conseguenze diverse sullo svolgimento dell'interazione, oltre che a riflettere su come lo spazio di ruolo dell'interprete si costruisca insieme agli altri partecipanti, e quindi sulle problematiche che possono originarsi in caso di competizione e sovrapposizioni non funzionali.

2.1. Il CARM nelle lezioni di teoria

Con l'obiettivo di mostrare che le interazioni mediate autentiche non seguono necessariamente il formato ideale AIBIA, nonché di evidenziare l'esigenza di scelte flessibili rese rilevanti dal contesto situazionale (ad esempio nel contesto commerciale è rilevante che il fornitore venda il proprio prodotto al cliente) e interazionale (ad esempio localmente può essere rilevante che il fornitore spieghi il prodotto in un certo modo), nel primo dei due blocchi settimanali usiamo il metodo noto come *Conversation Analytic Role-play Method* (CARM), inizialmente ideato da Stokoe (2011) per formare professionisti per cui il parlato riveste una notevole

importanza (come insegnanti, mediatori di conflitto, operatori di *call centre*, ecc.) e successivamente rivelatosi utile anche per la formazione all'ID.

Il metodo consiste nel riprodurre estratti di interazioni autentiche in modo che la trascrizione compaia sincronizzata alla registrazione audio o video. Viene poi chiesto agli studenti di descriverne le caratteristiche e di proporre reazioni a turni identificati come potenzialmente problematici, ad esempio perché proiettano azioni successive non necessariamente (o immediatamente) traduttive e quindi richiedono all'interprete di scegliere quale azione di traduzione e/o coordinamento mettere in atto, oltre che, in alcuni casi, di risolvere dilemmi professionali. Rivolgendoci ad una classe multilingue con l'italiano come unica lingua trasversale, in genere proponiamo estratti che siano almeno parzialmente in italiano, tratti da *corpora* raccolti (da noi o da colleghi con cui collaboriamo) in diversi ambiti professionali (ad esempio medico, giuridico, aziendale, mediatico e psicologico).

2.1.1. Un esempio in ambito aziendale

Rimandando a Niemants e Stokoe (2017) per esempi di come usare il CARM con estratti registrati in ambito medico, esemplificheremo qui la metodologia con due esempi dall'ambito aziendale. Prima di iniziare il CARM, forniamo sempre alcune informazioni contestuali sui livelli di analisi, le pratiche conversazionali e la fonte dei dati usati per la lezione su un determinato ambito (fig. 4) e poi sull'interazione/i che ascolteremo (fig. 5).

Macro ambito di questo blocco: AZIENDALE

Livelli di analisi:


- Fasi di una trattativa commerciale
- La negoziazione all'interno del sistema di alternanza dei turni
- L'intreccio con la traduzione a vista

Le pratiche conversazionali in analisi:


- Formattazione per l'interlocutore
- Articolazioni alternative della sequenza domanda-risposta
- Richieste e sequenze di chiarimento

I dati:

Audio articolo di Fogazzaro, E. & L. Gavioli (2004) "L'interprete come mediatore: Riflessioni sul ruolo dell'interprete in una trattativa d'affari". In G. Bersani Berselli, G. Mack, D. Zorzi (a cura di), *Linguistica e interpretazione*. Bologna: CLUEB. 169-191 (anonimizzato, ma patto di riservatezza)



Conversation
Analytic Role-play
Method



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI FERRI





Fig. 4. Slide introduttiva alla lezione sull'ambito aziendale.

Informazioni contestuali

- Trattativa commerciale in cittadina del Nord Italia, 1997
- Sala riunioni di un hotel
- Due delegazioni, composte ciascuna da 4 persone: piccola impresa locale (It.1, It.2, It.3, It.4) vs grande gruppo industriale svedese (Sv.1, Sv.2, Sv.3, Sv.4)
- 5 ore di trattativa divise in 3 fasi, intervallate da pause in cui le due delegazioni svolgevano incontri riservati
- Settore di produzione: macchine agricole
- Obiettivo incontro: discutere la possibilità di fusione delle due aziende e l'assorbimento dell'azienda italiana da parte di quella svedese
- Lingue: italiano e inglese (parlato dagli svedesi, dall'interprete laureanda in interpretazione con un po' di esperienza in interpretazione dialogica e da una sola persona della delegazione italiana)


Quali aspettative avete rispetto a questa interazione?
Quali sono a vostro avviso le specificità e difficoltà
della dialogica in ambito aziendale?



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI FORLÌ

Fig. 5. Slide di contestualizzazione dell'interazione da ascoltare.

In questo caso specifico, l'uso dei dati è stato gentilmente concesso dalla collega Laura Gavioli dell'Università di Modena e Reggio Emilia e nonostante trascrizione e registrazione siano sistematicamente anonimizzate, facciamo sempre e comunque un patto di riservatezza con gli studenti, tanto più necessario in questa epoca di insegnamento online e/o in modalità mista dove sarebbe per loro facile registrare l'audio (o il video se presente) condiviso in classe. Facciamo quindi un breve *brain storming* per verificare quali aspettative si formano sulla base degli elementi di contestualizzazione forniti, poi introduciamo il primo estratto, anticipando ad esempio che lavoreremo sulla negoziazione dei ruoli e posizionamenti all'interno del sistema di alternanza dei turni (che è poi uno dei temi analizzati nell'articolo da cui gli esempi sono tratti, vedi fig. 4 *supra*).

1. La negoziazione all'interno del sistema di alternanza: 'io distribuirò questo foglio' 


01 It.1: bene. allora direi che gradiremmo impostare la riunione in questo modo, noi abbiamo preparato un
 02 foglio di carta molto semplice, con otto punti,
 03 It.2: vorremmo sentire prima loro dottore?
 04 It.1: no, [no
 05 It.2: [no?
 06 It.1: no direi che noi, ehm l'altra volta abbiamo fatto (.) dei ragionamenti. noi al nostro interno abbiamo,
 07 (.) quindi (.) vorremmo vedere, s- come procede questo ragionamento, per capire una serie di fattori.
 08 noi ci eravamo già disposti con due approcci. altilà dei numeri, dopo i numeri glieli diamo alla fine.
 09 ehm io ho preparato otto punti di cui noi avremmo piacere di parlare, e avere delle risposte, e poi i
 10 numeri li lasciamo alla fine, nel senso che poi l'altra volta dei numeri bene o male se n'erano fatti, e
 11 avevamo piacere di capire ehe ehe anche tutti gli altri anche gli altri ragiona[ment-
 12 It.2: [altri aspetti
 13 It.1: gli altri aspetti della faccenda
 14 INT: ok. [so
 15 It.1: [io distribuirò questo foglio,
 16 INT: [we
 17 It.1: [e poi tu traduci e cominciamo a parlare


Negoziare di uno spazio per la traduzione


ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI IRELLI

Fig. 6. Prima parte di estratto tratto da una conversazione mediata in azienda.

Dopo aver riprodotto questa trascrizione sincronizzata all'audio, chiediamo agli studenti di dirci cosa succede e cosa osservano in una sequenza di turni in cui, contrariamente alle loro aspettative e a quanto si esercita nei RP chiusi con copione, l'interprete (INT) non traduce dopo ogni singolo turno degli interlocutori primari ma prende la parola solo al turno 14, dove tenta di negoziare uno spazio per la propria traduzione, in inglese, di quanto i due interlocutori italiani (It. 1 e It. 2) hanno detto. Il carattere di colore grigio guida la discussione sui fenomeni di nostro interesse (in questo caso un turno che tematizza la presenza di un documento scritto) e i *balloons* a comparsa puntualizzano questioni importanti (qui il fatto che lo spazio per la traduzione non è lasciato di *default* dagli interlocutori primari che, spesso inesperti di ID, parlano anche a lungo e senza fare una chiara distinzione tra quanto è conversazione tra colleghi e quanto è invece materiale originale da tradurre nell'altra lingua). Prima di mostrare agli studenti quanto succede immediatamente dopo, chiediamo loro di immaginare di essere l'interprete in quella stessa situazione e di produrre il turno immediatamente successivo a quello su cui abbiamo bloccato l'estratto (qui il 17). Una volta raccolte alcune reazioni alternative, in inglese o in altra lingua per gli studenti che non ce l'abbiano in combinazione, mostriamo la seconda parte dell'estratto.

1. La negoziazione all'interno del sistema di alternanza: 'questo lo puoi tradurre tu' 

18 INT: ok. we put there the document with the eight points ehm we would like to discuss with you, ehm beyond the
 19 numbers, the figures. because we gave so[me figures
 20 It.2: [abbiamo (??)
 21 INT: [last time
 22 It.1: [non abbiamo fatto in tempo a tradurre 

23 INT: but unfortunately this statement is in Italian and we didn't have the time to: have a translation of it. we would
 24 like to discuss these ehm points also to understand at ehm which stage is our ehm relation, our ehm negotiation.
 25 It.2: noi pensavamo di- di muoverci su queste note, se loro hanno (.) vogliono muoversi in modo diverso,
 26 INT: we are going to translate now this paper, and ehm ehm we would like to ehm go in this order if you don't have
 27 anything against it.
 28 Sv.1: [no, of course not,
 29 Sv.2: [no, no
 30 INT: okay allora andiamo con la traduzione 

31 It.1 si, cominciamo a tradurre?
 32 (04)
 33 INT: [mhm
 34 It.1 [ah questo lo puoi tradurre tu
 35 INT: si ecco se mi spiega un attimo cosa sono i valori magari, perché ecco per me so[no parole un po' così




Fig. 7. Seconda parte di estratto tratto da una conversazione mediata in azienda.

Sempre facendo leva su colori e *balloons*, facilitiamo la discussione su quanto l'interprete e gli altri interlocutori dicono e fanno in questa sequenza, riflettendo con gli studenti sul fatto che l'ID può far leva su diverse tecniche di interpretazione, qui la TAV di un foglio che gli italiani non hanno fatto in tempo a tradurre (vedi turno 22, visibilmente formattato per l'interlocutore anglofono), altrove la consecutiva con note o lo *chuchotage* (a cui si può far ricorso laddove non sia possibile interrompere gli interlocutori e si valuti quindi opportuno aspettare e restituire in un secondo momento oppure farlo simultaneamente)². Riflettiamo inoltre, con gli studenti, su come le diverse attività di traduzione (orale e a vista) e coordinamento dell'interprete possano intrecciarsi, in una conversazione che si costruisce insieme agli interlocutori primari. Questi sono spesso più dei due tradizionalmente riprodotti nei RP, il che dà origine a formati interazionali molto più complessi e imprevedibili del semplicistico AIBIA.

² Può essere ad esempio il caso dei racconti di viaggio dei richiedenti asilo o delle testimonianze dei bambini nei procedimenti penali, ovvero situazioni in cui i parlanti stentano ad articolare un discorso coeso su eventi spesso traumatici e può quindi essere inopportuno interromperli per iniziare a tradurre.

2.2. Riflessioni e attività complementari

Nel secondo dei due blocchi settimanali, dopo aver ricapitolato le lezioni tratte dagli estratti analizzati e discussi tramite il CARM (la fig. 8 fa ad esempio il punto su tutti gli estratti presentati nella lezione dedicata all'ambito aziendale), approfondiamo alcuni aspetti teorici e deontologici emersi dalle interazioni autentiche e presentiamo altre risorse potenzialmente utili per prendere delle decisioni informate e consapevoli delle loro possibili o probabili conseguenze sull'interazione.

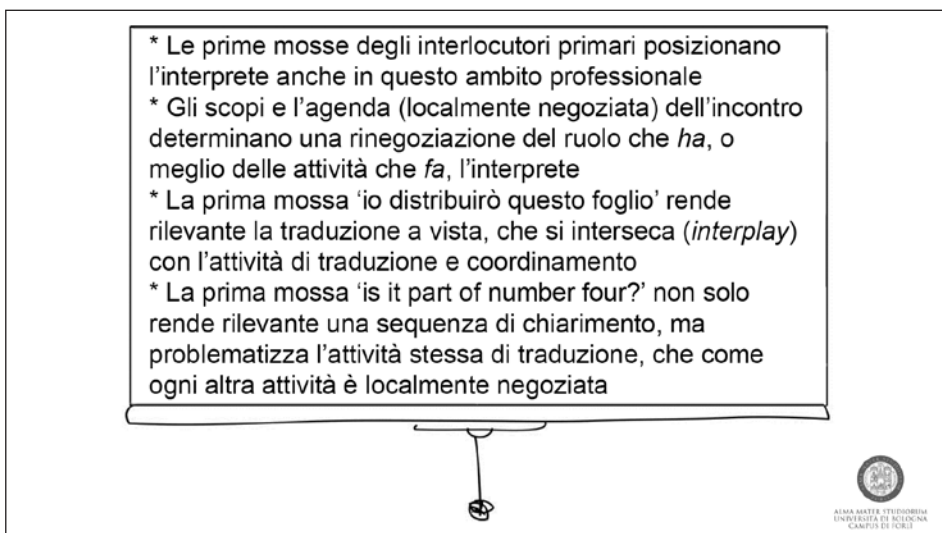


Fig. 8. Lezioni tratte dal CARM in ambito aziendale.

Senza disconoscere il valore di codici deontologici internazionali elaborati per regolare l'esercizio della professione di interprete (ad esempio AIIC e NAATI), privilegiamo un approccio teleologico alla professione, che non considera le azioni (verbali e non verbali) degli interpreti giuste o ingiuste a prescindere dalla situazione in cui vengono attuate, ma le giudica nel contesto situazionale e interazionale dei singoli incontri mediati, in funzione di quel che comportano per il seguito dell'incontro o del percorso (di cura, assistenza, vendita, ecc.) in cui questo si inserisce.

Per questo assegniamo alcune letture di approfondimento (gli studenti con la stessa lingua B leggono il medesimo materiale a casa) e dedichiamo la prima parte della lezione ad un confronto per gruppi: anglisti, francesisti, germanisti,

ispanisti e russisti si ritrovano tra di loro (in uno spazio fisico o in una *break-out room* virtuale, a seconda della modalità didattica del momento) per discutere della lettura fatta ed enumerare una serie di punti da condividere con i pari che hanno letto altro. Ci ritroviamo poi per una restituzione e discussione in plenaria di quanto i singoli gruppi hanno elaborato, a partire da dati autentici, articoli scientifici, codici deontologici, questionari e altra documentazione che riteniamo utile per mostrare e problematizzare la complessità dell'ID nei svariati ambiti professionali.

In alternativa agli approfondimenti condivisi, si possono proporre agli studenti dei copioni di RP in lingua italiana in cui siano stati inseriti alcuni elementi tratti dalle interazioni autentiche precedentemente analizzate. Adottando la metodologia di RP per classi multilingue a cui abbiamo accennato *supra*, si possono mettere gli studenti nelle condizioni di osservare e produrre interazioni che, basandosi su dati reali, più si avvicinano alla complessità della professione come viene esercitata. Deve però esser chiaro che né i copioni né gli estratti a cui si ispirano sono da considerarsi dei modelli da imitare: come nel caso delle diverse forme della lingua (nel nostro caso francese) in uso, si tratta infatti di puntuali realizzazioni di una forma di interpretazione estremamente variegata e difficile da schematizzare, e sta poi al singolo studente, una volta diventato interprete, valutare l'appropriatezza di certe azioni di traduzione e coordinamento nel contesto in cui opera. L'esposizione ad estratti con mediatori non diplomati o studenti non laureati, che non necessariamente operano entro i confini tracciati dai codici deontologici, ma secondo quello che considerano utile o pertinente nell'interazione in corso, ci serve peraltro a fare emergere una varietà di questioni e formati che più difficilmente si costruiscono dove gli interpreti si orientano al modello AIBIA.

3. Discussione e approfondimenti

Da quando abbiamo iniziato a sperimentarlo, nell'a.a. 2011-12, il CARM non ha mai smesso di suscitare entusiasmo da parte degli studenti, che ne apprezzano la vicinanza alla realtà della professione, la possibilità di osservare e allo stesso tempo produrre parlato autentico, e la diversità dei problemi contingenti che l'interprete può trovarsi a gestire, su cui in classe si ha tutto il tempo di riflettere. Nei questionari di valutazione somministrati lo scorso anno, più di

uno studente ha espressamente giudicato il CARM come uno degli elementi positivi del nuovo modulo, selezionandolo tra i due aspetti che avrebbero influito maggiormente sul grado di soddisfazione complessiva, in coda alle ore di esercitazione per combinazione linguistica. Questo ci ha nuovamente confermato l'utilità di affiancare, ad uno stadio avanzato del percorso formativo, il RP tradizionale e quello basato sulla CA, qui usata non come metodologia socio-linguistica "pura", ma come scienza applicata all'insegnamento dell'interpretazione.

L'esposizione regolare a *corpora* di parlato naturale in diversi contesti, il graduale inserimento di difficoltà linguistiche e comunicative nei copioni dei RP, l'accorto utilizzo di modalità didattiche complementari come il CARM, nonché l'attenzione costante verso le reazioni degli studenti sono a nostro avviso ingredienti indispensabili per prepararsi – e preparare – alle difficoltà di una forma di interpretazione che ricorre a diverse tecniche (principalmente consecutiva breve, ma anche consecutiva con presa di note e *chuchotage*) per rispondere alle contingenze situazionali e interazionali della comunicazione mediata, inserendosi tra le azioni verbali e non verbali di partecipanti primari che possono a loro volta favorirne (o ostacolarne) la riuscita.

È quindi imprescindibile che gli studenti conoscano le diverse tipologie di interlocutori per cui andranno ad interpretare, non solo preparandosi ad usare il lessico di dominio tramite glossari bi- o multi-lingue, ma anche approfondendo i diversi tipi e formati di interazione in cui potrebbero doversi inserire per tradurre e coordinare la comunicazione tra partecipanti primari anche molto diversi (l'albergatore si distingue dal produttore di pasta), in interazioni spesso caratterizzate da asimmetrie di potere e conoscenze (come quella tra medico e paziente, o tra giudice e imputato). A tal fine suggeriamo la lettura dei capitoli dedicati alle specificità di diversi ambiti professionali, oltre che di quelli su tecniche quali la consecutiva e la simultanea, che potrebbero tornare utili in caso di presa di note e *chuchotage*. Consigliamo inoltre di tenersi aggiornati sui risultati della ricerca in ID, perché per quanto il passaggio dai *research findings* alle *classroom activities* sia tutto fuorché a-problematico (vedi Niemants e Stokoe 2017: 296-300), le pubblicazioni scientifiche presentano un ampio ventaglio di forme che le azioni verbali e non verbali dell'interprete possono assumere in svariati contesti professionali (per una raccolta di *research-based proposals* vedi ad esempio Cirillo e Niemants 2017, dove studenti e docenti possono trovare materiali già "didatticizzati" e in alcuni casi pronti per essere utilizzati in classe).

4. Conclusion

In questo contributo abbiamo delineato un percorso di formazione che si avvia al I anno della Triennale con l'esposizione a *corpora* di parlato autentico, prosegue durante tutto il Corso di Studi tramite l'uso costante di RP, e trova compimento alla Magistrale, dove gli studenti sperimentano forme più complesse di interazione mediata e riflettono su dilemmi che potrebbero trovarsi a gestire nel loro futuro professionale.

Se è vero, però, che l'interazione è co-costruita, allora per quanto esaustivo ed aggiornato, questo percorso formativo da solo non basta ad assicurare l'efficacia della comunicazione mediata. Vanno infatti necessariamente formate anche le persone che ne beneficiano, come gli operatori che prestano servizio nei presidi sanitari (Niemants e Bernandi in questo volume), o i giudici e gli avvocati che operano nei tribunali (Ballardini e González in questo volume), i quali talvolta, magari senza volerlo, producono richieste e deleghe che posizionano gli interpreti come qualcosa di più, o comunque di diverso, da quello per cui sono stati formati. Il medico che delega all'interprete la spiegazione di test ed esami di routine o l'assistente sociale che gli chiede se il richiedente sta dicendo la verità costituiscono dei *choice-points* che mettono l'interprete nelle condizioni di decidere se rifiutare o accettare posizionamenti che non rientrano nel suo ruolo, e che si potrebbero evitare se i partecipanti primari fossero adeguatamente preparati alle specificità dell'ID e ai confini professionali entro cui ciascuno può responsabilmente contribuire alla sua buona riuscita. L'interprete dialogico ha indubbiamente la responsabilità di fare in modo che gli altri due (o più) partecipanti comprendano quanto si sta dicendo e facendo e possano proseguire la comunicazione su un terreno condiviso, e questo talvolta richiede più di una traduzione turno per turno. Ma chi beneficia del suo servizio non sempre ha ben chiari i limiti di questa responsabilità comunicativa e sta quindi all'interprete definire in partenza, o ristabilire in corsa, i confini del proprio ruolo nelle singole interazioni, cosa che può fare solo se è adeguatamente e consapevolmente formato.

Bibliografia

- Baraldi, C., L. Gavioli 2012 (eds.), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cirillo, L., N. Niemants 2017 (eds.), *Teaching dialogue interpreting: Research-based proposals for higher education*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Garzone, G., M. Viezzi 2002 (eds.), *Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Garzone, G., P. Mead, M. Viezzi 2002 (eds.), *Perspectives on interpreting*, Bologna: CLUEB.
- Niemants, N. 2018, *L'interprétation des français parlés en interaction*, «InTRAlinea», Special Issue: *Translation and Interpreting for Language Learners (TAIL)*, ed. by L. Anderson, L. Gavioli, F. Zanettin, <http://www.intralinea.org/specials/article/2310>.
- Niemants, N., E. Stokoe 2017, *Using the Conversation Analytic Role-play; method in healthcare interpreter education*, in L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching Dialogue Interpreting: Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 293-321.
- Mason, I. 1999 (ed.), *Dialogue interpreting*, «The Translator» (V-II), Special issue.
- Preziosi, I., C. Garwood 2017, *Training legal interpreters in an imperfect world*, in L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching Dialogue Interpreting: Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 217-237.
- Rudvin, M., E. Tomassini 2011, *Interpreting in the community and workplace*, New York: Palgrave Macmillan.
- Russo, M., G. Mack 2005 (a cura di), *Interpretazione di trattativa: La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Milano: Hoepli.
- Stokoe, E. 2011, *Simulated interaction and communication skills training: The 'Conversation Analytic Role-play Method'*, in C. Antaki (ed.), *Applied conversation analysis*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 119-139.
- Wadensjö, C. 1998, *Interpreting as Interaction*, London/New York: Longman.

Letture di approfondimento

- Tipton, R., O. Furmanek 2016, *Dialogue interpreting. A guide to interpreting in public services and the community*, New York: Routledge.
- Chessa, F. 2012, *Interpretazione dialogica. Le competenze per la mediazione linguistica*, Roma: Carocci.
- Schäffner, C., K. Kredens, Y. Fowler 2013 (eds.), *Interpreting in a Changing Landscape. Selected Papers from Critical Link 6*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Sitografia

- CARM: <https://www.carmtraining.org/>
- CLAPI: <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>
- CLAPI-FLE: <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>
- ECODIC 2021: <https://corpusdidac.event.univ-lorraine.fr/>

En Pratique: La Cuisine: http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/en_pratique.php

Fiche CLAPI-FLE sulla formulazione delle domande: http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche_question_pragmatique.php

FLORALE: <https://florale.unil.ch/>

FLEURON: <https://fleuron.atilf.fr/>

PFC: <https://www.projet-pfc.net/>

CAPITOLO 4

L'INTERPRETAZIONE A DISTANZA

Nicoletta Spinolo

DIT, Università di Bologna

Introduzione

La pratica dell'interpretazione a distanza ha ricevuto nell'ultimo periodo una forte attenzione sia dal mondo professionale che da quello accademico, indubbiamente a causa della situazione generata dalla pandemia di Covid-19 iniziata nel 2020. Si tratta però, in realtà, di una pratica che esiste da molto più tempo ma che, ovviamente, ha ricevuto nel contesto della pandemia un enorme impulso.

L'obiettivo di questo capitolo è quello di offrire, senza animo di esaustività, una panoramica generale delle principali tipologie e modalità di interpretazione a distanza, assieme alle peculiarità che le caratterizzano e che è necessario considerare.

Con questo obiettivo, osserveremo prima l'interpretazione dialogica a distanza, soffermandoci su alcuni aspetti fondamentali quali le possibili distribuzioni dei partecipanti nello spazio, come prepararsi a un incarico, e come gestire alcuni elementi chiave della comunicazione: aperture e chiusure dell'interazione, gestione dei turni, gestione dei problemi di comprensione (vedi Braun e Davitti 2019).

Passeremo poi all'interpretazione di conferenza a distanza, descrivendone le principali tipologie e riflettendo anche in questo caso su questioni fondamentali e di base quali la gestione della strumentazione e della comunicazione con i colleghi e i partecipanti all'evento. Concluderemo con alcune osservazioni comuni alle due modalità.

1. Interpretazione dialogica a distanza

Se riflettiamo sull'evoluzione storica della comunicazione fra gli esseri umani da un lato e su quella delle tecnologie necessarie per comunicare a distanza dall'altro, sarà facile comprendere come la prima modalità di interpretazione a distanza sia stata quella dialogica.

Occorre ricordare, infatti, che si tratta innanzitutto della prima (e primordiale) modalità di interpretazione, nata presumibilmente in maniera quasi parallela o immediatamente successiva alla nascita del linguaggio (Niska 2002).

L'interpretazione dialogica (vedi Niemants in questo volume) prevede l'interazione di tre o più partecipanti che si alternano in maniera generalmente non simultanea; per questo motivo, le prime tecnologie per la comunicazione a distanza (ad esempio la radio o il telefono) risultarono già di per sé adatte alla sua realizzazione.

L'interpretazione dialogica a distanza, infatti, comincia con l'interpretazione telefonica. La sua nascita "ufficiale" viene spesso fatta coincidere con la nascita del primo servizio pubblico di interpretazione telefonica 24/7 istituito in Australia negli anni Settanta per gestire le ingenti ondate di immigrazione che interessavano il paese in quel periodo (Ozolins 1998). Ciononostante, è ragionevole pensare che, in maniera non istituzionalizzata e sistematica, questa sia nata probabilmente assieme alla diffusione delle chiamate telefoniche internazionali. Successivamente, e con una "data di nascita" più difficile da tracciare con precisione, si sviluppa l'interpretazione dialogica per videoconferenza, resa possibile dallo sviluppo delle tecnologie della comunicazione.

L'interpretazione telefonica è una modalità che si usa con frequenza nei servizi pubblici; ne è un esempio il caso dell'Australia sopracitato, ma sono vari anche in Europa i paesi che ricorrono a servizi di interpretazione telefonica da integrare nei loro sistemi sanitari o in altri servizi al cittadino, come ad esempio, quelli sociali o turistici. Anche l'interpretazione dialogica per videoconferenza si usa nei servizi pubblici, in grado maggiore o minore a seconda dei diversi paesi, e trova inoltre ampia applicazione nel settore commerciale.

Come si potrà facilmente intuire, le situazioni e i contesti in cui è possibile impiegare l'interpretazione dialogica a distanza sono talmente vari da renderne impossibile una catalogazione. Si può andare da conversazioni informali fra soci in affari a formalissimi colloqui di lavoro, da chiamate routinarie di *follow-up* medico a telefonate di emergenza o discussioni di casi complessi fra specialisti

internazionali. O ancora, interrogatori di polizia, sessioni in tribunale, ma anche chiamate a servizi turistici per chiedere informazioni. Da questo, deriverà una grande varietà di registri, situazioni, e asimmetrie conversazionali e di potere.

A questa varietà di situazioni si aggiunge anche, e sempre più, la varietà di mezzi attraverso i quali la comunicazione viene veicolata (Pöchhacker 2020). Da telefoni fissi a telefoni cellulari, con auricolari, vivavoce, e microfoni più o meno performanti. E da sistemi di videoconferenza con molteplici e grandi schermi ed ottima definizione, a dispositivi portatili come tablet e smartphone.

Questa estrema varietà rende difficile la stesura di un testo che tratti l'interpretazione dialogica a distanza in generale e che sia sufficientemente dettagliato da coprire tutta la casistica possibile. Ci limiteremo, dunque, a osservare alcune caratteristiche generalizzabili. Per farlo, e dopo esserci soffermati sulle possibili configurazioni di distribuzione dei partecipanti nello spazio e su alcuni comportamenti da adottare prima dell'incarico, ci baseremo su una selezione delle categorie di analisi definite da Braun e Davitti (2019). Le autrici, nel definire una tassonomia per l'analisi dell'interpretazione dialogica a distanza, propongono una serie di elementi degni di interesse; fra questi, quelli che tratteremo nel presente capitolo saranno le aperture e chiusure delle sessioni, la gestione dei turni conversazionali, i riferimenti ai partecipanti primari e la gestione dei problemi di comprensione.

1.1. Distribuzione dei partecipanti

Indipendentemente dall'ambito di applicazione, la diversa collocazione dei partecipanti nello spazio fisico e virtuale potrà indurre l'interprete ad adottare diverse strategie e comportamenti comunicativi, come vedremo nelle sottosezioni successive.

Vediamo dunque le possibili costellazioni dell'interazione (Pöchhacker 2004) di base nella comunicazione dialogica interpretata a distanza (vedi anche Spinolo, in corso di stampa).

In un primo caso (fig. 1), né l'interprete, né gli interlocutori primari condividono lo spazio fisico. In questa situazione, dunque, sia i partecipanti primari che l'interprete si trovano in luoghi diversi. Ciascuno è connesso alla chiamata telefonica o videoconferenza dalla sua postazione. La struttura di base prevede, appunto, tre punti: l'interprete e i due interlocutori primari. Questi ultimi, però, potrebbero anche trovarsi assieme ad altre persone, quali colleghi o collaboratori, complicando dunque lo schema della comunicazione. Oppure, anche, la connes-

sione potrebbe avere più di tre punti, nel caso di una riunione che preveda più di due partecipanti primari connessi dalla loro postazione.

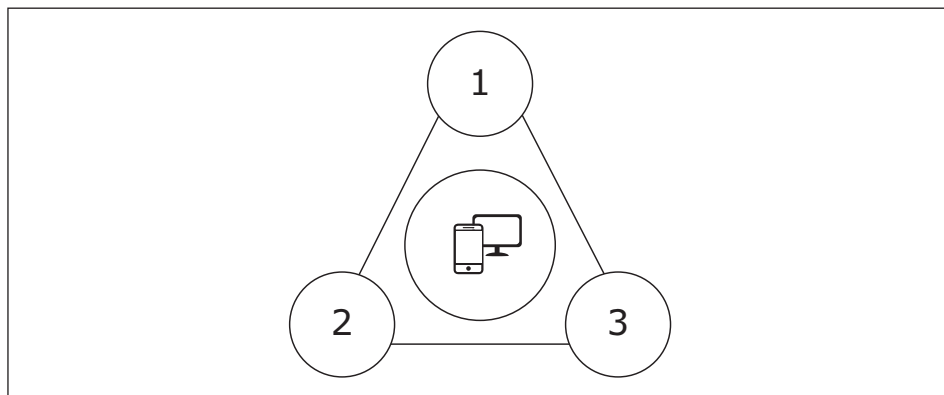


Fig. 1. Da Spinolo *et al.* 2018: 13.

In un secondo caso (fig. 2), invece, i partecipanti primari, che possono essere due o più di due, condividono lo stesso spazio fisico, ma si rivolgono a un interprete connesso a distanza, via telefono o videoconferenza.

Nel terzo caso (fig. 2), infine, è l'interprete a condividere lo spazio fisico con uno degli interlocutori primari, mentre l'altro (o gli altri) viene contattato via telefono o videoconferenza.

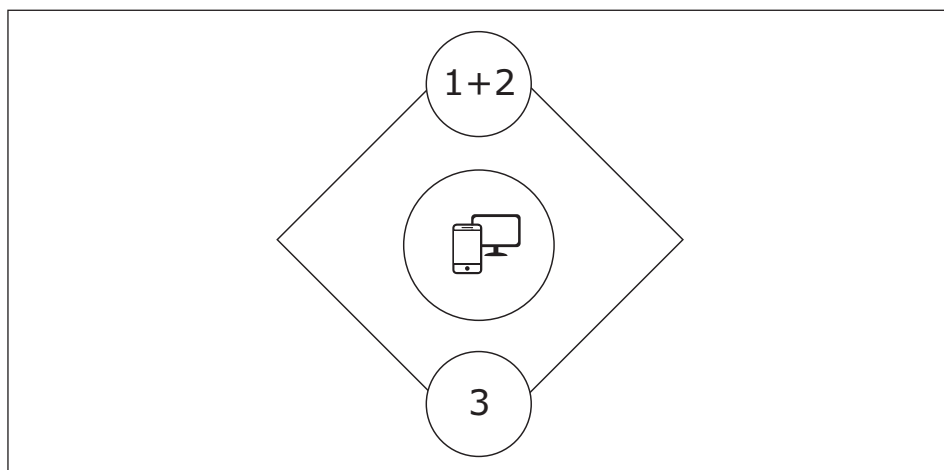


Fig. 2. Da Spinolo *et al.* 2018: 14.

1.2. Prima dell'incarico

Come abbiamo già visto, l'interpretazione dialogica a distanza è caratterizzata da un'enorme variabilità di situazioni, contesti e ambiti di applicazione. Per questo motivo, la fase che precede l'incarico vero e proprio è un lasso di tempo fondamentale in cui l'interprete, a seconda del contesto e delle informazioni che ha a disposizione, potrà non solo prepararsi dal punto di vista della documentazione, ma anche da quello dell'organizzazione dell'interazione.

Occorre tener presente, innanzitutto, che non sempre sarà possibile avere un quadro dettagliato della situazione da interpretare prima dell'evento, e che spesso il quadro si comporrà nel corso delle prime battute dell'interazione; ci saranno altri casi, invece, in cui conoscerlo sarà possibile. Vediamo alcuni esempi.

Pensiamo, in primo luogo, a una situazione in cui l'interprete avrà una buona conoscenza preliminare del quadro della situazione. Un esempio potrebbe essere quello di un'interazione di ambito commerciale in cui l'appuntamento fra gli interlocutori primari e con l'interprete viene definito in anticipo. In questo caso, l'interprete potrà chiedere dettagli riguardanti, ad esempio, i temi della riunione, le aziende di appartenenza degli interlocutori, il settore merceologico, le tempistiche previste.

Ci saranno situazioni, invece, in cui la conoscenza della situazione potrà essere soltanto parziale, mentre i dettagli si comporranno all'inizio della sessione. Pensiamo, ad esempio, a una giornata di lavoro in fiera con diversi incontri fra aziende organizzati anche con partecipanti a distanza, o in cui è l'interprete a trovarsi a lavorare da casa o dal proprio ufficio, oppure pensiamo a una giornata di lavoro a distanza per un ospedale, in cui l'agenda delle chiamate non è definita, ma queste si realizzano a seconda delle necessità. In questo caso, l'interprete avrà un'idea generale del contesto (l'ambito commerciale della fiera, ad esempio), ma non degli interlocutori e degli obiettivi della conversazione.

Infine, possono esistere anche situazioni in cui l'interprete non possiede informazioni, e queste si riveleranno solo all'inizio della chiamata. Questa situazione si verifica, ad esempio, con frequenza in interpretazione telefonica. In questo caso, la caratteristica del servizio offerto dalle agenzie di interpretazione è spesso proprio l'estemporaneità, cioè la possibilità di avere a disposizione un interprete senza nessun preavviso. L'interprete di turno presso l'agenzia, dunque, potrà ricevere in un solo turno chiamate provenienti da diversi ambiti, contesti e situazioni, anche di emergenza, senza ricevere alcuna notifica previa, e dovrà contare sulla fase di apertura della sessione per raccogliere le informazioni minime necessarie.

Nel caso in cui l'interprete condivida lo spazio con uno dei partecipanti primari, già prima di iniziare la sessione vera e propria con la parte connessa a distanza potrà collaborare con il partecipante in presenza per organizzare al meglio la disposizione degli interlocutori nella stanza, oltre a quella di schermi, microfoni e di altri eventuali dispositivi utilizzati. Queste operazioni iniziali dovrebbero avere l'obiettivo di offrire una buona visuale a tutti i partecipanti, interprete compreso ovviamente, permettere all'interprete di prendere note nella maniera più confortevole possibile, offrire una buona visuale dei partecipanti a coloro che si conetteranno a distanza, permettendo loro di vedere, se possibile, i volti e il mezzobusto di tutti i partecipanti.

1.3. Aperture e chiusure

L'apertura dell'interazione è un momento fondamentale, giacché serve, da un lato, a gettare le basi dell'interazione che sta per svolgersi e, dall'altro, costituisce il momento in cui l'interprete, assieme agli interlocutori, potrà apportare e suggerire "aggiustamenti" che servano a rendere la comunicazione fluida ed efficace. Inoltre, come abbiamo già accennato, è proprio nella fase iniziale che l'interprete può raccogliere i dati necessari per farsi un'immagine mentale della situazione comunicativa che si troverà a interpretare.

Vediamo, dunque, alcuni punti essenziali che occorre tenere presenti al momento dell'apertura di una chiamata, sia questa telefonica o in videoconferenza.

1. **Aprire il canale comunicativo con entrambe le parti:** in particolare nel caso di una sessione a tre (o più) punti, in cui gli interlocutori non condividono lo spazio fisico, è importante verificare che tutti sentano e siano connessi, prima di cominciare, rivolgendosi a tutti i partecipanti, ad esempio con un saluto di apertura, e attendendo la loro conferma (Spinolo 2019).

2. **Comporsi un'immagine mentale della situazione:** come abbiamo già visto, sono frequenti i casi in cui le informazioni a disposizione dell'interprete prima di iniziare la sessione saranno generiche o addirittura assenti. È dunque importante, fin dall'inizio, raccogliere le informazioni di base necessarie alla buona riuscita della chiamata. Sarà necessario capire chi sono gli interlocutori, dove si trovano, in quali condizioni (in particolare nel caso delle chiamate di emergenza), quali sono le motivazioni della chiamata. In particolare nel caso dell'interpretazione telefonica, anche eventuali rumori di fondo, quali rumore di automobili, o altri rumori ambientali, per quanto possano disturbare la conversazione, potranno comunque fornire utili indicazioni sul contesto in cui si svolge l'interazione.

3. **Assicurare le migliori condizioni audio e video possibili:** nella misura del possibile a seconda delle condizioni e delle situazioni di ogni chiamata, si potrà in questa fase (ma anche nel corso della sessione, se risultasse necessario) suggerire ai partecipanti di avvicinarsi alla telecamera, allontanarsi, o avvicinarsi al telefono per garantire un migliore audio.

4. **Spiegare le “regole del gioco”:** ancora una volta nei limiti concessi dalle condizioni dell’interazione, potrebbe essere utile prendersi un momento, all’inizio, ad esempio subito dopo le presentazioni, per spiegare i meccanismi comunicativi che i partecipanti vedranno in atto e che riteniamo sia rilevante che conoscano per un efficace svolgimento dell’interazione. Ad esempio, potremmo voler chiedere agli interlocutori, se lo riteniamo necessario, di evitare se possibile le sovrapposizioni nei turni di parola, ossia parlare a turno e non tutti insieme. Oppure, potremmo avvisarli, nel caso di una videoriunione, che alzeremo una mano se riterremo necessario interrompere un turno per poter interpretare o chiedere un chiarimento. Ci saranno però casi, *in primis* quelli delle chiamate di emergenza, in cui ovviamente non ci sarà tempo per questo.

Per quanto riguarda la chiusura della sessione, sarà importante, ancora una volta, chiudere il canale comunicativo con tutte le parti, verificando che nessuno abbia ulteriori domande o dubbi rimasti irrisolti.

1.4. Gestione dei turni conversazionali

Nell’interpretazione dialogica, l’interprete gioca un ruolo fondamentale nel partecipare al coordinamento e alla gestione della conversazione (vedi Niemants).

Tutti abbiamo esperienza di interazioni a distanza, telefoniche o in videoconferenza; sicuramente, nella nostra esperienza personale avremo notato come queste conversazioni si differenzino da quelle in presenza.

Ad esempio, non vedere esattamente in che direzione sta guardando il nostro interlocutore, che guarda uno schermo in videochiamata o che non vediamo affatto al telefono, potrebbe rendere difficile capire a chi si sta rivolgendo, nel caso di un’interazione con varie persone, e quindi chi sarà probabilmente il successivo a prendere il turno di parola. Non vedere il nostro interlocutore o averne una visuale parziale potrebbe rendere difficile segnalare la nostra necessità di intervenire. O ancora, eventuali questioni tecniche come problemi di linea o connessione o guasti dell’attrezzatura potrebbero causare ritardi nella trasmissione dei turni di parola e incomprensioni. Tutto questo potrebbe rendere più frequenti le sovrapposizioni nei turni di parola, in alcuni casi causare confusione su chi sta

parlando, condurre a necessità di ripetizioni e chiarimenti. Ciò, ovviamente, si applica anche all'interazione dialogica interpretata a distanza, con la complessità ulteriore comportata dal fatto che gli interlocutori primari non condividono la stessa lingua, e che necessitano quindi della mediazione dell'interprete.

Da qui l'importanza, come spiegato nella sezione precedente, di definire assieme ai partecipanti primari, e se possibile all'inizio della sessione, le cosiddette "regole del gioco" relative alla gestione dell'alternanza di turni, e di eventuali interruzioni o segnalazioni.

La strategia del *chunking*, o della segmentazione, potrebbe risultare utile (come del resto in un contesto presenziale) nel caso di turni di parola particolarmente lunghi e densi da rendere nell'altra lingua; per poter segmentare un turno da interpretare, nel caso non si riesca a trovare un momento opportuno di silenzio in cui inserire il proprio turno di resa, potrebbe essere necessario segnalare la necessità di interrompere l'interlocutore. Nel caso della videoconferenza, la necessità di interrompere o intervenire può essere segnalata, ad esempio, con un gesto (come alzare la mano) che può essere concordato preventivamente con gli interlocutori o, se questo non fosse possibile, inserito nel corso dell'interazione, purché il gesto scelto sia un gesto visibile e facilmente interpretabile da chi ascolta, anche a seconda della lingua e cultura dei partecipanti. Nel caso dell'interpretazione telefonica, invece, la necessità di interrompere dovrà necessariamente essere verbalizzata, nella maniera più adatta secondo le convenzioni e le modalità della lingua in questione.

Un aspetto della gestione dei turni conversazionali che, come già evidenziato in diversi lavori di ricerca (vedi ad esempio, González Rodríguez 2019 e Spino-lo 2019), può risultare complesso è proprio quello del momento in cui iniziare un nuovo turno di resa dell'interprete. In interpretazione dialogica presenziale, l'interprete può segnalare l'inizio di un nuovo turno di resa, e quindi richiamare l'attenzione dell'interlocutore primario interessato, voltandosi o dirigendo lo sguardo verso quella persona. Con l'interpretazione a distanza, questo non è ovviamente possibile: nel caso dell'interpretazione telefonica, per la totale assenza di input visivi e, nel caso di quella in videoconferenza, per l'impossibilità, generalmente, di interpretare la direzione dello sguardo degli interlocutori volto allo schermo.

Si potrebbe pensare che iniziare semplicemente un nuovo turno nella lingua dell'interlocutore potrebbe essere sufficiente ad attirare la sua attenzione, ma in realtà non è sempre così.

Come sicuramente avremo sperimentato tutti, nella comunicazione a distanza, in particolare nelle sessioni più lunghe, può risultare difficile in certi casi mantenere la concentrazione e l'attenzione. Questa maggiore facilità di distrazione è dovuta principalmente al sentimento di alienazione, di "non-presenza" provocato proprio dalla comunicazione a distanza (Short, Williams, Bruce 1976). Sebbene partecipi direttamente alla situazione comunicativa, l'interlocutore potrebbe anche in qualche modo sentirsene alienato, se la sua esperienza non è del tutto immersiva e se è distratto, come accade con enorme frequenza, da elementi del proprio spazio fisico che non sono condivisi con gli altri interlocutori: una porta che sbatte, il telefono che squilla, la notifica di un'e-mail. Tale fenomeno potrebbe anche vedersi accentuato nel corso di un turno conversazionale fra l'interprete e l'altro interlocutore primario, da cui quindi si troverebbe escluso in quanto pronunciato in una lingua che non comprende.

Può succedere con frequenza, dunque, che durante un turno nella lingua che uno dei partecipanti primari non conosce, ci si distrae e si volga l'attenzione ad altro. Per questo motivo, potrebbe essere utile, prima di iniziare un nuovo turno di resa da parte dell'interprete, segnare tale inizio richiamando l'attenzione dell'interlocutore. Alcune aziende di servizi linguistici hanno un loro protocollo che indica anche l'appellativo da utilizzare, come ad esempio il termine *compañero* (González Rodríguez 2019); in alternativa, e a seconda delle convenzioni della lingua in questione, è possibile utilizzare il titolo, il nome o il cognome. È inoltre consigliabile attendere un *feedback* di conferma dell'attenzione dell'interlocutore (un cenno, nel caso del video, o una conferma verbale in quello del telefono) prima di cominciare il turno di resa.

1.5. Gestione dei problemi di comprensione

Può accadere nel corso di una sessione di interpretazione dialogica che si verifichino problemi di comprensione fra gli interlocutori o anche per lo stesso interprete. Questo vale ovviamente anche per l'interpretazione a distanza, e può anche essere amplificato da eventuali problemi tecnici, di connessione o di qualità audio non ottimale.

Come già osservato nella letteratura (si vedano, ad esempio, Amato 2019 e Spinolo 2019), elementi che tipicamente possono causare problemi di comprensione sono, ad esempio, nomi propri di persone o cose (come il nome di un farmaco) o toponimi. In questi casi, le possibili soluzioni applicabili dipendono in grande misura dalla distribuzione dei partecipanti nello spazio (§ 1.1). Nel caso

che gli interlocutori primari condividano lo stesso spazio e sia l'interprete a trovarsi a distanza, e nel caso in cui il dato da trasmettere sia un nome proprio, una cifra o una data, l'interprete può chiedere all'interlocutore di scriverlo su un foglio, o di digitarlo sul telefono, o di mostrare il documento su cui è riportato (come un documento di identità) all'altro interlocutore. Oppure, può basarsi su supporti visivi di altro genere a seconda del contesto e di quello che gli interlocutori hanno a disposizione: volantini, cataloghi, carte geografiche, ecc.

Nel caso, invece, in cui nessuno dei partecipanti condivida uno spazio fisico, o nel caso in cui sia comunque l'interlocutore posizionato a distanza rispetto all'interprete quello che deve trasmettere il dato, si può ricorrere a diversi strumenti a seconda del mezzo di comunicazione utilizzato. Mentre nel caso della videoconferenza si può pensare, ad esempio, di utilizzare la *chat* o in certi casi anche chiedere di mostrare documenti via *webcam* o con una *document camera*, nel caso della comunicazione telefonica sarà probabilmente necessario richiedere lo *spelling* o un'enunciazione più lenta del dato, a cui è consigliabile far seguire una ripetizione di verifica e conferma.

Come abbiamo visto, l'interpretazione a distanza viene utilizzata con frequenza anche in situazioni di emergenza e in contesti in cui uno o più interlocutori potrebbero sperimentare una complicazione del loro stato di salute o emotivo: paura, dolore, preoccupazione, agitazione. Inoltre, problemi tecnici di vario genere o anche elementi contestuali (in particolare nel caso delle chiamate di emergenza) potrebbero rendere più difficile la comprensione da parte dell'interprete. In questi contesti, e a seconda della situazione e dell'eventuale grado di emergenza, si può innanzitutto chiedere all'interlocutore di provare a risolvere il problema, se è possibile, avvicinandosi al microfono, parlando più lentamente o a voce più alta, o appartandosi dal rumore nel caso ve ne fosse. Se la situazione non lo consente, potrebbe essere proficuo ricorrere, quando possibile, a domande che richiedano risposte brevi e se possibile chiuse (sì/no).

In generale, nella ricerca e proposta di soluzioni, occorre sempre tener presente il contesto e le specifiche condizioni dell'interazione e dei partecipanti, sforzandosi di individuare quelle di volta in volta più adatte e funzionali ai nostri scopi.

2. Interpretazione di conferenza a distanza

L'interpretazione di conferenza si differenzia da quella dialogica in vari aspetti, di cui probabilmente i principali sono la strumentazione utilizzata (microfono,

cuffie, *console* di cabina, ecc.), il fatto che si dirige solitamente a un pubblico più vasto, e il fatto che il tipo di discorso da interpretare è spesso monologico, sebbene siano frequenti anche dibattiti, sessioni di domande e risposte, interviste. Di conseguenza, le caratteristiche, le problematiche e le possibili soluzioni proposte nella sezione dedicata all'interpretazione dialogica a distanza (§ 1) non saranno in questo caso particolarmente rilevanti.

Anche in questo caso, per ragioni di spazio, selezioneremo alcuni degli aspetti salienti e caratterizzanti, quali la differenziazione delle diverse tipologie di interpretazione di conferenza a distanza, la gestione degli strumenti, dello spazio di lavoro, della comunicazione con il/la compagno/a di cabina e con l'*équipe* di lavoro in generale.

2.1. Interpretazione di conferenza a distanza: come?

L'interpretazione consecutiva, in cui la resa dell'interprete segue quella dell'oratore, non necessita un canale audio parallelo dedicato. È particolarmente adatta a essere impiegata a distanza, ed è ragionevole pensare che sia stata in effetti la prima tipologia di interpretazione a essere usata in questa modalità. Ciononostante, proprio come nel caso dell'interpretazione di conferenza in presenza, è al momento la simultanea la modalità maggiormente utilizzata, in quanto permette di risparmiare tempo non allungando i tempi dell'evento e di rivolgersi a un pubblico multilingue con diverse lingue offerte contemporaneamente.

Sebbene l'interpretazione simultanea a distanza come la conosciamo ora sia un fenomeno recente, di questo secolo, i primi esperimenti risalgono agli anni Settanta (Braun 2015), e vennero realizzati dalle Nazioni Unite. Questi primi esperimenti prevedevano di riunire tutti gli interpreti in uno spazio condiviso, nel quale venivano montate cabine e *console* per la gestione dell'audio da parte dell'interprete. L'impianto veniva poi collegato alla sala dell'evento, che si trovava in alcuni casi in un'altra sala dello stesso edificio, oppure in un altro edificio, città, paese o, addirittura, continente.

Questa modalità di interpretazione è poi stata e viene tutt'ora utilizzata con una certa frequenza, per esempio in occasioni in cui la sala dell'evento non offre lo spazio necessario al montaggio delle cabine, che vengono dunque montate in uno spazio dedicato, spesso dello stesso edificio. In questi casi, la visuale dell'evento è garantita attraverso schermi che vengono montati davanti alle cabine o all'interno delle cabine stesse.

Nel ventunesimo secolo, la rivoluzione che modifica sostanzialmente l'interpretazione simultanea a distanza viaggia attraverso internet, ed esplose letteralmente con la pandemia da Covid-19 iniziata nel 2020.

Questa cosiddetta rivoluzione, però, comincia alcuni anni prima della pandemia, con la nascita delle prime piattaforme RSI (*Remote Simultaneous Interpreting*), piattaforme web commerciali create specificamente per fornire servizi di interpretazione a distanza. Rispetto, però, alla modalità anteriormente descritta, attraverso queste piattaforme l'interprete può lavorare sia da un centro *hub*, ovvero una struttura attrezzata per ospitare diverse postazioni di interpretazione, che dalla propria abitazione o ufficio personale, dato che la piattaforma integra sia l'audio e video dell'evento che la console, che diventa virtuale (*soft console*) e integrata nello schermo stesso dell'interprete.

L'interpretazione simultanea a distanza non viaggia però solo attraverso piattaforme dedicate: anche alcune delle principali piattaforme di videoconferenza "generiche" hanno integrato una funzione di interpretazione, in particolare nel corso della pandemia da Covid-19 del 2020 che ha causato un aumento improvviso ed esplosivo della richiesta di servizi di interpretazione a distanza, fino a quel momento limitata a una quota di mercato minore.

Le tipologie di evento interpretabili a distanza sono diverse: si possono avere eventi totalmente presenziali, in cui solo gli interpreti sono posizionati a distanza mentre relatori e pubblico condividono lo stesso spazio, oppure eventi ibridi, in cui una parte dei relatori e del pubblico è fisicamente presente, mentre una parte interviene e segue a distanza. Infine, possono essere interpretati a distanza eventi che si tengono integralmente *online*, come convegni, *webinar*, riunioni in cui i partecipanti si connettono da diversi luoghi, senza che esista una vera e propria sede "fisica" a ospitare l'evento.

2.2. Gestione della strumentazione di lavoro

Le diverse tipologie e situazioni sopra descritte richiedono in tutti i casi, in maggior o minor grado, l'utilizzo simultaneo di diversi strumenti tecnologici.

Nel primo caso, quello dell'interpretazione simultanea a distanza con impianto "tradizionale", la principale differenza rispetto a quella in presenza è data precisamente dalla distanza dell'*équipe* di interpreti dal luogo dell'evento, e quindi dal ridotto contatto con il contesto reale per cui si sta interpretando. Come spiegavamo nel paragrafo precedente, la visuale degli interpreti sull'evento è garantita in questi casi da uno o più schermi posizionati di fronte o all'interno delle cabine.

In un evento interpretato in presenza, gli interpreti hanno di solito una visione completa della sala conferenze, cioè dell'oratore, che vedono più o meno da vicino a seconda delle caratteristiche e dimensioni della sala, degli eventuali supporti visivi (*slides* o altro tipo di immagini), del pubblico. Nel caso della modalità a distanza, dovrebbe essere almeno garantita una buona visuale su oratore e schermo di proiezione; se possibile, anche una visuale del pubblico è molto utile per monitorarne le reazioni al discorso interpretato. In questa situazione, dunque, l'attenzione dell'interprete si vedrà con ogni probabilità divisa fra molteplici schermi: quello o quelli dell'evento, e quello (o quelli) che l'interprete vorrà portare con sé in cabina per consultare la propria documentazione. A questo, andrà aggiunta l'interazione con la strumentazione di cabina, con una console "fisica" (o *hard console*) e con cuffie e microfono.

In una situazione di interpretazione con piattaforma RSI da un centro *hub*, invece, ancora una volta (come sempre in interpretazione a distanza) la visuale dell'interprete dipenderà dalle possibilità offerte dalla (o dalle) *location* dell'evento e l'interazione con la tecnologia sarà quasi completamente (con l'eccezione di cuffie e microfono) su schermo. Oltre al computer utilizzato per interpretare dalla piattaforma RSI, contenente la *soft console*, l'interprete potrebbe decidere di utilizzare anche altri dispositivi (*laptop*, *tablet*, schermo secondario) per consultare materiale di documentazione. A differenza del caso precedente in cui lo schermo su cui viene proiettato l'evento è solo una fonte di *input* visivo per l'interprete, e il dispositivo elettronico con cui agire è solo quello relativo alla documentazione, mentre la *console* è un elemento a parte con i propri tasti e pulsanti specifici, in questo caso due (o più) dispositivi possono significare anche due tastiere e *mouse*, una per controllare la *soft console* della piattaforma, e l'altra per la documentazione.

Anche nel caso, infine, di un evento interpretato con piattaforma RSI dall'abitazione o ufficio dell'interprete, l'interazione con la tecnologia sarà quasi completamente sullo schermo. Come nella situazione dell'*hub* appena descritta, oltre allo schermo ospitante l'evento l'interprete potrebbe consultare la documentazione su un altro dispositivo, o su un altro schermo dello stesso dispositivo. A questo potrebbe aggiungersi anche, in alcuni casi, un utilizzo piuttosto intensivo dello *smartphone* per mantenersi in contatto con l'*équipe* tecnica e di interpretazione dell'evento attraverso, ad esempio, applicazioni *chat*.

Le situazioni descritte sopra sono esempi e generalizzazioni, ma la varietà di configurazioni possibili è molto vasta, in particolare nel terzo caso, in cui l'inter-

prete lavora da un proprio spazio personale che può configurare e organizzare a suo piacimento. Potrebbe, come abbiamo accennato, avere due schermi sullo stesso dispositivo, oppure più dispositivi separati. Potrebbe avere delle cuffie con microfono integrato, oppure avere un microfono indipendente.

In tutti i casi, risulta evidente che l'interpretazione simultanea a distanza comporti comunque un maggior grado di interazione con la tecnologia sia prima che durante l'evento, compito che si aggiunge alla già intensa attività mentale richiesta per l'interpretazione simultanea.

2.3. Gestione della comunicazione

Sebbene possa sembrare un lavoro in qualche modo solitario, una buona interpretazione simultanea è in realtà sempre il risultato di un ottimo lavoro di squadra. Per la sua buona riuscita, è fondamentale non solo un'intensa comunicazione con il compagno o compagna di cabina, ma anche con il resto dell'*équipe* di interpretazione, nel caso che l'evento preveda più lingue, con lo *staff* tecnico e con l'organizzazione.

Tenendo presenti tutte le situazioni sopra descritte, risulta naturale chiedersi come, nelle diverse situazioni, l'interprete possa efficacemente mantenere questi contatti. In effetti, la gestione della comunicazione con i colleghi, nelle diverse situazioni e con diversi gradi di "presenza fisica", può richiedere all'interprete uno sforzo aggiuntivo significativo in termini di gestione di risorse cognitive e di necessità di ripartire la propria attenzione su vari dispositivi e altrettanti flussi e modalità di trasmissione delle informazioni.

Procederemo ora analizzando le diverse situazioni descritte al § 2.2 e ipotizzando possibili modalità di gestione della comunicazione con i colleghi di lavoro, tenendo sempre a mente che, in primo luogo, le possibili configurazioni sono moltissime, e non è possibile immaginarle né raccoglierle tutte e, in secondo luogo, gli sviluppi delle nuove tecnologie, sempre più rapidi e vertiginosi, renderanno sicuramente possibili in breve tempo configurazioni al momento irrealizzabili.

In una situazione di interpretazione a distanza con impianto tradizionale, in cui gli interpreti e il personale tecnico si trovano nello stesso luogo, l'interazione con il compagno o la compagna di cabina, l'*équipe* di colleghi e il personale tecnico incaricato della conferenza sarà diretta e presenziale. La comunicazione con il compagno o la compagna di cabina, dunque, potrà avvenire in maniera tradizionale, attraverso appunti su carta, ma anche sguardi, gesti, segnali per chiedere o confermare la comprensione, per gestire cambi di turno, pause, eccetera. Allo

stesso modo, sarà possibile comunicare con l'*équipe* di interpretazione e organizzare momenti di *briefing* e *debriefing* in presenza. Si potrà contare, inoltre, sulla presenza fisica dei tecnici per la risoluzione di eventuali problemi. Potrebbe, invece, essere necessaria un'interazione a distanza con gli organizzatori dell'evento, nel caso che questo si trovi in un luogo diverso da quello in cui sono installate le cabine (in altri casi, invece, si tratta di un'altra sala dello stesso edificio). L'interazione potrà in questo caso essere impostata telefonicamente o via *chat*.

Nel caso che l'evento venga interpretato da un *hub*, la situazione sarà simile a quella appena descritta, in quanto gli interpreti saranno presumibilmente tutti nello stesso luogo, nel quale si troveranno anche i tecnici. Nel caso che l'evento interpretato dall'*hub* sia ibrido, cioè con una parte dei partecipanti in presenza e una parte (interpreti compresi) a distanza, sarà necessario un certo grado di interazione fra il personale tecnico e organizzatore presente sul luogo dell'evento e quello presente presso l'*hub* stesso.

Le modalità di interazione si modificheranno completamente, invece, nel caso in cui l'interprete si trovi presso la propria abitazione o il proprio ufficio. Si modifica innanzitutto l'interazione con il compagno o la compagna di cabina. Questa potrà avvenire attraverso diversi canali e soluzioni, e ciascuna coppia di lavoro potrà adottare quelli che riterrà più opportuni e adatti al proprio caso. Vediamone alcuni:

1. **Chat:** è assai probabile che almeno una parte dell'interazione di cabina avvenga via *chat*, sia per il *prompting* che per la gestione di cambi di turno e altre questioni organizzative. Sia le piattaforme di RSI che quelle generiche con funzione di interpretazione offrono di solito la possibilità di chattare privatamente con il compagno o la compagna di cabina. Nel caso che si utilizzi questa funzione, è bene ricordare di fare attenzione: le stesse piattaforme prevedono generalmente anche altre *chat*, ad esempio con l'*équipe* di interpretazione, con gli organizzatori o con tutti i partecipanti. Occorre dunque essere sempre certi di stare utilizzando il canale *chat* giusto. Proprio per evitare questo tipo di problemi, alcuni interpreti a volte decidono di utilizzare un canale *chat* diverso, magari anche su un altro dispositivo, ad esempio attraverso un'*app* di messaggistica. Questa soluzione, da un lato, mette al sicuro da eventuali errori nell'utilizzo della *chat* di sistema ma, dall'altro, appesantisce il carico mentale dell'interprete, che avrà un ulteriore canale di comunicazione aperto, un'altra tastiera, un altro sistema di comunicazione.

2. **Videochiamata:** alcune piattaforme stanno sperimentando una funzione che permetta ai compagni di cabina di vedersi, oltre che di sentirsi. In alternativa, utilizzando un altro dispositivo, due compagni di cabina possono anche decidere di utilizzare un canale forse visivamente più immediato, quello della videochiamata. Possono, dunque, lanciare una videochiamata su un altro computer, o su *tablet* o *smartphone*, lasciandola muta e potendo così utilizzare la gestualità per comunicare, ad esempio, la necessità di un cambio, o segnalare qualcosa di immediato e urgente. Nel caso che si scelga di utilizzare questa modalità, occorre tener presente che può pesare sulla velocità di banda, se lanciata in parallelo e se si usa la stessa connessione con cui ci si connette alla piattaforma dell'evento.

3. **Documento condiviso:** sono ormai molti gli strumenti, anche gratuiti, di scrittura collaborativa. Questi strumenti permettono a due o più persone di condividere e modificare documenti di testo, o fogli di calcolo; anche l'utilizzo di uno strumento come questo può costituire per due (o più) interpreti compagni di cabina una maniera di inviarsi suggerimenti e indicazioni rapide evitando la *chat*; inoltre, il testo digitato appare in diretta senza dover essere "inviato" come un messaggio in *chat*. Occorre, però, considerare che la scelta di questo mezzo di comunicazione comporta l'utilizzo di uno spazio sullo schermo o su un dispositivo più o meno dedicato, con relativa ulteriore suddivisione dell'attenzione.

3. Osservazioni conclusive

Nel corso di questo capitolo, abbiamo presentato i tratti principali di due modalità di interpretazione a distanza: quella dialogica e quella di conferenza. Nonostante, come abbiamo visto, si tratti di due modalità molto diverse, che si applicano ad ambiti estremamente diversificati, è possibile trarre alcune osservazioni conclusive comuni che è importante tenere in considerazione quando ci si prepara a questa modalità di lavoro.

È con ogni evidenza fondamentale conoscere le caratteristiche dell'interpretazione a distanza, delle sue diverse modalità e dei possibili ambiti di applicazione.

Sulla base di queste conoscenze preliminari, e poi dell'esperienza man mano acquisita, lo studente e il professionista potranno così decidere come, in base alle proprie possibilità, organizzare il proprio spazio di lavoro sia per quanto riguarda la logistica degli spazi e dell'attrezzatura (disposizione degli strumenti di lavoro,

numero di schermi e dispositivi, scelta della tipologia di connessione da utilizzare) che per quanto riguarda le scelte e strategie di interpretazione vere e proprie.

In generale, come si sarà potuto evincere dalla descrizione dei diversi contesti e situazioni, l'interpretazione a distanza richiede all'interprete di ripartire la propria attenzione e il proprio carico mentale fra l'attività di interpretazione in sé e la gestione di un ambiente virtuale caratterizzato da un grado di complessità variabile, a seconda delle caratteristiche dell'evento comunicativo e anche della configurazione di lavoro scelta dall'interprete. Per questo motivo, è opportuno scegliere in maniera oculata tale configurazione, in base all'esperienza e alla dimestichezza con la tecnologia, con in mente l'obiettivo ideale di ridurre il più possibile la sensazione di alienazione inevitabilmente presente in qualunque tipo di comunicazione a distanza e rendendo l'esperienza il più immersiva e cognitivamente ergonomica possibile.

Bibliografia

- Amato, A. 2019, *Telephone interpreting for healthcare services: potential problems and solutions*, in M. Russo, F. Iglesias Fernández, M.J. González Rodríguez (a cura di), *Telephone interpreting: the impact of technology on dialogue interpreting/L'interpretazione telefonica: l'impatto della tecnologia sull'interpretazione dialogica*, Bologna: BUP, pp. 39-65.
- Braun, S. 2015a, *Remote interpreting*, in H. Mikkelsen, R. Jourdenais (eds.), *Routledge Handbook of Interpreting*, London: Routledge, pp. 352-367.
- Braun, S., E. Davitti 2019, *A methodological framework*, in M. Russo, E. Iglesias Fernández, M. J. González Rodríguez (a cura di), *Telephone interpreting: the impact of technology on dialogue interpreting/L'interpretazione telefonica: l'impatto della tecnologia sull'interpretazione dialogica*, Bologna: BUP, pp. 30-38.
- González Rodríguez, M.J. 2019, *La interpretación telefónica mediada por intérprete telefónico: algunos ejemplos en el ámbito policial-judicial*, in M. Russo, E. Iglesias Fernández, M. J. González Rodríguez (a cura di), *Telephone interpreting: the impact of technology on dialogue interpreting/L'interpretazione telefonica: l'impatto della tecnologia sull'interpretazione dialogica*, Bologna: BUP, pp. 119-159.
- Niska, H. 2002, *Community interpreting training: Past, Present, Future*, in G. Garzone, M. Viezzi (eds.), *Interpreting in the 21st century: Challenges and Opportunities*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 133-144.
- Ozolins, U. 1998, *Interpreting and translating in Australia: Current issues and international comparisons*, Melbourne: The National Languages and Literacy Institutes of Australia.
- Pöchhacker, F. 2004, *Introducing interpreting studies*, London: Routledge.

- Pöchhacker, F. 2020, 'Going video': *Mediality and multimodality in interpreting*, in H. Saalets, G. Brône (eds.), *Linking up with video*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 13-45.
- Short, J., E. Williams, C. Bruce 1976, *The social psychology of telecommunications*, London, New York: John Wiley & Sons.
- Spinolo, N., M. Bertozzi, M. Russo 2018, *Basic tenets and features characterising telephone- and video-based remote communication in dialogue interpreting*, in A. Amato, N. Spinolo, M.J. González Rodríguez (eds.), *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*, Bologna: AMS Acta, pp. 12-25.
- Spinolo, N. 2019, *Interpretazione telefonica per i servizi turistici*, in M. Russo, E. Iglesias Fernández, M. J. González Rodríguez (a cura di), *Telephone interpreting: the impact of technology on dialogue interpreting/L'interpretazione telefonica: l'impatto della tecnologia sull'interpretazione dialogica*, Bologna: BUP, pp. 161-200.
- Spinolo, N. (in corso di stampa), *Interpretación a distancia/Remote interpreting*, in R. Muñoz Martín, J. Franco Aixelà (eds.), *ENTII, Enciclopedia de Traducción e Interpretación*.

Letture di approfondimento

- Amato, A., N. Spinolo, M. J. González Rodríguez 2018 (eds.), *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*, Bologna: AMS Acta, <http://amsacta.unibo.it/5955/>.
- Klammer, M., F. Pöchhacker 2021, *Video remote interpreting in clinical communication: A multimodal analysis*, «Patient Education and Counseling» (CIV-XII), pp. 2867-2876.
- Roziner, I., M. Shlesinger 2010, *Much ado about something remote: stress and performance in remote interpreting*, «Interpreting» (XII-II), pp. 214-247.

CAPITOLO 5

INTERPRETAZIONE E RICERCA SU ASPETTI NEUROLINGUISTICI E COGNITIVI

*Serena Ghiselli e Mariachiara Russo*¹

DIT, Università di Bologna

Introduzione

Una efficiente interpretazione simultanea (IS) e consecutiva (IC) richiede, come condizioni indispensabili, ottime competenze linguistico-culturali nella lingua madre e nelle lingue di lavoro, la comprensione dei processi implicati nell'acquisizione delle tecniche interpretative e un'applicazione costante per un lungo periodo di tempo, come ben evidenziato in questo volume nei contributi di Amato e di Mack.

In questo capitolo ci concentriamo sui processi cognitivi dell'interpretazione, con particolare riferimento all'interpretazione simultanea data la specifica abilità richiesta di compiere contemporaneamente più “sforzi” (vedi Mack in questo volume), oltre a quella più evidente di ascoltare in una lingua mentre si parla in un'altra di argomenti anche specialistici. Partiremo da alcune nozioni di base anatomo-funzionali del cervello (§ 1) per capire i presupposti e gli effetti dell'esercizio regolare e protratto dell'IS a livello neurolinguistico (§ 2). Seguiranno un approfondimento sulle funzioni esecutive attive durante l'IS (§ 3) e una proposta di esercizi di potenziamento per gli studenti di interpretazione (§ 4). Infine verranno descritti i test cognitivi utilizzati nella ricerca empirica sull'interpretazione (§ 5).

¹ Il presente capitolo è stato elaborato congiuntamente, ma la stesura è stata ripartita nel seguente modo: Mariachiara Russo è autrice dell'Introduzione, delle sezioni 1 e 2 e Serena Ghiselli è autrice delle sezioni 3, 4 e 5.

1. Cenni sul funzionamento del linguaggio: le aree anatomo-funzionali del cervello

Il cammino della conoscenza attraversa molti territori, non ultimo quello della patologia. Gli studi e le osservazioni su pazienti affetti da disturbi del linguaggio, descritti come *afasie*, rappresentano un caso emblematico. Questi studi hanno consentito di localizzare le lesioni delle aree anatomo-funzionali della corteccia cerebrale deputate alla ricezione e alla produzione del linguaggio. I primi ad individuarle nella seconda metà del XIX secolo furono il medico e antropologo francese Jean Paul Broca e il neurologo prussiano Carl Wernicke: l'*area di Broca* nel lobo frontale inferiore sinistro, responsabile della produzione linguistica (infatti era stato osservato che i pazienti afasici con lesioni in quest'area potevano comprendere e concettualizzare, ma non parlare o potevano parlare in modo sgrammaticato, *afasia motoria o espressiva*), e l'*area di Wernicke*, nel lobo temporale superiore sinistro (fig. 1), maggiormente coinvolta nella percezione e nella comprensione (infatti era stato osservato che nei pazienti con lesioni in quest'area si riscontrava un'incapacità a comprendere le parole udite e scritte, per quanto fosse ancora possibile una parlata in un "gergo" confuso, *afasia sensoriale o recettiva*). Le due aree sono connesse dal *fascicolo arcuato* costituito da una banda di fibre nervose: una lesione a carico del fascicolo arcuato è la causa dell'*afasia di conduzione*.

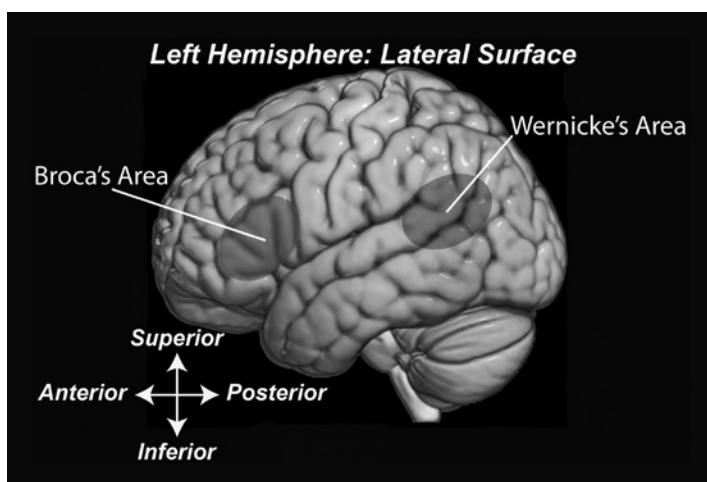


Fig. 1. Immagine dell'emisfero sinistro: oltre alle aree di Broca e di Wernicke indica gli assi cardinali utilizzati in letteratura per situare le regioni cerebrali (per gentile concessione del prof. Alexis Hervais-Adelman).

Oggi sappiamo che le aree di Broca e di Wernicke sono molto complesse e meno specifiche di quanto inizialmente ipotizzato. Infatti l'area di Broca include molteplici regioni con funzioni diversificate che separatamente permettono l'elaborazione fonologica, semantica e sintattica nella comprensione e nella produzione del linguaggio. Inoltre, i processi di comprensione e di produzione del linguaggio coinvolgono molte aree cerebrali sia a livello dello strato più esterno del cervello (neocorteccia cerebrale: aree corticali ove hanno sede le funzioni cognitive superiori) sia livello interno (aree subcorticali che sono deputate alla regolazione del comportamento, delle emozioni, della memoria e dell'apprendimento), le cui connessioni sono ancora oggetto di studio (per un approfondimento, vedi Hervis-Adelman 2022: 476).

I centri di controllo del linguaggio sono situati nell'emisfero sinistro (emisfero dominante) nel 97% dei destrimani e nel 68% dei mancini; per il 19% dei mancini il linguaggio è controllato dall'emisfero destro e nel resto da una ridondanza di entrambi (Pinker 1997: 298). L'emisfero destro è specializzato in funzioni spazio-visive, ma non ha alcuna area anatomica associata in modo specifico al linguaggio nella maggioranza degli individui.

L'individuazione di differenti specializzazioni tra i due emisferi cerebrali conferma l'ipotesi dell'asimmetria funzionale avanzata per la prima volta da Broca dopo aver osservato lesioni nell'emisfero *sinistro* di diversi pazienti affetti da afasia. La specializzazione delle aree cerebrali è accompagnata dal controllo controlaterale delle funzioni: la parte destra del nostro corpo è controllata dall'emisfero sinistro e viceversa (Pinker 1997). Infatti «Quando vengono presentate simultaneamente parole diverse alle due orecchie, la persona può riconoscere meglio quelle che arrivano all'orecchio destro» (*ibid.*: 292) perché elaborate dall'emisfero sinistro specializzato nel linguaggio.

I due emisferi sono connessi da fibre nervose che uniscono aree corrispondenti dei due lati del cervello, dette *commessure*. Tramite tali connessioni i due emisferi comunicano e interagiscono, di conseguenza tale asimmetria funzionale non viene percepita dall'individuo. Il complesso commessurale più importante e filogeneticamente più recente è il *corpo calloso*, che è la struttura di connessione tra le aree controlaterali della corteccia. Un'altra conferma della specializzazione dei due emisferi è arrivata dagli interventi chirurgici di sezione del corpo calloso (*split-brain*) che hanno consentito di esaminare separatamente gli aspetti comportamentali, neurologici e psicologici di ciascun emisfero (Sperry 1984, citato in Gran 1999).

Per quello che concerne l'elaborazione del linguaggio, l'emisfero sinistro (anche detto emisfero categoriale) sembra essere maggiormente implicato nella decodificazione e produzione di componenti fonologiche, morfologiche, sintattiche, lessicali e semantiche, mentre l'emisfero destro (anche detto emisfero rappresentazionale) è coinvolto nell'interpretazione dei significati impliciti (per esempio nelle inferenze derivanti dalla "conoscenza del mondo" e dal contesto situazionale) e sembra riconoscere meglio i segnali prosodici dell'affettività (sentimenti, emozioni e umori), nonché altri fattori paralinguistici necessari alla comprensione e alla produzione di metafore, espressioni sarcastiche, ironiche, ecc. (Gran 1999). Barker *et al.* (2012: 13) distinguono così la specializzazione dei due emisferi:

Emisfero sinistro	Emisfero destro
Analitico	Creativo
Logico	Immaginativo
Preciso	Generale
Ripetitivo	Intuitivo
Organizzato	Concettuale
Focalizzato sui dettagli	Olistico
Scientifico	Euristico
Distaccato	Empatico
Letterale	Figurato
Sequenziale	Irregolare

Dagli studi su percezione e controllo controlaterale si è appreso che una nota musicale viene percepita meglio se suonata all'orecchio sinistro (connesso maggiormente all'emisfero destro), tuttavia se si tratta di un tratto di un fonema di una lingua tonale come ad esempio il cinese, la nota viene percepita meglio dall'orecchio destro connesso all'emisfero sinistro (Pinker 1997: 293). Particolare interesse ha suscitato lo studio di interpreti mancini e la possibile interferenza di compiti manuali (presa di note in IC) e cognitivi (IS da e verso la lingua straniera) con l'elaborazione del linguaggio, alla luce della specializzazione di ciascun emisfero soggetto al controllo controlaterale. Tra le varie tesi magistrali sull'argomento svolte presso il DIT, si veda Del Novanta (2015).

2. Presupposti neurolinguistici dell'IS ed effetti neurocognitivi della pratica

Per comprendere l'importanza dell'esercizio costante dell'interpretazione, in particolare dell'IS, e il suo effetto dal punto di vista neurologico e cognitivo, citiamo il modello dell'IS del neurolinguista canadese Michel Paradis che contiene varie ipotesi, tra cui le due principali sono: l'ipotesi dei sistemi neurofunzionali indipendenti (*Subset Hypothesis*) e quella della soglia di attivazione (*Threshold Activation Hypothesis*). Sebbene proposto diversi anni fa (Paradis 1994), si tratta di un modello che ben fa comprendere il meccanismo del controllo bilingue negli interpreti, e che successivi studi hanno confermato. Essi hanno fornito evidenze di substrati neurali separati deputati alla produzione e alla percezione e del fatto che diverse lingue nel cervello bilingue sono, a loro volta, supportate da sottosistemi neurofunzionali separati. Si è quindi tornati ad ipotizzare, per una produzione linguistica priva di interferenze, un meccanismo di selezione e di inibizione delle lingue conosciute, ma non utilizzate attivamente in un dato momento (Abutalebi, Green 2016; Calabria *et al.* 2018, citati da Hervais-Adelman 2022).

Tornando al modello di Paradis (1994), le persone bilingui e gli interpreti hanno una rappresentazione dei due sistemi linguistici che attivano nel momento della comprensione e della produzione e che sono serviti, come abbiamo sopra anticipato, da substrati neuronali specifici (*Subset Hypothesis*), compresi nel sistema linguistico globale definito *competenza linguistica implicita*, ovvero l'interiorizzazione delle regole grammaticali, e *competenza paralinguistica implicita*, ovvero la capacità di comprendere aspetti della comunicazione quali prosodia, gestualità, umorismo ecc. appresi nel processo di socializzazione. Sia i bilingui che gli interpreti si avvalgono di queste competenze in modo automatico e inconsapevole; solo gli interpreti, però, hanno una solida *conoscenza metalinguistica esplicita*. Questa è il risultato di una consapevole associazione di espressioni linguistiche equivalenti tra le due lingue dal punto di vista semantico e pragmatico, che vengono rievocate senza sforzo, nella misura in cui il loro uso è frequente e, per effetto della ripetizione, diventa un automatismo, alleggerendo così il carico cognitivo dell'elaborazione. Tale conoscenza metalinguistica esplicita consente una produzione fluida e, pertanto, risulta indispensabile un esercizio consapevole e costante perché il processo possa consolidarsi.

Secondo l'ipotesi della soglia di attivazione (*Threshold Activation Hypothesis*), in IS i due sistemi linguistici vengono attivati contemporaneamente, ma la soglia di

attivazione della lingua da cui si traduce (ovvero che viene analizzata e compresa) si innalza per evitare che vengano prodotte parole di quella lingua, mentre si abbassa la soglia della lingua verso cui si traduce per poter rievocare il lessico corrispondente. Questo processo è facilitato da due principi: la frequenza d'uso di quel termine o espressione e il tempo trascorso dal suo ultimo utilizzo (più è recente e più rapidamente si attiva). Tutto ciò fa capire quanto indispensabile sia la continuità e la regolarità dell'esercizio dell'IS per rafforzare il controllo del processo, in termini di elaborazione cognitiva e linguistica, al fine di evitare o ridurre al minimo possibile le interferenze tra le due lingue, e quanto sia indispensabile una preparazione tematica e terminologica *ad hoc* per favorire il rapido accesso al repertorio lessicale pertinente immagazzinato nella memoria a lungo termine (lessico mentale).

Gli studi pionieristici condotti nel 1997 da Fabbro e Gran indicarono come la pratica costante dell'IS consenta di attivare componenti cognitive che diventano automatismi, quali una riorganizzazione delle funzioni uditive e attentive, la divisione dell'attenzione tra l'ascoltare e il parlare contemporaneamente (dopo 6-12 mesi di esercizio), e il controllo nell'uso corretto delle due lingue. Ciò consente di liberare risorse mentali per affrontare altre componenti non automatizzabili quali la valutazione consapevole dello scopo comunicativo dell'oratore o il monitoraggio della propria resa. Attualmente, gli studi sull'interpretazione simultanea sotto il profilo neurologico e cognitivo forniscono evidenze del fatto che il costante esercizio dell'IS produce, nel tempo, nuove connessioni neuronali e quindi modificazioni anatomo-funzionali che, a loro volta, rendono più efficiente il processo dell'IS. Le nuove tecniche di visualizzazione funzionale del cervello, quali la risonanza magnetica funzionale (fMRI) e la tomografia a emissione di positroni (PET), hanno consentito di individuare la rete delle aree cerebrali attivate durante l'IS e alcune modificazioni strutturali riscontrate in interpreti simultanei con diversi gradi di esperienza, rispetto a studenti di interpretazione principianti e avanzati, e rispetto a gruppi di non interpreti (traduttori, bilingui e monolingui).

Gli interpreti professionisti sembrano mostrare un profilo neuroanatomico e neurofunzionale specifico dei processi verbali e non verbali, quali ad esempio la memoria di lavoro o l'elaborazione fonetica, come pure l'accoppiamento del sistema sensoriale e del sistema motorio. Per un approfondimento su organizzazione cerebrale e aspetti anatomo-funzionali, cognitivi e motori della ricezione e produzione linguistica in relazione alla formazione in interpretazione e alla pratica

dell'interpretazione simultanea e consecutiva si vedano i lavori di Ferreira *et al.* (2020) e di Hervais-Adelman (2022).

In conclusione, citeremo tre studi che hanno dimostrato l'effetto della pratica dell'interpretazione sull'attivazione delle aree cerebrali e sulla plasticità neuronale, fenomeni che consentono una più efficace gestione delle risorse cognitive e linguistiche negli interpreti.

Il primo studio, condotto da Krick *et al.* (2006), si è concentrato sull'effetto del passaggio da una lingua all'altra (*code switching*). Gli autori hanno constatato che più è simile la competenza tra le due lingue utilizzate da interpreti professionisti (ad es. la lingua madre e la lingua straniera) e maggiore è l'attività neuronale richiesta per sopprimere una delle due lingue. Essa è stata dimostrata da una maggiore densità di neuroni negli interpreti professionisti, rispetto a studenti di lingue e studenti di medicina che utilizzano la lingua straniera meno frequentemente, proprio nell'area che sostiene attivamente la restrizione a una data lingua (vedi soglia di attivazione di Paradis 1994). La sede anatomica di questo meccanismo è la corteccia prefrontale dorsolaterale sinistra, in particolare l'area di Brodmann 46 ove è stato riscontrato un aumento dei neuroni e, dunque, gli autori concludono che l'IS comporta un esercizio esplicito della funzione di quest'area. Lo studio condotto da Hervais-Adelman *et al.* (2015) ha dimostrato che la pratica dell'interpretazione contribuisce a ridurre l'attivazione di specifiche risorse cognitive, liberando così risorse per migliorare la *delivery*, ovvero la resa in lingua d'arrivo. Confrontando le aree cerebrali attivate prima e dopo un corso di interpretazione della durata di 15 mesi in un gruppo di 50 studenti di interpretazione rispetto a studenti di altre discipline, gli autori hanno constatato la ridotta attivazione di un'area particolare, il nucleo caudato destro, che è una struttura associata al controllo cognitivo e linguistico durante l'interpretazione.

Sempre Hervais-Adelman *et al.* (2017), in un successivo studio, hanno esaminato la struttura del cervello di studenti dopo 15 mesi di pratica di IS e hanno riscontrato una maggiore densità neuronale nelle aree associate al controllo dell'attenzione, all'elaborazione fonologica, all'integrazione uditiva-motoria e alla memoria di lavoro negli studenti di interpretazione rispetto al gruppo di controllo costituito da studenti di altre discipline.

Tutto ciò dimostra che la pratica dell'interpretazione porta allo sviluppo di strategie cognitive efficienti, evidenziate da modificazioni neuroanatomiche e funzionali, che ottimizzano le risorse cognitive e linguistiche impiegate nell'IS. Abbiamo citato la memoria di lavoro (ML), una componente fondamentale dell'IS:

essa verrà trattata nella prossima sezione dove verranno approfondite anche altre funzioni esecutive, ovvero non automatizzabili, del complesso processo dell'interpretazione.

3. Le funzioni esecutive in interpretazione simultanea

L'attività di interpretazione, in particolar modo l'IS, è caratterizzata dal *multitasking*, ovvero dalla capacità di gestire più compiti contemporaneamente, intrecciando singole fasi di più compiti complessi. L'interpretazione richiede, dunque, l'utilizzo efficiente ed efficace delle funzioni esecutive (*executive functions*), che si definiscono come «a collection of top-down control processes used when going on automatic or relying on instinct or intuition would be ill-advised, insufficient, or impossible» (Diamond 2013: 136). Le funzioni esecutive principali sono tre (Diamond 2013):

1. Memoria di lavoro (*working memory*)
2. Inibizione (*inhibition*): si tratta del controllo inibitorio sia comportamentale (*behavioral inhibition*) che delle interferenze (*selective attention* e *cognitive inhibition*)
3. Flessibilità cognitiva (*cognitive flexibility*)

Per quanto riguarda la memoria, in psicologia è convenzionalmente suddivisa in *memoria a breve termine* (MBT) e *memoria a lungo termine* (MLT). La MBT è un magazzino delle informazioni a capacità limitata (7 ± 2 informazioni) e durata limitata (circa 30 secondi). Fu lo psicologo George Miller (1956) a introdurre il concetto di capacità limitata della MBT, identificando il “magico numero” 7. Secondo Miller la MBT può contenere 7 ± 2 *chunk* di informazione, ovvero di unità portatrici di significato.

La MLT, invece, permette il ricordo di una grande quantità di informazioni per periodi di tempo superiori a 30 secondi, che possono essere dell'ordine di mesi o anni. Si noti che il richiamo di un ricordo dopo uno o due minuti sembra avvenire in modo analogo al richiamo dopo giorni o anni, mentre la ritenzione dei ricordi più duraturi, che entrano nella MLT, e di quelli della MBT, da impiegare dopo uno o due secondi, è regolata da processi differenti (Gran 1999).

Per ricordare con maggiore facilità, è importante riuscire a collegare le informazioni contenute nella MBT alle conoscenze già immagazzinate nella MLT. Proprio per questo è fondamentale per un interprete avere una vasta cultura ge-

nerale, in modo da disporre di un database di conoscenze di riferimento che renda possibile una rapida contestualizzazione delle nuove informazioni contenute nel discorso da interpretare e, di conseguenza, memorizzarle con più facilità e produrre così una buona resa in LA.

Il modello della MBT di Alan Baddeley è quello attualmente di riferimento per questo tipo di memoria. Alan Baddeley utilizza il termine *working memory*, ovvero *memoria di lavoro* (ML). Lo studioso ha proposto un sistema con tre componenti (Baddeley 2000): il circuito articolatorio (o anello fonologico), il blocco per appunti visuo-spaziale e l'esecutivo centrale. Il circuito articolatorio (*articulatory loop*) è specializzato nell'immagazzinamento e nell'elaborazione del materiale verbale ed è formato da due componenti: un magazzino fonologico (*phonological store*), con una capacità limitata corrispondente al numero di stimoli pronunciati in circa due secondi, e un processo attivo di reiterazione articolatoria, o ripetizione subvocalica (*subvocal rehearsal*). La reiterazione articolatoria interviene nella ricodifica del materiale verbale presentato visivamente in input verbale silenzioso (*silent verbal input*) attraverso la ripetizione mentale (*inner speech*) e ha, inoltre, il compito di "rinfrescare" la traccia fonologica impedendone il decadimento. Il blocco per appunti visuo-spaziale (*visuo-spatial sketchpad* o *scratchpad*) è, invece, coinvolto nella memorizzazione e nell'elaborazione di materiale visivo e spaziale. Infine, l'esecutivo centrale (*central executive*) è concepito come un sistema a capacità limitata, che coordina gli altri sottosistemi ed è implicato in processi di decisione, oltre che di elaborazione e selezione delle strategie per memorizzare.

I concetti di MBT e di ML sono strettamente collegati, ma diversi. La ML può essere considerata come la parte della MBT che svolge un ruolo di codifica e immagazzinamento attivo durante lo svolgimento di attività cognitive complesse. Il concetto di MBT evidenzia, invece, il ruolo più passivo della memoria, considerata come semplice magazzino delle informazioni che può contenere 7 ± 2 informazioni per un tempo massimo di 30 secondi (Miller 1956).

Oltre ad una ML efficiente, l'interprete ha bisogno di inibire gli stimoli non rilevanti per poter dedicare la sua attenzione a quelli da interpretare. Il controllo inibitorio è la capacità di controllare l'attenzione, il comportamento (*behavioral inhibition*), i pensieri e/o le emozioni per superare una predisposizione interna o un condizionamento esterno forte e fare, invece, la cosa più appropriata o necessaria (Diamond 2013).

L'attenzione selettiva permette di concentrare l'attenzione su uno stimolo e ignorarne altri. È possibile, inoltre, scegliere volontariamente di ignorare un par-

ticolare stimolo e concentrarsi su altri stimoli, in base all'obiettivo da raggiungere, attraverso il processo di *attentional inhibition* (*inibizione dell'attenzione*). L'attenzione selettiva è un processo automatico che dipende dalle caratteristiche degli stimoli, mentre l'inibizione dell'attenzione è un processo attivo e volontario. Un altro aspetto del controllo inibitorio è la soppressione di rappresentazioni mentali molto intense, detta inibizione cognitiva (*cognitive inhibition*), che è strettamente collegata alla ML, poiché i due processi si sostengono a vicenda e si svolgono quasi sempre in contemporanea. Per collegare idee e fatti bisogna resistere alla tentazione di concentrarsi solo su una cosa e ricombinare le informazioni in modi nuovi e creativi.

La *flessibilità cognitiva*, infine, è la capacità di cambiare prospettiva inibendo (o disattivando) quella precedente e caricando (o attivando) nella ML una prospettiva diversa. La flessibilità cognitiva si sviluppa, dunque, attraverso l'interazione di controllo inibitorio e ML (Diamond 2013). Un altro aspetto della flessibilità cognitiva è il concetto di *thinking outside the box*, ovvero la capacità di cambiare il proprio approccio a qualcosa. Per esempio, se con un certo approccio non si riesce a risolvere un problema, grazie alla flessibilità cognitiva si trovano le risorse per elaborare una soluzione diversa da quelle sperimentate fino a quel momento e che non hanno avuto esito positivo.

4. Esercizi di potenziamento per studenti di interpretazione

In questa sezione si esporranno alcuni esercizi di potenziamento cognitivo per interpreti che sono stati descritti da vari docenti sulla base della loro esperienza didattica. Si partirà dagli esercizi per potenziare MBT e MLT, che sono propedeutici a tutti i tipi di interpretazione, proseguendo con quelli per allenare le abilità specifiche per l'interpretazione consecutiva e per l'interpretazione simultanea.

Una tecnica di potenziamento della memoria è quella che Gillies (2013) chiama *location linking technique*, che può essere descritta come la combinazione di tre strategie: immaginazione (*imagination*), associazione (*association*) e localizzazione (*location*). Nella *location linking technique* bisogna visualizzare una stanza, un edificio o un luogo che si conosce molto bene e camminarci, seguendo sempre lo stesso percorso, per memorizzare i vari oggetti. Bisogna poi visualizzare ciascuno degli elementi da ricordare, per esempio una lista di parole, e collegarli mentalmente ad un oggetto della stanza, creando un oggetto ibrido che sia la combinazione

dell'oggetto reale e di ciò che si vuole ricordare: per esempio, se l'oratore parla di crisi economica si potrebbe visualizzare l'ombra di una lampada con la forma di un euro che si sta sciogliendo. Si possono creare associazioni mettendo le cose le une sopra le altre, fondendole insieme, avvolgendole o ruotandole oppure unendole con lo stesso colore, profumo o forma. Ripercorrere la stanza con la mente permette di rievocare in ordine i punti da ricordare.

Questa tecnica di memorizzazione può essere, a mio avviso, molto valida nella fase preparatoria dell'interpretazione, ovvero per lo studio dei glossari e del materiale informativo che si consulta sull'argomento da interpretare. Il livello di elaborazione e combinazione dei concetti è elevato, non è dunque un'attività che si possa svolgere durante il processo interpretativo, perché toglierebbe risorse preziose alle altre attività parallele indispensabili per tradurre e tra le quali l'attenzione deve dividersi in modo equilibrato.

Mentre si interpreta un discorso, è possibile generalizzare i nomi comuni, mentre i nomi propri e i numeri sono più difficili da gestire. A questo proposito, Setton e Dawrant (2016) consigliano di prendere nota di nomi e numeri perché ci vuole meno tempo ad annotare un nome o un numero piuttosto che una sequenza logica: è quindi consigliabile portare a termine prima le attività più semplici per potersi poi concentrare su quelle più complesse. Sugeriscono, inoltre, di usare gli effetti di *primacy* e *recency* per annotare gli elementi di una lista detti velocemente: annotare subito il primo e l'ultimo elemento della lista, lasciando uno spazio in mezzo, e successivamente gli altri, ricordandosi di mantenere l'ordine originale. Se, per esempio, l'oratore dice 1-2-3-4-5 si può scrivere 1-2 e subito dopo 5, lasciando un ampio spazio bianco tra di essi, per poi completare con 3-4.

Un esercizio di MLT basato sull'analisi testuale è *Highlight and hide* (Gillies 2013). Prevede la lettura della trascrizione di un breve discorso, nella quale si devono sottolineare le idee principali con un evidenziatore. Poi si nasconde il testo e si cerca di ripeterlo. Il fatto di aver identificato e sottolineato le idee principali dovrebbe averle impresse nella MLT e rese, quindi, più semplici da ricordare.

Idiomatic gist (Setton e Dawrant 2016), invece, è un esercizio di memorizzazione di testi scritti con uno stile sofisticato e dalla forma difficile da tradurre, ma che presentino contenuti non specialistici e di interesse generale. L'obiettivo dell'esercizio è imparare a concentrarsi sul contenuto e non sulle singole parole di un discorso.

Per quanto riguarda gli esercizi preparatori per l'interpretazione consecutiva, Gillies (2013) ha proposto un esercizio che chiama *paraphrasing*, che prevede l'a-

scolto di discorsi in lingua straniera per poi riformularli nella stessa lingua. Un altro esercizio simile è *semantic dictation* nel quale una persona fa un discorso di circa due minuti nella lingua straniera degli ascoltatori che, al termine del discorso, devono trascrivere quanto hanno ascoltato nella stessa lingua. Questi esercizi sono utili sia per allenare la MLT che per sviluppare flessibilità linguistica nella lingua straniera. *Monolingual interpreting*, sempre proposto da Gillies (2013) prevede di riformulare un discorso nella propria lingua madre.

Per allenare l'analisi testuale e una presa di note funzionale a rievocare i concetti chiave, Gillies (2013) propone gli esercizi *note-taking with time lag* e *take notes after the speech*. Il primo esercizio prevede, durante la presa di note, di cercare di aumentare l'intervallo di tempo tra il momento in cui si ascolta il testo originale e il momento in cui si prendono appunti. Nel secondo esercizio, invece, bisogna ascoltare un discorso senza prendere appunti e, una volta terminato, scrivere degli appunti e poi ripeterlo.

Per la preparazione all'interpretazione simultanea, invece, uno degli esercizi più usati è la traduzione a vista (*sight translation*), ovvero la traduzione orale di un testo scritto, senza averlo letto oppure dopo averlo letto (Gillies 2013; Setton e Dawrant 2016). La traduzione a vista è un eccellente esercizio preparatorio per l'interpretazione simultanea, per favorire l'analisi del discorso sintagma per sintagma (*chunking*), la velocità e la capacità di anticipazione.

Un altro esercizio propedeutico alla simultanea sul quale, però, ci sono opinioni divergenti è lo *shadowing* (vedi anche Mack in questo volume). L'esercizio di *shadowing* è stato così definito da Lambert (1992: 17): «A paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalisation of auditorily presented stimuli, i.e. word-for-word repetition in the same language, parrot-style, of a message presented through headphones».

Lo *shadowing* è, quindi, un esercizio che si concentra sulla capacità di dividere l'attenzione tra ascolto e produzione orale. In base al diverso *décalage*, si distinguono tre tipi di *shadowing*:

- *Phonemic shadowing*: ripetizione di ogni suono subito dopo averlo sentito, mantenendo il *décalage* minore possibile
- *Adjusted lag shadowing*: lo studente deve rimanere un certo numero di parole indietro (per es. 5-10 parole) rispetto all'originale
- *Phrase shadowing*: prima di parlare si aspetta che venga completato un intero sintagma

Un'ulteriore variante di questo esercizio è il *multiple task shadowing*. Lo *shadowing* in questo caso è utilizzato per imparare a dividere adeguatamente l'attenzione: mentre lo studente esegue lo *shadowing* di un testo è tenuto anche ad ascoltarlo accuratamente per essere in grado, in un secondo momento, di ripeterne il contenuto o di rispondere a delle domande. In questa variante dell'esercizio, oltre alla capacità di dividere l'attenzione, si allena anche la capacità di rievocazione della MLT.

Setton e Dawrant (2016) ritengono che lo *shadowing* nella propria lingua madre sia un esercizio troppo semplice, che non ha nulla a che vedere con l'interpretazione. Può essere utile se svolto nella lingua straniera per migliorare pronuncia, ritmo e prosodia. Anche Gillies (2013) ritiene che lo *shadowing* nella lingua straniera sia utile per imitare un parlante nativo e prendere consapevolezza di strutture grammaticali e lessicali delle quali normalmente non si farebbe uso.

Setton e Dawrant (2016) propongono anche un'altra attività, che hanno chiamato *smart shadowing*, detto anche *same-language simultaneous interpreting, within-language paraphrase* (Setton e Dawrant 2016) o, ancora, *on-line paraphrase* (Russo e Pippa 2004). Questo esercizio consiste nel riformulare un discorso nella stessa lingua mentre lo si sta ascoltando, sostituendo le parole o i sintagmi e riorganizzando la struttura della frase. È un esercizio che serve a spostare l'attenzione dalla forma linguistica al significato, nonché a dividerla tra le attività di ascolto, comprensione e produzione orale. Un'altra versione di *shadowing* più complicata è l'esercizio di *online cloze (and error correction)*, ovvero la ripetizione nella stessa lingua di un discorso con dei "buchi" (identificati da un segnale acustico) che vanno "riempiti" con la parola appropriata, oppure la ripetizione di un discorso con degli errori da correggere (Setton e Dawrant 2016). L'esercizio di ascolto con aggiunta delle parole mancanti (*listening cloze*) è considerato molto utile anche se svolto da solo. Richiede capacità di attenzione selettiva delle informazioni contestuali utili per dedurre le parole mancanti e mantenere la coesione e la coerenza del testo. Le parole mancanti possono essere dedotte dal contesto e gli studenti devono annotare le risposte durante l'ascolto. In una versione più semplice, il testo è prima letto integralmente e poi, durante la seconda lettura, gli studenti devono completarlo con le parole mancanti.

Un altro esercizio per allenare l'attenzione divisa (Gilles 2013) è *two questions at a time*. Una versione di quest'esercizio prevede che una persona legga delle domande su un tema, preparate in precedenza, a cui un'altra persona deve ri-

spondere. Mentre la seconda persona risponde, la prima pone un'altra domanda. All'inizio la domanda e la risposta possono essere nella stessa lingua, successivamente in due lingue diverse. Gilles (2013) propone anche una seconda variante di questo esercizio, nella quale la seconda persona risponde affermativamente o negativamente alla domanda e la ripete mentre ascolta la domanda successiva. L'esercizio può essere reso più difficile passando da domande la cui risposta è sì/no a domande dove si chiede il perché di qualcosa e che richiedono una risposta più lunga ed articolata. Tale variante assomiglia maggiormente all'interpretazione simultanea. Questi esercizi sono considerati da Gillies più utili rispetto a quelli di *shadowing* perché non richiedono soltanto di parlare e ascoltare allo stesso tempo, ma anche di capire e pensare, caratteristiche che li rendono più simili a ciò che fanno gli interpreti in cabina.

5. Test cognitivi utilizzati nella ricerca empirica sull'interpretazione

La ricerca empirica dei processi cognitivi dell'interpretazione di conferenza è un settore interdisciplinare, in quanto utilizza i metodi della psicologia cognitiva applicati all'interpretazione. Per svolgere una ricerca empirica è necessario porsi delle domande di ricerca (*research question*) chiare e mirate, sulla base delle quali scegliere i partecipanti agli esperimenti, i test da utilizzare e il metodo di analisi dei dati raccolti.

Per verificare se l'attività interpretativa ha un effetto sui processi cognitivi, è importante avere almeno due gruppi di partecipanti: un gruppo di studio, formato da soggetti che svolgono attività di interpretazione (studenti oppure professionisti) e un gruppo di controllo, formato da soggetti che non svolgono attività di interpretazione. I partecipanti devono avere caratteristiche quanto più omogenee possibile, per esempio per età, competenza linguistica e formazione, in modo che le differenze eventualmente osservate possano essere riconducibili all'oggetto dello studio, ovvero l'attività interpretativa. Ci sono vari test cognitivi che sono stati utilizzati nella ricerca empirica sull'interpretazione. Di seguito si propone una breve rassegna da cui partire per approfondire questo argomento.

Un esempio di test di ML è l'esercizio di *reading span task* di Daneman e Carpenter (1980), che prevede la lettura di frasi e la memorizzazione dell'ultima pa-

rola di ciascuna frase, da ripetere successivamente. Diversi studi hanno utilizzato questo test (ad es. Chmiel 2018), mentre altri hanno utilizzato il test *listening span*, dove le frasi non sono presentate per iscritto ma oralmente (ad es. Köpke e Nespoulous 2006).

Un test di ML più complesso che prevede anche una continua attività di aggiornamento della memoria è l'esercizio di *n-back*, dove vengono visualizzati degli elementi che scorrono in sequenza continua ed è necessario tenere a mente l'elemento che è stato visualizzato un certo numero (*n*) di schermate indietro (ad es. Morales *et al.* 2015).

Per quanto riguarda la capacità di inibizione, i test più usati sono il *Flanker*, il *Simon* e lo *Stroop*. Nel test *Flanker* il partecipante visualizza delle frecce che puntano in varie direzioni e deve concentrarsi solo sulla freccia centrale (ad es. Morales *et al.* 2015). Nel test *Simon* il partecipante deve seguire un puntino sullo schermo e premere un tasto diverso a seconda della posizione in cui si trova (ad es. Rosiers *et al.* 2019). Il test *Stroop* prevede, invece, di premere un tasto diverso in base al colore delle parole visualizzate, che indicano a loro volta dei colori (ad es. Köpke e Nespoulous 2006).

Infine, la flessibilità cognitiva può essere misurata con test nei quali i compiti da svolgere sono alternati in rapida sequenza e il partecipante deve continuamente cambiare il focus dell'attività in corso. Un esempio è il *Wisconsin card sorting test* (ad es. Yudes, Macizo e Bajo 2011), dove il partecipante deve classificare delle carte in base a colore, dimensione e numero; oppure il *task-switching paradigm* (ad es. Babcock e Vallesi 2017), dove è necessario alternare la pressione di un tasto corrispondente al colore oppure alla forma dell'oggetto visualizzato. Per ulteriori approfondimenti, si veda la recente revisione sistematica della letteratura sulle funzioni esecutive negli interpreti pubblicata da Nour *et al.* (2020).

Bibliografia

- Babcock, L., A. Vallesi 2017, *Are Simultaneous Interpreters Expert Bilinguals, Unique Bilinguals, or Both?*, «Bilingualism: Language and Cognition» (XX-II), pp. 403-417, <https://doi.org/10.1017/S1366728915000735>.
- Baddeley, A. 2000, *Working Memory and Language Processing*, in B. Englund Dimitrova, K. Hyltenstam (eds.), *Language processing and Simultaneous Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 47-90.
- Barker, R. A., F. Cicchetti, M. J. Neal 2012, *Neuroanatomy and Neuroscience at a Glance*, Oxford (UK): Wiley-Blackwell. Fourth edition.

- Chmiel, A. 2018, *In Search of the Working Memory Advantage in Conference Interpreting – Training, Experience and Task Effects*, «The International Journal of Bilingualism; London» (XXI-I-III), pp. 371-384, <http://dx.doi.org.ezproxy.unibo.it/10.1177/1367006916681082>.
- Daneman, M., P. A. Carpenter 1980, *Individual differences in working memory and reading*, «Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior» (XIX-IV), pp. 450-466, [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6).
- Del Novanta, V. 2015, *L'influenza della preferenza manuale nell'interpretazione di conferenza: un contributo sperimentale*, Tesi di laurea magistrale, Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, http://amslaurea.unibo.it/8800/1/Del_Novanta_Veronica_Tesi.pdf.
- Diamond, A. 2013, *Executive Functions*, «Annual Review of Psychology», (LXIV-I), pp. 135-168, <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Fabbro, F., L. Gran 1997, *Neurolinguistic aspects of translation and simultaneous interpretation*, in Y. Gambier, D. Gile, C. Taylor (eds.), *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 9-28.
- Ferreira, A., J. W. Schwieter, J. Festman 2020, *Cognitive and Neurocognitive Effects from the Unique Bilingual Experiences of Interpreters*, «Frontiers in Psychology» (XI), doi: 10.3389/fpsyg.2020.548755.
- Gillies, A. 2013, *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*, London: Routledge.
- Gran, L. 1999, *L'interpretazione simultanea: premesse di neurolinguistica*, in C. Falbo, M. Russo, F. Straniero Sergio (a cura di), *Interpretazione simultanea e consecutiva: problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano: Hoepli, pp. 207-227.
- Hervais-Adelman, A., B. Moser-Mercer, N. Golestani 2015, *Brain functional plasticity associated with the emergence of expertise in extreme language control*, «Neuroimage» (CXIV), pp. 264-274.
- Hervais-Adelman, A., B. Moser-Mercer, M. Murray, N. Golestani 2017, *Cortical thickness increases after simultaneous interpretation training*, «Neuropsychologia» (XCVIII), pp. 212-219.
- Hervais-Adelman, A. 2022, *Neuroimaging of simultaneous conference interpreters*, in M. Albl-Mikasa, E. Tiselius (eds.), *Routledge Handbook of Conference Interpreting*, London/New York: Routledge, pp. 471-487.
- Köpke, B. J., L. Nespoulous 2006, *Working memory performance in expert and novice interpreters*, «Interpreting» (VIII-1), pp. 1-23.
- Krick, C., R. Wolfgang, S. Behrent, R. Franceschini 2006, *Looking into the interpreter's brain*, «ITI bulletin» (May-June), pp. 8-11.
- Lambert, S. 1992, *Shadowing*, «The Interpreters' Newsletter» (IV), pp. 15-24.
- Miller, G. A. 1956, *The magical seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*, «Psychological Review» (LXIII-II), pp. 343-355.
- Morales, J., F. Padilla, C. J. Gómez-Ariza, M. T. Bajo 2015, *Simultaneous interpretation selectively influences working memory and attentional networks*, «Acta Psychologica» (CLV-II), pp. 82-91, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.12.004>.

- Nour, S., E. Struys, E. Woumans, I. Hollebeke, H. Stengers 2020, *An interpreter advantage in executive functions?: A systematic review*, «Interpreting» (XXII-II), pp. 163-186, <https://doi.org/10.1075/intp.00045.nou>.
- Paradis, M. 1994, *Towards a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework*, «International Journal of Psycholinguistics» (X-III [29]), pp. 319-335.
- Pinker, S. 1997, *L'istinto del linguaggio. Come la mente crea il linguaggio* (titolo originale: *The Language Instinct*, traduzione di Gloria Origgi), Mondadori: Milano.
- Rosiers, A., E. Woumans, W. Duyck, J. Eyckmans 2019, *Investigating the presumed cognitive advantage of aspiring interpreters*, «Interpreting» (XXI-I), pp. 115-134, <https://doi.org/info:doi/10.1075/intp.00022.ros>.
- Russo, M., S. Pippa 2004, *Aptitude to Interpreting: Preliminary Results of a Testing Methodology Based on Paraphrase*, «Meta : Journal Des Traducteurs / Meta : Translators' Journal» (XLIX-II), pp. 409-432.
- Setton, R., A. Dawrant 2016, *Conference Interpreting. A Complete Course*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Yudes, C., P. Macizo, T. Bajo 2011, *The Influence of Expertise in Simultaneous Interpreting on Non-Verbal Executive Processes*, «Frontiers in Psychology» (II), 309, doi: 10.3389/fpsyg.2011.00309.

Letture di approfondimento

- Braitenberg, V. 1996, *Il gusto della lingua. Meccanismi cerebrali e strutture grammaticali*, Merano: Alpha&Beta.
- Garcia Adolfo, M. 2019, *The Neurocognition in Translation and Interpreting*, Amsterdam: John Benjamins.
- Gran, L. 1992, *Aspetti dell'organizzazione cerebrale del linguaggio: dal monolinguisimo all'interpretazione simultanea*, Udine: Campanotto Editore.

CAPITOLO 6

INTERPRETAZIONE, COMPETENZE TRASVERSALI E GLOTTODIDATTICA TEATRALE

*María Isabel Fernández García**, *Ivonne Lucilla Simonetta Grimaldi**,
*Claudio Bendazzoli***¹

*DIT, Università di Bologna, **Università degli Studi di Torino

Introduzione

L'acquisizione delle tecniche di interpretazione, accompagnata da una solida preparazione linguistica, è generalmente considerata fondamentale per poter formarsi come interprete professionista. Tuttavia, da tempo è noto che gli aspetti qualitativi dell'interpretazione, quali che siano la modalità e il contesto, sono strettamente legati anche alla dimensione non verbale (voce e corpo) della comunicazione in pubblico, nonché a competenze trasversali, quali l'empatia e l'exotopia. Lo sviluppo di tali capacità è diventato un ingrediente essenziale nella formazione di interpreti in grado di comunicare emozioni e non solo informazioni. Come è possibile ottenere risultati soddisfacenti in questo campo, considerando le limitazioni curriculari e temporali che raramente consentono di dedicarvi sufficienti spazio ed energie? La glottodidattica teatrale e l'esperienza performativa applicate alla formazione di interpreti offrono una possibile risposta a tale quesito. Dall'inizio degli anni Novanta, la Scuola forlivese ha dato crescente spazio a un approccio olistico che, grazie al teatro universitario e ai laboratori organizzati dal Centro di Studi Trasversali su Teatro e Interculturalità (TRATEÀ), ha aiutato

¹ Il presente capitolo è frutto della collaborazione tra le autrici e l'autore: María Isabel Fernández García ha curato le sezioni 1, 2, 3.1, 3.2; Ivonne Lucilla Simonetta Grimaldi ha curato la sezione 3.3; Claudio Bendazzoli ha curato la sezione 3.4. La sezione conclusiva è stata redatta congiuntamente.

nuove generazioni di interpreti e traduttori ad andare oltre la parola detta/scritta e ad esplorarne le molteplici realizzazioni di senso. Nella prima parte di questo capitolo, presentiamo i fondamenti teorici da cui è nata questa sensibilità e alcune delle iniziative con cui sono state offerte concrete opportunità di apprendimento trasversale. Nella seconda parte, riportiamo alcune attività formative che i discenti hanno potuto (e potranno) utilizzare per avvicinarsi alle competenze in questione al fine di apprenderle e migliorarle. In particolare, l'attenzione è rivolta ad attività laboratoriali, sia in presenza sia a distanza, che nello spazio teatrale trovano una dimensione didattico-emozionale straordinaria. Oltre a esplorare diverse abilità, quali l'uso della voce, la pronuncia, il linguaggio del corpo, la gestione dello stress e la creatività tra le altre, l'esperienza teatrale offre ai discenti l'occasione di sperimentare e muoversi liberamente nella finzione-realtà, aprendosi a identità altre per scoprire molteplici possibilità espressive in contesti interculturali. Il capitolo si chiude con l'indicazione di ulteriori approfondimenti e una selezione della letteratura pertinente.

1. Dall'aula alla scena, dalla scena alla realtà

L'ideazione di un percorso formativo per futuri interpreti, nelle diverse modalità d'interpretazione (dialogica, consecutiva e simultanea), deve tener conto dell'ambiente socio-culturale (ambiente educante/formativo) nel quale si inserisce. Motivo per cui il presente contributo vuole offrire una risposta didattica di ampio respiro a un bisogno del nostro tempo, ovvero sia gettare le basi per la cosiddetta nuova civiltà dell'empatia (Fabbri 2014; Rifkin 2009), nonché rispondere ai nuovi fabbisogni del mondo del lavoro e delle parti sociali. La mappa disegnata da questi fabbisogni sottolinea la necessità di sviluppare competenze (etno)empatiche presso la figura professionale degli interpreti. In particolare, si rileva l'importanza di tali competenze in contesti internazionali che esigono una spiccata capacità di interagire, collaborare e lavorare in gruppi anche multiculturali. Portare a termine progetti comuni in tali contesti comporta saper gestire, e comunicare, emozioni e non solo informazioni.

Lo sviluppo della competenza etnoempatica e della competenza exotopica – accettazione dell'altro in quanto diverso dal sé (Bachtin 1988; Sclavi 2003) – si presenta, dunque, come un concetto cardine intorno al quale ideare, programmare, realizzare e valutare un percorso formativo, tenendo conto che

[...] il fondamento naturale del comportamento empatico è comprovato da studi di provenienza etologica e neuroscientifica, i quali evidenziano che se l'empatia è una competenza, la costruzione della quale esige sforzo, lavoro e allenamento, tuttavia, molto è già fatto, sul versante filogenetico, per garantire il consolidamento nella vita delle specie viventi (Fabbri 2014: 92).

Tutte queste ragioni hanno portato un gruppo di docenti, ricercatori, collaboratori ed esperti linguistici nonché tutor didattici del Dipartimento DIT a ideare e attivare un programma formativo trasversale e propedeutico (una sorta di *Ethno-Empathy/Exotopy Training Program*) agli insegnamenti d'interpretazione nei corsi di studio del DIT con la finalità di sensibilizzare, stimolare e acquisire i meccanismi dell'empatia e dell'exotopia come potente leva per la comprensione in contesti interculturali, in contesti lavorativi dove si valorizza in particolar modo l'alterità e dove l'intercomprensione (linguistica e culturale) agisce come efficace trampolino per la fluidità comunicativa. Le strategie dell'interprete cercano, quindi, un equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco, abbandonando quelle dell'assimilazione o dell'antropofagia culturale. Questa strategia di equilibrio interculturale tra coinvolgimento e distacco è complessa da acquisire e da sviluppare, ma è di particolare importanza anche per il benessere dell'interprete, giacché agisce come prevenzione del *burnout*, sindrome di esaurimento emotivo e di depersonalizzazione che la pratica professionale in certi contesti può occasionare. Qual è dunque l'ambiente didattico più adeguato, efficace e idoneo per iniziare e consolidare un processo, complesso e globale, che comprende percezione, osservazione, comprensione, intercomprensione, coinvolgimento e distacco?

Per raggiungere questi obiettivi generali nella cornice del menzionato *Ethno-Empathy/Exotopy Training Program*, l'esperienza teatrale è stata scelta come l'approccio didattico più idoneo. Perché l'esperienza teatrale? Dal 1992 l'attività del teatro universitario in lingua straniera, l'Aula di Teatro, è proposta come offerta formativa extra-curriculare che caratterizza e contraddistingue il Dipartimento DIT. La performance teatrale è un'espressione privilegiata che racchiude in sé molte altre forme artistiche (musica, arti plastiche, danza) e che, anche grazie all'esperienza catartica, permette di riconoscere le emozioni altrui, gestire il proprio patrimonio emotivo e incentivare comportamenti prosociali, indispensabili per l'accettazione e la convivenza delle diverse culture. Proprio per questo, il palcoscenico è un'arena antica dove riflettere sulla mediazione democratica come utopia (Argullol, Nivas Mishra 2004: 190) e come voce dell'alterità. Le più recenti ricerche su teatro e neuroscienze approfondiscono il rapporto biologico che si instaura fra performer

e spettatore e, quindi, il teatro apre un terreno comune alla ricerca dei fondamentali dell'essere umano, ovvero sull'enigma dell'essere.

L'Aula di Teatro del Dipartimento DIT è organizzata come un laboratorio interdisciplinare per l'acquisizione di competenze trasversali (*soft skills*) e competenze specifiche nell'ambito del processo di acquisizione della lingua straniera per futuri mediatori linguistici interculturali, e non solo per futuri interpreti. Il laboratorio si svolge nell'arco dell'anno accademico (ottobre-maggio) e termina con la settimana di *Teatro Universitario Babele Teatrale in Costruzione*, organizzata assieme all'associazione studentesca SSenzaLiMITi. La Rassegna ospita spettacoli in arabo, bulgaro, cinese, francese, giapponese, inglese, italiano, italiano per stranieri, portoghese, russo, slovacco, spagnolo e tedesco. Tutti gli spettacoli in lingua sono soprattitolati in italiano, sotto la cura attenta degli studenti e delle studentesse partecipanti. La Rassegna si svolge presso il Teatro comunale "Diego Fabbri" di Forlì, con ingresso libero, e coinvolge tutta la comunità universitaria e l'intera cittadinanza.

Sulla base di tali presupposti, e raccogliendo i frutti della ricerca svolta in questo campo dal Centro di Studi Trasversali su Teatro e Interculturalità (TRATEA) del Dipartimento DIT (Fernández García, Zucchiatti, Biscu 2009; Fernández García *et al.* 2012; Fernández García, Grimaldi 2020), si ripercorrono in questo contributo le vie del teatro come asse portante di una proposta didattica innovativa che applica i linguaggi espressivi performativi alla formazione interlinguistica e interculturale. In questa esperienza teatrale, i futuri interpreti sono coinvolti in prima persona e si collocano davanti allo specchio dell'altro. L'esperienza teatrale, pertanto, si delinea come un dialogo polifonico e plurilinguistico tra creatività, lingue, immaginazione, materia e mente.

2. Metodologia didattica

La metodologia didattica si distingue per l'approccio olistico-etnografico applicato all'apprendimento delle lingue straniere. Un approccio riconducibile al modello del «parlante interculturale» (Council of Europe 2001; Kramsch 2001) e al modello di Arnold (2000): la dimensione affettiva influisce sul processo di acquisizione della lingua straniera, poiché cognizione e affettività sono due sfere che interagiscono costantemente tra loro (Arnold 2000; Goleman 2001). Il filtro affettivo stimola la motivazione e fa sì che il parlante interculturale rifletta sulla propria iden-

tità pur trovandosi, paradossalmente, in una situazione che lo obbliga ad assumere molteplici identità/personaggi. Rispetto all'aula tradizionale, lo studente/attore e la studentessa/attrice possono scoprire tratti nascosti delle proprie personalità ed esplorare la loro «intelligenza intra/interpersonale» (Gardner 1994). Inoltre, la metodologia aiuta a diminuire l'ansia che blocca l'apprendimento di una lingua straniera e che, in alcuni casi, può far nascere frustrazione e paura. Nel corso degli anni, le attività proposte e realizzate nei laboratori teatrali hanno contribuito a ridurre lo «stress culturale» (Larson, Smalley 1972) e a superare le barriere dell'inibizione. L'esperienza teatrale aiuta ad ammortizzare gradualmente l'ansia sociale: gli studenti/attori e le studentesse/attrici prendono l'iniziativa, si muovono liberamente e sono disposti a correre rischi senza il limite dei freni inibitori.

La flessibilità che caratterizza questo contesto formativo genera un processo che stimola, a sua volta, la motivazione dei coordinatori e del corpo docente. Una delle ragioni che innesca questo meccanismo è la condivisione di un'esperienza formativa gratificante e gratuita, che permette di canalizzare il fattore affettivo verso la finalità dell'apprendimento. Un ambiente “libero” permette allo studente di sperimentare il suo potenziale creativo in tutte le declinazioni artistiche. Potenziale necessario per il suo futuro professionale.

Di seguito, si sintetizza la ricaduta didattica che in questi anni hanno avuto i laboratori teatrali nell'ambito degli insegnamenti d'interpretazione.

Interpretazione dialogica

A seguito dell'apprendimento cooperativo, gli studenti sono incentivati a gestire conflitti e a superare stereotipi culturali. La flessibilità mentale stimolata nel corso delle attività proposte favorisce una maggiore rapidità di passaggio da un codice linguistico a un altro; nella conversazione faccia a faccia, si potenzia la consapevolezza della comunicazione non verbale e degli elementi che la caratterizzano. L'ascolto attivo come strumento per la comprensione fa registrare un incremento della velocità di reazione (rielaborazione/riformulazione del messaggio). Gli studenti e le studentesse prendono maggiore coscienza del ritmo e delle tempistiche nell'avvicinarsi dei turni conversazionali.

Interpretazione consecutiva

Grazie ai laboratori teatrali, gli studenti e le studentesse esercitano sistematicamente le tecniche per parlare in pubblico (controllo del contatto visivo, gestualità, postura, uso della voce, ecc.) e imparano a gestire la comunicazione non verba-

le, anche in funzione della situazione comunicativa. Allo stesso tempo, riflettono sull'importanza di entrare in empatia con l'oratore e di sviluppare l'ascolto attivo.

Interpretazione simultanea

Gli studenti e le studentesse esercitano l'uso della voce con professionalità, perfezionando la capacità articolatoria a prescindere dalla lingua utilizzata. Gli esercizi proposti mirano, da un lato, a sviluppare la concentrazione come punto di partenza imprescindibile per l'attenzione divisa e per ridurre lo "stress da cabina", dall'altro, a stimolare la flessibilità e la creatività necessarie per risolvere difficoltà linguistiche in tempo reale.

Le ricadute didattiche summenzionate sono esse stesse trasversali, in quanto applicabili a diverse situazioni.

3. Esperienze

In questa sezione sono illustrate schematicamente alcune delle esperienze formative più proficue che sono state svolte ispirandosi alla metodologia presentata sopra e grazie alla partecipazione attiva di generazioni di giovani interpreti in formazione.

3.1. Seminario intensivo propedeutico, trasversale e plurilingue sull'empatia

Durata: il seminario ha una durata di 12 ore, suddivise in 2 giornate.

Questo seminario è replicabile in diversi contesti con lo scopo di sviluppare microabilità legate ad ambiti specifici dell'interpretazione dialogica: turistico, socio-sanitario, giuridico, fieristico, ecc.

Programma:

I. Prima giornata (4 ore) in lingua italiana.

Definizione di empatia; le basi neurali e i neuroni specchio; emozioni e decisioni umane; espressione dell'empatia e differenze di genere. Interpretazione dialogica ed empatia: ascolto attivo e percezione/osservazione. Esercitazione di osservazione e percezione attraverso materiale autentico (video, documentari) ed esercitazione sulla percezione e la comprensione dell'altro applicando tecniche della pedagogia dell'espressione, in particolare della mimesi, con il metodo di Orazio Costa (1989).

II. Seconda giornata (8 ore).

1) Mattina: esercitazioni nella lingua straniera scelta.

1.1) Metodo teatrale: metodo mimico di Orazio Costa, con esercizi mirati a sviluppare la capacità di osservazione, auto-osservazione, ascolto attivo.

1.2) Metodo teatrale: teatro statua di Augusto Boal (2011), con esercizi volti a sviluppare la capacità di comunicare con linguaggi diversi, verbali e non verbali.

1.3) Metodo teatrale Impro (Johnstone 2004), con esercizi mirati a sviluppare la capacità di riconoscere e rappresentare le dinamiche di relazione quotidiane.

1.4) Fase di confronto verbale, in piccoli gruppi e in plenaria, riguardo le attività svolte o sperimentate.

2) Pomeriggio: esercitazioni dialogiche tra l'italiano e la seconda lingua scelta.

2.1) Metodo teatrale: metodo di BioArt di Madeleine Barchevska (2008), con uso della maschera neutra, un percorso verso l'equilibrio tra l'empatia e l'exotopia, riconoscimento delle emozioni altrui/distacco.

2.2) Metodo teatrale: l'attore specchio di Luca Spadaro (2019). Azione>reazione: percezione, osservazione, comprensione, inter-comprensione, coinvolgimento, coinvolgimento/distacco.

2.3) Esercitazione conclusiva.

2.4) Test finale con il questionario *Empathy Quotient* (Baron-Cohen, Weelwright 2004).

Metodologia di insegnamento: due docenti sono sempre presenti in aula, esperti nella materia ed esperti nella/e lingua/e e nella/e cultura/e.

3.2. Progetto di teatro multilingue

L'obiettivo di questa esperienza è favorire l'intercomprensione e la fluidità linguistica e culturale tra i partecipanti e gli spettatori della messa in scena finale. Il filo conduttore è dato dal tema dell'immigrazione: esperienza della diaspora, esilio, esodo.

Metodologia didattica: l'approccio didattico scelto risponde ai criteri di un modello di *cooperative learning* e di *experiential learning* in un ambiente di aula-palcoscenico, secondo il principio didattico azione>riflessione>azione. Il metodo prevede un attento bilanciamento tra lingua orale, lingua scritta, azione linguistica e riflessione grammaticale con sessioni di *creative writing* e *script* per la recitazione.

Nella prima fase di osservazione interculturale si intendono affrontare le dinamiche del conflitto e dell'emarginazione sociale a partire da testi drammatici che permettano di avvicinarsi alla situazione degli italiani immigrati all'estero. L'analisi di testi scritti da autori italiani (immigrati e non) costituisce il primo passo per

comprendere il fenomeno dell'emigrazione e le motivazioni che stanno alla base di una decisione così complessa.

Tra i vari materiali proposti si segnalano, ad esempio, *Italiani cìncali* e *La turnàta - Italiani cìncali parte seconda* (Nicola Bonazzi e Mario Perrota, Premi UBU 2004), due testi che si avvalgono delle tecniche del teatro di narrazione per raccontare l'esperienza degli italiani emigrati in Belgio e in Svizzera nel secondo dopoguerra. Un altro testo interessante, incentrato sull'emigrazione italiana in Argentina, è *Venimos de muy lejos* (1990-2021), testo di teatro comunitario del gruppo argentino *Catalinas Sur*. Come testi cinematografici, alcuni strumenti utili sono il film di Emanuele Crialese sull'emigrazione italiana negli Stati Uniti, *Nuovomondo* (2006), il documentario *Ricordati di noi* (Paul Tana 2007) e la miniserie televisiva *The Canadian Duce* (scritta da Bruno Ramírez e diretta da Giles Walker, 2007), sull'emigrazione in Canada.

Nel corso della seconda fase si prevede l'applicazione del metodo di BioArt (uso della maschera neutra, equilibrio tra empatia e exotopia) e delle tecniche del Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal, in prospettiva interculturale, al fine di associare le emozioni altrui all'esperienza personale; a tale scopo, si può trarre spunto da alcuni testi appartenenti alla tradizione del teatro di narrazione italiano e incentrati sulla tematica della guerra, tra cui *Storie di uno scemo di guerra* (Ascanio Celestini 2007), *Maggio '43* (Davide Enia 2013) e *Scanna* (Davide Enia, Premio Pier Vittorio Tondelli 2003) o *Le donne di Pola* (Marco Cortesi 2006). Per quanto riguarda il tema dell'immigrazione, si può lavorare sui seguenti testi: *La nave fantasma* (Giovanni Maria Bellu, Renato Sarti e Bebo Storti, Premio Gassman / Città di Lanciano 2005), testo nato da un'inchiesta giornalistica su un battello che affondò tra la Sicilia e Malta il 25 dicembre del 1996, provocando la morte di quasi 300 immigrati, e *L'Abisso* (Davide Enia, Premi UBU 2019). Nel caso in cui si decida di esplorare i pregiudizi latenti e manifesti radicati nelle lingue e culture in contatto (per esempio, Italia e mondo ispanoamericano), si possono affrontare le problematiche dell'immigrazione, del razzismo e della xenofobia avvalendosi dei seguenti testi: *Animales nocturnos* (Juan Mayorga 2005/2016), *La falsa muerte de Jaro el negro* (Fernando Martín Iniesta 2004), *La mirada del hombre oscuro* (Ignacio del Moral 2013), *Patera* (Juan Pablo Vallejo, Premio Born de Teatro 2003).

La terza fase è dedicata allo sviluppo delle capacità di *role taking* e *perspective taking* attraverso le tecniche del Teatro Forum di Boal e la pratica del "baratto teatrale" come scambio di esperienze esistenziali proposta da Eugenio Barba, integrando le esercitazioni con elementi del Metodo di BioArt (equilibrio tra empatia ed exotopia). Le esperienze narrate o messe in scena in questi momenti di con-

divisione e creazione collettiva diventano lo spunto per scrivere un testo teatrale multilingue che ruoti attorno all'emigrazione/immigrazione, da mettere in scena alla fine dell'anno accademico. La rappresentazione finale può quindi offrire un ulteriore momento di riflessione condivisa con la comunità universitaria e cittadina sul percorso realizzato.

3.3. *Per-corsi corpo-voce*

Quest'ulteriore esempio di attività formativa extra-curriculare in materia di glottodidattica teatrale concerne, nello specifico, l'uso della voce e la pronuncia della lingua italiana. Si fa riferimento a laboratori che hanno coinvolto non solo gli studenti e le studentesse del DIT, nell'ottica della propedeuticità ai corsi curriculari di Interpretazione e Traduzione e all'attività di teatro *SSenzaLiMITi*, ma anche professionisti stranieri (interpreti) collegati a distanza dall'Argentina, dalla Svizzera, dalla Francia e dalla Russia. I laboratori, infatti, erano rivolti a parlanti italiani e stranieri, nonché a tutti coloro che desiderassero avere maggiore consapevolezza della propria pronuncia e di quella italiana.

Esplorare le potenzialità espressive della propria voce, della pronuncia standard, migliorare la consapevolezza delle dinamiche muscolo-tendineo-articolari sono aspetti fondamentali per interpreti, ma anche per speaker, insegnanti, e per chi fa un uso intenso della voce. Imparare a emettere suoni in modo armonico e corretto, senza costringere a sforzi dannosi l'apparato fonatorio, richiede un uso consapevole non solo degli organi specifici, ma anche di tutto il corpo. Le corde vocali debbono poter vibrare in libertà e con scioltezza, e la laringe deve essere ben posizionata allo scopo.

Voce, corpo e respiro sono, dunque, intimamente legati. Per questo è fondamentale allenare il respiro. La respirazione nasce non solo dall'attività dei polmoni, ma da tutti gli spazi che il corpo stesso predispone rilassandosi tonicamente. Ogni distensione muscolare favorisce l'ampiezza degli spazi, ogni tensione, invece, è un ostacolo tanto al respiro quanto all'espressione vocale.

La voce, quindi, la crea il corpo partecipando con tutto sé stesso, le cavità corporee come le casse armoniche oltre ad amplificare la voce, le conferiscono caratteristiche proprie. La voce presuppone pertanto un gioco complesso e sottile di forze attive e contro-resistenti di una postura idonea che rispetti gli assi di equilibrio articolari non solo in posizione statica, ma anche dinamica.

Alla luce di tali considerazioni, l'obiettivo dei laboratori qui presentati è stato sperimentare un'unità e una globalità del corpo e della persona, tenendo conto

della sfera emozionale, relazionale ed esperienziale ed esplorare l'interazione e la reciproca influenza di questi aspetti per muoversi liberamente nella finzione-realtà. Prendere consapevolezza dell'intima relazione che c'è tra il corpo e la voce ha permesso ai partecipanti di aprirsi a identità altre per scoprire molteplici possibilità espressive in contesti interculturali.

L'implementazione dei laboratori è avvenuta in due fasi.

Prima fase. Laboratorio ricostituente di Pronuncia italiana.

Gli argomenti oggetto del laboratorio sono stati:

- Introduzione e regole generali
- La 'e' aperta. La 'e' chiusa
- La 'o' aperta. La 'o' chiusa
- Le consonanti 's' e 'z'
- La 's' aspra o sorda. La 's' dolce o sonora
- La 'z' aspra o sorda. La 'z' dolce o sonora
- Il rafforzamento fonosintattico
- La pronuncia dei numeri, dei mesi e dei giorni
- La pronuncia dei nomi propri
- La pronuncia degli omografi
- Cenni sulla pronuncia dei tempi verbali
- Ortoepia, ovvero esercizi pratici per "raddrizzare" la pronuncia e migliorarne la qualità

Questo laboratorio è stato ideato e organizzato durante l'emergenza sanitaria dovuta al coronavirus, con le conseguenti misure restrittive imposte dal governo. Per questo motivo, si è pensato di strutturare l'attività come una cura lenitiva da fare due volte a settimana, così da iniziare a prendere consapevolezza della pronuncia neutra/standard della lingua italiana. La sua azione balsamica è stata in grado di armonizzare le pronunce regionali, rendendo quella italiana ricca di modulazioni tonali, pause, coloriture, volumi, accentuazioni diverse. Il laboratorio ha avuto un carattere prevalentemente pratico, con esercizi di lettura ortoepica ed è stato impartito in modalità a distanza attraverso la piattaforma di Microsoft Teams.

La lettura de *L'infinito* di Giacomo Leopardi ripresa in un video² ha segnato la conclusione di questa prima fase laboratoriale. Le partecipanti, alcune anche

² Il video è disponibile online all'indirizzo <https://youtu.be/pQdeAq2UeiA>.

dalla lontana Argentina, hanno mostrato fin dall'inizio uno spirito collaborativo e positivo che ha contribuito ad annullare le distanze dettate dall'emergenza sanitaria. Attraverso la riscoperta della pronuncia neutra/standard dell'italiano, hanno potuto prendere consapevolezza della propria espressività vocale, e sperimentare il piacere di coltivare la propria potenza espressiva. Durante gli incontri, hanno potuto assaporare le sfumature balsamiche dei timbri vocalici della 'e' e della 'o', le sonorità variegata della 's' e della 'z', e sperimentare le personali intenzioni intonative, prosodiche e parafoniche. In conclusione, la lettura ortoepica de *L'infinito* le ha rese partecipi di una rinnovata apertura, di un nuovo senso di accoglienza dopo la chiusura imposta dall'emergenza sanitaria. I loro cuori hanno palpitato all'unisono con quello del poeta. E in questa recondita armonia hanno percepito suoni nuovi, nuovi orizzonti e sperimentato la bellezza della tastiera sonora della lingua italiana.

Seconda fase. Due per-corsi ricostituenti per allenare con creatività la pronuncia italiana, con la partecipazione straordinaria del maestro Roberto Costa, così articolati:

Per-corso 1: Il corpo incontra la voce per allenare la Pronuncia e l'Ortoepia.

Per-corso 2: Il corpo incontra la voce per allenare l'Ortologia e l'Intonazione.

Gli argomenti oggetto del laboratorio sono stati:

- Routine psicomotoria per rilassare i muscoli delle spalle e del collo
- Routine per riscaldare le corde vocali, i muscoli della nostra voce
- Routine ortoepica per allenare le vocali 'e' ed 'o' e le consonanti 's' e 'z'
- Cenni sull'apparato fonatorio e respiratorio
- Rapping: sciogliamo la lingua con il rap!

I per-corsi si sono svolti online sulla piattaforma Microsoft Teams, anche questa volta a causa delle misure restrittive imposte dal governo durante l'emergenza coronavirus. In questa seconda fase, sono stati preparati materiali didattici multimediali, una routine psicomotoria di rilassamento, esercizi di riscaldamento vocale con anche l'ausilio di tracce sonore. Il laboratorio è stato pensato come un protocollo di allenamento, un'esperienza di apprendimento, per rinvigorire i muscoli della voce, ammorbidire la pronuncia e modulare l'intonazione al fine di trovare un armonico *timing* fono-articolatorio. Apprendere in una condizione rilassata ha aiutato le partecipanti a esperire meglio le sonorità e le varie possibilità interpre-

tative e intonative di un testo. Grazie all'uso della musica, si è esplorato, sotto la guida del maestro Roberto Costa, la relazione corpo-voce nella sua globalità con una serie di esercizi mirati. In questo caso, la musica intesa come veicolo privilegiato per l'acquisizione del *beat* e della fluidità.

Il laboratorio ha funzionato come una vera e propria comunità di apprendimento, entrambi i percorsi prevedevano un'interazione attiva tra i docenti e i partecipanti, non obbligatoria ma fortemente consigliata.

La finalità di tutta l'attività laboratoriale è stata prendere consapevolezza dei propri mezzi vocali per potersi esprimere con chiarezza, carisma ed efficacia. Saper affrontare un discorso seguendo le norme dettate dalla pronuncia standard di una lingua è un'abilità che va costruita lavorando sull'idea di sé, sulle proprie prassi comunicative e sull'impatto che si ha sugli altri. Per superare la paura di una platea, grande o piccola, è necessario dotarsi di conoscenze e competenze che riducano l'ansia da prestazione e seducano chi ci ascolta.

Con questi laboratori si è voluto ampliare l'orizzonte formativo non solo degli studenti e delle studentesse del DIT, ma anche di tutte quelle persone che desiderano acquisire maggiore consapevolezza dei propri mezzi vocali, perché la voce è la musica del contatto tra noi stessi e gli altri.

3.4. Laboratorio di comunicazione *Dire, fare, comunicare*

L'esperienza di teatro universitario presso il DIT, unitamente alla partecipazione ai numerosi seminari tenuti da esperti esterni e organizzati dal Centro TRATEA nel corso degli anni, ha portato alla progettazione di un laboratorio di comunicazione in pubblico chiamato "Dire, fare, comunicare" (DFC), frutto di una selezione di attività di formazione teatrale, in parte anche adattate alle esigenze formative di futuri interpreti. Il laboratorio DFC è stato tenuto non solo nel contesto formativo forlivese, ma anche in altri atenei in Italia e all'estero (Bendazzoli, Perez-Luzardo 2021).

Il nome del laboratorio riprende direttamente il modello teorico sulla struttura di base della comunicazione proposto da Fernando Poyatos (2002). In tale modello, la comunicazione è presentata come la somma di tre livelli comunicativi: verbale, paraverbale e cinesico. Parafrasando Poyatos, i tre livelli corrispondono a cosa diciamo, come lo diciamo, e come muoviamo ciò che diciamo. Il laboratorio DFC ha una struttura modulare che può essere adattata a seconda delle possibilità di durata e degli spazi in cui si svolge. Nella sua versione iniziale, presenta quattro sessioni separate di due ore e mezza ciascuna:

1. Introduzione: comunicazione in pubblico e gestione dello stress
2. Sessione dire: paralinguaggio
3. Sessione fare: cinesica
4. Sessione comunicare: unione delle precedenti sessioni

Ogni sessione comprende attività sia teoriche (con contenuti esposti dal facilitatore) sia pratiche, queste ultime da realizzare in uno spazio consono al movimento (i partecipanti devono potersi stendere a terra e muovere liberamente senza intralci come banchi o sedie). L'alternanza di attività teoriche e pratiche sembra essere uno degli elementi di maggior gradimento tra le persone che negli anni hanno partecipato alle attività di questo laboratorio. D'altronde, il modello teorico di Poyatos presenta un grado di dettaglio considerevole laddove disseziona ai minimi termini le diverse realizzazioni non verbali della comunicazione (ad esempio, nel proporre un elenco delle qualità primarie della voce, i qualificatori, i differenziatori e gli alternanti nel paralinguaggio). La mera esposizione di tante caratteristiche e realizzazioni può essere un primo stimolo alla riflessione e al loro riconoscimento, da integrare con l'esperienza pratica, tanto in prima persona quanto in condivisione con altri partecipanti di cui si diventa osservatori attivi.

Dopo una panoramica degli elementi costitutivi della comunicazione non verbale, i partecipanti sono subito chiamati a esporsi in pubblico con una presentazione di sé – attività che li coglie quasi di sorpresa e che innesca inevitabili resistenze, stress, agitazione. Per quanto molti partecipanti si stiano formando come interpreti, in genere non hanno ancora maturato una solida esperienza come comunicatori professionali. Anche all'interno e al di fuori del loro percorso formativo precedente, sembrano essere sempre piuttosto limitate le opportunità di misurarsi con eloqui di fronte a un pubblico (ad esempio, presentazioni in classe, saggi di musica o danza, volontariato, attivismo). Ecco che l'inatteso esercizio di autopresentazione scatena tutta una serie di reazioni stressogene, cui segue immediata riflessione, identificazione e condivisione. Uno dei risultati di questo primo esercizio, propulsore di un possibile cambiamento di prospettiva, emerge dalla non più pavida consapevolezza che le reazioni percepite sono comuni, dalla condivisione terapeutica di quel che accade dietro il nostro personalissimo sipario.

Per far fronte e gestire al meglio lo stress da parlare in pubblico, si illustrano diverse tecniche di rilassamento sia fisico sia mentale. Sul piano fisico, si riprendono

esercizi di stimolazione corporea, movimento e respirazione tipici di molti laboratori teatrali (ad esempio, massaggiare gli arti, camminare nello spazio secondo diverse modalità di andatura, controllare il respiro secondo un ritmo lento e con una pausa tra inspirazione ed espirazione). Sul piano mentale, i partecipanti sono guidati in un percorso di visualizzazione che li porta a concentrarsi su alcune parti del corpo specifiche e sul contatto con il suolo (da supini), sempre in abbinamento con tecniche di respirazione.

Nella seconda sessione si esplorano le potenzialità del paralinguaggio, prestando particolare attenzione alle tecniche di *voice coaching* con attività di riscaldamento attraverso movimenti scapolo-omerale e del capo, vocalizzazioni, uso dei risonatori, esercizi di articolazione (produzione di fonemi specifici, anche in base alle lingue di studio e, più in generale, allenamento dei muscoli buccinatori e orbicolari), volume e ritmo.

La terza sessione è dedicata al livello cinesico. Si parte da esercizi di movimento e posturali (specialmente con attività di equilibrio e di posizionamento dei piedi a terra) per poi analizzare in dettaglio le posizioni più consone, sia da in piedi sia da seduti, alla respirazione diaframmatica e alla gestione del contatto visivo. L'esplorazione continua con l'impiego di basi musicali con un ritmo e una sonorità assai variegata così da poter eseguire movimenti del corpo in piena sintonia o in totale contrasto con l'input sonoro di accompagnamento. Una delle attività più apprezzate da chi ha partecipato al laboratorio appartiene a questa sessione e combina l'espressione corporea alla gestione dello stress: il *cabaret dello stress*. Ai partecipanti viene chiesto di pensare a tre verbi che esprimono azioni concrete, di cui almeno una deve essere una reazione stressogena all'idea di parlare in pubblico (o svolgere un compito di interpretazione durante una lezione nel caso di interpreti in formazione) e di rappresentare tali verbi a livello cinesico, esprimendoli quindi con movimenti, modi, postura e gestione del contatto visivo. Dopo questa fase di riscaldamento, si formano alcuni gruppi che dovranno mettere in scena una rappresentazione cabarettistica dei sintomi da stress su cui si sono appena cimentati in una interpretazione corporea. I risultati sono davvero sorprendenti: tra una sfilata, un ballo, un notiziario in cui ci si prende gioco delle proprie paure, queste ultime entrano in condivisione in modalità ludica, rompendo barriere e inibizioni che apparivano radicate in una sfera emotiva individuale e prima inattaccabile.

Nell'ultima sessione si svolgono esercizi di improvvisazione, sia a livello paraverbale sia a livello cinesico, anche con oggetti da utilizzare in maniera alternativa

e lontana dalla loro destinazione d'uso comune. Questa attività è volta all'attivazione del pensiero laterale e alla stimolazione della flessibilità mentale, abilità strategica nel trovare soluzioni traduttive in tempi rapidi e nell'arricchire la propria disponibilità lessicale. Infine, si propone un'attività di lettura in pubblico in cui poter mettere in pratica tutte le tecniche presentate nelle precedenti sessioni, in modo da testarle concretamente e avviare prassi comunicative efficaci.

Va sottolineato che tutte le tecniche sperimentate nel laboratorio devono essere poi allenate con costanza e sistematicità per poter essere acquisite appieno. Ciononostante, l'inizio di una maggiore consapevolezza sembra essere il giusto stimolo da cui partire per affrontare efficacemente i propri limiti comunicativi.

4. Considerazioni finali

La glottodidattica teatrale offre stimolanti elementi di innovatività ai percorsi curriculari pensati per la formazione di interpreti e traduttori. L'esperienza della Scuola forlivese ne è una dimostrazione concreta su svariati fronti, in cui sono integrati approcci e contributi che arricchiscono notevolmente il profilo professionale di chi opererà nel mondo della comunicazione: dal fattore affettivo e motivazionale nel processo di apprendimento alle intelligenze multiple (Goleman 2001; Gardner 1994); dalla comunicazione non verbale al pensare per immagini nell'insegnamento linguistico; dalla prosodia audiovisiva nella didattica della mediazione linguistica allo sviluppo della competenza etnoempatica attraverso l'esperienza teatrale, come dimostra la scoperta dei «neuroni specchio» (Rizzolatti, Sinigaglia 2006, 2019); dalla competenza comunicativa interculturale allo sviluppo della flessibilità mentale mirata alla risoluzione di problemi traduttivi legati a nuovi contesti enunciativi; dall'apprendimento collaborativo mirato all'acquisizione della competenza di saper lavorare in gruppo all'affacciarsi a una nuova disciplina trasversale, nata dall'intersezione degli insegnamenti dei maestri del teatro del Novecento, dell'antropologia teatrale, della comunicazione interculturale e delle recenti teorie della traduzione e dell'interpretazione. Un tale caleidoscopio di competenze trasversali trova nel convivio teatrale la sua dimensione ideale. Con questo contributo, l'auspicio è di mantenere sempre accessi i riflettori su un percorso formativo che ha arricchito non solo le proposte didattiche di un curriculum accademico, ma anche la sfera professionale ed emozionale di intere generazioni di interpreti e traduttori.

Bibliografia

- Argullol, R., Nivas Mishra, V. 2004, *Del Ganges al Mediterraneo: Un diálogo entre las culturas de India y Europa*, Madrid: Siruela.
- Arnold, J. 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- Bachtin, M. 1988, *L'autore e l'eroe*, Torino: Einaudi.
- Barchevska, M. 2007, *BioArt Training: The first building block of a newly powerful theatre: A practitioner's remarks about mirror and the scientific and artistic implication of the discovery*, in F. Bortoletti (a cura di), «Culture Teatrali», *Teatro e neuroscienze: l'apporto delle neuroscienze cognitive a una nuova teatrologia sperimentale*, (XVI), pp. 167-178.
- Baron-Cohen, S., S. Wheelwright 2004, *The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences*, «Journal of Autism and Developmental Disorders» (XXXIV-II), pp. 163-175. Traduzione del questionario in italiano di Liliana Ruta, https://docs.autismresearchcentre.com/tests/EQ_Adult_Italian.pdf.
- Bendazzoli, C., J. Pérez-Luzardo 2022, *Theatrical training in interpreter education: A study of trainees' perception*, «The Interpreter and Translator Trainer» (XVI-I), pp. 1-18, <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1884425>.
- Boal, A. 2011, *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*, Molfetta: La Meridiana.
- Costa, O. 1989, *Una pedagogia dell'attore: l'insegnamento di Orazio Costa*, Roma: Bulzoni.
- Council of Europe 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabbi, M. 2014, *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Bergamo: Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni.
- Fernández García, M. I., et al. 2012, *The effective action of theatre in the educational mapping of linguistic and intercultural mediators*, «Scenario» (VI- II), pp. 76-87.
- Fernández García, M. I., I. L. S. Grimaldi 2020, *L'audiodramma: un oceano-eco multisensoriale per la formazione dei mediatori linguistici interculturali*, in C. Nofri (a cura di), *La figura del mediatore linguistico e culturale nell'era digitale*, Firenze: Franco Cesati Editore, pp. 75-89.
- Fernández García, M. I., M.-L. Zucchiatti, M. G. Biscu 2009 (a cura di), *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*, Bologna: BUP.
- Gardner, H. 1994, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Goleman, D. 2001, *Intelligenza emotiva*, Milano: Rizzoli.
- Johnstone, K. 2004, *Impro. Teorie e tecnica dell'improvvisazione. Dall'invenzione scenica a quella drammaturgica*, Roma: Dino Audino Editore.
- Kramersch, C. 2001, *El privilegio del hablante intercultural*, in M. Byram, M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*, Madrid: Cambridge University Press, pp. 23-37.

- Larson, D., Smalley, W. 1972, *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning*, New Canaan, Connecticut: Practical Anthropology.
- Poyatos, F. 2002, *Nonverbal Communication across Disciplines. Volume II: Paralanguage, Kinesics, Silence, Personal and Environmental Interaction*, Amsterdam: John Benjamins.
- Rifkin, J. 2009, *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*, New York City: Tarcher/Penguin Group.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. 2006, *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. 2019, *Specchi nel cervello: come comprendiamo gli altri dall'interno*, Milano: Raffaello Cortina.
- Sclavi, M. 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano: Mondadori.
- Spadaro, L. 2019, *L'attore specchio. Training attoriale e neuroscienze in 58 esercizi*, Roma: Dino Audino Editore.

Letture di approfondimento

- Cho, J., P. Roger 2010, *Improving interpreting performance through theatrical training*, «The Interpreter and Translator Trainer» (IV)(2), pp. 151-71.
- Kadrić, M. 2017, *Make it different! Teaching interpreting with theatre techniques*, in L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching Dialogue Interpreting: Research-based Proposals for Higher Education*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 275-292.
- Poyatos, F. 1997, *The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation*, in F. Poyatos (ed.), *Nonverbal Communication and Translation. New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 249-282.

CAPITOLO 7

QUALE LINGUISTICA PER GLI INTERPRETI IN FORMAZIONE? UN EXCURSUS SULLE COMPETENZE IN LINGUA MADRE

Cristiana Cervini

DIT, Università di Bologna

Introduzione

In questo saggio ci proponiamo di descrivere le caratteristiche degli insegnamenti di *Linguistica per interpreti* (primo anno, 40 ore) e di *Comunicazione in ambiti istituzionali e specialistici* (secondo anno, 30 ore più 30 ore) impartiti a tutti gli studenti iscritti al corso di Laurea Magistrale in Interpretazione dell'Università di Bologna (Campus di Forlì), per un totale di 100 ore dedicate ai diversi aspetti della linguistica italiana applicata all'interpretazione di conferenza. Faremo un *excursus* degli aspetti teorici che si ritiene più rilevante approfondire e descriveremo le tecniche didattiche più frequentemente adottate per lavorare su diversi generi di discorso in lingua italiana. Il concetto di "intensità" farà da *fil rouge* tra i diversi livelli di analisi del parlato: economia sistemica e ridondanza esecutiva, forme di sintassi marcata, variazioni prosodiche, ruolo degli impliciti. Particolare attenzione sarà dedicata all'abilità di riformulazione, nelle sue diverse sfaccettature, sia essa tesa all'equivalenza informativa e pragmatica oppure preveda variazioni di carattere diafasico e diamesico. Le tecniche didattiche proposte mirano allo sviluppo di una avanzata flessibilità linguistico-cognitiva e alla consapevolezza sull'adozione di registri adeguati al contesto comunicativo. In riferimento ai discorsi, si metterà l'accento su alcuni generi prototipici dell'orale monologico in ambito istituzionale, politico e specialistico.

1. Le aspettative degli studenti

La definizione dei contenuti dei corsi sopramenzionati è tutt'altro che scontata, per alcune ragioni che possiamo ricondurre principalmente all'identità altamente professionalizzante del Corso di studi in Interpretazione e alle competenze pregresse già maturate da quasi tutti gli studenti ammessi¹. Rispetto alle aspettative dei partecipanti, è altresì vero e noto che la motivazione intrinseca è di norma molto più elevata per gli insegnamenti caratterizzanti di interpretazione simultanea e consecutiva, laddove la componente "innovativa" è evidentemente molto più marcata, rispetto a quella percepita nei confronti di un corso di Linguistica applicata impartito in italiano. In ragione di queste premesse, le conoscenze teoriche sul parlato vengono date per acquisite e riprese in funzione delle attività pratiche che saranno oggetto precipuo dell'insegnamento. Ciononostante, dalle indagini iniziali si evince che gli studenti nutrono una serie di aspettative nei confronti di questo insegnamento: in particolare, si aspettano di migliorare le abilità di riformulazione intralinguistica, di sintesi e di produzione orale in italiano, privilegiando un approccio nettamente pratico². Tra gli obiettivi degli insegnamenti di linguistica per interpreti vi è anche il potenziamento della padronanza comunicativa in lingua italiana, soprattutto di comprensione e produzione orale. Nei questionari di inizio corso per l'a.a. 2019-2020, finalizzati a conoscere aspettative e competenze pregresse degli studenti, l'82% degli studenti italofoeni dichiara di non incontrare difficoltà particolari con la lingua italiana. Tuttavia, è sufficiente modificare la sfumatura del quesito nel questionario

¹ In occasione dell'indagine iniziale svolta all'inizio dell'insegnamento di Linguistica per interpreti, nell'a.a. 2018-2019, tutti gli studenti hanno dichiarato di avere già seguito corsi di Linguistica – generale, applicata, italiana; la stessa tendenza si riscontra nell'a.a. 2019-2020 dove il 79% degli studenti dichiara di avere già frequentato un corso di Linguistica applicata, dato che si conferma più o meno invariato anche nell'a.a. 20-21 con una percentuale pari al 74%.

² Riportiamo qui alcune risposte raccolte tramite questionario iniziale in riferimento alle aspettative degli studenti a.a. 20-21 sui contenuti del corso di Linguistica per interpreti: "dedicare la maggior parte del corso alle attività di riformulazione, approfondimento del lessico e analisi della struttura del discorso (come penso abbia già programmato di fare)"; "farci lavorare molto sulla ricerca dei sinonimi e sull'acquisizione di automatismi"; "concentrarsi principalmente sulla parte pratica del corso"; "impartire un corso più pratico che teorico"; "darci consigli utili, ad esempio proporci esercizi che potremo fare in autonomia anche una volta finito il corso, sempre per migliorare il nostro italiano e, di conseguenza, le nostre rese; "concentrarsi soprattutto su metodi e trucchi pratici piuttosto che sulla teoria".

dell'a.a. 2020-2021 – “Senti il bisogno di migliorare le tue abilità di espressione (orale o scritta) in italiano?” – per ricevere risposte affermative nel 95% dei casi. Le risposte aperte elaborate dagli studenti, seppur ricche e variegata, presentano per entrambi gli anni comuni punti di interesse: flessibilità lessicale nell'uso di sinonimi adeguati ai diversi registri e contesti istituzionali, abilità di pianificazione di un discorso orale coeso e fluido, padronanza nell'uso di una sintassi efficace e abilità nella gestione degli aspetti fonologici e prosodici del discorso orale. L'insegnamento di *Linguistica per interpreti*, così come quello avanzato di *Comunicazione in ambito istituzionale e specialistico*, ha il vantaggio di potersi focalizzare sulla messa a punto delle abilità orali in italiano, a complemento e supporto degli insegnamenti caratterizzanti e altamente specializzati di interpretazione. Molto interessanti si rivelano anche le risposte ad altri due quesiti dell'indagine iniziale: il primo sulla motivazione intrinseca che ha spinto gli studenti a scegliere questo corso di laurea magistrale e il secondo sugli aspetti che risultano soggettivamente più o meno complessi nella pratica dell'interpretazione simultanea e consecutiva. In riferimento alla motivazione intrinseca, la maggior parte delle risposte lascia emergere una forte determinazione nel raggiungimento di un traguardo ambizioso come quello di diventare interprete professionista, identificato nelle descrizioni degli studenti come un professionista sempre aggiornato, chiamato a mettere in campo contemporaneamente diverse abilità linguistiche, cognitive e procedurali, a comunicare con sensibilità ed empatia, a saper comunicare in italiano e nelle lingue straniere in modo impeccabile. Come illustreremo dettagliatamente nei paragrafi successivi, l'insegnamento di *Linguistica per interpreti* ha come obiettivo teorico principale il potenziamento della consapevolezza metalinguistica e metadiscorsiva dei discorsi orali monologici, preliminari alla comprensione approfondita di un discorso con diversi livelli di specialismo e delle sue sfumature pragmatiche. Le principali abilità pratiche esercitate sono incentrate su riformulazione, sintesi e consecutiva intralinguistica. Queste abilità saranno propedeutiche e complementari a quelle sviluppate nell'insegnamento di *Linguaggi specialistici* e di *Comunicazione istituzionale*. In seguito, l'insegnamento di *Linguaggi specialistici* si propone di affinare le capacità di analisi critica di un discorso specialistico, al fine di individuarne più rapidamente le aree di complessità e le strategie discorsive messe in atto dal/i parlanti esperti di domini quali l'economia, la finanza, la medicina, solo per citarne alcuni. Infine, l'ultimo insegnamento di *Comunicazione istituzionale*, proposto al secondo semestre del secondo anno, dedica particolare attenzione ai discorsi orali pronunciati nei contesti della

pubblica amministrazione, della politica e della comunicazione al cittadino. Si osserveranno altresì le peculiarità dell'italiano parlato nelle istituzioni europee. Il corso intende dunque dare agli interpreti gli strumenti per riconoscere in modo critico le caratteristiche di un testo istituzionale, così come sviluppare le abilità per pianificarlo all'orale in modo ben coeso ed efficace in italiano. Vediamo ora più da vicino gli obiettivi, i contenuti, le tecniche didattiche e le modalità di valutazione proposte per ciascun corso.

2. Linguistica per interpreti: sapere, saper fare, saper essere

Come già accennato poc'anzi, la maggior parte degli studenti dispone già di buone nozioni di linguistica generale, applicata, e di semantica, acquisite durante il Corso di laurea triennale, e rafforzate in modo mirato nel nuovo corso di *Teoria e prassi dell'interpretazione* attivato nell'a.a. 2020-2021 (vedi Introduzione). Pertanto, i contenuti di *Linguistica per interpreti* possono fare leva sulle competenze pregresse già, almeno in parte, maturate dagli studenti. La dimensione più teorica del corso, identificata come la dimensione del “sapere” (o “conoscenza dichiarativa”, QCER 2002) si propone di indagare i fattori alla base della complessità di un discorso orale e di sviluppare consapevolezza metalinguistica su alcuni fenomeni specifici dell'oralità; in particolare si è ritenuto proficuo esplorare le diverse *facce dell'intensità nel parlato* (Gili Favela, Bazzanella 2009). Con intensità ci si riferisce all'«insieme delle molteplici strategie utili per modificare la forza illocutoria degli atti linguistici, nelle due direzioni possibili dell'attenuazione e del rafforzamento (che possono essere considerati i due poli del *continuum* rispetto a un punto zero non marcato)» (*ibid.*: 2). Le variazioni di intensità vengono osservate in riferimento al contenuto proposizionale degli enunciati, allo stato d'animo del parlante e agli effetti perlocutori suscitati. Più precisamente si osservano le diverse forme di sintassi marcata (dislocazioni, topicalizzazioni), il valore pragmatico di ripetizioni e ridondanze, l'impatto emotivo di una scelta lessicale (*preoccuparsi vs angosciarsi*), le modulazioni prosodiche (volume, intonazione, ritmo, pause enfatiche), la presenza o assenza di modulatori della forza illocutoria (*hedges e boosters*). Saper riconoscere con prontezza le variazioni, talvolta molto rilevanti, di intensità di un enunciato, in base all'uso da parte dell'oratore di alcuni meccanismi linguistici e non linguistici ci pare di elevata importanza ai fini della piena comprensione di un discorso orale da parte dell'interprete.

Un altro obiettivo portato avanti nell'insegnamento di *Linguistica per interpreti* consiste nel miglioramento della padronanza espressiva in italiano e, più precisamente, nell'ampliamento delle conoscenze lessicali. Le attività sull'arricchimento del lessico hanno una impostazione induttiva e collaborativa: nella vita quotidiana, fuori o dentro le aule accademiche, sentiamo o leggiamo parole ed espressioni in italiano di cui spesso riusciamo sì ad intuire il significato ma che, viceversa, tendiamo a tralasciare in fase di produzione orale. A turno, dunque, gli studenti sono invitati a prendere nota di queste parole o espressioni e a condividerle con la classe, seguendo uno schema informativo di questo tipo: i) contesto autentico da cui la parola/espressione è stata estrapolata, ii) altri esempi pertinenti autentici in cui occorre, iii) definizione tratta da un dizionario monolingue autorevole. Poi, a questa fase di condivisione, segue una fase più creativa e di rinforzo, in cui gli studenti elaborano un nuovo esempio in cui la "parola nuova" viene adottata in modo pragmaticamente e semanticamente adeguato. Tra le oltre 50 parole pubblicate nel glossario condiviso per l'a.a. 2020-21 troviamo per esempio *bipartisan*, *adire*, *idiosincrasia*, *fregolismo*, *draconiano*, *embricare*, *improvvido*, *menagramo*, *parossistico*, *sciorinare*, *facezia*, *liceità*. Di certo non si tratta di parole che rientrano nel vocabolario di base della lingua italiana (De Mauro 2016) ma altrettanto certamente sono parole che un interprete incontrerà spesso nei discorsi pubblici, giornalistici, istituzionali. Se per la maggior parte di questi lemmi è possibile intuire il significato dal contesto, meno scontata per gli studenti è la padronanza di adottarli con spontaneità in fase di produzione orale e, a maggior ragione, è la conoscenza della loro traduzione nelle lingue B e C. L'attività sulle parole nuove si conclude dunque con una risposta al quesito "Se mi fossi trovato a interpretare in simultanea un discorso che contiene questa parola/espressione, come l'avrei tradotta?".

In riferimento alla dimensione del "saper fare", cioè delle abilità più operative, l'insegnamento di *Linguistica per interpreti* si propone di agevolare la comprensione, analisi e (ri)produzione di discorsi orali utilizzati in una varietà di ambiti comunicativi in italiano. Più precisamente, le tecniche didattiche proposte sono finalizzate al potenziamento della flessibilità linguistico-comunicativa in italiano attraverso esercizi di riformulazione puntuale (produrre, in breve tempo, forme il più possibile equivalenti all'originale), consecutive di carattere intralinguistico, e sintesi di varia natura, con o senza presa di appunti (per un approfondimento sulle diverse tecniche didattiche propedeutiche all'interpretazione di conferenza, vedi anche Gillies 2013). Sul piano cotestuale, la riformulazione avviene a livello di singola parola o espressione, per esempio in un *continuum* in cui le possibilità

di riformulazione devono essere ordinate in base alla formalità o informalità del registro. Più spesso la riformulazione avviene su un passaggio del discorso più ampio (frase o paragrafo), necessitando così anche di variazioni sintattiche. Gli obiettivi portati avanti grazie a una tecnica didattica, quale è la riformulazione puntuale, sono molteplici e consistono principalmente nell'accrescimento della fluidità lessicale, della consapevolezza sui registri e sulle variazioni dell'effetto pragmatico che la trasformazione di una frase o di un paragrafo può comportare.

Un'altra tecnica didattica adottata per automatizzare l'uso di alcune collocazioni lessicali o forme polirematiche è quella del *cloze* mirato o *tailored cloze*. Se il *cloze* tradizionale è di norma utilizzato per testare le abilità di comprensione di un testo scritto attraverso il meccanismo della grammatica dell'anticipazione, nelle lezioni rivolte agli interpreti in formazione si è privilegiato il *cloze mirato*: gli spazi posti su parole piene facenti parte di sintagmi verbali o nominali consentono di esercitare la conoscenza di espressioni semi-fisse o fisse, quelli su elementi forici (anafore e catafore) e deittici di ricostruire la coesione del discorso, le ripetizioni per sinonimia o iperonimia di ampliare la flessibilità lessicale. Trattandosi di esercitazioni sulla L1 non si è ritenuto utile concentrarsi su elementi grammaticali semplici come preposizioni e articoli, oggetto di esercitazione soprattutto nei *cloze* classici in cui gli spazi bianchi sono generati automaticamente ogni 5 o 7 parole (Chiari 2002).

Un altro spazio importante è dedicato alle attività di sintesi e di alcune sue varianti. Lo svolgimento di un *task* di sintesi implica la distinzione tra informazioni principali, di primo livello, da informazioni secondarie, di secondo livello, fino ai dettagli puntuali. Un'attività proposta consiste, per esempio, nella contrazione a un solo minuto di tempo di un discorso originale della durata di tre minuti, avvalendosi di alcune frasi-guida predefinite e senza annotare appunti. Se da un lato le frasi-guida fungono da promemoria dei passaggi principali, costituendo l'ossatura del discorso stesso, dall'altro "costringono" gli studenti a riprodurre il discorso rispettando l'impronta sintattica e semantica predefinita dalle frasi-guida. Un ulteriore livello di sintesi, forse il più estremo, consiste nell'attribuire un titolo adeguato ai diversi passaggi in cui un discorso trascritto è stato preventivamente suddiviso. Anche in questo caso, l'assegnazione di un titolo deve rispettare vincoli stringenti di lunghezza e contestualmente rappresentare i contenuti più importanti e la forza pragmatica del passaggio.

Tutte queste attività sono in qualche modo preliminari e propedeutiche alle esercitazioni di consecutiva intralinguistica. Si tratta in questo caso di esercitarsi

con una vera e propria consecutiva italiano-italiano. Il feedback si basa pertanto su un adattamento dei criteri adottati per la valutazione dell'interpretazione consecutiva interlinguistica, ad eccezione naturalmente delle competenze in lingua B o C. In assenza della difficoltà di capire o produrre in lingua straniera, gli studenti possono focalizzarsi sulla ricchezza espressiva, sui dettagli informativi, sulla coesione del discorso interpretato.

Una riflessione importante è doverosa anche in riferimento ai generi di discorso più adatti al conseguimento degli obiettivi dell'insegnamento. In questo primo insegnamento si propongono generi discorsivi di varia natura; di norma si tratta di discorsi pubblici trasmessi per radio, su canali *social* o in sedi istituzionali. I registri proposti presentano diversi gradi di formalità, senza mai raggiungere alti livelli di specialismo, come sarà invece il caso per il corso di *Comunicazione in ambito istituzionale e specialistico*. Il criterio che ci pare importante rispettare è quello della varietà dei discorsi, sia dal punto di vista pragmatico-discorsivo che per quanto attiene lo stile comunicativo dell'oratore. Così facendo ci si confronta con discorsi altamente pianificati esposti in modo chiaro e corretto (si direbbero degli scritti oralizzati), ma anche con discorsi più spontanei, ricchi di impliciti, ellissi e ridondanze, in cui l'oratore non fa certo della chiarezza il proprio punto di forza. Oggetto di riflessione sarà proprio la relazione tra la variazione prosodica e l'implicito pragmatico. Che cosa ha inteso veicolare l'oratore attraverso la modulazione di ritmo, volume e intensità?

Da non trascurare sono anche le dimensioni del *saper essere* e *saper apprendere* che si concretizzano in questo primo insegnamento in due diverse direzioni: un patto formativo che si stringe con gli studenti all'inizio del corso per invitare alla *partecipazione collaborativa* anche attraverso iniziative di valutazione tra pari e, naturalmente, di *autovalutazione riflessiva*; e un breve approfondimento dei principi alla base del successo nell'apprendimento quali *autoefficacia*, *autoregolazione* e *autoattribuzione*, così come della *gestione strategica degli sforzi di apprendimento* (Cervini 2016). L'autoefficacia (*self-efficacy* o *sentiment d'efficacité personnelle*) svolge un ruolo chiave nel conseguimento di obiettivi di apprendimento complessi: «Indipendentemente dal fatto che gli alunni avessero capacità cognitive superiori o nella media, quelli con un più alto senso di efficacia ebbero maggiore successo nel risolvere problemi concettuali rispetto ai compagni di uguali capacità ma con un'autoefficacia più bassa. Gli studenti con un più alto senso di autoefficacia a ciascun livello gestirono meglio il tempo dedicato al compito, furono più persistenti e meno propensi a respingere prematuramente le soluzioni corrette» (Bandura 2000: 300).

Sebbene principi cardine della psicologia dell'apprendimento e della metacognizione come questi non siano al centro degli obiettivi dell'insegnamento di *Linguistica per interpreti*, si è ritenuto interessante menzionarli: il corso ambisce infatti anche a valorizzare la figura del linguista esperto di comunicazione plurilingue con alte competenze specialistiche e interculturali, abile nell'intervenire con la giusta postura e una adeguata sensibilità in diversi contesti comunicativi e ambiti professionali.

3. Comunicazione in ambiti specialistici e istituzionali

La conoscenza delle caratteristiche della comunicazione in alcuni contesti specialistici, così come la consapevolezza su alcune prassi comunicative consolidate in ambito istituzionale, sono al centro degli obiettivi di questo insegnamento impartito al II anno e composto da due diversi moduli, per un totale di 60 ore.

3.1. Linguaggi specialistici

Se osserviamo una tra le definizioni più note di linguaggio specialistico o lingua speciale, ovvero «una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella speciale è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico» (Cortelazzo 1994: 8), notiamo che il fulcro dell'attenzione è posto sui bisogni comunicativi specifici di un gruppo ristretto di parlanti. In merito alle caratteristiche formali, «la lingua speciale è costituita a livello lessicale da una serie di corrispondenze aggiuntive rispetto a quelle generali e comuni della lingua e a quello morfosintattico da un insieme di selezioni, ricorrenti con regolarità, all'interno dell'inventario di forme disponibili nella lingua» (*ibid.*). Sebbene ciascun ambito specialistico richieda di volta in volta all'interprete una preparazione mirata, lo sviluppo di strategie trasversali atte ad affrontare le complessità che accomunano i discorsi specialistici può rivelarsi di grande utilità. Le aspettative degli studenti più frequentemente espresse (indagine di inizio corso a.a. 2020-2021) includono lo sviluppo di capacità per riconoscere e affrontare in tempi rapidi gli snodi più complessi del discorso specialistico, gestire efficacemente termini di alto specialismo nella resa interpretativa anche in assenza di un equivalente certo nella lingua di arrivo e,

più ampiamente, accrescere le conoscenze disciplinari in ambiti e domini di tipo economico-finanziario e tecnico-scientifico.

Centrali nelle analisi dei discorsi specialistici sono i fattori di variazione diafasica (Gualdo, Telve 2012) così come il ricorso a tecnicismi specifici (d'ora in poi TS), nei diversi gradi di intensione ed estensione, e a tecnicismi collaterali (d'ora in poi TC). In riferimento alla variazione diafasica si osservano le differenze nella comunicazione tra esperto-esperto ed esperto-profano, dipendenti anche dal contesto di interazione e dalle variazioni di *campo*, *tenore* e *modo*: pensiamo, per esempio, a come possano variare le strategie espositive di un professionista o di un professore universitario, che interagisce in contesto didattico con i suoi studenti o che interagisce con i pari, altri professionisti, in contesto per esempio aziendale. Interessanti osservazioni di variazione nella comunicazione specialistica avvengono nei setting comunicativi autentici dove orale e scritto si mescolano: pensiamo a quando, nell'interazione esperto/esperto – per esempio un medico che consulta un altro medico dell'*équipe* in co-presenza, o esperto/profano – lo stesso medico che contestualmente dialoga con il paziente o con parente del paziente – entrano in gioco documenti scritti (referti, consulenze specialistiche, ecc.). Il documento scritto, ricco di tecnicismi specifici, ellissi o sigle e diretto a comunicare nel modo più economico possibile diagnosi e terapie, si collocherà all'estremità del *continuum* che va da altissimo specialismo a basso specialismo. In contesto medico, in un *setting* in cui siano presenti per esempio due professionisti (medico e assistente) e il paziente, l'interprete dovrà gestire dunque consistenti variazioni di registro, dall'orale allo scritto, a seconda della direzionalità che prenderanno i diversi piani di interazione.

Anche la distinzione tra TS e TC non avviene per mera volontà di classificazione metalinguistica. Se i TS, caratterizzati da una forte tendenza alla monemia e alla monoreferenzialità, costituiscono il cuore della comunicazione specialistica, viceversa i TC sono per lo più un mezzo retorico-stilistico funzionale all'innalzamento del registro comunicativo. Pertanto, nel processo traduttivo il TS ad alta intensione avrà nella lingua di arrivo un corrispondente termine specifico e sarà centrale nel veicolare il significato in modo preciso e pragmaticamente autorevole, mentre il TC è rilevante perché identificativo delle modalità comunicative più autentiche e naturali adottate da un gruppo ristretto di parlanti. A tal proposito, nella resa traduttiva di un discorso specialistico, è importante stare alla larga dagli "errori pragmatici" (Cavagnoli 2007: 80-81) come elementi o fattori che possono disturbare la comunicazione in modo spesso inconsapevole per chi

parla o scrive. Si commette un errore pragmatico quando si dimostra uno scarso rispetto del registro comunicativo, delle regole di cortesia e più ampiamente, della comprensione del contesto in cui avviene l'interazione. La neutralizzazione o l'omissione ingiustificata di TC (per esempio "perseguire una convinta azione di sensibilizzazione" "agenda politica", "attore globale") nella resa in lingua target potrebbe comportare un abbassamento del registro. I TC, in qualità di elementi non essenziali e più marcatamente presenti in italiano rispetto ad altre lingue, per esempio germaniche, suscitano interesse anche in riferimento al loro comportamento nella resa interpretativa in simultanea. Come si comporta l'interprete simultaneista di fronte ad elementi semanticamente non essenziali, talvolta percepiti addirittura come superflui? Una prima indagine è stata svolta dalla dott.ssa Giada Venier nell'ambito della tesi di laurea magistrale "I tecnicismi collaterali nei discorsi politici: strategie di gestione nell'interpretazione simultanea", con risultati interessanti sull'analisi di un corpus costituito da 10 discorsi orali di ambito politico-istituzionale in italiano e relativa interpretazione simultanea in inglese. La comunicazione politica in italiano, seppur non altamente specialistica, come quella medica o giuridica, fa ampio ricorso di tecnicismi collaterali, al contrario di quanto osservato nell'interpretazione in lingua inglese:

«[...] poco più della metà dei TC italiani (il 53%) è stato mantenuto e ben il 40% dei TC non mantenuti è stato approssimato perché non esistono corrispondenti in inglese. I risultati sulla frequenza delle strategie hanno permesso di individuare alcune tendenze. Il mantenimento è stata la strategia più ricorrente con il 53% delle occorrenze, seguito dall'approssimazione definita necessaria (per mancanza di un equivalente in inglese) con il 18% [...]. I principali TC soggetti ad approssimazione necessaria sono sinonimi di alto registro e verbi altrettanto formali, alcuni di essi fortemente radicati nel linguaggio politico italiano. L'omissione si attesta al terzo posto con l'11,2% delle occorrenze» (Venier 2020: 177-178).

Alla base delle omissioni si ipotizza la necessità di risparmiare tempo lasciando da parte elementi percepiti come meno essenziali oppure difficoltà di comprensione che dipendono dalla velocità di eloquio oppure da problemi di gestione a livello cognitivo (Kalina 2015: 74; Napier 2015: 291). Certamente una maggiore consapevolezza sul ruolo pragmatico-comunicativo dei tecnicismi collaterali può agevolare l'interprete a rispettare "l'impalcatura" discorsiva dei testi specialistici (Serianni 2005: 128).

In merito alla selezione dei domini, l'insegnamento di linguaggi specialistici si propone di avvicinare gli studenti ad una gamma variegata di settori in cui potrebbero lavorare come interpreti professionisti e, parallelamente, far assaporare loro le variazioni tra discorsi specialistici caratterizzati da un maggior grado di rigidità ed esplicitezza formale e semantica (Sabatini 1999), per esempio in ambito economico-finanziario o medico, e testi meno rigidi ed espliciti, appartenenti per lo più all'ambito delle cosiddette "scienze molli" (*soft sciences*), tra cui le scienze sociali, psicologiche, letterarie. I primi sono prototipicamente più ricchi di tecnicismi specifici che tendono alla monoreferenzialità, presentano spesso forte nominalizzazione e la disposizione delle informazioni nel testo segue regole precise. Pensiamo, per esempio, ad un referto medico in cui per consuetudine, e anche per logica espositiva, anamnesi, diagnosi e prognosi vengono riportate proprio in questo ordine, attraverso enunciati sintatticamente brevi, con sigle e forte nominalizzazione; oppure pensiamo ad una comunicazione bancaria (ad es. "proposta di modifica unilaterale del contratto") la cui validità ed efficacia è legata a doppio filo alla corretta menzione di riferimenti giuridici.

Nell'ambito delle cosiddette scienze molli si affrontano alcuni discorsi caratteristici del "linguaggio dell'arte" (De Martin 1994) utilizzati per esempio nella descrizione di opere pittoriche o scultoree, presenti nelle audioguide museali o in testi di comunicazione artistica divulgativa. Più precisamente è interessante notare come la critica d'arte sfrutti al contempo le strategie del discorso letterario (le descrizioni spesso sono evocative e figurative come componimenti poetici) e la nomenclatura tecnica per indicare strumenti, supporti, colori. I tecnicismi specifici si alternano quindi all'emotività delle descrizioni che, per essere maggiormente evocative, si arricchiscono di figure retoriche come sinestesie, ossimori, metafore. Si evince quindi che il discorso dell'arte, ibrido tra letterario e specialistico, richieda all'interprete una particolare flessibilità di rapido passaggio da tecnicismi specifici a strategie espressive di tipo evocativo.

I concetti e i termini menzionati nei discorsi specialistici di ambito economico-finanziario risultano particolarmente utili anche per una lettura più ampia e consapevole della nostra attualità: il funzionamento della Borsa nazionale e internazionale e l'influsso che le sue oscillazioni hanno sulla vita di un Paese sono menzionati con grande frequenza nei discorsi giornalistici di ambito politico o sociale. Un lavoro di analisi dei testi specialistici di ambito economico-finanziario e la comprensione di fenomeni controintuitivi (Maldussi 2020) aiutano l'interprete a comprendere a fondo l'attualità nazionale e internazionale.

3.2. *Comunicazione istituzionale*

Questo terzo insegnamento è più marcatamente orientato all'osservazione di alcuni aspetti della comunicazione istituzionale. Con linguaggio istituzionale si intende una «varietà di lingua nazionale caratterizzata da specifiche forme testuali e terminologico-lessicali, dipendenti dalle diverse esigenze funzionali dei linguaggi istituzionali che rispondono ad obblighi d'informazione e comunicazione e che tutelano i diritti costituzionali e di cittadinanza» (Vellutino, Zanola 2018: 11-12). In questa prima definizione è interessante notare come gli obblighi di trasparenza comunicativa dell'amministrazione pubblica nei confronti dei cittadini rivestano un ruolo centrale. I testi istituzionali sono molto variegati sia per finalità (legali, amministrative, informative, di comunicazione pubblica, di sensibilizzazione, di promozione, di dibattito politico) sia per funzione pragmatica principale (prescrittiva o strumentale regolativa nel caso di testi a vocazione giuridica, di trasparenza amministrativa o *accountability*, informativa o persuasiva per comunicazioni di utilità sociale) (*ibid.*: 133). Inoltre, particolare attenzione durante il corso viene attribuita all'analisi dei diversi generi di discorso politico: dai discorsi ufficiali altamente vincolanti che si svolgono nelle sedi parlamentari come le “dichiarazioni di voto” e i *question time*, a quelli più persuasivi e polemici tipici dei comizi elettorali o delle conferenze stampa. Per esempio si osservano i momenti principali del dibattito parlamentare, come una “interrogazione parlamentare a risposta immediata” (anche conosciuta come *question time*) in cui i deputati portano all'attenzione della Camera una questione urgente e il Governo, tramite i suoi rappresentanti, formula una prima replica. Altrettanto interessanti sono le dinamiche che si instaurano nelle “dichiarazioni di voto” al fine di osservare come si argomenta il consenso, in occasione di un voto a favore, e viceversa, come viene giustificato e argomentato il dissenso. Fuori dall'Aula, ci sono numerosi discorsi istituzionali prototipici degni di interesse, come per esempio i discorsi dei Presidenti (Cortelazzo 2006), caratterizzati da alti livelli di cerimoniosità e di retorica (pensiamo ai discorsi di insediamento, di fine anno, di inaugurazione, ecc.).

La comunicazione pubblica viene analizzata anche in riferimento alla annosa questione della semplificazione e della comprensibilità, nei suoi diversi risvolti linguistici ed etici. Fin dagli anni Novanta numerosi sono stati infatti i tentativi per migliorare le qualità comunicative e redazionali di testi e discorsi rivolti alla cittadinanza: già nel 1993 Sabino Cassese pubblica il *Codice di stile*, seguito nel 1997 dal *Manuale di stile* di Fioritto, seguito da numerose altre iniziative di formazione

rivolte ai dipendenti delle pubbliche amministrazioni³, linee guida e vademecum, ecc. (Cortelazzo 2021). Tuttavia, è sotto gli occhi di tutti come i numerosi tentativi intrapresi negli ultimi trent'anni non abbiano portato a risultati stabili e duraturi. Pensiamo al recentissimo “modello di autodichiarazione redatto dal ministero dell'Interno in occasione dell'epidemia di Covid-19” definito da Cortelazzo un «mostro linguistico» (*ibid.*: 92-95), per ragioni di ordine sintattico, lessicale, coesivo, e di mancato rispetto del linguaggio inclusivo. Lo scrittore Italo Calvino, in riferimento al linguaggio dell'amministrazione, parlava già nel 1965 di “antilingua” ed è altresì noto come l'italiano della PA venga etichettato localmente e dalle istituzioni europee in modo dispregiativo come burocratese. Ciononostante, le iniziative di sensibilizzazione verso l'importanza di una comunicazione chiara e comprensibile proseguono senza sosta. Tra tutte ricordiamo anche il manifesto “Parole chiare per tutti. Manifesto per un italiano istituzionale di qualità” stilato nel 2010 dalla REI – Rete per l'eccellenza dell'italiano istituzionale – della Commissione Europea al fine di sancire, come in una specie di contratto, i principi fondamentali di un italiano istituzionale di qualità. Nel manifesto, all'articolo X (“Testi istituzionali comprensibili come strumento di democrazia”), la chiarezza della comunicazione è la base su cui si fonda una vera democrazia: «L'attenzione alla qualità dell'italiano istituzionale non va vista solo come la realizzazione di ideali stilistici o l'adeguamento a modelli formali coerenti. Promuovere la trasparenza e la chiarezza dei testi e preoccuparsi della loro capacità comunicativa, significa dare a tutti i cittadini le basi per difendere i propri diritti e non eludere i propri doveri»⁴.

Accanto allo sviluppo di una consapevolezza teorica sulle ragioni che determinano le ambiguità del burocratese, per un interprete, dal punto di vista applicativo, può essere utile e interessante sapersi districare tra gli snodi più complessi di questi discorsi, al fine di saperli comprendere a fondo, ed eventualmente migliorare e semplificare mantenendone inalterato il significato. Si tratta dunque di un'operazione di riformulazione in cui il testo in lingua di arrivo sia migliore dell'originale, più comprensibile, a volte più semplice. Per lavorare sulla semplificazione, sono state proposte attività di *role-play* in cui gli studenti interagiscono interpretando a turno

³ Per una trattazione esaustiva dei tentativi di riforma del linguaggio amministrativo in Italia, vedi “Tentativi di riforma: dagli entusiasmi agli insuccessi”, capitolo 3 del libro *Il Linguaggio amministrativo: principi e pratiche di modernizzazione* pubblicato da M. Cortelazzo nel 2021.

⁴ Per maggiori informazioni sulla REI e sul Manifesto “Parole chiare per tutti”, vedi https://cortelazzo.myblog.it/rete_rei/ [ultima consultazione: dicembre 2021].

i differenti ruoli degli scambi tipici degli uffici istituzionali: il funzionario di una PA (alle Poste, al Comando di Polizia, al Pronto Soccorso, in Segreteria, a seconda del documento autentico che funge da input) interagisce con un utente non italofono (secondo attore del *role-play*) grazie anche al supporto di un mediatore linguistico/interprete di dialogica (terzo attore). L'input che dà il via all'interazione consiste in un testo scritto, autentico, che risulta poco chiaro al non italofono e per il quale l'interprete viene interpellato, non tanto per tradurre integralmente il documento e l'interazione in una lingua diversa dall'italiano, quanto per fornire spiegazioni semplificate e adeguate. Affinché l'interprete riesca a mettere a disposizione del suo assistito una versione semplificata e chiara dei contenuti, deve saper individuare rapidamente le criticità stilistiche e linguistiche del testo e disporre di espressioni lessicali sinonimiche alternative utili a una formulazione meno ambigua.

Il tema della semplificazione viene affrontato anche in riferimento alle caratteristiche dell'euroletto (Masieri 2018), etichetta adottata per indicare l'italiano istituzionale delle traduzioni che, per effetto del multilinguismo integrale delle istituzioni europee, si arricchisce di lemmi ed espressioni che vengono percepiti come innaturali dai burocrati e dai giuristi italofofoni. Le caratteristiche dell'euroletto sono affrontate anche in riferimento agli anglicismi e all'effetto che un loro abuso, o uso improprio, può arrecare a sfavore della comprensibilità di un testo. Negli ultimi anni numerose sono state le iniziative avviate per sensibilizzare la classe politica e le istituzioni ad evitare anglicismi non necessari, sostituibili con equivalenti in italiano. Gli anglicismi molto frequenti ed entrati nell'uso del linguaggio quotidiano giornalistico e dei mass media – la lista sarebbe infinita ma pensiamo per esempio ad *accountability*, *cluster*, *droplet*, *establishment*, *co-working* – sono spesso oscuri e incomprensibili per alcune categorie di cittadini, certamente gli anziani o le persone scarsamente alfabetizzate. A tal proposito ricordiamo il progetto Europarole⁵, nato nel 2018 a cura del Dipartimento per le Politiche europee

⁵ «EuroParole non è solo una operazione linguistica, ma è anche uno strumento di accesso e trasparenza, perché per comunicare con chiarezza occorre partire dalle parole con cui istituzioni, rappresentanti istituzionali e politici, media e cittadini parlano di Europa. L'iniziativa invita a riflettere sull'utilizzo talvolta anche distratto, improprio o inconsapevole dei forestierismi utilizzati in atti normativi o documenti ufficiali delle istituzioni europee e italiane, che frequentemente passano nel linguaggio comune e sui media italiani. Di ciascun lemma viene proposto sul nostro sito web un corrispondente in lingua italiana, ma soprattutto viene spiegato in poche parole uso e fonti ed elencate – qualora vi siano – le occorrenze sul nostro sito», <http://www.politicheeuropee.gov.it/it/comunicazione/europarole-il-progetto/> [ultima consultazione: agosto 2021].

della Presidenza del Consiglio dei Ministri in Italia, in cui ogni scheda terminologica riporta la sezione “diciamolo in italiano”.

Infine, un altro tema centrale per la professione dell’interprete oggi riguarda le questioni di genere e più ampiamente il linguaggio inclusivo, come dimostrato anche dal proliferare di iniziative in seno alle istituzioni europee, talvolta rivolte esplicitamente a interpreti e traduttori. Tra le linee guida più recenti per sensibilizzare interpreti e traduttori ad adottare un linguaggio inclusivo citiamo “Una comunicazione inclusiva al Segretariato Generale del Consiglio dell’Unione Europea” del 2018, “La neutralità di genere nel linguaggio usato al Parlamento Europeo” sempre del 2018, il “Toolbox for using gender-inclusive language in English” alle Nazioni Unite (vedi <https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/toolbox.shtml>) che contiene anche esercitazioni specifiche sull’adozione di scelte linguistiche inclusive. Una buona dose di consapevolezza sul rispetto del linguaggio inclusivo è necessaria per una resa traduttiva che sia stilisticamente e pragmaticamente adeguata al contesto di interpretazione e alle caratteristiche dell’oratore, soprattutto laddove la gestione della questione di inclusività linguistica debba essere gestita nell’immediatezza della resa in simultanea.

4. Modalità di valutazione

Le modalità di valutazione adottate per i tre insegnamenti descritti alternano, con le opportune differenziazioni, la discussione di concetti teorici e nozionistici, allo svolgimento di attività pratiche, rispecchiando così l’approccio didattico impiegato in classe. Rispetto al *sapere*, dunque alla dimensione di apprendimento e restituzione di concetti teorici, la valutazione si concentra su questi criteri:

- Completezza e correttezza dei contenuti teorici acquisiti: si tratta di un criterio sia quantitativo, deputato all’osservazione del livello di dettaglio raggiunto nella preparazione, che qualitativo, in riferimento al grado di comprensione e approfondimento conseguito
- Capacità di argomentazione critica: con questo criterio si mette la lente di ingrandimento sul livello di personalizzazione dei contenuti appresi. Questi concetti sono stati integrati adeguatamente nel patrimonio conoscitivo dello studente, sono stati fatti propri e sono discussi con capacità di ragionamento critico?

- Appropriata e pertinenza terminologica: questo parametro si riferisce invece alla dimensione stilistica dell'esposizione orale. Lo studente risponde in modo stilisticamente elegante e lessicalmente preciso, usando la terminologia specialistica del settore in modo pertinente?
- Chiarezza espositiva: strettamente collegato al criterio precedente, tramite questa voce si osserva la chiarezza delle risposte formulate

Pur essendo questi criteri in linea di massima trasversali a tutti e tre gli insegnamenti, ci sono alcune focalizzazioni specifiche per l'insegnamento di "linguaggi specialistici" come, ad esempio, la capacità di individuare e anticipare le possibili difficoltà di comprensione e resa interpretativa di un discorso specialistico a cui l'interprete andrebbe incontro, e proposta di adeguate strategie di risoluzione. L'interpretazione di un discorso di alto specialismo porta con sé difficoltà trasversali a tutti i settori che l'interprete spesso si trova a dover gestire nell'immediatezza della resa. Si chiede quindi allo studente di anticipare e prevedere quali potrebbero essere le difficoltà a cui sarebbe andato incontro in caso di interpretazione consecutiva e simultanea e di proporre strategie di *coping* (Gile 1985).

Per quanto attiene alla dimensione del *saper fare*, ci sono alcune distinzioni da fare sul tipo di attività pratica proposta per l'esame. In *Linguistica per interpreti* gli studenti hanno circa 15 minuti di tempo per ascoltare e leggere individualmente la trascrizione di un discorso breve di massimo 3 minuti e, contestualmente, individuare i fenomeni linguistico-comunicativi tipici dell'oralità e dello stile dell'oratore, come ad esempio ripetizioni e ridondanze, economia sistemica, sintassi marcata, dislocazioni, deittici e meccanismi forici, impliciti, uso pragmatico della prosodia. Dopo questa preparazione in autonomia, la docente chiederà al candidato di riflettere sul livello di pianificazione del discorso (spontaneo, scritto orlizzato, ecc.) e di argomentare la propria risposta in base ai fenomeni linguistici e stilistici più marcati e rilevanti. A questo segue una sintesi dei contenuti principali del discorso, attraverso la quale si valutano le capacità di comprensione del testo e di distinzione tra informazioni di primo e secondo livello. Infine, si individua un breve passaggio del discorso e si chiede di elaborare una riformulazione puntuale, con l'obiettivo di sostituire il maggior numero di parole con espressioni sinonimiche, puntando all'equivalenza pragmatica e contenutistica.

Una attività pratica simile viene proposta anche per la valutazione dell'insegnamento di *Linguaggi specialistici*, con alcune peculiarità. Il discorso proposto attiene a uno degli ambiti specialistici affrontati a lezione, più frequentemente al

settore medico-farmaceutico o economico-finanziario. Il tema viene anticipato agli studenti una settimana prima dell'esame affinché possano documentarsi e arrivare con le conoscenze necessarie a capire discorsi di un dominio anche altamente specialistico. Per esempio, in alcuni appelli d'esame si è precisato quanto segue: «I discorsi oggetto di analisi per l'attività pratica riguardano l'ambito medico e, nello specifico, quello psichiatrico e psicologico, in riferimento all'impatto sulla salute mentale della pandemia e dell'isolamento forzato», oppure «I discorsi oggetto di analisi per l'attività pratica riguardano le recenti politiche economiche europee, in particolare le discussioni nazionali e internazionali intorno al QFP 2021-27». L'iter in sede di esame è poi il medesimo: ciascuno riceve la trascrizione del discorso circa 15 minuti prima dell'inizio dell'attività pratica, per poi rispondere a quesiti di questo tipo: è un discorso di basso, medio o alto specialismo? Su quali parametri linguistici e contestuali basi la tua risposta? Puoi sintetizzarne i contenuti principali del discorso che hai appena ascoltato e letto?

Si passa poi ad una analisi puntuale dei tecnicismi specifici e collaterali presenti nel testo e a una descrizione dei tratti testuali e sintattici più marcati. Infine, anche questa attività pratica prevede un task di riformulazione. Questa attività di riformulazione comporta, per la sua buona riuscita, l'individuazione e conservazione dei tecnicismi specifici che, per il ruolo che rivestono, devono essere lasciati tali e quali e non sostituiti, al contrario dei tecnicismi collaterali, per i quali si è invitati a trovare un equivalente sinonimico.

Infine, l'attività pratica di *Comunicazione istituzionale* si compone di due parti: la prima prevede la produzione in tempo reale di un discorso orale monologico vincolante. L'obiettivo consiste nell'osservare come lo studente gestisce la produzione di un discorso istituzionale pianificato ma non letto, in cui deve esprimere e argomentare in modo adeguato la sua posizione, nel rispetto dei vincoli temporali e stilistici. Anche in questo caso, la consegna – *genere, durata, tema* – è assegnata una settimana prima dell'esame. Un esempio consiste nella produzione di una dichiarazione di voto alla Camera dei Deputati del Parlamento italiano, con durata minima pari a 2 minuti e massima 3, su una proposta di legge di iniziativa popolare: “Rifiuto di trattamenti sanitari e liceità dell'eutanasia”. Nella dichiarazione di voto si chiede di riprendere i temi principali legati al “rifiuto dei trattamenti sanitari e liceità dell'eutanasia” ed esprimere un parere, a favore o contro la proposta di legge. Trattandosi di una simulazione e di temi delicati si ricorda agli studenti che la posizione sostenuta può anche essere simulata e non deve per forza rispecchiare il personale punto di vista.

Un altro esempio già assegnato riguarda la formulazione di un breve intervento (massimo di 3 minuti) durante una conferenza stampa sulle “nuove misure europee a sostegno dell’Italia in epoca di emergenza economica e sanitaria”. Il ruolo istituzionale del relatore che tiene la conferenza stampa, così come l’istituzione (ente, associazione, ecc.) a cui appartiene, sono a scelta libera. Il relatore può essere a favore delle misure intraprese oppure essere scettico o totalmente contrario. L’opinione del relatore deve emergere con chiarezza e deve essere ben argomentata.

Infine, la seconda parte dell’attività pratica prevede un lavoro di riflessione e analisi di un testo redatto da una pubblica amministrazione (circolari, avvisi pubblici, manifesti, bandi, consensi informati), al fine di valutarne la qualità redazionale, il rispetto dei criteri di chiarezza e comprensibilità. Se del caso, lo studente è invitato a segnalare le ragioni che stanno alla base di snodi ambigui e poco chiari e a proporre una riformulazione migliorativa.

5. Riflessioni conclusive

La complessità cognitiva dei task implicati nell’interpretazione è ampiamente documentata in letteratura, al punto che alcune ricerche neurolinguistiche hanno dimostrato un ispessimento di alcune regioni della corteccia cerebrale negli interpreti, dopo circa 14 mesi di formazione superiore in interpretazione simultanea (Krick *et al.* 2006). A lato dei possibili effetti del *training*, i ricercatori si interrogano anche sulla presenza di un’attitudine individuale allo svolgimento di compiti linguistico-cognitivi complessi come quelli imputati nel processo di interpretazione, che potrebbe essere decisiva nella capacità di protrarre gli sforzi sul lungo periodo, favorendo così il successo nel percorso di studi e nella professione (vedi Russo 2011). L’accesso alla formazione universitaria in Interpretazione è infatti regolato da esami di ammissione molto selettivi che si basano su prove linguistico-comunicative articolate e, nella maggior parte dei casi, inclusive di prove di comprensione orale, riformulazione, produzione guidata in più lingue, da svolgersi entro serrati vincoli di tempo. In particolare, elevate capacità di comprensione orale e di riformulazione sembrano essere coinvolte, seppur con caratteristiche diverse, in tutte e tre le principali modalità espressive e procedurali dell’interpretazione: dialogica, consecutiva e simultanea. Gli obiettivi didattici portati avanti nei tre insegnamenti oggetto del presente articolo intendono sostenere gli interpreti in

formazione nello sviluppo di abilità linguistico-comunicative in italiano che siano trasversali e di supporto alla pratica dell'interpretazione nelle sue diverse modalità. Per fare questo, si ritiene essenziale potenziare le capacità di analisi metalinguistica e di comprensione dei meccanismi tipici dell'oralità, accostando le riflessioni teoriche a ingenti attività pratiche di riformulazione, sintesi e consecutiva intralinguistica. Uno sguardo importante viene dedicato al potenziamento della padronanza lessicale in italiano, affinché l'interprete in formazione possa disporre di un bagaglio lessicale sempre più ricco, rafforzando al contempo la flessibilità linguistico-cognitiva insita nei processi di comprensione e ri-produzione. Infine, discostandosi un po' dalle pratiche di interpretazione, questi tre insegnamenti mirano a contribuire alla formazione di un professionista esperto linguista, a tutto tondo, che sappia riconoscere e comprendere i fenomeni della comunicazione in italiano contemporaneo, agendo in modo adeguato in contesti di varia natura, istituzionale, specialistica e non.

Bibliografia

- Bandura, A. 2000, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Erickson.
- Calvino, I. 1965/1995, *L'antilingua*, in *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Milano: Arnoldo Mondadori Editore, pp. 149-154.
- Cavagnoli, S. 2007, *La comunicazione specialistica*, Roma: Carocci.
- Cervini, C. 2016, *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico*, Macerata: EUM.
- Chiari, I. 2002, *La procedura cloze, la ridondanza e la valutazione della competenza della lingua italiana*, «Italica-Linguistics and Pedagogy» (LXXIX-IV), American Association of Teachers of Italian, pp. 525-540.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano: La Nuova Italia.
- Consiglio dell'Unione Europea, Segretariato generale, 2018, *Una comunicazione inclusiva all'SGC*, <https://www.consilium.europa.eu/it/documents-publications/publications/inclusive-comm-gsc/> [ultima consultazione: novembre 2021].
- Cortelazzo, M. 1994, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress – Collana SLA.
- Cortelazzo, M. 2018, *Il linguaggio dei presidenti*, in S. Cassese, G. Galasso, A. Melloni (a cura di), *I presidenti della Repubblica. Il capo dello stato e il Quirinale nella storia della democrazia in Italia*, Bologna: Il Mulino, pp. 901-929.
- Cortelazzo, M. 2021, *Il Linguaggio amministrativo: principi e pratiche di modernizzazione*, Roma: Carocci.

- De Mauro, T. 2016, *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, dizionario.internazionale.it/nuovovocabolarioibase [ultima consultazione: agosto 2021].
- Gile, D. 1985, *Les termes techniques en interprétation simultanée*, «Meta» (XXX-III), pp. 199-210.
- Gili Fivela, B., C. Bazzanella 2009, *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*, Firenze: Franco Cesati Editore.
- Gillies, A. 2013, *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*, London: Routledge.
- Gualdo, R., S. Telve 2012, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma: Carocci.
- Kalina, S. 2015, *Compression*, in F. Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London: Routledge, pp. 73-75.
- Krick, C., R. Wolfgang, S. Behrent, R. Franceschini 2006, *Looking into the interpreter's brain*, «ITI bulletin» (May-June), pp. 8-11.
- Maldussi, D. 2020, *Terminologia sistematizzata e terminologia spontanea in ambito finanziario: un rapporto conflittuale*, «Publifarum» (XII), http://www.farum.it/publifarum/ezine_articles.php?art_id=173 [ultima consultazione: agosto 2021].
- Masieri, D. 2018, *Euroletto italiano sull'esempio di alcuni articoli della Costituzione europea*, «Italicca», Wratislaviensia (IX-II), pp. 161-178.
- Napier, J. 2015, *Omissions*, in F. Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London: Routledge, pp. 289-291.
- Parlamento europeo, 2018, *La neutralità di genere nel linguaggio usato al Parlamento europeo*, https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187102/GNL_Guidelines_IT-original.pdf [ultima consultazione: novembre 2021].
- Russo, M. 2011, *Aptitude testing over the years*, «Interpreting» (XIII-I), pp. 5-30.
- Sabatini, F. 1999, «Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in G. Skytte e F. Sabatini (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, Copenaghen: Museum Tusulanum Press, pp. 141-172.
- Serianni, L. 2005, *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Milano: Garzanti.
- Venier, G. 2020, *I tecnicismi collaterali nei discorsi politici: strategie di gestione nell'interpretazione simultanea*. Tesi di laurea magistrale, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna, <https://amslaurea.unibo.it/20404/>.

Letture di approfondimento

- Gualdo, R., S. Telve 2011, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma: Carocci.
- Novelli, S. 2014, *Si dice? Non si dice? Dipende. L'italiano giusto per ogni situazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Vellutino, D. 2018, *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*, Bologna: Il Mulino/Itinerari.

CAPITOLO 8

INTERPRETAZIONE E NUOVE TECNOLOGIE

Claudia Lecci

DIT, Università di Bologna

Introduzione

La prima volta in cui la tecnologia è apparsa nel campo dell'interpretazione è stato in occasione di una conferenza dell'OIL svoltasi a Ginevra nel 1928, quando vennero intrapresi i primi esperimenti sull'interpretazione simultanea (IS) tramite l'utilizzo di un sistema di cuffie e microfoni sviluppato dall'azienda IBM. Tuttavia, il momento in cui l'interpretazione simultanea viene utilizzata in maniera più consapevole coincide con il Processo di Norimberga (1945-1946), che costituisce di fatto la fase che Baigorri (1999) definisce come «*coming of age*». Da allora l'IS si è affermata nel campo della comunicazione interlinguistica ed è stata accompagnata da una evoluzione tecnologica costante nel tempo, che ha trasformato le ingombranti attrezzature degli anni Cinquanta nei moderni ambienti di lavoro di oggi.

Anche la nascita dell'interpretazione da remoto si può considerare una grande rivoluzione nel settore dell'interpretazione, in quanto ha permesso all'interprete di offrire i propri servizi pur non condividendo lo stesso spazio fisico dei partecipanti all'evento. Grazie alla tecnologia, sono state rese possibili nuove forme di comunicazione da remoto non necessariamente vincolate alla presenza fisica di tutti i partecipanti che, specialmente in questi ultimi due anni, in cui la pandemia da Covid-19 ha limitato gli spostamenti dell'intera popolazione mondiale, hanno preso sempre più piede (vedi Spinolo).

Come succede spesso, l'innovazione tecnologica non è sempre stata accolta da tutti con entusiasmo, si pensi allo scetticismo con cui gli interpreti che fino a

quel momento avevano esercitato solo l'interpretazione consecutiva, che continua tutt'oggi ad essere utilizzata, accolsero l'avvento dell'interpretazione simultanea (De Felice 1999; Baigorri 2004). Ciò accade perché l'introduzione di nuove tecnologie richiede all'interprete un continuo adattamento a nuove condizioni di lavoro e implica una serie di ripercussioni fisiologiche e psicologiche che sono ancora oggi oggetto di studio. Tuttavia, è innegabile che la tecnologia abbia fornito e continui a fornire un valido supporto per gli interpreti.

In questo capitolo approfondiremo la relazione tra tecnologia e interpretazione, prestando particolare attenzione a come le tecnologie possono supportare l'interprete nel proprio compito, considerando l'evoluzione del rapporto tra interpretazione e tecnologie avvenuta nel tempo e concentrandoci sull'uso del computer durante le diverse fasi del lavoro dell'interprete.

1. Interpretazione e tecnologia

Il rapporto tra tecnologia e interpretazione si è consolidato nel corso dei decenni, intensificandosi in particolare a partire dalla seconda metà degli anni Novanta (Sandrelli 2007). Dal 1995 circa, infatti, l'applicazione della tecnologia al mondo dell'interpretazione è stata fortemente incoraggiata dal progresso in altri campi, ad esempio dall'uso ormai diffuso di internet e dei pc nei luoghi di studio e di lavoro, quantomeno nei paesi occidentali (Sandrelli 2015). In seguito, in base agli obiettivi e al modo in cui la tecnologia veniva integrata nel lavoro di interpreti professionisti e in formazione, si sono individuati tre ambiti principali per descriverla: ICT, CAI *tool* e CAIT *tool*.

1.1. Gli strumenti di Information and Communication Technology

Quando si parla di strumenti di *Information and Communication Technology* (ICT) nel mondo dell'interpretazione si fa riferimento a tutte quelle soluzioni tecnologiche che vengono applicate per facilitare il lavoro dell'interprete o per avere accesso a nuove funzioni. Tra la ICT usata al giorno d'oggi troviamo sia le risorse digitali a cui accedono gli interpreti per prepararsi prima di un incarico (ad esempio dizionari online, enciclopedie, motori di ricerca) o che usano durante il lavoro (gli applicativi per le videoconferenze o per l'interpretazione da remoto), sia tutti gli hardware usati concretamente dagli addetti ai lavori, come *smartphone*, *tablet*, microfoni, telecamere, cabine, registratori, cuffie, ecc. (Berber-Irabien 2010). Solu-

zioni ICT vengono usate per la prima volta come strumento di formazione linguistica nel corso degli anni Novanta, in particolare nel campo dell'apprendimento delle lingue straniere, per creare risorse multimediali chiamate CALL (*Computer Assisted Language Learning*) (Sandrelli 2015). Tra i programmi CALL più sofisticati si distingueva PLUTO, che comprendeva esercizi di memorizzazione del vocabolario, di grammatica e una serie di test di traduzione (Warschauer 1996). Nello stesso periodo nascono sempre più sistemi di *Computer Mediated Communication* (CMC), e, grazie alla tecnologia, diventa sempre più semplice e veloce interagire con altre persone a distanza, anche in tempo reale, ad esempio attraverso l'utilizzo di e-mail, di sistemi di messaggistica veloce e di programmi VOIP per effettuare chiamate attraverso la connessione internet, come Skype (*ibid.*).

1.2. Gli strumenti di Computer-assisted Interpreting

L'unione di ICT e CMC porta alla nascita dei primi *Computer-assisted Interpreting* (CAI) *tool*, ovvero strumenti sviluppati appositamente per accompagnare gli interpreti nel loro lavoro, sia in fase di preparazione che in fase di interpretazione (Prandi 2020). Claudio Fantinuoli li divide in CAI di prima generazione, che sono quelli usati per l'organizzazione delle risorse terminologiche, e CAI di seconda generazione, veri e propri *toolkit* che contengono numerose funzioni, ad esempio la possibilità di compilare automaticamente glossari, strumenti di supporto per la memorizzazione di termini ed equivalenti e modalità ideate per l'utilizzo in cabina durante gli incarichi (Fantinuoli 2018). Inoltre Fantinuoli ha recentemente sviluppato anche un prototipo per la trascrizione automatica di numeri e nomi propri all'interno dei CAI *tool*, una novità che lascia presagire che siamo davanti alla terza generazione di questi strumenti (Fantinuoli 2017). Considerando la fetta di mercato che si è dovuta spostare sull'interpretazione da remoto a causa della pandemia di Covid-19, si può supporre che queste soluzioni continueranno a seguire un *trend* di crescita e di sviluppo.

1.3. Gli strumenti di Computer-assisted Interpreting Training

I cosiddetti *Computer-assisted Interpreting Training* (CAIT) *tool* si sviluppano invece dalla combinazione di ICT, CMC e CALL e integrano una serie di strumenti digitali utilizzati dagli studenti durante il percorso di formazione con l'obiettivo di accompagnarli sia in classe che durante l'autoapprendimento (Sandrelli 2015). Nel corso degli anni, grazie anche ad alcuni avanzamenti in campo tecnologico, come ad esempio PC più performanti e connessioni internet più veloci (*ibid.*), ne

sono stati sviluppati di diversi tipi: dalle piattaforme come *Moodle*¹ usate per caricare i file multimediali da far interpretare agli studenti da remoto, a veri e propri database di discorsi per esercitarsi come *Speech Repository*, passando per alcuni particolari CAI *tool* che comprendono, tra le altre, una modalità che permette di memorizzare i termini di un determinato glossario (Berber-Irabien 2010; Prandi 2020). L'obiettivo principale dell'utilizzo di tali risorse è quello di agevolare il progresso degli studenti in formazione e di fornire loro tutti gli strumenti di cui potrebbero aver bisogno quando andranno ad inserirsi nel mercato dell'interpretazione (Gorm Hansen, Shlesinger 2007; Prandi 2015; Sandrelli 2015). Allo stesso tempo, ci si vuole assicurare che questo avvenga in un ambiente che allevia lo stato d'ansia che li potrebbe accompagnare quando devono affrontare un esercizio di interpretazione. Anche in questo caso è stato dimostrato che la tecnologia aiuta a perseguire questo obiettivo ricreando virtualmente l'ambiente di lavoro degli interpreti in modo fedele, ma senza la pressione del mondo reale (Gorm Hansen, Shlesinger 2007; Sandrelli 2015). A sostegno della legittimità degli obiettivi che si pongono, e nonostante un'iniziale resistenza all'utilizzo di ICT, CAI e CAIT *tool* per accompagnare il percorso degli studenti da parte delle istituzioni accademiche, negli ultimi anni sempre più università hanno cominciato a proporre l'uso (Prandi 2020). Al di là delle ragioni storiche per cui l'uso del digitale costituisce una buona scelta formativa, è stato dimostrato che integrare questi strumenti nel programma di un corso di interpretazione porta a miglioramenti sostanziali e tangibili negli studenti, e, inoltre, sembra che un utilizzo consapevole dei CAI *tool* porti a una maggiore coordinazione degli aspiranti interpreti con i propri compagni di cabina (Prandi 2015).

2. Metodi e tecnologie per l'interpretazione

Se le guardiamo da un'altra prospettiva, quella più strettamente legata alle diverse fasi del lavoro di un interprete, le tecnologie per l'interpretazione presentate nei paragrafi precedenti possono essere suddivise in due gruppi: il primo riguarda le tecnologie utilizzate durante la fase di preparazione precedente l'interpretazione, mentre il secondo comprende le tecnologie che vengono usate durante il processo interpretativo, svolto in particolare con la tecnica dell'interpretazione simultanea.

¹ <https://moodle.org/?lang=it> [ultima consultazione: 19/01/2022].

Nel primo gruppo inseriamo le tecnologie che permettono la creazione di corpora² e, conseguentemente, l'estrazione di terminologia specialistica mirata alla costruzione di glossari specialistici; mentre nel secondo gruppo inseriamo i programmi dedicati alla consultazione dei glossari in cabina di interpretazione. Nell'ultimo decennio abbiamo assistito ad una grande evoluzione in relazione al lavoro dell'interprete, grazie alla creazione di nuovi metodi (Will 2007, 2008; Fantinuoli 2006) che hanno portato alla realizzazione di una vera e propria *Interpreter's Workstation*, il cui obiettivo è quello di accompagnare il professionista o aspirante tale dall'assunzione dell'incarico fino all'interpretazione simultanea in cabina, raggruppando di fatto in un unico strumento le tecnologie utili e necessarie in tutte le fasi del suo lavoro.

2.1. Tecnologie usate in fase di preparazione

È innegabile che nel campo dell'interpretazione assuma un ruolo fondamentale la terminologia, ormai una disciplina a tutti gli effetti. Nella prima fase del suo lavoro, quella cioè in cui deve prepararsi ad una conferenza su un argomento tecnico-scientifico, l'interprete, come afferma Quicheron (1984), si può trovare ad affrontare contenuti che non fanno parte del suo bagaglio culturale. Fatte salve alcune eccezioni, l'interprete generalmente non è un esperto della materia nella quale si deve preparare, nonostante ciò deve essere in grado di documentarsi velocemente e accuratamente su quell'argomento mettendo in campo tutte le competenze in suo possesso. In questa prima fase l'interprete deve affrontare due sfide: familiarizzare con l'argomento della conferenza ed acquisire le conoscenze terminologiche che gli permetteranno di trasporre in maniera corretta il messaggio in lingua di arrivo. In mancanza del tempo necessario per svolgere entrambe le operazioni, l'interprete dovrà scegliere su quale aspetto concentrarsi, finendo per prediligere l'aspetto terminologico, che in quel caso assume maggiore rilevanza. Secondo Gile (1995) la preparazione terminologica svolge infatti un ruolo primario nella preparazione dell'interprete, ma egli sottolinea anche come i due aspetti della preparazione, quello concettuale e quello terminologico, tendano spesso a compensarsi.

Il ruolo primario della ricerca terminologica è stato perciò nel tempo accompagnato da un costante interesse nei confronti di metodi e strumenti tecnologici che potessero supportare l'interprete nello svolgimento di questo compito. Ci si riferisce in particolare all'utilizzo di software dedicati alla creazione e all'analisi di

² Un corpus è un'ampia collezione di testi autentici in formato elettronico, raccolti secondo un insieme di criteri specifici (Bowker, Pearson 2002); vedi anche Bendazzoli in questo volume.

corpora usati generalmente nel campo della traduzione. Infatti, se è vero, come affermano Rodriguez e Schnell (2009), che le esigenze dei traduttori e quelle degli interpreti nel campo della terminologia sono molto diverse, è anche vero che, in fase di preparazione, gli interpreti possono utilizzare in maniera efficace metodi e strumenti presi in prestito da altre discipline affini, adattandoli alle loro esigenze. L'approccio alla preparazione adottato dagli interpreti non è ancora stato studiato a fondo e non esiste quindi uno standard, e ogni interprete sviluppa con il tempo le proprie preferenze e abitudini individuali. Ma in generale si può osservare che il modo più comune di preparare un incarico è quello di identificare fonti di informazione affidabili, di estrarre da esse informazioni rilevanti e di redigere un glossario (Díaz-Galaz *et al.* 2015).

Uno dei metodi utilizzabili è quello consigliato da Lecci (2018), che descrive l'approccio tipicamente adottato per l'estrazione di terminologia specialistica nel campo della traduzione adattandolo alle esigenze dell'interprete. Il *workflow* inizia con la definizione del dominio di indagine e la raccolta di materiali di riferimento su Internet, continua con la costruzione di corpora specialistici comparabili dal web, prosegue ancora con l'estrazione di terminologia tramite *concordancer* dedicati e termina con la catalogazione dei termini e degli equivalenti sotto forma di glossari e/o database terminologici. Come accennato sopra, i corpora utilizzati nell'ambito di questo flusso di lavoro sono i cosiddetti corpora specialistici comparabili, vale a dire raccolte di testi autentici originariamente scritti (non tradotti) nelle rispettive lingue e "simili" tra loro sulla base di alcuni criteri predeterminati (Bowker, Pearson 2002), che vengono scaricati dal web. Come sostiene Castagnoli (2006) infatti, se è vero che il web in quanto tale non può essere considerato un corpus, poiché i suoi contenuti non sono assemblati secondo alcun criterio specifico, questo può comunque rappresentare una buona fonte per la costruzione di corpora che possono essere utilizzati per scopi specifici come la traduzione o l'interpretazione (Varantola 2003), nonché per l'estrazione di terminologia specialistica.

2.1.1. BootCaT e AntConc

I primi due software utilizzati nell'ambito di questo *workflow* sono *BootCaT*³ e *AntConc*⁴, due programmi gratuiti e open-source che permettono rispettivamente la creazione e l'analisi di corpora con l'obiettivo di estrarre terminologia spe-

³ <https://bootcat.dipintra.it/> [ultima consultazione: 20/01/2022].

⁴ <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> [ultima consultazione: 20/01/2022].

cialistica. *BootCaT* è stato sviluppato presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione di Forlì (DIT) e il suo scopo è quello di automatizzare il processo di ricerca di fonti attendibili presenti sul web raccogliendole in un unico corpus. Questo avviene in più fasi: nella prima fase del processo, l'utente individua ed inserisce una serie di parole chiave tipiche del dominio di indagine (definite *seeds*); nella seconda fase, tali *seeds* vengono combinati tra loro in gruppi di dimensione variabile definiti *tuples*; queste ultime vengono poi usate come parole di ricerca (*queries*) per il motore di ricerca Google, che restituisce una lista di URL. A questo punto, l'utente può consultare gli URL individuati dal programma ed escludere quelli che ritiene meno affidabili o meno pertinenti rispetto al dominio di indagine. Una volta compilata una lista definitiva, il programma la salva e scarica il contenuto delle pagine web selezionate in formato .txt, generando quindi il corpus. Questo processo può essere svolto sia per la lingua di partenza che per la lingua di arrivo, in modo da ottenere due corpora specialistici comparabili nelle due lingue di lavoro.

Una volta ottenuti i corpora, l'utente può quindi consultarli tramite *AntConc*, che rientra nella categoria dei *concordancer*, programmi che permettono di analizzare i dati presenti in un corpus e individuare la terminologia. *AntConc* offre all'utente svariate funzionalità, ad esempio la creazione di *wordlists*, ossia liste di tutte le parole presenti all'interno del corpus ordinate per frequenza, utili per cercare in seguito *clusters* (gruppi di parole ricorrenti) e concordanze. All'interno dei corpora è possibile anche effettuare una ricerca di *keywords*, ossia generare una lista di parole tipiche del dominio derivante dal confronto tra la lista di frequenza del corpus specialistico e un corpus di riferimento⁵. Inoltre *AntConc* permette anche la navigazione "a tutto testo" e offre una serie di ricche informazioni contestuali necessarie per il processo di selezione dei termini (Bernardini, Ferraresi 2013). Se tutte queste operazioni vengono svolte parallelamente in lingua di partenza e in lingua di arrivo, creando di volta in volta i *match* interlinguistici, sarà molto semplice compilare un glossario bilingue accurato. Soprattutto quando si ha a che fare con un ambito specialistico, avere come riferimento una raccolta di termini estrapolati da testi autentici e attendibili è una pratica molto affidabile e rapida, così come è rapido estrapolare le informazioni di carattere linguistico e pragmatico (contesto e modalità d'uso) della lingua attraverso un software come *AntConc*.

⁵ Corpus che si propone come campione rappresentativo di una lingua in tutti i suoi aspetti: scritto e parlato, registri e varietà d'uso (Bowker, Pearson, 2002).

Per questi motivi, la creazione e l'analisi di corpora sono attività che vengono proposte agli studenti di interpretazione, così che possano essere sempre più rapidi e precisi quando si troveranno a dover preparare glossari contenenti terminologia specialistica appartenente ad un dato dominio da usare in ambito professionale.

2.1.2. MultiTerm

Una volta estratti, i termini tipici del dominio d'indagine possono essere catalogati sotto forma di glossario semplice (ad esempio in formato Excel), oppure possono essere inseriti all'interno di un database terminologico, attraverso strumenti dedicati alla gestione professionale della terminologia come *MultiTerm*⁶, software commerciale lanciato nel 1990 dall'azienda Trados. All'interno di *MultiTerm* ogni termine ha una schermata dedicata che presenta l'equivalente interlinguistico in ognuna delle lingue presenti nel database. Inoltre, esiste la possibilità di personalizzare le schede terminologiche inserendo una serie di campi aggiuntivi, ad esempio indicando la definizione, il contesto, le fonti, un'immagine, ecc. Pur offrendo più funzioni per la gestione terminologica, *MultiTerm* non offre la possibilità di consultare rapidamente i termini quando l'interprete si trova in cabina, per questo motivo, è pensato come soluzione utilizzabile esclusivamente durante la fase di preparazione. Iniziare a costruire banche dati terminologiche dall'inizio del percorso formativo è estremamente utile se si pensa che gli studenti possono utilizzarle anche per una futura vita professionale (Bilic 2020).

2.2. *Tecnologie usate in fase di interpretazione*

Una volta estratta e catalogata la terminologia, sotto forma di glossari oppure di database terminologici, l'interprete può concentrarsi sulla fase successiva del suo lavoro, vale a dire sul processo interpretativo vero e proprio, svolto in cabina di interpretazione.

Proprio per portare la tecnologia nel mondo complesso degli interpreti e accompagnarli anche durante la delicata fase dell'IS, hanno preso progressivamente piede i CAI *tool* (Fantinuoli 2017). Nonostante esistano generazioni di interpreti ancora fedeli all'analogico, spesso a causa della loro diffidenza verso l'uso della tecnologia (Prandi 2018), i CAI *tool* sono strumenti utilissimi per semplificare e velocizzare il processo di lavoro degli interpreti e per alleggerire il carico cognitivo a cui vengono sottoposti questi professionisti. Grazie alla loro utilità e all'uso sem-

⁶ <https://www.rws.com/it/localization/products/multiterm/> [ultima consultazione: 20/01/2022].

pre più diffuso che se ne fa, i CAI *tool* vengono spesso usati come strumenti per la formazione delle nuove generazioni di interpreti, non solo per la loro efficienza, ma anche perché è probabile che faranno parte della loro vita professionale futura e imparare ad usarli prima di entrare nel mondo del lavoro costituisce un grande vantaggio (Prandi 2020).

2.2.1. Interplex: un CAI tool di prima generazione

Tra i CAI *tool* di prima generazione (§ 1.2) troviamo *Interplex*⁷, software open-source utile per creare un database di glossari consultabili rapidamente in cabina grazie alle numerose funzioni di ricerca disponibili. Con *Interplex* è possibile creare database diversi in base all'argomento, effettuare ricerche all'interno di un solo glossario, di un solo database oppure all'interno di tutti i database presenti nel proprio computer e cambiare il colore e il font dei diversi glossari per distinguerli meglio. I processi di importazione ed esportazione dei glossari sono rapidi e intuitivi e possono gestire più operazioni contemporaneamente. Inoltre, il programma supporta diversi formati, tra cui Word ed Excel. Pur essendo stato sviluppato nel 2003 e non avendo un'interfaccia particolarmente moderna e accattivante, è ancora un applicativo affidabile per i professionisti del settore. Per gli studenti di interpretazione è uno strumento fondamentale, a partire dai primi mesi del percorso di formazione, per imparare come costruire e soprattutto consultare glossari. Benché non sia una soluzione che si confà a tutti gli interpreti (alcuni preferiscono lasciare la ricerca terminologica ai compagni di cabina per non distrarsi), imparare ad integrarne l'uso nel proprio flusso di lavoro può rivelarsi un'abilità molto utile per la maggior parte dei professionisti del futuro (Amelina, Tarasenko 2020).

2.2.2. InterpretBank e Interpreter's Help: tra seconda e terza generazione

Tra i CAI *tool* a cavallo tra la seconda e la terza generazione (§ 1.2) spicca *InterpretBank*⁸, software commerciale sviluppato da Claudio Fanitnuoli, che può di fatto essere considerato come una vera e propria *Interpreter's Workstation* (§ 2), in quanto integra una serie di funzioni utili ad accompagnare l'interprete sia in fase di preparazione che in fase di interpretazione in cabina.

Al momento, *InterpretBank* propone tre modalità: la *Edit modality*, la *Memory modality* e la *Conference modality*. Le prime due funzioni soddisfano due esigenze legate

⁷ <http://www.fourwillows.com/interplex.html> [ultima consultazione: 21/01/2022].

⁸ <https://www.interpretbank.com/site/> [ultima consultazione: 21/01/2022].

alla fase di preparazione, ovvero la necessità di creare glossari in modo rapido e ordinato e la necessità di memorizzare i termini presenti nei glossari senza doverli rileggere da documenti Excel o Word; la terza funzione soddisfa invece l'esigenza di consultarli rapidamente durante la fase di interpretazione in cabina.

In particolare, la *Edit Modality* è destinata alla compilazione e alla gestione di glossari e consente sia di importare glossari preesistenti in vari formati, sia di crearli da zero senza materiale di preparazione tramite le funzioni di traduzione automatica, generazione di word list e ricerca di equivalenti e definizioni nel web. In fase di modifica del glossario, è infatti possibile selezionare un termine in lingua di partenza e chiedere al programma di individuare automaticamente un equivalente nella lingua di arrivo. Per individuare le equivalenze l'applicativo si appoggia a piattaforme di traduzione integrate come IATE⁹, oppure ad altre risorse di traduzione monolingue e multilingue selezionabili dall'utente; è anche possibile aggiungere un dizionario bilingue personale. Inoltre, *InterpretBank* dispone anche di una sezione chiamata *Docs*, che consente di importare documenti relativi all'argomento del glossario, sia selezionandoli dal proprio PC locale (caricando ad esempio i materiali ricevuti per la preparazione ad un incarico), sia scaricandoli direttamente da *EUR-Lex*¹⁰, il portale che dà accesso alla legislazione dell'UE. *InterpretBank* a questo punto è in grado di estrarre automaticamente termini dai testi importati e/o scaricati permettendone l'inserimento diretto nel glossario.

La *Memory Modality* si pone l'obiettivo di facilitare la memorizzazione dei termini del glossario tramite una serie di *flashcards* contenenti il termine su un lato della tessera digitale e il suo equivalente dall'altro. È possibile personalizzare la sessione di memorizzazione velocizzando o rallentando il susseguirsi delle *flashcards* sullo schermo e attivando la modalità casuale (i termini verranno estratti casualmente dal database e non verranno chiesti nell'ordine in cui appaiono nel glossario).

La *Conference Modality* ha invece come unico obiettivo quello di consentire una rapida consultazione dei glossari in cabina durante l'interpretazione. Usando la *Conference Modality* è infatti possibile cercare velocemente un termine tra le voci del glossario grazie ad una serie di impostazioni personalizzabili dall'utente, che gli consentono di decidere esattamente come impostare il proprio lavoro, ad esempio se ignorare o meno gli errori di battitura, se avviare la ricerca mentre l'utente

⁹ <https://iate.europa.eu/home> [ultima consultazione: 21/01/2022].

¹⁰ <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=it> [ultima consultazione: 21/01/2022].

sta ancora digitando il termine cercato oppure se aspettare che venga premuto il tasto Invio, ecc. *InterpretBank* è un'applicazione desktop per Windows e macOS che si scarica e si installa sul proprio computer, ma dispone anche di una *WebApp*¹¹ associata, tramite la quale è possibile utilizzare i propri glossari da qualsiasi dispositivo, semplicemente aprendo l'*app* in un *browser*.

L'ultima frontiera di *InterpretBank* è costituita da *InterpretBank ASR*¹², una funzione sperimentale basata su *cloud* che integra la tecnologia di riconoscimento vocale e suggerisce automaticamente numeri, nomi propri e termini presenti nei glossari mentre l'utente sta interpretando senza che egli debba effettuare ricerche manualmente. *InterpretBank* costituisce in definitiva un eccellente strumento da utilizzare sia in ambito formativo che in ambito professionale, in quanto combina le sue funzioni con un approccio moderno, che risponde alle esigenze pratiche di studenti e professionisti del settore (Prandi 2018).

Sebbene il software dedicato agli interpreti più usato al momento sia *InterpretBank* (Prandi 2020), vale la pena di presentare brevemente anche il *toolkit* per interpreti *Interpreter's Help*¹³, che si colloca sempre tra la seconda e la terza generazione di CAI *tool*. La piattaforma è stata sviluppata nel 2014 con l'obiettivo principale di rappresentare una soluzione completa per interpreti. *Interpreter's Help* cerca infatti di condensare in un unico software un grande numero di strumenti utili agli interpreti, sia nella fase di preparazione che durante l'interpretazione. Si può accedere alla piattaforma da un qualsiasi browser, quindi è supportata virtualmente da qualsiasi dispositivo in grado di connettersi a internet. Come *InterpretBank*, offre svariate funzioni, tra cui la possibilità di creare e condividere glossari con altri utenti, di estrarre terminologia da un testo e aggiungerla direttamente al glossario e di consultare i termini in cabina usando la *companion app BoothMate*¹⁴. La consultazione e la creazione dei glossari è disponibile anche offline, e una volta che il dispositivo viene riconnesso alla rete i dati si aggiornano automaticamente e vengono caricati sul cloud. È presente anche una modalità simile alla *Memory modality* di *InterpretBank* che permette di ripassare i termini presenti nei diversi glossari attraverso la ripetizione degli stessi su delle *flashcards* scelte dal program-

¹¹ <https://www.interpretebank.com/app/?action=> [ultima consultazione: 21/01/2022].

¹² <https://interpretebank.com/ASR?fbclid=IwAR2RNZQ6HFOwfsbgUUlwNsNwNMQxKzwc-sDi> [ultima consultazione: 21/01/2022].

¹³ <https://interpretershelp.com/> [ultima consultazione: 24/01/2022].

¹⁴ <https://interpretershelp.com/boothmate> [ultima consultazione: 24/01/2022].

ma in modo casuale. Un altro aspetto molto interessante di *Interpreter's Help*, che lo contraddistingue in maniera particolare, è la possibilità di condividere i propri glossari e impegni lavorativi con altri utenti, rendendo pubblico il proprio profilo interprete o condividendo le singole informazioni attraverso la generazione di link privati e consentendo quindi di fatto ai suoi utenti anche di fare *networking* e di cercare nuovi clienti. *Interpreter's Help* è un programma commerciale, quindi anch'esso a pagamento, tuttavia è disponibile anche una sua versione gratuita, seppur con delle limitazioni.

3. Conclusioni

Nel presente capitolo abbiamo analizzato il rapporto tra interpretazione e tecnologia, spiegando in che modo quest'ultima viene integrata nel lavoro degli interpreti in formazione e degli interpreti professionisti, e individuando tre ambiti principali di applicazione, nella fattispecie ICT, CAI *tool* e CAIT *tool*. In seguito, abbiamo operato un'ulteriore distinzione, concentrandoci sulle diverse fasi del lavoro di un interprete, descrivendo dapprima le tecnologie utilizzate durante la fase di preparazione a un incarico e in seguito le tecnologie usate durante il processo interpretativo vero e proprio, svolto in particolare con la tecnica dell'interpretazione simultanea. Gli strumenti presentati sono solo alcuni di quelli attualmente disponibili e non possono essere considerati rappresentativi dell'intera gamma di *tool* presenti oggi sul mercato, ma, utilizzati in maniera combinata, rispondono alle esigenze di studenti e professionisti supportandoli nel corso del loro flusso di lavoro, che inizia con lo studio del dominio e della relativa terminologia e termina con l'interpretazione simultanea in cabina.

L'obiettivo di questo capitolo, oltre che quello di fornire un quadro sulle tecnologie per l'interpretazione oggi, è quello di evidenziare come il legame tra interpretazione e tecnologia sia ormai diventato indissolubile e quanto sia importante per l'interprete in formazione avere un approccio positivo e consapevole nei confronti della stessa durante il percorso di studi, considerandola come un valore aggiunto e non come un sovraccarico. Se è vero che, in una prima fase, imparare a gestire uno o più strumenti può comportare uno sforzo cognitivo aggiuntivo per uno studente, è anche vero che, con la pratica, integrare tali tecnologie nel proprio flusso di lavoro tende a diventare un automatismo e si traduce quindi, in prospettiva futura, in una notevole diminuzione dei tempi di preparazione ad un

incarico, in una maggiore completezza delle risorse a disposizione e in una più rapida e puntuale gestione delle stesse in fase interpretativa. Avendo acquisito una buona consapevolezza degli strumenti a disposizione, lo studente sarà inoltre in grado di scegliere di volta in volta, in base al tempo e alle risorse a disposizione, quali utilizzare e con quali obiettivi. Pertanto, è importante sfruttare appieno il periodo della formazione universitaria per acquisire e consolidare queste competenze, che potranno così entrare a far parte del *workflow* del futuro interprete professionista.

La tecnologia oggi si sviluppa in maniera vertiginosa, anche grazie alla costante evoluzione nel campo dell'intelligenza artificiale, non è quindi possibile prevedere quali saranno gli strumenti a disposizione degli interpreti nei prossimi anni o decenni, tuttavia è possibile, oltre che doveroso, restare al passo con tali cambiamenti per non rischiare di rimanere esclusi dal mercato dell'interpretazione.

Bibliografia

- Amelina, S., R. Tarasenko 2020, *Using Modern Simultaneous Interpretation Tools in the Training of Interpreters at Universities*, in *CEUR Workshop Proceedings*, Kharkiv, pp. 188-201.
- Baigorri-Jalón, J. 1999, *Conference Interpreting: from modern times to space technology*, «Interpreting» (IV-I), pp. 29-40.
- Baigorri-Jalón, J. 2004, *Interpreters at the United Nations: A History*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Berber-Iraien, D. C. 2010, *Information and Communications Technologies in Conference Interpreting*, Thesis, Tarragona: Departament de Filologia Anglogermànica, Universitat Rovira I Virgili.
- Bernardini, S., A. Ferraresi 2013, *Old needs, new solutions: comparable corpora for language professionals*, in S. Sharoff, R. Rapp, P. Zweigenbaum, P. Fung (eds.), *Building and using comparable corpora*, Berlin/Heidelberg: Springer, pp. 303-319.
- Bilic, V. 2020, *The Online Computer-assisted Translation Classroom*, «The International Journal of Translation and Interpreting Research» (XII-I), pp. 127-141.
- Bowker, L., J. Pearson 2002, *Working with Specialized Language: a Practical Guide to Using Corpora*, London/New York: Routledge.
- Castagnoli, S. 2006, *Using the Web as a source of LSP corpora in the terminology classroom*, in M. Baroni, S. Bernardini (eds.), *Wacky! Working Papers on the Web as Corpus*, Bologna: Gedit Edizioni, pp. 159-172.
- De Felice, A. 1999, *Interpretazione e nuove tecnologie*, in C. Falbo, M. Russo e F. Straniero Sergio, *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano: Hoepli, pp. 75-88.

- Díaz-Galaz S., P. Padilla, M.T. Bajo 2015, *The role of advance preparation in simultaneous interpreting: a comparison of professional interpreters and interpreting students*, «Interpreting» (XVI-I-I), pp. 1-25.
- Fantinuoli, C. 2018, *Computer-Assisted Interpreting: Challenges and Future Perspectives*, in G. C. Pastor, I. Durán-Muñoz (eds.), *ETools and Resources for Translators and Interpreters*, Leiden: Brill, pp. 153-174.
- Fantinuoli, C. 2017, *Speech Recognition in the Interpreter Workstation*, in *Proceedings of the Translating and the Computer 39th Conference*, London: Editions Tradulex, pp. 25-34.
- Fantinuoli, C. 2006, *Specialized corpora from the web and term extraction for simultaneous interpreters*, in M. Baroni, S. Bernardini (eds.), *Wacky! Working Papers on the Web as Corpus*, Bologna: Gedit Edizioni, pp. 173-190.
- Gile, D. 1995, *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gorm Hansen, I., M. Shlesinger 2007, *The silver lining: Technology and self-study in the interpreting classroom*, «Interpreting» (IX-I), pp. 95-118.
- Prandi, B. 2018, *An Exploratory Study on CAI Tools in Simultaneous Interpreting: Theoretical Framework and Stimulus Validation*, in C. Fantinuoli (ed.), *Interpreting and Technology*, Berlin: Language Science Press, pp. 29-59.
- Prandi, B. 2020, *The Use of CAI Tools in Interpreter Training: Where Are We Now and Where Do We Go from Here?* in N. Spinolo, A. Amato (eds.), Special issue of «inTRAlinea», pp. 29-40.
- Prandi, B. 2015, *The Use of CAI Tools in Interpreters' Training: A Pilot Study*, in *Proceedings of the Translating and the Computer 37th Conference*, Genève: Editions Tradulex, pp. 48-57.
- Quicheron, J.B. 1984, *Mieux interpréter aux congrès techniques, un défi inaccessible?*, in R. Krüger, T. Reichmann, U. Wiene (eds.), «Lebende Sprachen» (XXIX-I), pp. 5-7.
- Rodriguez, N., B., Schnell 2009, *Regard sur la terminologie adaptée à l'interprétation*, «L'Actualité langagière» (VI-I), pp. 21-27.
- Sandrelli, A. 2015, *Becoming an Interpreter: The Role of Computer Technology*, in C. Ilescu Gheorghiu, J. M. Ortega Herráez (eds.), «MonTI: Monografías De Traducción E Interpretación» (II), pp. 111-138.
- Sandrelli, A., J. De Jerez 2007, *The Impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training*, «The Interpreter and Translator Trainer» (I-II), pp. 269-303.
- Varantola, K. 2003, *Translators and Disposable Corpora*, in F. Zanettin, S. Bernardini, D. Stewart (eds.), *Corpora in Translator Education*, Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 55-70.
- Warschauer, M. 1996, *Computer-Assisted Language Learning: An Introduction*, in S. Fotos (ed.), *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International, pp. 3-20.
- Will, M. 2007, *Terminology Work for Simultaneous Interpreters in LSP Conferences: Model and Method*, in *Proceedings of the EU-High-Level Scientific Conference Series MuTra*, pp. 65-99.

Will, M. 2008, *Knowledge Management for Simultaneous Interpreters in LSP Conferences*, in H. Gerzymisch-Arbogast, G. Budin, G. Hofen (eds.), «MuTra Journal» (II), pp. 65-99.

Letture di approfondimento

Lecci, C. in collaboration with F. San Vicente, and N. Spinolo, 2018, *Using of CAT tools and term banks to collect terminological resources – a guide for interpreters*, in *SHIFT in Orality teaching materials, Intellectual Output 5*. https://moodle.sslmit.unibo.it/pluginfile.php/72851/mod_resource/content/1/Mini%20guide%20SHIFT.pdf.

Fantinuoli, C. 2019, *Interpreting and technology*, Berlin: Language Science Press.

Fantinuoli, C. 2021, *Conference interpreting and new technologies*, in M. Albl-Mikasa, E. Tiselius (eds.), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting*, London: Routledge, pp. 508-522.

PARTE II

**PROBLEMI, STRATEGIE
ED ESERCITAZIONI PER COPPIE
DI LINGUE:
INTERPRETARE COME**

CAPITOLO 1

INTERPRETARE TRA BCMS E ITALIANO

*Eleonora Bernardi e Sara Polidoro*¹

DIT, Università di Bologna

Introduzione

Il presente lavoro mira a fornire uno strumento di sostegno a studenti che si avvicinano all'interpretazione simultanea per la combinazione linguistica italiano-bosniaco/croato/montenegrino/serbo (in seguito BCMS), e a professionisti già avviati, proponendo spunti di riflessione sulle difficoltà e le strategie specifiche per queste combinazioni. La necessità di un simile strumento deriva, in primo luogo, dalla quasi totale mancanza di letteratura e risorse per l'esercitazione in queste coppie di lingue e, in secondo luogo, dal numero esiguo di master universitari e lauree magistrali in interpretazione attivi per queste combinazioni. Dal punto di vista metodologico, per identificare difficoltà e strategie nell'interpretazione tra italiano<>BCMS ci si è avvalsi dell'esperienza delle autrici e del feedback retrospettivo di ventiquattro interpreti professionisti, concentrandosi principalmente sull'interpretazione simultanea, che accentua le differenze sostanziali tra coppie di lingue, ma cercando di proporre considerazioni utili anche per l'interpretazione consecutiva. Si è scelto qui di considerare tutte e quattro le lingue in combinazione con l'italiano, dedicando particolare attenzione agli aspetti di sostanziale similarità, per fornire uno strumento di riflessione ed esercizio a un pubblico più

¹ Il presente capitolo è stato scritto in collaborazione tra le due autrici, Eleonora Bernardi ha redatto le sezioni 1, 2, 3.2.1, 3.2.3 e 4.1, mentre Sara Polidoro le sezioni 3.1, 3.2.2, 4.2.1 e 5.

ampio possibile. Il contributo consiste in una breve introduzione teorica, seguita dalla presentazione di difficoltà e relative strategie ripartite per direzionalità e suddivise in globali, di comprensione e di produzione, oltre a una sezione con risorse utili per le esercitazioni. L'obiettivo è aiutare gli studenti a identificare, applicare e quindi automatizzare strategie tra due coppie di lingue molto diverse che mettono a dura prova la capacità di elaborazione dell'interprete e di fornire una serie di strumenti utili all'esercitazione autonoma.

1. Aspetti teorici e metodologici

Il presente lavoro mira a fornire materiali utili e spunti di riflessione e sostegno a studenti e professionisti per identificare, applicare e automatizzare strategie per l'interpretazione simultanea (di seguito IS) e l'interpretazione consecutiva (di seguito IC) nelle combinazioni linguistiche italiano<>bosniaco/croato/montenegrino/serbo (di seguito BCMS²), lingue del ceppo slavo meridionale, prima note come Serbo-Croato o Croato-Serbo e identificate come lingue distinte dagli anni Novanta, dopo la disgregazione dell'ex-Jugoslavia. Si è scelto qui di considerarle in un unico contributo, fornendo esempi numerati corredati dalle sigle BOS, HR, CNR e SER (rispettivamente bosniaco, croato, montenegrino e serbo, peraltro da intendersi in modo non esclusivo), scelta che, lungi dal prendere posizione nel dibattito sulla natura policentrica o indipendente di BCMS, riflette meramente la volontà delle autrici di concentrarsi su problematiche e strategie comuni in relazione con l'italiano e raggiungere un pubblico più ampio possibile, vista anche la scarsità di risorse.

Pur contando circa diciannove milioni di parlanti, si tratta infatti di lingue di scarsa diffusione e insegnamento, sia insieme che separatamente, ormai raramente offerte nei master di interpretazione di conferenza in combinazione con l'italiano, ma che, previo raggiungimento di un numero minimo di studenti, potrebbero esserlo presso l'ESIT di Parigi, la FTI di Ginevra e nel Master in Interpretazione di Conferenza dell'Università di Zagabria. Il curriculum della Laurea magistrale in traduzione specializzata-interpretazione dell'Università di Trieste offre il croato in combinazione con l'italiano solo in IC, come anche il Master in Traduzio-

² BCS (in ordine alfabetico bosniaco, croato, serbo) è la denominazione in uso, seppur non esente da critiche, in varie università e istituzioni internazionali, come il Tribunale penale internazionale per l'ex-Jugoslavia, a cui si è aggiunta qui la M del montenegrino.

ne e Interpretazione dell'Università di Rijeka. Non risultano attivi programmi o master in Bosnia e Montenegro, mentre l'Università di Belgrado offre da qualche anno un Master biennale in interpretazione di conferenza, tecnica e per i media con l'italiano in combinazione. Scarsa è anche la produzione scientifica e didattica, ad eccezione di contributi di grammatica contrastiva sulla traduzione scritta e la didattica di serbo e croato per italofoeni e viceversa.

Il presente contributo va pertanto a colmare un vuoto particolarmente sentito da studenti e professionisti che generalmente si avvicinano all'IS e all'IC da autodidatti o faticano ad applicare a queste coppie di lingue strategie apprese per lingue diverse. A livello metodologico, pur consapevoli dei limiti, si è voluto utilizzare il feedback retrospettivo degli interpreti, poiché l'analisi di prestazioni reali era impossibile, sia per l'esiguo numero di studenti e professionisti con queste combinazioni, che per la pandemia da Covid-19 che ha fortemente limitato le conferenze e l'accesso alle sedi universitarie. Si è quindi partiti dall'esperienza delle autrici confrontandola con i dati raccolti da un questionario online somministrato a interpreti professionisti in cui li si invitava a riflettere sulle principali strategie e difficoltà nelle due direzionalità. Al questionario hanno risposto ventiquattro professionisti, un campione sostanzioso, per lingue considerate "rare" e, benché i risultati non possano essere generalizzati, il contributo vuole essere un primo passo in un campo di ricerca totalmente inesplorato, le cui considerazioni si spera di testare e convalidare attraverso l'analisi di interazioni reali che, ci auspichiamo, vedano anche la collaborazione dei dipartimenti e dei colleghi oltre l'Adriatico.

Tra le tante categorizzazioni per sistematizzare difficoltà e strategie per coppie di lingue, si è scelto qui di seguire, seppur liberamente, quella proposta da Kalina (1998), ripresa tra gli altri anche da Riccardi (2002: 26) e Donato (2003), suddividendole per coppia di lingue in difficoltà e strategie globali, di comprensione e di produzione, queste ultime ripartite in lessicali, sintattiche e morfologiche. Pur concentrandosi prevalentemente sull'IS, che accentua le differenze sostanziali tra le due coppie di lingue, le considerazioni avanzate sono applicabili in parte anche all'IC.

2. Difficoltà e strategie generali italiano<>BCMS

Prima di entrare nel merito delle difficoltà e delle strategie per le combinazioni italiano<>BCMS va premesso che ci si concentrerà qui sulle problematiche che emergono nelle operazioni complesse di IS e IC, e non su quelle puramente lin-

guistiche, dando per scontata una buona conoscenza linguistica, extra-linguistica e culturale di chi ci legge. Si consigliano, inoltre, esercizi propedeutici di ascolto per familiarizzare con l'evoluzione terminologica in alcune delle lingue in oggetto e gli innumerevoli forestierismi in BCMS, o per allenare la comprensione delle varianti regionali sia dell'italiano che di BCMS; esercizi di ascolto attivo e riformulazione (sul modello dei *recall* dei test di ammissione ai corsi di laurea di Interpretazione dell'Università di Bologna, Campus di Forlì³ e di Interpretazione di Conferenza dell'Università di Trieste) e di *shadowing* per velocizzare l'acquisizione di abilità di ascolto, memorizzazione e produzione e per migliorare intonazione e pronuncia.

Detto ciò, una delle principali difficoltà generali in IS o IC tra BCMS e italiano è la creazione di automatismi, perché sono lingue spesso lessicalmente lontane e reperire il perfetto equivalente lessicale non è sempre possibile tramite *transcodage* (si veda la distanza tra l'italiano 'rispetto' e i corrispondenti *dostojanstvo*, *uvažavanje*, *poštovanje*). Si consiglia pertanto di effettuare regolarmente esercizi di traduzione a vista⁴, e reperimento di sinonimi partendo, ad esempio, dal termine in BCMS, rintracciando sinonimi fino ad approdare al corrispondente latino, che può agevolare l'operazione traduttiva. Questo sistema permette, inoltre, di creare velocemente antonimi con l'inserimento delle particelle negative *ne-* e *bez/bes-* (vedi esempio 3). Ad esempio:

1. (Nome) *obilježje* > *vrлина, svojstvo, značajka* > *karakteristika* > caratteristica
2. (Verbo) *rasporediti* > *razmjestiti/razmestiti, razvrstati se, podijeliti/podeliti* > *organizirati/organizovati* > organizzare
3. (Aggettivo) *(ne/bes)potreban* > *(ne)nužan, (ne)bitan, (ne)ophodan, (ne)zaobilazan* > *(ne)esencijalan* > essenziale

Nonostante la distanza lessicale occorre fare attenzione, anche tra BCMS e italiano, ai falsi amici, ovvero italianismi entrati nella lingua per la vicinanza storica e culturale, che hanno assunto significati diversi nel tempo, sia in lingua standard (*staž* > anni di anzianità/apprendistato, *kriminala* > criminalità, *taksativno* > esaustivo, *ambijent* > atmosfera, *rekvizit* > oggetto, strumento di scena, di gioco) che nelle

³ Risorse disponibili a questa pagina: https://godzilla.sslmit.unibo.it/localpages/ammissione/index.php?ind=magistrale_interpretazione [ultima consultazione: 24/08/21].

⁴ Consigliamo l'uso dell'applicazione *Scroller* realizzata dai tecnici informatici del DIT e disponibile all'indirizzo: <https://ditlab.it/scroll/> [ultima consultazione: 24/08/21].

varianti regionali, come quella dalmata (es. *takuin* > portafoglio, *bevanda* > vino allungato). Esistono anche termini dallo stesso significato, ma che assumono una connotazione diversa (ad es. *forsirati* che non ha la connotazione negativa dell'italiano di forzare qualcuno a fare qualcosa, ma piuttosto positiva, nel senso di accelerare, aumentare).

Un aspetto a cui fare attenzione è anche la toponomastica che vede, per ragioni storico-culturali, una traduzione attestata in italiano delle grandi città come Belgrado e Zagabria, ma anche di località urbane e naturali minori delle aree costiere dell'Istria, della Dalmazia e del Montenegro (si vedano Rijeka/Fiume, Pula/Pola, Zadar/Zara, Kotor/Cattaro, Hvar/Lesina). Qui, per semplificare lo sforzo dell'interprete⁵, si possono tradurre solo quei toponimi particolarmente noti per cui il pubblico italiano è avvezzo alla traduzione e adottare per gli altri la toponomastica in lingua originale. Va comunque tenuta presente, anche qualora i toponimi siano identici o simili, la diversa posizione dell'accento, ad es. Sarajêvo (IT) vs. Sârajevo (BCMS).

Storia e cultura plasmano la lingua e complicano il lavoro dell'interprete che oltre all'operazione traduttiva deve effettuare un adattamento linguistico/culturale per tutti quei concetti eminentemente culturali legati all'amministrazione dello Stato (ad es. *Županja* (HR)/*Kanton* (BOS), *Federacija* (BOS)), alle cariche pubbliche (sindaco come *gradonačelnik* e *načelnik*), ad eventi storici, anche recenti, come in croato *domovinski rat* (lett. guerra per la patria, ovvero la guerra che ha portato all'indipendenza croata) o *branitelj* (lett. difensore, veterano, termine utilizzato però prevalentemente per i combattenti della *domovinski rat*). Sono questi solo alcuni esempi, a cui possiamo aggiungere la presenza costante dello humor, spesso di tipo "nero" in BCMS e più marcato nel bosniaco, o il diverso uso dell'imperativo diretto in BCMS, non "ammorbidito" dal condizionale. Infatti, pur non avendo reperito, per ora, studi contrastivi sul tema, si è osservato come la traduzione letterale da BCMS a italiano dell'imperativo (ad es. *Dodaj/dodajte mi sol* > Passami/Passatemi il sale) risulti all'italofono scortese o eccessivamente prescrittiva; si consiglia quindi di stemperarla con forme di cortesia: indipendentemente dal grado di formalità e conoscenza tra i parlanti, nella resa in italiano è preferibile "Può/potrebbe passarmi il sale (per cortesia/per favore/se non ti/le dispiace?)".

⁵ Va tuttavia ricordato che gli italofoeni istriani utilizzano ampiamente i toponimi italiani conosciuti durante l'egemonia della Repubblica di Venezia.

3. Difficoltà e strategie: italiano>BCMS

3.1. Difficoltà di comprensione

Tra le difficoltà di comprensione tra italiano e BCMS, gli interpreti ci segnalano la retorica italiana e le sue frasi lunghe e complesse, abbastanza inusuali nel discorso orale in BCMS. La prima strategia qui è un buon *décalage*, comporre frasi più semplici, operando anche trasformazioni morfosintattiche (*chunking/saucissonnage*) che suddividano i periodi in frasi più brevi, e trasformando subordinate in principali usando *dakle, onda, stoga, dodao bih, kao sto sam rekao, pored toga, takođe(r), isto tako*, ecc. Eccone un esempio:

4. (IT) Le generazioni nate insieme all'OIM, all'inizio degli anni Cinquanta, sono state testimoni di trasformazioni senza precedenti, del frenetico susseguirsi di progressi scientifici e tecnologici e del ripetuto modificarsi di equilibri economici e geopolitici, quasi che dopo il secondo conflitto mondiale il tempo avesse preso a scorrere più in fretta.// Questi cambiamenti hanno costretto non solo gli individui e i governi, ma anche le organizzazioni internazionali e sovranazionali ad una continua opera di adattamento, pena la rapida obsolescenza.
5. (SER) Generacije rođene u isto vreme kada i Međunarodna organizacija za migracije (IOM), početkom pedesetih godina, svedoci su promena bez presedana // Pred njihovim ocima odvijao se frenetični sled naučnog i tehnološkog progressa // i (*pored toga*) dolazilo je do čestih rokada ekonomskih i geopolitičkih ravnoteža.// (*Izgleda kao da je*) posle Drugog svetskog rata vreme počelo brže da protiče.// (*Isto tako*) ove promene primorale su, pojedince *ali* i vlade, međunarodne i nadnacionalne organizacije da rade na kontinuiranom prilagođavanju.// *U Protivnom*, pretilo bi im brzo zastarevanje.

Raccomandiamo, inoltre, la strategia di riassunto/compressione elaborata da Falaleev (2021) per l'IS, nota come *ranžirovanje* (ru. *ранжирование*) o *ranking* che consiste nel produrre un testo nella lingua di arrivo che contenga una quantità di informazioni ridotta rispetto al testo nella lingua di partenza, selezionate sulla base della rilevanza delle informazioni e della velocità dell'oratore. È una strategia utile anche per la produzione, sia in lingua A che in lingua B e per risparmiare energie in discorsi particolarmente veloci o astratti. Ci si può esercitare ad applicare la strategia traducendo a vista e sforzandosi di trovare soluzioni con un numero di parole sempre più ridotto:

6. (IT) Tutto ciò avrebbe comportato la fatale ammissione che il sistema in essere si trovava fondamentalmente in una situazione di sostanziale errore.
7. (SER) *Sve ovo bih značilo priznati da je sustav (u biti) pogrešan.*

Un'altra difficoltà di comprensione, più specifica, è costituita dai costrutti nominali dell'italiano formati da sostantivo + aggettivo o complemento di specificazione, con sostantivi particolarmente “fumosi”, vaghi, poco precisi (ad es. contesto, fenomeno), difficili da circostanziare e tradurre in velocità. Osservandoli bene, notiamo che sono l'aggettivo o il complemento ad essere portatori di significato: vale pertanto la pena tralasciare il sostantivo e tradurre il solo aggettivo, trasformandolo secondo necessità:

(IT)	(BCMS)
8. Le categorie svantaggiate, i più deboli	à <i>Najugroženiji</i>
9. La dimensione territoriale	à <i>Područje/regija/region/oblast</i>
10. Il contesto mondiale/ambientale/materiale	à <i>Svet/životna sredina/Realnost</i>
11. Il fenomeno del bullismo	à <i>Vršnjačko nasilje/Bulizam</i>

Infine, gli interpreti non madrelingua italiani sottolineano le varianti regionali e dialettali del Bel Paese, i termini dialettali, la fonetica non standard di alcuni parlanti come elementi che richiedono un maggiore sforzo nell'ascolto. In questo caso, premettendo che il discente di italiano L2 di livello avanzato dovrebbe essere stato introdotto alle differenze fonologiche, lessicali e morfologiche delle varianti diatopiche dell'italiano, si consiglia di esercitarsi nell'ascolto tramite radio e televisioni regionali o film, discorsi e para-testi diatopicamente connotati (quali ad esempio per il siciliano i romanzi o le serie televisive tratte dalle opere di Andrea Camilleri), in cui ritroviamo un *code-switching* tra italiano standard e regionale.

3.2. Difficoltà di produzione

3.2.1. Difficoltà lessicali

Una delle principali problematiche lessicali segnalate è che BCMS presentano quelli che gli interpreti chiamano “vuoti terminologici”, ovvero concetti propri della cultura, dell'ordinamento statale, della vita quotidiana italiana (si pensi a ‘stendino’, o ‘tagliando’, ‘revisione’), o di settori fortemente connotati, come arti, cibo, artigianato. È un problema che va qui oltre le differenze culturali tra due

lingue e ha ragioni molteplici, riconducibili all'assenza di determinate forme produttive in questi paesi, alla tradizione socialista, ma anche e soprattutto al fatto che la sistematizzazione terminologica per BCMS, lingue relativamente giovani, è ancora in corso. Le operazioni di terminologia prescrittiva sono, inoltre, bloccate dalle discussioni tra i terminologi su quali termini siano o non siano di fatto croati, serbi, bosniaci o montenegrini, tanto che non sono ancora stati realizzati dizionari ufficiali in BCMS, né tantomeno dizionari specializzati. Nella prassi, si ricorre quindi spesso all'uso di termini regionali, aspetto che complica il lavoro traduttivo e di preparazione degli interpreti. Pur rappresentando un problema per molti, viene qui in aiuto dell'interprete non solo il latino, spesso utilizzato nel mondo naturale e scientifico, ma anche la terminologia introdotta con l'ingresso della Croazia in Unione europea. Utile è ricordare che in tale contesto si è ricorso generalmente a traduzioni letterali (mercato unico: *zajedničko tržište*), internazionalismi (Comitologia: *komitologija*), forestierismi (ombudsman: *ombudsman*) ed esplicitazioni (acquis communautaire: *pravne tekovine/stečevine EU; zakonodavstvo EU, pravno nasljeđe EU*) e rifarsi, in caso di difficoltà terminologiche, a una di queste opzioni, tenendo presente che il croato è generalmente meno aperto ai prestiti di matrice latina.

Quella dell'esplicitazione o *opisni prijevod* è spesso l'unica strategia per le difficoltà terminologiche indicate sopra e per rendere termini eminentemente italiani, quali: condono (*porezna amnestija/opravljanje poreza, otpust duga*), cassa integrazione (*otpušteni radnici koji dobivaju državne potpore/fondovi za otpuštene radnike*), commissariare (*staviti javno tijelo ili firmu pod izvanrednu upravu*), regioni a statuto speciale (*talijanske regije s posebnim poreznim i administrativnim statusom*).

3.2.2. Difficoltà sintattiche

Alla base delle difficoltà sintattiche ritroviamo il problema dell'opposizione tra i costrutti verbali tipici dell'italiano e la predilezione di BCMS per l'uso del sostantivo. Inoltre, i costrutti italiani del tipo 'fare/farsi' + sostantivo possono potenzialmente costituire una difficoltà per gli interpreti non madrelingua, soprattutto alle prime armi, poiché richiedono maggiore astrazione. Basti pensare a 'fare turismo' (*baviti se turizmom*), 'fare notizia' (*postati vijest, spominjati u medijima*), 'fare squadra' (*raditi zajedno, sarađivati*). Nella maggior parte dei casi, utilizzare uno tra i vari corrispondenti dei verbi fare (*raditi, praviti, činiti*) difficilmente funziona in BCMS e la strategia da preferire è quella di sostituire il verbo e rendere il significato espresso dal termine successivo.

Sono segnalate come problematiche anche le costruzioni implicite italiane con preposizioni di/per/da + infinito del verbo (12, 13) o a/in + gerundio presente (14) o participio passato (15, 16). Nel primo caso, in BCMS è possibile optare per parafrasi (13b) o per soluzioni *za* + sostantivo/verbo coniugato, mentre nel secondo è necessario esplicitare la subordinata e trasformarla in causale, temporale (15, 16) o di altro tipo:

12. Un posto per dormire > *Mjesto za spavati*⁶ / *spavanje*
13. Non c'è niente da fare >
 - a. *Nema ništa da se radi*
 - b. *Nema pomoći*
14. Potendo ora permettermelo, pago tutti i miei debiti > *S obzirom da sam sad u stanju, izmiriću sve dugove*
15. Dopo mangiato possiamo nell'altra sala > *Premestićemo se u drugu prostoriju posle ručka*
16. Una volta finita [la prima sessione], si procederà come da programma > *Nakon toga/prvog djela, nastavit će se s dnevnim redom*

Una grande difficoltà per gli interpreti di madrelingua italiana è invece mantenere la posizione delle enclitiche, ovvero le forme non accentate dei verbi essere (*biti*), volere (*htjeti*), pronomi riflessivi, personali e la particella interrogativa *li*, che seguono un ordine specifico: Non mi piace > *Ne sviđa mi se*; Ti piace? > *Sviđa li ti se?*, gliel'hai mandato (il libro) > *Jesi li mu je poslala?*.

È un problema di competenza linguistica, che il parlante L2 dovrebbe sapere gestire, ma è innegabile che la loro elaborazione richieda risorse cognitive, soprattutto in IS.

Oltre agli esercizi specifici disponibili in tutte le grammatiche di BCMS per stranieri, l'unica strategia utile potrebbe essere, ove possibile, sostituire – pur realizzando un leggero spostamento di focus tema-rema – la forma breve non accentata del pronome personale (ad es. *mu*) con la forma accentata che occupa sempre la prima posizione, o con il sostantivo, per cui negli esempi sopra, la realizzazione sarebbe: >*Meni se ne sviđa, Da li se tebi sviđa?, Jesi li Ivanu poslala knjigu?*. In IC è consigliabile, se si è in difficoltà, disporre già gli elementi corretti nella presa di appunti, semplificando il lavoro di resa.

⁶ La costruzione con *za* + verbo all'infinito è ammessa nel croato colloquiale.

Va ricordato che nello scritto e in discorsi di registro alto il croato predilige una posizione più rigida per le enclitiche del verbo ‘essere’ in seconda posizione (ad es. *80ih su ljudi masovno napuštali grad* vs. *80ih ljudi su masovno napuštali grad*). È un aspetto molto discusso che viene visto da una parte dei linguisti croati come una consuetudine di una certa parte politica. Dal momento che ha una funzione più stilistica che strutturale, se problematico per gli italofoeni, riteniamo che la questione della posizione possa essere trascurata in IS e IC.

3.2.3. Difficoltà morfologiche

Una problematica segnalata dagli interpreti italofoeni è l’uso del caso vocativo, frequente nei discorsi ufficiali, perché le regole per la formazione del vocativo di nomi propri e cognomi non sono assodate, variano anche tra i parlanti nativi e si complicano per nomi e cognomi stranieri (Orlić 2011). Si suggerisce qui, data l’assenza di regole certe, ad eccezione dei casi più frequenti (*Predsjednik*), e di quelli in cui il vocativo è richiesto obbligatoriamente (*Gospođa, Ivica, Marica, žena, kolegica, Filip, Ivan*, ecc.) di ricorrere al nominativo modulando la voce, dove questo non infici la comprensione.

Se BCMS non presenta particolari difficoltà nell’uso dei tempi e nei modi verbali, un problema per gli italofoeni è poi l’uso corretto dell’aspetto del verbo, perfettivo (PF) o imperfettivo (IMPF). Si veda l’esempio seguente espresso dalla coppia di verbi per ‘umiliare’, *ponižavati* (IMPF)/*ponižiti* (PF): (HR) *I kad te ljudi ponižavaju nikad ne pusti da te ponize*.

Pur trattandosi di un problema di conoscenza linguistica, gli interpreti italofoeni sottolineano come l’aspetto verbale richieda uno sforzo mentale ulteriore in IS e in IC, difficoltà segnalata anche nella letteratura sulla didattica di BCMS per i parlanti lingue latine, anche con livelli elevati di conoscenza della lingua (C1). Qui l’unica strategia per risolvere in velocità il problema, applicabile peraltro solo in una serie limitata di casi, è prediligere verbi biaspettuali, come *ručati, vidjeti, čuti* e di matrice latina in *irati/isati*. Ad esempio:

17. confrontare > *usporediti/uspoređivati se* > *konfrontirati*
18. promuovere > *promaknuti/promicati* > *promovirati/sati*
19. suggerire > *predložiti/predlagati* > *sugerirati/sati*

Un ulteriore problema legato ai verbi per gli italofoeni è infine quello della prefissazione che modifica il significato del verbo in BCMS. Anche se i prefissi ricalcano,

in gran parte, le preposizioni in BCMS, e il loro significato primario è di luogo, in molti casi aggiungono anche componenti semantiche di tempo, quantità o modo al verbo (*govoriti*> parlare, *nagovoriti*> convincere) soprattutto nei verbi di moto. È questo uno degli aspetti più difficili, ma anche più affascinanti delle lingue slave (si pensi al problema dei verbi di moto nel russo che rappresenta un grosso ostacolo allo studio della lingua stessa) e che si configura come un fenomeno a sé stante, caratterizzato da troppe eccezioni e poche regole. Sfugge pertanto spesso all'italofono la precisione nella scelta tra *ići*, *izlaziti/izaci*, *polaziti/poći*, *odlaziti/otići* (ma non dimentichiamo *kretati/krenuti!*) che rendono 'andare' o 'partire'. Un esempio esplicativo è quello del verbo 'volare' (*letjeti*), qui indicato all'imperfettivo, dove figurano tra le opzioni a disposizione: *doletjeti* (volare a), *izletjeti* (volare da), *nadletjeti* (volare su), *obletjeti* (volare attorno), *odletjeti* (volare via), *podletjeti* (volare sotto), *poletjeti* (prendere il volo), *preletjeti* (volare attraverso, su), *uzletjeti* (decollare), *zaletjeti se* (iniziare a volare). La competenza linguistica e l'esercizio la fanno da padrone, ma può forse tornare utile per i non madrelingua BCMS ricordare che è possibile garantire la comunicazione, pur con una certa perdita semantica, ma soprattutto stilistica, utilizzando il verbo "base" magari corredato da preposizioni (ad es. *ići*, *letjeti nad/oko/ispod*).

A tal proposito può essere utile tenere sempre presente uno schema con il significato preposizionale dei prefissi che segue alcune prassi generali, sebbene non sempre applicabili: *pro-* ha spesso una valenza di inizio (*protrčati*, *progovoriti*, *propjevati*), *do-* di completamento (*dopuniti*, *dovršiti*, *dopuniti*), *pre-* di ripensamento, anticipazione, ripetizione o eccesso (*predomisliti se*, *pregledati*, *prerasti*), *na-* di eccesso (*najesti*, *načitati se*, *natovariti*), *od-* di separazione, rimozione (*odmotati*, *odlomiti*, *odčepiti*) *obe-* di impedimento, eliminazione (*obezrabriti*, *obezvrjediti*, *obescijeniti*) e *one-* di facilitazione o rafforzamento (*onemogućiti*, *onesposobiti*, *oneraspoložiti se*).

Alla luce di tali difficoltà, un esercizio potenzialmente utile per acquisire maggior dimestichezza potrebbe essere quello di lavorare in coppia o in piccoli gruppi nel creare frasi in italiano contenenti verbi di moto e tradurle a vista sforzandosi di cercare l'equivalente in BCMS più preciso, man mano velocizzando il processo di resa, un po' come le esercitazioni di traduzione veloce dei numeri⁷.

⁷ È possibile utilizzare l'applicazione Numerizer (www.numerizer.pro) per esercitarsi con i numeri [ultima consultazione: 23/08/21].

4. Difficoltà e strategie: BCMS>italiano

4.1. Difficoltà di comprensione

Pur esistendo varianti regionali più marcate, come quella dalmata in Croazia o quelle della Serbia occidentale e meridionale, rispetto all'italiano, la varietà diatopica e fonetica delle singole lingue di BCMS è più limitata e meno problematica. Occorre però fare esercizi di ascolto e sinonimia regolarmente, per abituarsi ai forestierismi (turcismi, germanismi, magiarismi, ecc.), presenti in BCMS per motivi storici e culturali. L'unica possibile difficoltà di comprensione che sorge per BCMS sopravviene in quei casi, abbastanza comuni, in cui l'interprete che ha appreso una lingua BCMS, ad esempio il serbo, si trova a tradurre da un'altra delle lingue di BCMS⁸. Questo perché, seppure mutuamente intelligibili, dopo la dissoluzione della ex-Jugoslavia le lingue BCMS hanno proceduto a una standardizzazione separata e sono state talvolta oggetto di interventi di pianificazione linguistica che ne accentuano le caratteristiche nazionali. Nel croato, ad esempio, dagli anni Novanta la riforma linguistica è intervenuta in maniera più evidente, con la creazione di neologismi⁹ con radici completamente diverse (es. mesi dell'anno) spesso incomprensibili agli altri parlanti BCMS, di cui l'esempio più comune è la sostituzione del termine BCMS per aeroporto, *aerodrom*, con *zračna luka*, non necessariamente intuitivo. In Montenegro sono state introdotte riforme linguistiche nel 2006/2007 e nel 2017, introducendo due nuove lettere dell'alfabeto, mentre più complessa è la situazione in Bosnia dove bosniaco, croato, e serbo sono lingue ufficiali e dove sono stati intrapresi tentativi di standardizzazione del bosniaco¹⁰, recuperando termini e caratteristiche "orientali" della lingua, come i turcismi o la *-h-* in alcune parole (*sat vs. sahat*, *maramica vs. mahramica*) ma con

⁸ Ad oggi, novembre 2021, il sistema è in uso presso le istituzioni UE, dove interpreti accreditati con croato lingua C possono vedersi aggiunti anche bosniaco e serbo come lingue C senza esami aggiuntivi, previa opportuna valutazione delle qualifiche.

⁹ Nel 2021 il giornale «Jezik» e l'associazione Dr. Ivan Šreter hanno proposto, come ogni anno, nuove parole, questa volta per descrivere la pandemia di Covid-19, tra cui: *velepošast* (per *pandemija*), *društvoštaj* (per *lockdown*), *dišnik/disajnik* (per *respirator*), e *samoosama* (per *samoizolacija*).

¹⁰ Il nome stesso della stessa lingua è in Bosnia oggetto di controversia, nella dicotomia tra *bosanski jezik*, ovvero la lingua dello stato di Bosnia (quindi comprensivo anche dei gruppi nazionali che parlano croato e serbo), e *bošnjački jezik*, come la lingua dell'entità bosniaco-musulmana. Se *bosanski* è oggi il linguonimo ufficiale, spesso i parlanti della regione, e talvolta anche i media per evitare il problema parlano di *jezik Bosne i Hercegovine*, ovvero lingua della Bosnia ed Erzegovina.

varie problematiche sociolinguistiche. La Serbia non ha una precisa politica linguistica e sembra proseguire la tendenza ad accogliere termini stranieri (avallata anche da linguisti del calibro di Ivan Klajn) seppure siano state create istituzioni *ad hoc*, come il Consiglio per la standardizzazione della lingua serba nel 1997 che esprime pareri e raccomandazioni sulle questioni di attualità linguistica.

Vista la realtà sociolinguistica in continua evoluzione, qualsiasi interprete che voglia lavorare verso l'italiano da queste combinazioni, è invitato ad esporsi costantemente alle singole lingue BCMS. È utile, in questo caso, apprendere l'alfabeto cirillico, largamente utilizzato in Serbia, Montenegro e nella Repubblica Serba di Bosnia ed Erzegovina, sebbene spesso prevalga il ricorso all'alfabeto latino.

4.2. Difficoltà di produzione

4.2.1. Difficoltà lessicali e sintattiche

In BCMS l'aggettivo in posizione neutra si trova generalmente prima del nome e sono ammesse stringhe aggettivali anche complesse, problematiche nell'IS verso l'italiano (in IC il problema non si riscontra per la possibilità appunto di riorganizzare gli elementi sulla pagina) come per la combinazione italiano-inglese. Ad esempio:

20. (CNR) *Gosti razgovaraju o najinteresantnijim (1) gorućim (2) živućim (3) **temama** naše političke društvene zajednice.*

La stessa posizione innaturale è stata segnalata anche per l'avverbio quando anteposto al nome:

21. (HR) ***Beskompromisno** ću štititi socijalno najugroženije.*

Se l'avverbio non risulta particolarmente problematico è necessario invece adottare una strategia per le stringhe aggettivali, utilizzando magari quella generalmente consigliata per l'inglese: si invitano gli studenti a svolgere le stringhe all'indietro, partendo dall'ultimo aggettivo, che rimane più facilmente in memoria uditiva, ed eventualmente eliminando il primo, più difficile da ricordare, che si può eventualmente appuntare su carta. Per non sovraccaricare la memoria, si possono poi eliminare aggettivi con significato simile o vicino, o adottare strategie di generalizzazione del contenuto semantico di uno o più aggettivi, mentre sono

sconsigliabili ripetizione di parti del discorso e specificazione, con composti già così densi di contenuto.

La consecutio temporum in italiano è uno dei principali problemi per i parlanti BCMS, in particolare nel periodo ipotetico. Se gli interpreti intervistati non la indicano in toto come problematica, le autrici hanno osservato una maggiore difficoltà dei parlanti BCMS in IS con i condizionali ed i congiuntivi del periodo ipotetico e nel discorso indiretto.

Una possibile strategia, soprattutto per chi ancora è alle prime armi, ma anche in quei momenti di sovraccarico mentale e di stanchezza, è di prediligere i tempi della certezza (modo indicativo) per le costruzioni di periodo ipotetico anche di secondo tipo, e di utilizzare, per il tempo dell'irrealtà nel passato, la costruzione, errata ma ormai molto diffusa in italiano, con l'imperfetto indicativo sia nella protasi, sia nell'apodosi, al posto di congiuntivo imperfetto e condizionale, pur consapevoli di optare per un registro più basso (colloquiale), come sotto:

22. (2 tipo) *Ako budemo stigli na vrijeme, igrati bismo/igrat ćemo tenis*> Se arriviamo in tempo andremo a giocare a tennis (anziché “se arrivassimo in tempo andremmo a giocare a tennis”).
23. (3 tipo) *Da sam ti/Na tvom mestu, dao bih otkaz*> (3 tipo) Se ero in te/Al posto tuo, mi licenziavo (anziché “se fossi in te, mi licenzierei”).

Altro problema nell'interpretazione BCMS>IT è che queste lingue sono considerate SVO (soggetto-verbo-oggetto), ma la presenza dei casi fa sì che possano ammettere un ordine libero o semilibero dei componenti nella frase e comportarsi come lingue SOV, OVS, OSV, e VSO o VS, soprattutto qualora si voglia dare particolare enfasi a uno degli elementi, come ad esempio:

24. (BOS) *U okviru Foruma tri panel diskusije i tri prezentacije su bile organizirane* (OVS).

Di conseguenza, è possibile trovare a inizio frase un accusativo (esempio 32), un dativo (esempi 27, 28) o uno strumentale (esempi 25, 26), posizione che richiede di ristrutturare la frase e che gli interpreti italofoeni segnalano a volte come innaturale e potenzialmente fuorviante. Un interprete indica, in particolare, come problematici il dativo femminile, che nella forma singolare ricalca il nominativo plurale in *-i*, e i sostantivi femminili con un'unica forma al genitivo, dativo, strumentale (es. 27), dove non è possibile adottare strategie di anticipazione (es. 24):

25. (BIH) *Stavljanjem* u funkciju određenih turističkih resursa, **ozbiljnim poduzetničkim poduhvatima** te **udruženim djelovanjem** privatnog, javnog sektora i nevladinog sektora pružaju se mogućnosti razvoja različitih vidova turizma.
26. (SER) **Акционим планом** одређени су надлежни органи државне управе, социјални партнери и други чиниоци у систему безбедности и здравља на раду са конкретним појединачним циљевима и активностима **којим** се разрађују циљеви и мере из Стратегије.
27. (HR) **Javnosti** je potvrđena namjera da brodogradilište pretvori u stambeno-poslovni kompleks koji investitor označava kao „humani“.
28. (HR) **Firmi** je ovaj skandal ne samo nanio sramotu nego i stvorio financijske probleme.

Inoltre, con i predicati nominali, i verbi composti, come il *perfekt* (29, 30) e il *futur* (31), l'elemento che esprime il significato del verbo o del predicato è spesso lontano dall'ausiliare:

29. (SER) Ali, pored opšteg životnog prosperiteta, pravna, bezbedna i poštena država u kojoj će zločinci biti uhapšeni i sankcionisani, bez obzira na stranačku, nacionalno i versku pripadnost, **je** upravo Srbija, za koju se SDA Sandžaka bori.
30. (HR) Prošlog **je** tjedna Europska unija **pokazala** prijeko potrebno zajedništvo.
31. (CNR) Mi **ćemo** ovaj projekat o očuvanju našeg mora, jako nismo dobili nikakve Europske potpore, **započeti** na kraju godine.

In tutti questi casi per l'interprete si configura un problema in IS (in IC aggirato tramite presa di note con il metodo SVO) già ampiamente analizzato per il tedesco (vedi Mack e Leibbrand in questo volume), perché l'interprete deve spendere energie per ristrutturare la frase e anticipare il significato. Tra le strategie da adottare consigliamo anzitutto l'attesa e l'aumento del *décalage*, l'anticipazione, il *chunking* della frase, cercando di pronunciare quanto più contenuto possibile per non sovraccaricare la memoria a breve termine e utilizzando frasi nominali e ripetizioni dei soggetti, nonché l'inserimento di materiale “neutro” se l'informazione in coda è difficilmente intuibile.

La trasformazione del caso in posizione obliqua al nominativo si rivela inoltre particolarmente utile: secondo le autrici nel caso dell'accusativo, in italiano una traduzione letterale implicherebbe lo spostamento dell'oggetto a fine frase e di

conseguenza un maggiore sforzo di memoria, oltre che a ritoccare la dislocazione a sinistra. Si noti l'esempio (32) e le due diverse traduzioni (33 e 34):

32. (SER) (a) **Srpsku javnost** (b) *ne treba da čudi što je nivo stranih investicija desetostruko niži nego u prethodnom periodu.*
33. (IT) (a) I serbi (b) non devono meravigliarsi se il livello di investimenti stranieri è dieci volte inferiore rispetto al periodo precedente.
34. (IT) Il livello di investimenti stranieri dieci volte inferiore rispetto al periodo precedente non deve meravigliare (b) i serbi (a).

Una particolare difficoltà di produzione è infine la tendenza alla nominalizzazione di BCMS e all'uso di sostantivi, spesso in *-enje/anje* (ad es. *smirenje/smirivanje*) e *-ost* legati all'aspetto imperfettivo e perfettivo del verbo. Una strategia può essere il loro svolgimento con una subordinata implicita con il verbo all'infinito, con essere + aggettivo, ovvero sostantivizzare il verbo, o utilizzare una preposizione prima del verbo all'infinito (35). In alternativa si può rendere con un costrutto esplicito (36):

35. (HR) **Spremnost na dijalog i poticanje zajedništva bit će jedno od glavnih načela** > Voler dialogare e promuovere la comunità [...] / (IT) Essere pronti al dialogo e a promuovere [...].
36. (SER) **При обезбеђивању превентивних мера послодавац треба да пође од следећих начела: процена** *ризика који се не могу избећи на радном месту, отклањање* *ризика на њиховом извору, прилагођавање рада и радног места запосленом, замена* *опасних технолошких процеса безопасним или мање опасним, одговарајуће оспособљавање* *запослених за безбедан и здрав рад* > (IT) Nell'attuare misure preventive, il datore di lavoro [...] / Attuare misure preventive implica per il datore di lavoro [...], valutare [...], eliminare [...], sostituire [...], fornire gli strumenti adeguati [...].

5. Conclusioni

Questo contributo, che parte dalla sostanziale distanza strutturale e lessicale tra italiano e BCMS, è volto a colmare un vuoto didattico e formativo, e spera di essere uno strumento, sicuramente perfezionabile, di riflessione, ma anche di sistematizzazione di difficoltà e strategie per queste coppie di lingue in IS e IC. Le autrici auspicano altresì di potere migliorare e ampliare le riflessioni, usufruendo di dati

reali, di prestazioni dei colleghi presso le istituzioni europee o sul libero mercato, e semi-reali, analizzando le difficoltà e le strategie degli studenti in interpretazione. Si tratterebbe sicuramente di un'attività utile a migliorare la comprensione e la didattica dei processi di IS e IC per queste combinazioni, per cui invitiamo, fin da ora, alla collaborazione tutti quei dipartimenti che offrono le combinazioni italiano<>BCMS.

Bibliografia

- Donato, V. 2003, *Strategies adopted by student interpreters in SI: a comparison between the English-Italian and the German-Italian language-pairs*, «The Interpreters' Newsletter» (XII), pp. 101-134.
- Falaleev, A. 2021, «Ранжирование в синхронном переводе», intervento alla Winter School di Traduzione/Interpretazione dell'Università statale di San Pietroburgo, 21.02.2021.
- Kalina, S. 1998, *Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, Empirische Fallstudien, Didaktische Konsequenzen*, Tübingen: Gunter Narr.
- Orlić, A. 2011, *Vokativ osobnih imena u hrvatskom jeziku*, tesi di laurea, Osijek: Sveučilište u Osijeku, <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:092576>.
- Riccardi, A. 2002, *Interpreting research: Descriptive aspects and methodological proposals*, in G. Garzone, M. Viezzi (eds.), *Interpreting in the 21st Century, Challenges and Opportunities. Selected Papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9-11 November 2000*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 15-28.

Letture di approfondimento

Come già indicato nell'introduzione non esistono né studi, né volumi contrastivi (italiano<>BCMS) né relativi all'uso delle singole lingue in interpretazione simultanea e consecutiva. Per approfondire alcuni dei temi qui affrontati, tra cui la sociolinguistica di BCMS e come riferimenti linguistici, soprattutto per italofoeni si consigliano le seguenti letture:

- Greenberg, R. D. 2008, *Language and identity in the Balkans: Serbo-Croatian and its disintegration*, Oxford: Oxford University Press.
- Opačić, N. 2015, *Reci mi to kratko i jasno: hrvatski za normalne ljude*, Zagreb: Znanje.
- Perišić Arsic, O., S. Minetti 2017, *Una nostalgia irradiata dalla critica corrosiva. La corrispondenza fra tempi del passato nel passaggio dal serbocroato all'italiano*, «Indice dei libri del mese» (XXXIV-III).

Risorse utili

Discorsi per l'esercitazione

EU

Speech repository: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/home>

Europarl TV (IT/HR): <https://multimedia.europarl.europa.eu/en/home?referer=%22www.europarltv.europa.eu%22>

Consiglio dell'Unione Europea (trasmissioni live IT/HR): <https://video.consilium.europa.eu/home/en>

Speech pool (IT/CNR/SR): <http://www.speechpool.net/>

Interpreters in Brussels practice group (IT): <https://www.youtube.com/c/Interpretersin-BrusselsPracticeGroup/playlists>

Paris Interpreters Practice Session (IT): <https://www.youtube.com/channel/UC4emxd-V0FjzgbOjyfKyC6aA/featured>

Al Jazeera Balkans (vedasi trasmissioni come Kontekst): <https://www.youtube.com/user/AJBalkans>

Deutsche Welle (BOS, HR, SER): <https://www.dw.com/sr/rubrike/s-10682>

Radio Free Europe (BOS, HR, SER): <https://www.rferl.org/>

HR

Vlada RH: <https://vlada.gov.hr/govori-i-intervjui/govori-predsjednika-vlade/25294>

Predsjedništvo RH: <https://www.predsjednik.hr/en/speeches/>

Ministarstvo vanjskih poslova: <http://www.mvep.hr/hr/mediji/govori/govori-ministra/>;
<http://www.mvep.hr/en/info-servis/interviews/minister/>

Hrvatski sabor (discussioni in tempo reale): <https://www.sabor.hr/>

Sveučilište u Zagrebu: <http://www.unizg.hr/novosti-i-press/video-objave/>

TEDxZagreb (disponibile anche come TEDxSplit, Dubrovnik, Zagrebwomen, University of Zagreb, Stari Grad, Pula, Osijek): <https://hrti.hrt.hr/login>

HRT (segnaliamo trasmissioni come Nedeljom u 2, e Romano Bolković 1 na 1): <https://hrti.hrt.hr/login>

<https://meduza.carnet.hr/index.php/home> (contenuti media per enti di formazione e atenei)

CNR

Centralna Banka Crne Gore: <https://www.cbcbg.me/me/javnost-rada/izlaganja/govori-i-izjave>

Vlada Crne Gore (sessioni in tempo reale): <https://www.flickr.com/photos/vladacg/>

Matica Crnogorska (interviste ad autori e linguisti): <http://www.maticacrnogorska.me/Šednik.html>

Skupština Crne Gore: <https://www.skupstina.me/>
TEDxPodgorica (YouTube)

BOS

Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine (sessioni in tempo reale): <https://www.youtube.com/channel/UCU3REsD9isjBDeqw251tKw>

Vijeće Ministara Bosne i Hercegovine: http://www.vijeceministara.gov.ba/saopstenja/predsjedavajuci/govori_predsjedavajuceg/Archive.aspx?langTag=hr-HR&template_id=92&pageIndex=1

TEDxFerhadija, University of Sarajevo (YouTube)

SER

Narodna skupština Republike Srbije: <http://www.parlament.gov.rs/prenosi.2092.html>

Vlada Republike Srbije: <https://www.srbija.gov.rs/dokument/312646/audio-pres.php>

TEDxNoviSad, Zemun, Niš e molte altre città (YouTube)

Euronews Srbija: <https://www.euronews.rs/>

Associazioni di categoria e professionali

(BiH) Udruženje prevodilaca u Bosni i Hercegovini: <http://www.upbh.ba/index.html>

(HR) Hrvatsko društvo konferencijskih prevoditelja (UDKP): <http://www.hdkp.hr/hr/>

(HR) Udruga sudskih tumača i prevoditelja (STIP): STIP Split, STIP Rijeka (CNR)

Udruženje konferencijskih prevodilaca Crne Gore: <http://www.tumac-prevoditelj.com>; <https://stiprijeka.com/en/>

(CNR) Udruženje konferencijskih prevodilaca Crne Gore: <http://www.prevodioci.me/>

(SR) Društvo simultanih i konsekutivnih prevodilaca Srbije (DSKPS): <http://www.acis.org.rs/trazite-prevodioca>

CAPITOLO 2

INTERPRETARE TRA CINESE E ITALIANO

Han Wang e Riccardo Moratto**¹*

*DIT, Università di Bologna, **Shanghai International Studies University

Introduzione

Sin dai tempi antichi la pratica di interpretazione si era resa indispensabile sia nel mondo occidentale che in Cina. Tuttavia, lo studio sul suo svolgimento ha avuto inizio solo nel secolo scorso. Nel giro di qualche decennio, sono stati compiuti importanti passi avanti ed è aumentata la consapevolezza da parte di studiosi e ricercatori sugli aspetti teorici dell'interpretazione, tanto da dare vita a una vera e propria disciplina accademica, i cosiddetti *Interpreting Studies* (Pöchhacker 2004), o in italiano Studi sull'Interpretazione. In un primo momento le ricerche erano maggiormente focalizzate su meccanismi cognitivi e tratti psicolinguistici; negli anni a seguire si è affermato sempre di più il concetto che l'interpretazione non è unicamente un processo cognitivo che si verifica nella mente dell'interprete, bensì si tratta di azioni compiute in relazione a un sistema organico di persone, oggetti, luoghi e idee. Le specificità sociali e linguistico-culturali relative ad ogni coppia linguistica non possono che esercitare un importante impatto sul *modus operandi* dell'interprete.

In questo capitolo, la nostra attenzione sarà concentrata sulla coppia linguistica italiano-cinese mandarino (in seguito cinese). Le due lingue appartengono

¹ La stesura del presente contributo è stata ripartita nel seguente modo: le sezioni 1, 2.1.1, 2.2.1, 2.3 e 3 sono state redatte da Han Wang, 2.1.2 e 2.2.2 da Riccardo Moratto.

a famiglie linguistiche distinte e quindi si sono evolute indipendentemente l'una dall'altra. Tra esse si manifestano profonde differenze tipologiche in termini di ordine dei costituenti e configurazione morfologica. Non solo; i rispettivi parlanti hanno alle spalle storie e tradizioni a dir poco lontane, che si riflettono inevitabilmente nei modi con i quali organizzano il discorso ed esteriorizzano pensieri e sentimenti. Chi si trova a svolgere un ruolo da intermediario non può che riscontrare notevoli criticità nello stabilire dei “terreni comuni”, ossia soluzioni linguistico-pragmatiche e riferimenti culturali reciprocamente intelligibili. Il presente contributo, quindi, si indirizza soprattutto agli aspiranti e novizi interpreti italo-foni, e intende in primo luogo introdurre in chiave contrastiva alcune caratteristiche linguistiche italiane e cinesi (in seguito IT-ZH), focalizzandosi sulle divergenze tipologiche. Si prosegue verificando le relative implicazioni nelle pratiche d'interpretazione rispettivamente nelle modalità consecutiva (IC) e simultanea (IS) in entrambe le direzioni traduttive. Verranno discusse anche alcune delle criticità extralinguistiche più salienti che possano verificarsi nelle situazioni comunicative supportate dall'interpretazione IT-ZH. Infine, si intende fornire proposte e suggerimenti per rafforzare la padronanza delle tecniche professionali e della competenza comunicativa, con la speranza che tutto ciò possa costituire un punto di partenza per ulteriori riflessioni.

1. Sistemi linguistici a confronto

La lingua italiana è dotata di un apparato morfologico molto articolato; attraverso la flessione vengono rivelate informazioni relative al tempo, numero, genere, modo e aspetto. Nel cinese questo non accade, giacché la lingua cinese è priva di flessione morfologica: le parole non presentano alcuna variazione formale e le informazioni circostanziali sono introdotte da altri tipi di costituenti grammaticali, o talvolta possono persino rimanere implicite nel contesto. Per segnalare il proprio valore grammaticale, i costituenti della frase seguono un ordine di successione piuttosto rigido.

Una delle regole più rilevanti che governa l'ordine delle parti del discorso in cinese è quella secondo cui il “determinante precede il determinato”, vale a dire, la costruzione che specifica, espande e modifica un elemento “testa” si posiziona sistematicamente a sinistra di quest'ultimo. In italiano, invece, l'ordine può dipendere dalla scelta lessicale operata (come nel caso di “mio indirizzo” e “indirizzo di

casa”) e variare a seconda del valore pragmatico e delle sfumature di significato che il parlante intende attribuire.

Se non ci limitiamo ai modificatori e ai complementi nominali, anche gli avverbi e le espansioni del verbo relative al tempo, luogo, causa, strumento e fine, che in italiano possono trovarsi in posizione post-verbale, in cinese precedono il predicato. Il principio è quello di esporre maggiori informazioni circostanziali e contestuali prima di raccontare il fatto o l’evento principale. Non è un caso che il cinese viene definito anche “lingua a tema”: rispetto al soggetto grammaticale che può essere omesso, il tema ha un ruolo di maggiore rilievo. Esso non solo introduce e mette in evidenza l’argomento della frase, ma svolge anche una funzione di contestualizzazione a beneficio degli interlocutori preparandoli a conoscere ciò che si rivela successivamente nel commento (per approfondimenti sull’argomento, si rimanda a Arcodia, Basciano 2016).

Anche a livello del periodo complesso sono presenti alcuni criteri secondo i quali si organizzano le parti del discorso. Le coordinate possono essere correlate da congiunzioni come *bìngqiě* “并且”, *ránhòu* “然后”, ma il più delle volte vengono semplicemente giustapposte una di fianco all’altra e separate solo dalle pause nel parlato (e segni di interpunzione, perlopiù virgole, nello scritto). Nonostante questa “semplicità” formale, l’ordine della successione e la “somma” del loro contenuto sono in grado di rilasciare delle sfumature in più rispetto alla somma delle singole frasi semplici.

Inerente alle subordinate complete, oltre all’assenza delle preposizioni come “di” in cinese, una delle differenze strutturali da ricordare è la collocazione della proposizione soggettiva. In italiano sovente si verifica la dislocazione a destra: “è ovvio che...”, “mi fa piacere che...”; in cinese invece la soggettiva va posta a sinistra del predicato in qualità di elemento sostitutivo, appunto, del soggetto.

²你特意来看我，让我很感动。

Che sei venuto a visitarmi appositamente, mi emoziona.

Nǐ tèyì lái kàn wǒ, ràng wǒ hěn gǎndòng

[Tu – appositamente – venire – vedere – me, rendere – me – molto – emozionato.]

² In tutti gli esempi a seguire, il testo di partenza occupa il primo capoverso e la resa il secondo, seguita dalla trascrizione in *Hànyǔ pīnyīn* “汉语拼音” nella terza posizione e una traduzione “parola per parola” in italiano in fondo tra parentesi quadrate.

Le subordinate avverbiali del cinese e dell'italiano sono, sì, paragonabili: in entrambi i casi la subordinata dipende dalla principale. La differenza sta nel fatto che, come già ricordato, in cinese la flessione verbale non viene marcata, sono l'ordine tra le proposizioni e l'uso dei termini di congiunzione che forniscono indizi sul nesso subordinativo. Di norma la subordinata precede la principale:

因为天气不好，所以我们没去长城。

Poiché il tempo era brutto, non siamo andati alla Grande Muraglia.

Yīnwèi tiānqì bù hǎo, suǒyǐ wǒmen méi qù Chángchéng.

[Poiché – tempo – non – buono, perciò – noi – no – andare – Grande Muraglia.]

Simile alla situazione delle coordinative, il ricorso alle congiunzioni non è sempre obbligatorio – anche la relazione subordinativa può essere lasciata a livello implicito. Nell'uso quotidiano, in realtà, la struttura senza congiunzioni è preponderante e i rimandi al dominio pragmatico-extralinguistico rappresentano la normalità:

他觉得渴，就倒了一杯水。

Ha sete, quindi si è versato un bicchiere d'acqua.

Tā juéde kě, jiù dào le yī bēi shuǐ.

[Lui – sentire – sete, quindi – versare – *le* (ASP³) – uno – *bei* (CLA) – acqua.]

In questo esempio, sono la relazione causale (tra avere sete e versarsi l'acqua) e la naturale sequenza degli eventi (prima si ha sete e poi si beve) che determinano l'ordine corretto da seguire. Ovviamente, nel reale uso della lingua accade spesso che al parlante venga in mente di menzionare la causa, la condizione o l'ipotesi solo in un secondo momento; nella lingua parlata questo genere di integrazione aggiuntiva non in ordine canonico può essere compensato da variazioni paralinguistiche come la pausa o un cambio di intonazione.

Un caso che merita particolare attenzione è quello della proposizione relativa. In italiano può essere introdotta da una vasta gamma di pronomi e viene posta a

³ Per semplicità, le principali particelle che non veicolano significato lessicale e le parti del discorso non presenti nella lingua italiana (come, ad esempio, i classificatori) sono state abbreviate con sigle e messe tra parentesi:

ASP - particella aspettuale, e.s. 了 (*le*);

CLA - classificatore;

STR - particella strutturale, e.s. 的 (*de*).

destra dell'elemento nominale reggente. Mentre in cinese, in quanto modificatore nominale, si colloca a sinistra del nome “testa”, col quale è collegato attraverso la particella 的 (*de*).

这就是我上次提起的那部电影。

Questo è quel film che ho accennato l'altra volta.

Zhè jiùshì wǒ shàng cì tíqǐ de nà bù diànyǐng.

[Questo – essere – io – scorsa volta – accennare – *de* (STR) – quel – *bu* (CLA) – film.]

Potremmo ricordare ancora molte differenze linguistico-strutturali tra l'italiano e il cinese. Tuttavia, l'obiettivo di questa breve analisi non è quello di elencarle in modo esaustivo, bensì di offrire uno scorcio su alcuni tratti tipologici caratteristici dei due sistemi linguistici, ossia lo sbilanciarsi dell'ordine sintattico in direzioni opposte e l'asimmetria nelle prospettive dell'organizzazione delle informazioni. Nei paragrafi a seguire si analizzeranno nel dettaglio le relative implicazioni per le pratiche dell'interpretazione.

2. Analisi delle criticità nell'interpretazione

L'analisi ora prosegue suddividendosi per modalità consecutiva e simultanea, giacché le problematiche sopracitate possono manifestarsi in diversa misura e necessitano di apposite strategie.

2.1. Consecutiva

Come lo stesso nome suggerisce, l'interpretazione consecutiva (IC), in cinese *jiāotì chuán yì* “交替传译” (o *jiāo chuán* “交传” in abbreviazione, conosciuta altresì come *liánxù chuán yì* “连续传译” o a Taiwan come *zhúbù kǒuyì* “逐步口译”), prevede che la resa venga fornita dopo l'enunciato originale. In quanto modalità, essa può essere impiegata in vari contesti e tipologie discorsive, a partire dal discorso pubblico tenuto da un oratore durante congressi internazionali, agli incontri caratterizzati dagli scambi dialogici che hanno luogo tra immigrati cinesi e operatori dei servizi pubblici italiani (Moratto e Li 2021). Gli esempi citati nelle prossime pagine sono tutti tratti da reali discorsi tenuti durante le conferenze supportate da interpretazione IT-ZH.

La dinamica dei turni di parola e la lunghezza degli enunciati sono dettati da specifiche esigenze comunicative; tuttavia, si può comunque riconoscere che

nell'IC l'interprete dispone di maggior tempo per l'elaborazione della resa. Il che ovviamente gioca a suo favore nell'affrontare la divergenza strutturale soprattutto in termine di ordine dei costituenti.

2.1.1. *Italiano > cinese*

Quando si formula la resa di un discorso in italiano, occorre tenere sempre in mente la “canonica” sequenza degli elementi nella lingua cinese, poiché variazioni non “canoniche” rischiano di trasformarsi in errori grammaticali e cause di incomprensione.

1. Il signor Ambasciatore è un amico di vecchia data della nostra regione.
大使先生是我们大区的老朋友。

Dàshǐ xiānsheng shì wǒmen dàqū de lǎo péngyou.

[Ambasciatore – signore – essere – noi – regione – *de* (STR) – vecchio – amico.]

2. Il centro storico della nostra città conserva perfettamente grandi esempi di architettura romana.

我们的古城中心完好地保留着许多古罗马时期的建筑范例。

Wǒmen de gǔchéng zhōngxīn wánhǎo de bǎoliúzhè xǔduō gǔ luómǎ shíqī de jiànzhù fànli.

[Noi – *de* (STR) – antico – città – centro – perfettamente – conservare – *zhe* (ASP) – molto – antico – Roma – periodo – *de* (STR) – architettura – esempi.]

In entrambi gli esempi, è d'obbligo che i determinanti, nominali o verbali che siano, debbano essere spostati a sinistra del predicato in cinese.

A seconda della preferenza espressiva del parlante, alcuni complementi verbali in italiano come quelli che specificano il modo, il mezzo, la compagnia dell'azione espressa dal verbo, possono trovarsi sia a sinistra che a destra del verbo. In cinese, invece, di norma si trovano posizionati prima del predicato in qualità di determinanti verbali, come l'esempio che segue, dove il complemento è introdotto dalla preposizione ‘con’:

3. Del resto, siamo nel decimo anniversario del partenariato strategico tra Italia e Cina e festeggiamo questo compleanno, questi primi dieci anni, con un ambizioso progetto di cooperazione.

另外，今年是中意建立战略合作伙伴关系的十周年，让我们用一个雄心勃勃的合作项目来庆祝这个十周年纪念日。

Lìngwài, jīnnián shì zhōng yì jiànlì zhànlüè hézuò huòbàn guānxì de shí zhōunián, ràng wǒmen yòng yī gè xióngxīn-bóbó de hézuò xiàngmù lái qìngzhù zhège shí zhōunián jìniànrì.

[Inoltre, quest'anno – essere – Cina – Italia – costruire – strategia – collaborazione – partenariato – relazione – *de* (STR) – dieci – anni, permette – noi – usare – uno – *ge* (CLA) – ambizioso – collaborazione – progetto – venire – festeggiare – questo – dieci – anni – anniversario.]

Come già accennato, la natura della subordinata relativa nella prospettiva cinese è quella di modificatore nominale e, in quanto tale, precede il nome “testa”. Ma ciò non significa che qualsiasi frase relativa in italiano debba essere categoricamente resa in cinese con un modificatore nominale, specialmente se la struttura risulta complessa e articolata. Vediamo alcuni esempi:

4. Il seminario che volete seguire inizia domani alle ore dieci.

你们想听的那个讲座明天十点钟开始。

Nimen xiǎng tīng de nàgè jiǎngzuò míngtiān shí diǎn zhōng kāishǐ.

[Voi – volere – ascoltare – *de* (STR) – quello – seminario – domani – ore dieci – iniziare.]

5. La festa di Sant'Anna è un evento culturale che sta molto a cuore alla nostra amministrazione e al quale tutta la popolazione partecipa ogni anno con grande entusiasmo.

Opzione 1:

圣安娜节是一个我们市政府非常关注、所有市民每年都热情参与的文化活动。

Shèng Ānnà jié shì yī gè wǒmen shìzhèngfǔ fēicháng guānzhù, suǒyǒu shìmín měinián dōu rèqíng cānyù de wénhuà huódòng

[Santo – Anna – festa – essere – uno – *ge* (CLA) – noi – città – amministrazione – molto – dedicare, tutto – cittadino – ogni – anno – sempre – entusiasmo – partecipare – *de* (STR) – cultura – attività.]

Opzione 2:

圣安娜节是一个文化活动，我们市政府非常关注，所有市民每年都热情地参与。

Shèng Ānnà jié shì yī gè wénhuà huódòng, wǒmen shì zhèngfǔ fēicháng guānzhù, suǒyǒu shìmín měinián dōu rèqíng de cānyù.

[Santo – Anna – festa – essere – uno – *ge* (CLA) – cultura – attività, noi – città – amministrazione – molto – dedicare, tutto – cittadino – ogni – anno – sempre – entusiasmo – partecipare.]

Rispetto all'esempio 4 dove a la relativa 'che volete seguire' risulta piuttosto semplice, la parola 'evento' dell'esempio 5 regge due subordinate relative, oltre ad essere già affiancata dall'aggettivo 'culturale'. Entrambe le versioni cinesi sono valide, con la differenza che la prima assume un tono di maggiore formalità avendo una struttura che si presta di più ad un testo scritto, e se venisse letta richiederebbe giuste scelte prosodiche per rendere chiari i confini tra vari componenti determinanti e tra i determinanti e il determinato. Invece la seconda, che sfrutta '圣安娜节 – 文化活动' come tema dell'intero periodo, risulta maggiormente fruibile nel parlato, e in quanto tale appare più consona a una resa in simultanea.

2.1.2. Cinese > italiano

Traducendo dal cinese verso l'italiano l'interprete deve essere più attento nel captare il senso implicito o le informazioni trasmesse con strategie diverse da quelle adoperate nella propria lingua madre. Ecco un esempio:

6. 主席先生刚才说的话，我非常同意。

Concordo pienamente con quanto espresso dal signor presidente poco fa.

Zhǔxǐ xiǎnsheng gāngcái shuōde huà, wǒ fēicháng tóngyì.

[Presidente – signore – poc'anzi – dire – *de* (STR) – parole, io – molto – concordare.]

'主席先生刚才说的话' funge da tema e rimanda alla risorsa contestuale rappresentata dal discorso appena effettuato dal presidente. Si noti però che esso non costituisce l'elemento focalizzato della frase. Pertanto, la resa in italiano può seguire la struttura sintattica canonica del SVO.

Ecco un altro esempio:

7. 在中国大家都非常熟悉的利玛窦，是在这个城市诞生的。

Padre Matteo Ricci, un personaggio molto conosciuto tra il popolo cinese, è nato in questa città.

Zài zhōngguó dàjiā dōu fēicháng shúxī de Lì mǎdòu, shì zài zhège chéngshì dànshēng de.

[In – Cina – tutti – *dou* (avverbio con accezione di inclusività) – molto – familiare – *de* (STR) – Li Madou (nome cinese di Matteo Ricci), essere – in – questa – città – nascere – *de* (STR).]

La particella '的' segnala una costruzione determinante – determinato, che vede la subordinata '在中国大家都非常熟悉' come elemento modificatore di

‘利玛竇’. Essendo descrizioni inerenti alle caratteristiche di una persona, per la versione italiana rimane un’opzione valida anche quella dell’apposizione ‘un personaggio molto conosciuto’ oltre all’impiego della relativa.

Il periodo complesso in cinese manifesta una forte tendenza paratattica; sovente la struttura di un enunciato può giungere al punto da diventare quasi un *discorso in miniatura*. Prese singolarmente le parti potrebbero sembrare semplici in un’ottica linguistica, ma riconoscere la relazione logica tra esse non è sempre un passo facile da compiere. Nella resa verso l’italiano, si può considerare di intervenire su questo tipico schema del cinese, creando maggiore dinamicità strutturale, più piacevole per un pubblico italofono. Ciononostante, questa ricostruzione non può avvenire a piacimento dell’interprete, perché, come già accennato, la relazione logica in cinese è spesso segnalata dai connettori o sottintesa; si tratta quindi di rendere esplicito il nesso “non-detto”, come nell’esempio seguente:

8. 四百多年前利玛竇曾经给中国带去了西方的文化，给中国文化注入了新鲜的血液，推动了中国文化的发展；同时他也向西方人介绍了中国文化，使西方人对中国有了一定的了解。从此我们开始了中西方的相互了解。

Quattrocento anni fa Matteo Ricci introdusse in Cina la cultura occidentale e donò nuova linfa alla cultura cinese promuovendone lo sviluppo; allo stesso tempo portò notizie sulla civiltà cinese in Occidente e fece sì che il mondo occidentale avesse una maggiore comprensione della Cina. Grazie al suo lavoro, il processo di reciproca comprensione tra la Cina e l’Occidente ebbe inizio.

Sībǎi duō nián qián Lì mǎdòu céngjīng gěi zhōngguó dàiqù le xīfāng de wénhuà, gěi zhōngguó wénhuà zhùrùle xīnxiān de xuèyè, tuīdòngle zhōngguó wénhuà de fāzhǎn; tóngshí tā yě xiàng xīfāng rén jièshàole zhōngguó wénhuà, shǐ xīfāng rén duì zhōngguó yǒule yīdìng de liǎojiě. Cóngcǐ wǒmen kāishǐle zhōng xīfāng de xiānghù liǎojiě.

[Quattrocento – più – anno – prima – Li Madou – un tempo – a – Cina – portare – andare – *le* (ASP) – Occidente – *de* (STR) – cultura, a – Cina – cultura – iniettare *le* (ASP) – fresco – *de* (STR) – sangue, spingere – *le* (ASP) – Cina – cultura – *de* (STR) – sviluppo; contemporaneamente – lui – anche – verso – occidente – persona – introdurre – Cina – cultura, rende – occidente – persona – verso – Cina – avere – certo – *le* (STR) – conoscenza. Da – lì – noi – cominciare – *le* (ASP) – Cina – Occidente – *de* (STR) – reciproco – conoscenza.]

Per avere una visione chiara circa lo schema discorsivo, l’interprete deve dapprima riuscire a captare la congiunzione ‘同时’ e l’avverbio ‘从此’ come riferimenti: il primo esprime un senso di contemporaneità degli eventi, il secondo svolge

una funzione simile alla congiunzione perché indica un punto di connessione tra quanto raccontato finora e ciò che si sta per comunicare. Dopo aver colto la macrostruttura, si può procedere a elaborare una resa più piacevole e scorrevole in italiano, anziché assegnare a tutti i predicati lo stesso tempo e modo, ossia “introdusse... donò... promosse... portò... fece... iniziò...”, come si può notare dall’esempio sovra riportato.

2.2. *Simultanea*

L’interpretazione simultanea (IS), ossia *tóng shēng chuán yì* “同声传译” (in breve *tóngchuán* “同传”, altresì conosciuta a Taiwan come *tóngbù kǒuyì* “同步口译”) prevede che l’interprete fornisca la sua resa traduttiva mentre l’oratore parla mantenendo un certo *décalage* rispetto alla progressione del discorso originale⁴.

In questa modalità, le criticità relative alle specificità linguistiche sono pressoché identiche a quelle trattate nella sezione dell’IC; tuttavia, la linearità temporale e l’immediatezza con la quale l’interprete simultaneo deve reagire fanno sì che le problematiche vengano accentuate, il che porta a nuove criticità e di conseguenza le strategie proposte per l’IC possono risultare inadeguate.

Si veda l’esempio dei sistemi numerici: le due lingue si esprimono attraverso impostazioni molto differenti, in particolar modo per quanto riguarda maggiori ordini di grandezza. Il numero 30.000 in cinese si presenta come *sān wàn* “三万”, cioè “tre wàn” (termine che indica il numero diecimila). In questo caso, quindi, la resa non consiste solo in un’elaborazione linguistica, bensì in una vera e propria “conversione” o operazione matematica. L’elaborazione numerica richiede un impegno cognitivo per nulla indifferente anche nell’IC, tuttavia, in quel caso l’interprete ha a disposizione più tempo. Mentre nell’IS per riuscire a compiere tale operazione in un tempo molto breve è necessario, in primo luogo, creare un sistema adeguato di annotazione che permette all’interprete di appuntare il numero con segni separatori (come 3[0.000 o 3|0.000), facilitando la conversione verso la lingua d’arrivo. Volendo aumentare ulteriormente la prontezza, è possibile raggiungere il livello di automatismi che, però, si sviluppano solo a seguito di intense esercitazioni (Moratto 2011).

⁴ La simultanea è una modalità di trasposizione interlinguistica che si riscontra anche nella comunicazione dialogica, sotto forma di *chuchotage* (ovvero traduzione bisbigliata), come il dibattito (o udienza) in tribunale o le interviste durante una trasmissione in TV. Nel presente articolo è stato esaminato l’IS relativa ai discorsi in conferenza.

2.2.1. *Italiano>cinese*

Data l'asimmetria nell'ordine delle parti del discorso tra le due lingue, a volte la struttura con dislocazione a destra dell'italiano non agevola, o addirittura non consente, una pronta comprensione e previsione delle informazioni necessarie per l'elaborazione della resa in cinese. Vale a dire, in genere nell'IS l'interprete tiene un *décalage* temporale dal parlato dell'oratore, il che dovrebbe anche permettergli di monitorare e riorganizzare con maggiore precisione i costrutti caratterizzati da un altro ordine sintattico nella lingua d'arrivo. Tuttavia, nella realtà dei fatti, si prospettano diversi scenari a seconda del tipo di elemento che ricorre a destra, della sua complessità e lunghezza.

Affrontiamo l'esempio 1 già citato nella sezione dell'IC ma stavolta nella condizione dell'IS. L'interprete quando avverte 'un amico di...' dovrebbe essere in grado di prevedere un complemento nominale a seguire e attenderne il completamento. In questo caso la lunghezza di tale sintagma non risulta eccessiva, con qualche frazione di secondo di attesa, spesso non percepibile nemmeno alle orecchie del pubblico, si può ottenere una resa nel "canonico" ordine sintattico cinese:

1. Il signor Ambasciatore è un amico di vecchia data della nostra regione.

大使先生是我们大区的老朋友。

Dàshǐ xiānsheng shì wǒmen dàqū de lǎo péngyou.

[Ambasciatore – signore – essere – noi – regione – *de* (STR) – vecchio – amico.]

È altrettanto frequente in italiano che in un enunciato i complementi nominali possano essere particolarmente complessi o che vari costrutti preposizionali e complementi circostanziali si posizionino a destra del predicato, e quindi necessiterebbero di interventi strutturali significativi affinché la resa in cinese risulti naturale; come nel seguente caso:

9. L'importanza ① | che i settori della cultura e del turismo rivestono nello sviluppo economico delle rispettive comunità ② | è fondamentale ③ | per la nostra intesa ④.

Rispettando l'ordine sintattico cinese, i traduttori dell'elemento ② dovrebbero precedere ①, così come ④ rispetto al ③. Inoltre, un sostantivo astratto come 'importanza', se tradotto letteralmente in cinese senza essere minimamente contestualizzato non avrebbero avuto senso; pertanto, è naturale che l'interprete attenda

ulteriori specificazioni. Ma al contrario dell'esempio 1, in questo caso, l'esperienza e la competenza dell'interprete dovrebbero fargli percepire quanto prima di non poter attendere ad oltranza il completamento dell'enunciato: non solo si creerebbe un silenzio prolungato, ma anche il proprio carico cognitivo aumenterebbe in modo eccessivo rischiando di non riuscire a portare a termine la resa.

Per ovviare a questa criticità, altre tattiche che si possono adottare sono l'anticipazione, la segmentazione detta anche *chunking* e la riformulazione del periodo, che sono state già proposte nell'ambito dell'IS tra l'inglese e il cinese (Setton e Dawrant 2016; Wang e Gu 2016) e anche dai vari autori in questo volume per le altre combinazioni. Considerando il fattore tempo nell'IS, è necessaria la combinazione di più strategie per gestire meglio le informazioni e allo stesso tempo mantenere l'accuratezza della resa. Eccone un esempio:

10. Questa è esattamente la sala dove si è firmato qualche settimana fa un accordo importante da oltre due miliardi di dollari tra <nome società cinese> e una delle nostre società.

就是在这个大厅里，几周前刚刚签署了一份重要合约，价值二十亿美金，是由<nome società cinese>和我国的一家公司共同签署的。

Jiùshì zài zhègè dàtīng lǐ, jǐ zhōu qián gānggāng qiānshùle yī fēn zhòngyào héyuē, jiàzhí èrshí yì měiyīn, shì yóu <nome società cinese> hé wǒ guó de yī jiā gōngsī gòngtóng qiānshǔ de.
 [Proprio – in – questa – sala – dentro – qualche – settimana – prima – appena – firmare – le (ASP) – uno – fen (CLA) – importante – accordo, valore – venti – cento milioni) – dollaro, è – da – <nome società cinese> – e – io – paese – de (STR) – uno – jia (CLA) – società – congiuntamente – firmare – de (STR).]

Quando l'interprete trova un'espressione quale 'questa è esattamente la sala dove...' all'inizio dell'enunciato non riesce a fornire subito una resa soddisfacente: dovrà attendere la relativa retta da 'dove' per conoscere le informazioni che in cinese servono a determinare la 'sala'. In alternativa, è possibile inserire l'espressione locativa '在这个大厅里' (in questa sala) in quanto si prospetta comunque la successiva introduzione di un avvenimento accaduto in questo luogo. La prima unità significativa arriva dopo 'un accordo importante', ed è dove l'interprete dovrebbe essere in grado di completare l'enunciato '几周前刚刚签署了一份重要合约' (si è firmato qualche settimana fa un accordo importante). Un'ulteriore criticità sorge quando si scopre che i sintagmi seguenti introdotti da 'da' e 'tra' avrebbero dovuto svolgere la funzione di determinanti per il termine '合约' (contratto) ed essere inseriti alla sua sinistra. In questo caso, l'interprete deve scegliere

tra ripetere la frase appena enunciata integrando i nuovi costituenti in posizione “canonica” o, come è più consigliabile, trattare i singoli sintagmi riformulandoli in frasi indipendenti secondo l’ordine previsto dalla sintassi cinese.

2.2.2. *Cinese>italiano*

Quando l’italiano è la lingua d’arrivo, uno dei principali ostacoli da superare è la necessità di individuare nell’enunciato cinese l’elemento “testa” quanto prima, quale che siano i vari costrutti determinanti.

In particolar modo quando l’oratore cinese adopera un linguaggio simile allo scritto (che rappresenta la maggioranza dei casi in *setting* di conferenza), i vari modificatori e complementi possono assumere forme particolarmente complesse:

11. <Nome>大学是中国第一所以师范教育为主的高等学府。经过一百多年的发展我校已经成为一所以基础文理学科见长、以教育心理学科为特色优势的综合性研究型的知名大学。

L’università <nome> è la prima istituzione cinese dedicata alle scienze pedagogiche a livello di istruzione superiore. Nel corso degli ultimi cent’anni, la nostra Università si è sviluppata in un’importante università di ricerca completa con una forte attenzione alle discipline umanistiche e scientifiche di base e specializzata negli studi di psicologia pedagogica.

<Nome> dàxué shì zhōngguó dì-yī suǒ yǐ shīfàn jiàoyù wéi zhǔ de gāoděng xuéfǔ. Jīngguò yībǎi duō nián de fāzhǎn wǒ xiào yǐjīng chéngwéi yī suǒ yǐ jīchǔ wén lǐ xuékē jiàncháng, yǐ jiàoyù xīnlǐ xuékē wéi tèshè yōushì de zōnghé xìng yánjiū xíng de zhīmíng dàxué.

[<Nome> università – essere – Cina – primo – suo (CLA) – (preposizione) – pedagogia – educazione – come – essenza – de (STR) – superiore – studio – istituzione. Passato – cento – più – anno – de (STR) – sviluppo – io – scuola – già – diventare – uno – suo (CLA) – (preposizione) – base – arte – scienza – disciplina – specializzazione, (preposizione) – educazione – psicologia – disciplina – come – caratteristico – vantaggio – de (STR) – universale – genere – ricerca – impostazione – de (STR) – noto – università.]

Questo esempio è caratterizzato da elevata densità e complessità di determinanti nominali, sistematicamente collocati a sinistra del determinato. Ciò significa che nell’elaborazione verso l’italiano si deve attendere a lungo prima di scoprire la “testa” – un lusso che nell’IS l’interprete non può sempre permettersi.

La via percorribile in questo caso è quella dell’anticipazione sulla base delle risorse contestuali e circostanziali, una delle quali per i gruppi nominali è il classificatore (CLA). Poiché l’accostamento tra quest’ultimo e il nome è dettato da regole

di compatibilità prefissate (collocazioni lessicali), una volta colto il classificatore si hanno già indicazioni circa l'entità del nome di riferimento. Nell'esempio sopracitato, *suǒ* “所” come classificatore è solito essere utilizzato per le costruzioni come scuola e ospedale, quindi in grado di guidare l'interprete nella scelta di un sostantivo “testa” in anticipo.

Analogo è lo scenario con i gruppi preposizionali circostanziali:

12. <Nome>中心的成立和有效的运行, 为中意间的科技创新合作、知识分享和技术转移开启了新的篇章。

La fondazione del centro <nome> e la relativa operatività, contribuirà alla collaborazione scientifica, condivisione della conoscenza e il trasferimento tecnologico tra l'Italia e la Cina, scrivendo un nuovo capitolo nella storia.

<Nome> zhōngxīn de chénglì hé yǒuxiào de yùnxíng, wèi zhōng yì jiān de kējì chuàngxīn hézuò, zhīshì fēnxiǎng hé jìshù zhuǎnyí kāiqǐle xīn de piānzhāng

[<Nome> – centro – (STR) – fondazione – e – efficace – (STR) – funzionamento, per – Cina – Italia – tra di – tecnologia – innovazione – collaborazione, conoscenza – condivisione – e – tecnologia – trasferimento – aprire – (ASP) – nuovo – (STR) – capitolo.]

Risulterebbe inaccettabile in italiano se la resa seguisse la configurazione cinese e non venisse inserito il predicato sostitutivo ‘contribuirà’. Tale aggiunta è supportata dalla presenza della preposizione *wèi* “为”, che ha la funzione di introdurre il destinatario-beneficiario dell'azione che si svolge. Si può fare ricorso, intanto, ad un verbo contenente questa accezione ed eventualmente “aggiustare il tiro” una volta svelato il vero predicato.

Un ulteriore aspetto non grammaticale, ma comunque da non sottovalutare in ZH>IT è la lunghezza degli enunciati in termine di sillabe. La fonetica del cinese è indubbiamente sintetica e stringata. Le parole sono monosillabiche o bisillabiche. Sommato al fatto che alcune informazioni potrebbero risultare implicite, la resa in italiano conterà sempre più sillabe dell'enunciato originale. Occorre quindi regolare la velocità del proprio eloquio e il grado di esplicitazione e specificazione, per mantenere un *décalage* adeguato.

2.3. Consigli per le esercitazioni

Nelle sezioni precedenti, ci siamo soffermati a lungo sulle specificità grammaticali e strutturali. In realtà, per un italofono che lavora con una lingua tonale come il cinese, anche la fonetica pone notevoli sfide. Oltretutto il cinese è decisamente ete-

rogeneo anche al suo interno, le cadenze dei parlanti provenienti da aree distanti fra loro possono differenziarsi molto e ognuna modifica la fonetica standard a proprio modo. L'ascolto di discorsi di vario genere e non solo con la pronuncia “da telecronista” è un esercizio al quale ogni aspirante interprete di cinese deve sottoporsi.

Invece, per acquisire dimestichezza con la gestione della struttura articolata delle lingue, tipica del registro linguistico in conferenze, si consiglia di cominciare con la traduzione a vista di articoli di giornale o trascrizioni di discorsi pubblici, che al giorno d'oggi sono ormai di facile reperibilità in rete.

Considerando le forti sollecitazioni cognitive durante le frequenti operazioni di ricollocazione strutturale, sarà molto d'aiuto sviluppare un sistema personale di annotazione pratico per segnalare il nesso tra le parti del discorso. Se negli appunti si riuscisse già a ricostruire l'ordine sintattico come previsto dalla lingua d'arrivo, grazie magari a simboli dedicati alla relazione logica o all'ottimizzazione dello spazio sul blocco degli appunti, la produzione della resa ne risulterebbe sensibilmente agevolata.

3. Stili comunicativi a confronto

Saper gestire le criticità linguistiche tra l'italiano e il cinese costituisce solo un primo passo per muoversi nelle sfaccettate situazioni comunicative interlinguistiche e interculturali (Hlavac e Xu 2020). Senza voler rischiare di cadere negli stereotipi ed eccessive generalizzazioni, è innegabile che esistono diversi *discursive patterns* tra i popoli. Seppure ogni parlante organizzi il discorso anche a seconda della propria soggettività, si possono comunque delineare alcuni tratti comuni che spesso si verificano tra i parlanti italiani e cinesi.

Per quanto riguarda il discorso pubblico, gli oratori cinesi condividono l'abitudine di preparare il discorso in anticipo, soprattutto in occasioni di alta formalità, in segno di attenzione e rispetto. Gli interventi assumono una parvenza di testo scritto e progrediscono secondo un modello schematico: sovente le sezioni sono esplicitamente contrassegnate da avverbi come *shǒuxiān* “首先” (in primis), *qíci* “其次” (in secondo luogo) e *zuìhòu* “最后” (infine). Anche l'argomentazione centrale può essere sviluppata a “strati”, elencati da *dì yī* “第一” (primo), *dì èr* “第二” (secondo), *dì sān* “第三” (terzo) e così via.

Il tocco “personale” si aggiunge attraverso l'inserimento delle espressioni idiomatiche (Moratto 2010), aneddoti, massime e figure retoriche come il paral-

lelismo. Quest'ultimo rappresenta infatti un fenomeno ricorrente nella lingua cinese di registro medio-alto e prevede accostamento di frasi o parti di esse elaborate con la stessa sequenza lessico-sintattica. Anche se talvolta può rischiare di risultare ripetitivo da un punto di vista semantico, la simmetria fonetica e prosodica che si crea tra le parti costituite dallo stesso numero di caratteri lo rende comunque una scelta prediletta da parte degli oratori cinesi. Nella resa verso l'italiano, se tale struttura risulta eccessivamente articolata e ridondante, non bisognerà ostinarsi a riprodurre a tutti i costi l'effetto simmetrico, soprattutto in modalità simultanea; è bene focalizzarsi su una versione più agevole per un pubblico italiano.

Quando la comunicazione avviene in forma dialogica, le interazioni interpersonali diventano più intense e possono acuire il contrasto tra le *formae mentis*. Se si pensa alla trattativa commerciale, l'obiettivo ultimo di entrambe le parti è massimizzare gli interessi economici, ma le strategie discorsive e comportamentali ritenute funzionali al raggiungimento di quel traguardo possono variare tra culture (Katan 2004). Una persona cinese è più portata a introdurre in primo luogo una serie di informazioni come contesto per svelare l'oggetto o l'evento principale, dando l'impressione di non "arrivare mai al punto". Come è stato mostrato più volte dagli esempi riportati, si tratta di un modo di parlare che trova radice anche nella struttura della lingua.

In queste circostanze, come nell'interpretazione per i servizi pubblici in generale, i partecipanti dispongono di maggiore flessibilità interazionale che in conferenza (salvo alcune eccezioni come l'ambito giuridico). La distanza fisica più ravvicinata fa sì che non si comunichino solo tramite il codice linguistico, diventano potenti veicoli di significati anche gli sguardi, i gesti, i movimenti del corpo, e le espressioni del viso. L'interprete non può permettersi di ignorare l'aspetto non-verbale, né di dare per scontato la relativa dimensione interculturale.

Nonostante la mancanza di dati empirici e ricerche specificatamente dedicate alla coppia linguistica IT-ZH, alcune testimonianze in Spagna documentate da Vargas-Urpi (2013) hanno fatto emergere la grande necessità della mediazione interculturale nella comunicazione non-verbale con la comunità cinese: il sorriso "diplomatico" così come il ridotto contatto visivo sono in chiaro contrasto con l'espressività paralinguistica e il linguaggio del corpo dei popoli mediterranei; un'adeguata sensibilità e consapevolezza da parte dell'interprete sono quindi necessarie per non essere tratti "in inganno" e aiutare i partecipanti a raggiungere il loro obiettivo comunicativo.

4. Conclusioni

Il presente capitolo rappresenta un'analisi preliminare dei differenti tratti morfo-sintattici IT-ZH e delle strategie comunicative tipicamente adottate dai parlanti, focalizzata sulle implicazioni nelle pratiche dell'interpretazione.

È dunque opportuno precisare che gli argomenti trattati sono esemplificativi e non sono state prese in considerazione le varianti linguistiche e socioculturali all'interno delle culture dei rispettivi paesi, ovvero la cultura italiana e quella cinese in senso lato. Questo volume è destinato a studenti e giovani interpreti italofoeni dotati di medio-alta competenza linguistica in cinese; pertanto, non ci siamo dilungati sulle nozioni grammaticali di base, se non quelle strettamente necessarie allo svolgimento dell'analisi. Gli esempi citati e le relative traduzioni sono da considerarsi orientativi.

Per un'elaborazione più ampia e approfondita sull'argomento, auspichiamo che vi siano presto nuovi sviluppi e ricerche su questi orizzonti.

Bibliografia

- Arcodia, G. F., B. Basciano 2016, *Linguistica cinese*, Bologna: Patron.
- Hlavac, J., Z. Xu 2020, *Chinese-English Interpreting and Intercultural Communication*, New York: Routledge.
- Katan, D. 2004, *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- Moratto, R. 2010, *Chinese to Italian Interpreting of Chengyu*, «Intralinea» (XII), <https://www.intralinea.org/archive/article/1661>.
- Moratto, R. 2011, *Number processing in Chinese to Italian simultaneous interpreting*, «FORUM Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation», (IX-II), pp. 209-231, doi: <https://doi.org/10.1075/forum.9.2.10mor>.
- Moratto, R., D. Li 2021 (eds.), *Global Insights into Public Service Interpreting: Theory, Practice and Training*, London/New York: Routledge.
- Pöchhacker, F. 2004, *Introducing Interpreting Studies*, London/New York: Routledge.
- Setton, R., A. Dawrant 2016, *Conference Interpreting – A Complete Course*, Amsterdam: John Benjamins.
- Vargas-Urpi, M. 2013, *Coping with Nonverbal Communication in Public Service Interpreting with Chinese Immigrants*, «Journal of Intercultural Communication Research» (XLIII), pp. 340-360.

Wang, B., Y. Gu 2016, *An Evidence-Based Exploration into the Effect of Language-Pair Specificity in English-Chinese Simultaneous Interpreting*. «Asia Pacific Translation and Intercultural Studies» (III-II), pp. 146-160, doi: 10.1080/23306343.2016.1182238.

Letture di approfondimento

Castorina, M. 2011, *La cultura cinese - Manuale di mediazione linguistica*, Milano: Hoepli.
Romagnoli, C. 2012, *Grammatica cinese: le parole vuote del cinese moderno*, Milano: Hoepli.
Setton, R. 1993, *Is Non-Intra-IE Interpretation Different? European Models and Chinese-English Realities*, «Meta» (XXXVIII-II), pp. 238-256, doi: <https://doi.org/10.7202/004115ar>.

Materiali per esercitazioni

中国网 - 网上直播: http://www.china.com.cn/zhibo/node_8006611.htm

Conferenze stampe su svariati temi patrocinate dal *State council information office* della Repubblica popolare cinese. Prevede la trascrizione completa degli interventi in lingua cinese.

杨澜访谈录官方频道: <https://www.youtube.com/c/yanglanoneone>

Canale YouTube della giornalista cinese, Lan Yang, che dialoga con personaggi di grande spessore provenienti da molteplici industrie e settori sociali. Linguaggio di tipo colloquiale, sottotitolo in cinese.

韦佳德面对面 (in cinese tradizionale 韋佳德面對面)

Programma di interviste condotto da Riccardo Moratto che dialoga con personaggi di grande spessore provenienti da molteplici industrie e settori sociali. Linguaggio di tipo colloquiale, sottotitoli reperibili in cinese e in inglese.

对话 (varie puntate disponibile su YouTube)

Programma seriale di CCTV *Finance* dedicato alle riflessioni in forma di dialogo di fenomeni e attualità della società cinese. Registro medio e medio-alto, sottotitolo in cinese.

Ted Talk in cinese mandarino (vari episodi disponibili su YouTube)

Inoltre, effettuando la ricerca con parola chiave “Cina” sul canale YouTube di Palazzo Chigi, sono reperibili numerose testimonianze degli incontri governativi tra l’Italia e la Cina, nonché discorsi eseguiti da leader italiani inerenti alla relazione Italia-Cina.

CAPITOLO 3

INTERPRETARE TRA FRANCESE E ITALIANO

*Vincenzo Lambertini, Lucia Baldi, Patricia Toni*¹

DIT, Università di Bologna

Introduzione

Questo contributo è volto a evidenziare i problemi specifici dell'interpretazione simultanea (IS) e consecutiva (IC) tra l'italiano e il francese per fornire piste di riflessione e strategie agli studenti di interpretazione. Per fare ciò, si prediligerà un approccio empirico, basato su materiali e osservazioni derivanti da lezioni ed esami di interpretazione di conferenza tra l'italiano e il francese, presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna (Campus di Forlì), all'interno di un quadro teorico non solo interpretativo, ma anche linguistico e contrastivo.

In ragione degli obiettivi esposti, il presente studio si rivolge principalmente a studenti di interpretazione ed è da intendere come una breve guida alle specificità e alle difficoltà principali dovute al contatto diretto tra l'italiano e il francese.

Per favorire l'autoriflessione e l'autoapprendimento critico degli studenti (operazioni fondamentali in interpretazione), il presente studio si concentrerà anzitutto su alcune considerazioni di ordine linguistico e contrastivo applicate all'interpretazione di conferenza, per poi analizzare le principali problematiche

¹ Sebbene gli autori abbiano concepito e realizzato di concerto l'intero capitolo, Vincenzo Lambertini si è occupato principalmente della redazione di Introduzione, Linguistica contrastiva italiano-francese e interpretazione di conferenza e § 9; Lucia Baldi di Interpretare dal francese in italiano; Patricia Toni di Interpretare dall'italiano in francese.

dell'IS e dell'IC rispettivamente dal francese in italiano e dall'italiano in francese, fornendo suggerimenti su come affrontarle con successo.

Linguistica contrastiva italiano-francese e interpretazione di conferenza: regole e scelte

Il corso di Laurea magistrale in Interpretazione dell'Università di Bologna (DIT di Forlì) prevede che gli studenti ammessi abbiano superato un test di ammissione volto all'accertamento di competenze linguistiche sia nella lingua B (lingua diversa dall'italiano da e verso cui si interpreta, d'ora in poi L1, per distinguere gli studenti di questo gruppo di francese prima lingua, vedi §§ 1.3, 2.1, e Interpretare dall'italiano in francese), sia nella lingua C (lingua diversa dall'italiano da cui si interpreta, da qui in avanti L2, per distinguere gli studenti di questo gruppo di francese seconda lingua) pari a un livello C1 del QCER, nonché conoscenze extralinguistiche (attinenti alla cultura generale) dei paesi delle lingue studiate, compresa l'Italia. Tale precisazione giustifica la ragione per cui non ci soffermeremo su argomenti linguistici e grammaticali considerati basilari per uno studente di interpretazione.

Ciò non significa che, specialmente nelle fasi iniziali del percorso formativo, quando le tecniche di interpretazione devono ancora essere affinate, non si possano riscontrare errori che dovrebbero ormai essere stati eliminati e che riguardano in particolare le dissimmetrie tra l'italiano e il francese. Alcune di queste sono: la costruzione delle percentuali (in francese, contrariamente all'italiano, non sono rette da articolo e sono plurali); la distinzione tra *qui* (soggetto della subordinata relativa) e *que* (complemento oggetto della subordinata relativa), entrambi corrispondenti al *che* italiano; la differenza (inesistente in italiano) tra *c'est*, che definisce generalmente un'entità animata o inanimata, e *il est*, che qualifica solitamente un sostantivo animato; il pronome relativo *chi* italiano (che cumula la funzione di oggetto nella principale e di soggetto della subordinata) che non può essere tradotto tale e quale, in quanto eco di una lingua arcaica e letteraria, come ricordano questi proverbi in uso: *Qui sème le vent récolte la tempête*; *Qui ne tente rien n'a rien*; *Qui a bu boira*. Citiamo, infine, l'articolo partitivo, obbligatorio in francese e facoltativo in italiano, se non addirittura evitato nei registri più formali. Articolo partitivo spesso omesso dagli studenti italofoeni che interpretano verso il francese o, di converso, la cui frequenza aumenta di molto nelle rese degli studenti verso l'italiano (anche in fasi avanzate del percorso di formazione).

Per concentrarsi sulle effettive carenze linguistiche degli studenti che interpretano tra l'italiano e il francese, è necessario mettere a fuoco il tipo di lingua da utilizzare. Generalmente, l'interprete deve mirare a una lingua corretta in senso lato, ossia idiomatica (vale a dire in linea con il modo naturale in cui si esprimono i nativi), volta alla chiarezza espressiva, all'efficacia comunicativa e che sia immediatamente comprensibile agli uditori, i quali non hanno tempo e possibilità (a volte nemmeno gli strumenti) per analizzare e tentare di capire una frase mal costruita (Seleskovitch 1988: 714). Insomma, una lingua che non presti attenzione solo alla terminologia di un evento comunicativo, ma che contempi anche il lessico della vita quotidiana (vedi § 5).

Per queste ragioni, l'apprendente dovrà considerare gli errori grammaticali, morfosintattici e di pronuncia non come violazioni alla norma grammaticale, ma come ostacoli che frappongono tra la propria produzione e la comprensione dell'ascoltatore. Per i medesimi motivi, adottare una prospettiva contrastiva in interpretazione significa abbandonare una concezione prescrittiva della lingua, ove non esistono solo *regole*, ma anche *scelte* compiute consapevolmente dal parlante per raggiungere determinati scopi comunicativi. Scelte che dovranno anche essere rispettate «al momento di costruire espressioni equivalenti» (Prandi 2006: XVII) nella lingua di arrivo (LA), sulla base del sistema di regole e scelte della LA.

Ogni sistema linguistico può essere concepito come un *continuum* di regole e scelte. A un estremo, troviamo le regole più ferree, che non possono essere infrante. Si tratta di tautologie, accettate e applicate (più o meno consapevolmente) dai parlanti nativi e apprese dai non nativi. Le regole possono essere di pronuncia o di morfologia verbale: un errore di pronuncia può compromettere seriamente la comunicazione (cfr. § 3), così come un verbo coniugato male può creare problemi in termini di coerenza. Le preposizioni (estremamente insidiose in interpretazione italiano-francese) sono soggette a regole: in francese diciamo *chercher à + infinitif*, *essayer de + infinitif* e *s'approcher de quelque chose*, mentre in italiano diciamo *cercare di + infinito*, *provare a + infinito* e *avvicinarsi a qualcosa*. Un capitolo a parte meriterebbero le preposizioni di tempo e di luogo, che funzionano diversamente tra italiano e francese. Ad esempio, in francese non si sale *su (sur)* un treno come in italiano, bensì si sale *in (dans)* un treno. Secondo il sistema concettuale francese, la preposizione *sur* indica una superficie: *monter sur un train* significa *salire sul tetto di un treno*.

Le regole devono essere conosciute non solo per produrre e interpretare verso la lingua straniera, ma anche per capire e interpretare dalla lingua straniera. Se

così non fosse, l'interprete non potrebbe capire il senso del titolo di questo articolo di cronaca: «Une femme gravement brûlée en voulant monter *sur* un train» («Le Figaro.fr», 15/10/2018, corsivo aggiunto). Le regole del francese ci dicono che, in questo caso, la protagonista dell'incidente non è salita *su un treno*, bensì *sul tetto di un treno*. In chiave contrastiva, non basta tuttavia conoscere le regole: è anche necessario sapere che a certe regole in una lingua possono corrispondere determinate opzioni in un'altra lingua. Al partitivo francese (regola) può corrispondere la presenza o l'assenza (scelta) di un partitivo in italiano.

All'altro estremo di questo *continuum*, troviamo le scelte che operano i parlanti quando arricchiscono il nucleo della frase e quando inseriscono una frase in un testo o in una situazione enunciativa (Prandi 2006: 6). Un parlante può, ad esempio, scegliere come introdurre il mezzo, oppure la causa, la finalità, ma anche come concatenare le frasi. Inoltre, può decidere se impartire l'ordine di chiudere la finestra utilizzando un imperativo (*Chiudi la finestra!*) oppure attraverso un atto indiretto (*Fa freddo oggi*) a seconda dello scopo comunicativo.

A metà strada tra le regole e le scelte, troviamo quelle che potremmo definire *scelte condivise*, vale a dire opzioni operate collettivamente dai membri di una comunità. Esse rappresentano probabilmente gli aspetti più fluttuanti della lingua e richiedono una maggiore sensibilità linguistica da parte degli apprendenti. Non vi sono regole (se non una questione d'uso) per cui in francese si parla di *pass sanitaire* anziché di *pass vert* e in italiano di *green pass* e non di *pass sanitario*.

In questo *continuum*, l'interprete sembra soggetto a regole: deve rispettare i vincoli del testo di partenza (TP) e le restrizioni imposte dal linguaggio specialistico dell'ambito per il quale deve interpretare. Ciononostante, l'interprete gode di un alto grado di libertà. La *Théorie du sens* (Seleskovitch, Lederer 1984) prevede che l'interprete si affranchi dalle parole per essere libero nella restituzione del senso del TP. Riprendendo l'esempio precedente, non si può dire **Je suis monté sur un train*, ma, per aggirare l'ostacolo, l'interprete è libero di dire *J'ai pris un train*.

In interpretazione, conoscere bene una lingua significa anche anticipare gli ostacoli (di natura lessicale, grammaticale e morfosintattica) posti dalla coppia di lingue e dalla direzionalità in cui interpreta. Pensiamo alla finta negazione francese, composta dalle particelle *ne... que*, che rappresenta una restrizione, come nel seguente esempio: *Tout ceci ne sera rendu possible que par une forte mobilisation de l'ensemble des acteurs impliqués*. Per evitare fenomeni di autocorrezione e di riparazione in IS, è opportuno attendere la seconda parte della negazione, aumentando il *décalage* se necessario.

Per compiere correttamente le proprie scelte, l'interprete deve avere una buona preparazione linguistica, ma deve anche conoscere se stesso e possedere una conoscenza culturale ampia e aggiornata, che rifletta i cambiamenti storici, sociali e geopolitici. L'attualità è, infatti, in grado di sdoganare concetti ritenuti un tempo specialistici (si vedano gli ambiti economico-finanziario e sanitario; vedi § 1.2).

Cultura generale significa anche avere accesso al sistema di valori condivisi da una comunità. Ad esempio, per capire la dicotomia *beurre* e *argent du beurre*, non basta conoscere passivamente il proverbio da cui deriva (*On ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre*), ma è indispensabile interrogarsi sui riferimenti culturali condivisi dall'intera comunità (il burro, base della cucina d'oltralpe e, al contempo, fonte di ricchezza per chi lo produce). Pertanto, la *politique du beurre et de l'argent du beurre*, spesso evocata nei negoziati sulla Brexit, è una politica *della botte piena e della moglie ubriaca* in cui non si è disposti a rinunce. Sono molte le "pillole" che condensano nozioni culturali nella lingua comune: pensiamo, ad esempio, alle date cruciali della storia (il 1914-1918 sta ai francesi come il '15-'18 agli italiani) o alla geografia (il concetto di *Métropole – Madrepatria* – si riferisce ai territori europei della Francia rispetto a quelli delle ex-colonie).

Interpretare dal francese in italiano

In questa seconda parte analizzeremo gli errori più frequenti riscontrati nelle rese degli studenti dall'a.a. 2015/16 per evidenziare i principali ostacoli che pone la direzionalità francese>italiano. Salvo diversa indicazione, le osservazioni che verranno proposte, e che saranno supportate da un apparato di esempi tratti dagli esami di profitto della sessione estiva dell'a.a. 2020/21, si riferiranno sia all'IS sia all'IC.

1. Osservazioni sulla strategia

1.1. Interpretare è osservare e analizzare

Interpretare, come la parola stessa indica, non significa giustapporre meccanicamente equivalenti linguistici tra lingua di partenza (LP) e LA. *Interpretare* significa osservare e analizzare. Come scrive Rozan (1958: 19), solo quando l'interprete

ha veramente fatto propria l'idea di un oratore riesce ad esprimerla con tutta la precisione necessaria. L'interprete deve quindi operare un'analisi a 360°, un'analisi che si concentri sugli elementi verbali e paraverbali (ossia analisi del discorso, dell'oratore, dello stile retorico, delle reazioni del pubblico, ma anche del contesto, del linguaggio del corpo, ecc.) e che lo porti a intuire il "pregresso" e il non detto, al fine di colmare il cosiddetto "deficit informativo" di Kirchoff (in Stenzel 1983: 39). Osservare è anche dedurre e, alla fin fine, prepararsi mentalmente per distribuire più efficacemente le risorse mentali necessarie allo svolgimento del compito interpretativo (vedi il *Modèle d'effort* di Gile 1988: 4-22), ma è anche anticipare. La capacità di anticipazione dipende altresì dall'abilità di osservazione situazionale quale possibile strumento integrativo per colmare *gap* comunicativi. Come per un interprete professionista è essenziale, giungendo sul luogo di lavoro, osservare oratori, parti coinvolte e situazione per formulare ipotesi tentando di cogliere informazioni dal contesto (ad es. da una frase colta per caso in un corridoio o da una parola proiettata in una slide prima del convegno), a maggior ragione l'osservazione è fondamentale per uno studente in formazione. Ciò significa, ad esempio, osservare un oratore per intuirne e analizzarne lo stile comunicativo, al fine di reagire più prontamente a un ritmo veloce, a un registro sostenuto, a un elenco di numeri o a un discorso più astratto. Estremizzando, un oratore ansioso tenderà probabilmente a leggere il proprio intervento o a esprimersi velocemente, un "virtuoso della lingua" (come se ne incontrano molti interpretando dal francese in italiano) presterà verosimilmente più attenzione alla scelta lessicale, mentre un manager metterà quasi certamente in risalto dati numerici e puntuali.

In contesto formativo, l'osservazione passa anche attraverso l'analisi, da parte di ogni studente, delle strategie interpretative adottate dai compagni di corso (sia dentro sia fuori l'aula) per gestire problematiche puntuali (numeri, nomi propri, tecnicismi, ecc.).

1.2. Conoscere di più per tradurre meglio

La difficoltà di gestione di informazioni non fornite in anticipo dal docente, come riferimenti storici e culturali, mette in rilievo una "conoscenza del mondo" talvolta lacunosa degli studenti di interpretazione, nonostante gli inviti ad ampliare la propria cultura generale. L'economia, che permea numerosi ambiti della vita umana (vedi *supra*), è uno degli ambiti in cui gli studenti (sia del primo, sia del secondo anno, compresi quelli che hanno ampi repertori lessicali e fraseologici in

altri domini) commettono manifesti errori di senso e di plausibilità, inaccettabili in interpretazione. Seguono alcuni esempi tratti dagli esami di profitto somministrati agli studenti di secondo anno. Da qui in poi, il TP² sarà contraddistinto dalla lettera ‘a’, mentre le rese degli studenti dalla lettera ‘b’.

- (1) a. Ce choc [lié à la Covid-19] a un fort effet désinflationniste
b. Lo choc del Covid ha portato a un’inflazione
- (2) a. Un prêteur, privé ou public, qui ne serait plus remboursé, ne prêtera plus
b. Chi compra titoli non lo farà più se lo Stato non ripaga questi titoli
- (3) a. L’annulation [de la dette détenue par la BCE et la Banque de France] reviendrait à financer directement les États, ce qui est interdit par les traités fondateurs de l’euro
b. Il suo annullamento [del debito] non permetterebbe più di finanziare gli Stati

Nell’esempio (1) c’è un controsenso (la deflazione viene resa come aumento dell’inflazione), mentre in (2) e in (3) notiamo pericolosi slittamenti di senso rispetto al TP che significano, rispettivamente, *un creditore, privato o pubblico che non venga rimborsato, non concederà più prestiti* (2) e *cancellare [il debito detenuto dalla BCE e dalla Banque de France] equivarrebbe a finanziare direttamente gli Stati, il che è vietato dai trattati costitutivi dell’euro* (3). Nei tre casi, maggiori conoscenze economiche e generali avrebbero permesso agli studenti di non incappare in questi errori, privilegiando altre strategie per affrontare meglio il discorso di partenza.

1.3. Riflettere di più per tradurre meglio

Non meno insidiosi del dominio economico si sono rivelati i discorsi astratti di registro sostenuto e, per così dire, di riflessione sul sé e sul mondo. Il livello di astrazione di questi discorsi impedisce, o rende molto difficile, la capacità di visualizzazione, di grande aiuto nell’interpretare discorsi di natura più concreta e nel restituire in modo più spontaneo un pensiero in LA. Inoltre, anche in una coppia di lingue affini come l’italiano e il francese, tradurre in modo letterale non permette di rendere giustizia alla riflessione dell’oratore.

² Discorso dal governatore della Banca di Francia davanti alla commissione Finanza dell’Assemblea nazionale del 13.1.2021.

Il prossimo esempio è stato tratto dall'esame di profitto del primo anno: nella colonna A è riportato il TP³, mentre nelle colonne B e C sono riportate le rese rispettivamente di studenti di L1 e L2 (vedi § 2.1 per approfondimenti sulle differenze di strategia interpretativa):

A. TP	B. Resa studente L1	C. Resa studente L2
<p>Alors, cet élan fondateur, cette chronique des temps que nous venons de parcourir rapidement ensemble, doivent nous conduire, au fond, à ne pas nous habituer à la situation présente et aux faiblesses qui apparaissent [...] Lorsque ces grandes crises arrivent - et notre passé est jalonné par de tels rendez-vous - il y a toujours des doutes profonds, existentiels, civilisationnels qui s'installent. Nous les voyons d'ailleurs aujourd'hui sous nos yeux, qui viennent en quelque sorte remettre en cause ce que nous sommes, voudraient faire passer par pertes et profits tout ce que nous avons bâti. C'est ça le risque aujourd'hui, celui de l'impatience, de la lassitude, d'une forme de dépression qui se serait installée, de confusion des esprits.</p>	<p>Allora, questa <i>cronica</i> della fondazione <i>ehm</i> ci <i>ehm</i> condurrà <i>ehm</i> ma non ci farà abituare alla situazione presente e ai punti deboli che appaiono <i>ehm</i>... [...] <i>ehm</i> ci sono sempre dubbi profondi che <i>noi vediamo oggi sotto i nostri occhi</i> e che <i>mettono in questione</i> quello che noi siamo e vogliono <i>far passare per perdite e profitti</i> tutto quello che abbiamo costruito. È questo il rischio oggi, è quello dell'impazienza, della stanchezza, <i>la confusione degli spiriti</i>...</p>	<p>Questo slancio, questa <i>cronaca</i> dei tempi che abbiamo percorso insieme ci insegnano che non dobbiamo abituarci alla situazione attuale, alle debolezze che insorgono [...] Quando ci sono queste crisi enormi e il <i>nostro passato viene messo in discussione</i>, ci sono sempre dubbi profondi <i>esistenziali e civili e sociali</i> e li <i>stiamo vedendo, li stiamo vedendo</i> mettere in dubbio quello che siamo e <i>vediamo</i> che stanno per far <i>passare per una perdita</i> tutto quello che abbiamo costruito, ed è quello che sta succedendo: la stanchezza, questa depressione <i>che si sparge a macchia d'olio</i>...</p>

In B sono evidenti i calchi, le interferenze linguistiche, le esitazioni e le rese molto letterali, mentre in C vi è un maggior grado di riformulazione e di ripresa delle informazioni per garantire coesione (ad es. *stiamo vedendo, li stiamo vedendo*...). È frequente che studenti di L1, forti di un repertorio lessicale e fraseologico più ampio

³ Pronunciato dal presidente Macron il 9 maggio 2021 in occasione dell'avvio della conferenza sul futuro dell'Europa.

e diversificato anche nei registri più sostenuti, tendano a privilegiare una scelta lessicale molto aderente al testo di partenza, come sedotti dal suono della lingua dell'oratore, mentre studenti di L2, solitamente più carenti nella comprensione dei registri più elevati e con un bagaglio linguistico più ristretto, operino una maggiore analisi, con rese più fruibili per l'ascoltatore, sebbene con un più alto rischio di incorrere in errori di senso, come nel caso di *notre passé est jalonné par de tels rendez-vous*, reso con *il nostro passato viene messo in discussione* anziché, ad esempio, *il nostro passato è costellato di simili eventi*, probabilmente per una mancata conoscenza del significato di *jalonné* (vedi anche 2.1).

Dato che è tutt'altro che infrequente imbattersi in discorsi di personalità pubbliche francofone contenenti lunghi passaggi astratti, metafore o citazioni di filosofi, vale la pena che gli studenti selezionino letture che invitino alla riflessione e, nell'attività di *self training*, contributi di grandi pensatori e discorsi di tenore astratto e registro sostenuto.

1.4. L'importanza di un self training mirato e disciplinato

L'attività di *self training* consiste nelle esercitazioni autonome di IS e IC (ma non solo) per dare continuità alle lezioni seguite in classe. Esercitarsi costantemente è fondamentale per consolidare i progressi e, cosa non meno importante soprattutto al primo anno, per migliorare l'autostima e rendersi conto dell'evoluzione delle proprie competenze. Si tratta di un'attività fortemente consigliata, per non dire obbligatoria, ma che va svolta in maniera oculata. In particolare, è necessario mantenere un approccio costruttivo, riascoltando in maniera critica le proprie rese, autovalutandosi ed evitando sessioni di esercizio interminabili. Nel processo di apprendimento e consolidamento di competenze tipico dell'interpretazione, sarà più proficua un'attività metodica e sistematica, con obiettivi misurabili e di difficoltà crescente da perseguire entro determinate scadenze, che favorisca il consolidamento di competenze, la conoscenza di sé e l'autoriflessione. Si potrà iniziare, ad esempio, dagli errori di presentazione (come esitazioni, autocorrezioni e pause piene), che sono i più facili da aggredire ma che, se ripetuti, rischiano altrimenti di sedimentarsi, e proseguire con quelli di forma e, infine, di contenuto (per quanto possa sembrare paradossale, è proprio di questi ultimi che gli studenti non sempre hanno consapevolezza).

Sempre nell'ambito del *self training*, al fine di stimolare la memorizzazione di termini nuovi e di espressioni ricorrenti, agli studenti è consigliato l'uso di strumenti di interpretazione assistita come Interpretbank©, il CAI tool ideato da

Claudio Fantinuoli (2012), dove la tecnologia può favorire un apprendimento più ludico ed esperienziale. Si pensi alle funzioni di memorizzazione tramite *flash cards*, di riconoscimento vocale anche ai fini della memorizzazione, di raccolta automatica dei termini, di ricerca di equivalenti e definizioni online.

Se eseguita correttamente, l'attività di *self training* è particolarmente utile nel passaggio tra primo e secondo anno, specialmente nella gestione della velocità dei discorsi interpretati. Tale attività favorisce l'acquisizione di automatismi linguistici che permettono agli studenti di concentrarsi maggiormente sulle specificità linguistiche e contenutistiche del discorso da tradurre e sulle parti non prevedibili o complesse.

2. Osservazioni sulla lingua

2.1. Difficoltà individuali vs. trasversali

Come accennato *supra*, si riscontra (specialmente al primo anno) una differenza nel modo in cui studenti di L1 e L2 gestiscono le difficoltà in interpretazione e nelle strategie traduttive adottate. In sintesi, gli studenti di L1 tendono a produrre rese più letterali ma generalmente complete, talvolta a scapito del senso, come in (4), dove *décrué* anziché *rallentamento* è reso con *virus*, stravolgendo completamente il senso della frase.

- (4) a. Cette *décrué* [de la pandémie] concerne près de 80 % des départements
b. Questo *virus* riguarda l'80% dei dipartimenti

Da una traduzione così aderente al TP non possono che risultare un ritmo ansimante, per rincorrere l'oratore, e autocorrezioni frequenti, che vanno invece eliminate perché peggiorano la chiarezza d'eloquio e la comprensione da parte del pubblico, fanno perdere ritmo all'interprete e impiegano risorse cognitive nella produzione a scapito dell'ascolto dei segmenti successivi del TP. Non dimentichiamo l'occorrenza di disfluenze, errori morfosintattici, interferenze linguistiche a livello fonologico, morfologico, sintattico e lessicale (*devoir* porta a **devere*, *efficacité* a **efficacità*, *budgetaire* a **budgettario*/**baggetario*) e, in sostanza, un discorso d'arrivo carente sul piano della fluidità nonché poco assertivo.

Di converso, gli studenti di L2, che spesso devono compensare una minore comprensione della LP e un repertorio lessicale e fraseologico più ristretto, fanno

maggiormente ricorso a strategie di analisi del discorso, di *chunking* e di ottimizzazione delle conoscenze extralinguistiche, dimostrando un discorso più autonomo rispetto all'originale, con frasi generalmente più chiare, un maggiore *décalage*, ma anche più pause piene. Inoltre ricorrono il più delle volte alla paratassi, giustapponendo semplicemente le informazioni e omettendo spesso i nessi logico-semantiche o, talvolta, aggiungendoli in modo improprio solo per ridare coerenza al discorso ricostruito. A risentirne sono ovviamente la coesione testuale e l'impianto argomentativo, perché incorrono in eccessive semplificazioni dei contenuti, compromettendo la fedeltà del discorso, e non attuano correttamente le strategie di condensazione.

Pertanto, attività di riformulazione, sintesi e sinonimia dovranno essere privilegiate dai primi, mentre i secondi dovranno potenziare le abilità di comprensione del francese orale e porre particolare attenzione allo sviluppo argomentativo del discorso.

Vi sono, però, alcune tipologie di errori comuni a tutti gli studenti. In particolare si riscontra un registro non sempre adeguato: eccessivamente "aulico" tanto da risultare affettato, oltre che errato come in (5), oppure una tendenza all'abbassamento del registro, tipicamente nelle formule di saluto, come in (6) (vedi § 7).

- (5) a. Nulle part ailleurs dans le monde, nous n'avons autant privilégié les vies
 b. In nessun altro luogo del mondo si sono registrate così tante *privilegiazioni* della vita
- (6) a. Ravi de vous retrouver
 b. Sono *contento* di incontrarvi

Altri errori riguardano la difficoltà a rendere colore e *humor*, soprattutto quando veicolati da metafore, espressioni idiomatiche, proverbi, con un generale appiattimento retorico e dell'intenzione comunicativa, ma anche l'uso del congiuntivo, la concordanza dei tempi, senza dimenticare le preposizioni, tradotte ricalcando le strutture sintattiche del francese (è possibile *di* pensare; non erano obbligati *di* salvare delle vite; possiamo aspettarci *a* una diminuzione dei casi), l'inserimento di partitivi anche in italiano (vedi *supra*) nonché errori imputabili a sonorità simili tra italiano e francese, come in (7).

- (7) a. Des défis qui nous ont été justement *opposés*
 b. Sfide che ci sono state *imposte*

2.2. Numeri

I numeri, si sa, rappresentano spesso una sfida per gli interpreti. Pronunciati male, velocemente, magari in successione e senza supporto visivo, generano un carico cognitivo notevole, alimentando ulteriore stress per la loro scarsa latenza temporale e predicibilità. Nel caso specifico del francese, l'insidia è rappresentata dalla particolare composizione di alcuni numeri, soprattutto le decine 70, 80 e 90 e i loro composti, ma anche dai suoni nasali, con la difficoltà che hanno alcuni studenti a distinguere tra 5 e 100. Il potenziamento delle abilità interpretative legate ai numeri prevede esercitazioni costanti, ma anche strategie quali l'annotazione immediata del numero in IS e in IC o, per le cifre più piccole, la tecnica della visualizzazione, che produce una sorta di "istantanea", utile soprattutto a chi ha memoria visiva. Spesso, però, gli errori legati ai numeri sono anche errori di plausibilità, intendendo con ciò l'"allegra" sostituzione di un ordine di grandezza con un altro, che rivela spesso una scarsa conoscenza del mondo e l'incapacità di controllare il proprio *output*, come in (8):

- (8) a. Nous comptons actuellement près de 7 600 personnes hospitalisées en soins critiques
 b. Attualmente ci sono quasi 760.000 persone ospedalizzate nei reparti di terapia intensiva

2.3. Calchi

In (8), oltre alla cifra paradossale, notiamo un calco nella traduzione del verbo *hospitaliser*, errore particolarmente frequente tra i francesisti. I calchi danno luogo, nella migliore delle ipotesi, a formulazioni poco spontanee e, nella peggiore, a vere e proprie alterazioni di senso. Ne è un esempio il verbo *intégrer*, che significa *includere*, *comprendere*, ecc. e che non può essere tradotto in italiano, come invece spesso accade, con *integrare*, che ha invece il senso di *completare*.

Altrettanto insidiose sono le parole omografe e polisemiche. Ne è un esempio *marché*, che significa, sì, *mercato*, ma anche *gara d'appalto* e *contratto*. Per un'espressione come *conclure un marché*, molti studenti di secondo anno, in sede d'esame, hanno finito per ignorare completamente il verbo *conclure*, prestando attenzione esclusivamente al termine *marché*, il che ha portato a frasi plausibili ma che non avevano nulla a che vedere con il senso del TP.

Interpretare dall'italiano in francese

In quest'ultima parte, cercheremo di fornire un quadro sintetico delle principali problematiche che possono interessare gli studenti di interpretazione italo-foni

quando interpretano verso il francese, basandoci su osservazioni tratte da esami e lezioni di interpretazione del periodo 2017-2021.

Tra i principali ostacoli rilevati vi sono interferenze, calchi semantici e morfosintattici, costruzioni errate o innaturali per un pubblico di nativi francesi. Gli studenti di L2, pur indugiando talvolta in generalizzazioni specialmente nei testi astratti e nei registri più informali, riescono a supplire alle proprie difficoltà lessicali e di registro cogliendo il senso degli enunciati e riformulando. D'altronde, come afferma Jones (1998: 100), «Reformulation, in its various forms, is one of the most useful tools the simultaneous interpreter has». Per contro, gli studenti L1, forti delle proprie conoscenze linguistiche, hanno spesso la tendenza a voler “dire tutto” in francese, cadendo talvolta nel tranello degli incisi dell'italiano.

Questa parte sarà utile anche agli studenti francofoni, non tanto per le indicazioni puntuali che emergeranno, quanto per le riflessioni più generali. Agli stessi studenti, inoltre, gioveranno i consigli emersi nella sezione precedente (interpretare dal francese in italiano), relativi ai problemi di comprensione del TP che scaturiscono spesso da una cultura generale lacunosa.

Sottolineiamo che tutti gli studenti, indistintamente, si trovano in difficoltà davanti a frasi lunghe con incisi o che iniziano con un verbo che anticipa un soggetto esplicitato in seconda battuta. In questi casi, andrebbero adottate varie strategie: aumentare il *décalage*, fare uno sforzo suppletivo di memorizzazione, ripartire al meglio l'ascolto dell'originale e della propria produzione, applicare strategie di anticipazione ma anche ricorrere al *chunking*. Un eccessivo attaccamento alla struttura italiana creerebbe, infatti, calchi sintattici (o semantici), nonché una produzione innaturale e non chiara per il fruitore finale.

3. Pronuncia

Nella direzionalità italiano>francese, gli errori di pronuncia sono tutt'altro che trascurabili, giacché rischiano di inficiare la comunicazione. Prendiamo la *liaison*: se è vero che in alcuni casi può rientrare nelle scelte personali, è altrettanto vero che ci sono casi in cui è obbligatoria. In una frase come *Ils ont assisté à une scène inattendue*, l'omissione della *liaison* tra soggetto e verbo può produrre un errore di coniugazione (**Il ont*) o un non-senso (**Il l'ont assisté à une scène inattendue*). Al contrario, in *Trop de parents n'accordent pas une attention suffisante aux choix alimentaires de leurs enfants*, la mancata *liaison* in 'leur enfant' cambia il senso (*del loro figlio*, come se avessero un figlio unico).

3.1. *OU [u] vs. U [y]*

La discriminazione di suoni tra [u] e [y] diventa tanto più importante quando questi due fonemi sono in grado di distinguere due parole che formano una coppia minima, come in (9) e (10).

- (9) a. Ci siamo dotati di un nuovo ufficio legale a Milano
- b. On s'est dotés d'un nouveau *boureau* légal à Milan
- (10) a. L'80% degli autori di violenza nei confronti delle donne sono uomini
- b. 80% des *bureaux* de femmes sont des hommes

In (9) 'ufficio', reso con 'boureau', rimanda a *bourreau* (*boia, carnefice, aguzzino*), il che porta a *ci siamo dotati di un nuovo carnefice legale*. Invece in (10) avviene l'esatto contrario: 'boureaux' pronunciato come *bureaux* (*uffici*) dà luogo a un non-senso: *l'80% degli uffici di donne sono uomini*.

- (11) a. È necessario limitare il riscaldamento globale al di sotto di 1,5°
- b. Il est nécessaire de limiter le réchauffement planétaire *au-dessus* de 1,5°

Nell'esempio (11) lo studente, pronunciando male *au-dessous*, incorre in un controsenso che porta a un conflitto concettuale: *limitare al di sopra*.

Ma è probabilmente in (12) che emerge tutta l'importanza di una buona gestione della pronuncia.

- (12) a. Grazie mille agli organizzatori di questa conferenza
- b. Merci *beauçu* aux organisateurs de cette conférence

La pronuncia 'beauçu' [boky] invece di *beaucoup* [boku] produce un imbarazzante *grazie bel 'deretano' agli organizzatori di questa conferenza*.

3.2. *Plus [plys] vs. [ply]*

Plus è pronunciato in due modi diversi: [plys] e [ply]. Varia, infatti, a seconda che indichi una quantità o che sia utilizzato nelle comparazioni, nelle affermative o nelle negative. In quest'ultimo caso, si rilevano numerosi errori suscettibili di fuorviare i fruitori. Ad esempio, in una frase quale *Je n'en veux plus* (pron. *[plys]), il ricevente nativo potrebbe intendere *J'en veux plus*, cioè l'esatto contrario. Vediamo ora due esempi di ciò che capita quando un apprendente confonde le due pronunce:

- (13) a. La scuola produce la cosa più preziosa del mondo che è la conoscenza, nulla più
 b. L'école produit la chose la plus précieuse au monde, rien de *plus* [ply]
- (14) a. Rischiamo di avere più di 20 milioni di persone in una situazione di crisi alimentare
 b. On court le risque d'avoir *plus* [plys] de 20 millions de personnes en situation de crise alimentaire

In (13) il ricevente rimane in sospeso in quanto [ply] dovrebbe essere seguito da un aggettivo o un avverbio (ad es. *rien de plus vrai*), così come [plys də] in (14) dovrebbe introdurre una comparazione: *plus de (...) que de*.

3.3. Vocali nasali

Le vocali nasali francesi sono probabilmente uno dei maggiori ostacoli di pronuncia, in quanto, non esistendo in italiano, possono essere difficili da distinguere e da riprodurre (vedi § 2.2). Si ravvisano, infatti, errori dovuti alla confusione tra le une e le altre o alla loro denasalizzazione a scapito della fruizione finale. In frasi come *Il est important de considérer l'intelligence comme une *fonctionne déclinée différemment* e *Il n'existe pas pour toute une série de *raisonne*, l'errore di pronuncia comporta cambiamenti morfosintattici tali da sostituire ai sostantivi due forme verbali. Inoltre, nel secondo caso *raisonns* [ʀɛzɔ̃] diventa erroneamente 'raisonne/raisonnent' [ʀɛzɔ̃n] che per omofonia, potrebbe essere inteso anche come *résonne/résonnent*.

Piuttosto diffusa è la confusione tra la nasale 'in' [ɛ̃] pronunciata 'en' [ɑ̃] come in *individuel* e *investir*, pronunciati **endividuel* e **envestir*. Lo stesso vale per [ɛ̃], come in *atteindre* [atɛ̃dʁ] talvolta pronunciato [ɑ̃] come in *attendre* [atɑ̃dʁ]. Dal canto loro, *jeun* [ʒœ̃], *gens* [ʒɑ̃], *jeune* [ʒœ̃n], *jaune* [ʒõn] sono spesso confusi, nonostante gli ultimi due non presentino neppure vocali nasali.

3.4. [ə] vs. [e]

Vale la pena sottolineare la frequente confusione tra [ə] ed [e]. Nella frase **Les précédent est de 2011 quand on avait publié le premier rapport*, [le] al posto di [lə] produce un errore di accordo. *Cela* [s(ə)la] è spesso pronunciato 'céla' [sɛla]: in questo caso il ricevente potrebbe intendere *c'est là*, che non significa, come inteso dall'oratore, *ciò/questo*, bensì *è qui*.

- (15) a. Il premier continua a ripetere di non essere preoccupato
 b. Le premier ministre continue de *repéter* qu'il n'est pas préoccupé

In questo esempio, l'errata pronuncia porta lo studente a pronunciare invece di *répéter*, 'ripetere', *repéter*, ossia *emettere nuovamente flatulenze*.

Si è visto, dunque, che gli errori di pronuncia, compresi i più banali, non solo rischiano di rendere poco fruibile la comunicazione, ma anche di portare a malintesi e perfino di sfociare in offese o volgarità dalle spiacevoli ripercussioni. Capire le conseguenze di certe cattive abitudini di pronuncia, figurandosi scene imbarazzanti, non è solo uno strumento essenziale per riflettere sull'importanza della pronuncia, ma è anche una valida metodologia per evitare di ricommettere gli stessi errori. La pronuncia può essere potenziata tramite la lettura, specialmente per chi ha una memoria visiva sviluppata: sapere quali sono i suoni esatti da (ri)produrre in base alla grafia favorisce una pronuncia corretta. Oltre a ciò, ascoltare telegiornali e trasmissioni in francese potrà aiutare tutti gli studenti, permettendo loro di informarsi, *en passant*, sull'attualità. Un ulteriore esercizio può essere lo *shadowing* di conferenze e video per fissare determinate pronunce ostiche e concentrarsi sull'intonazione dei parlanti nativi, senza che intervenga il fattore "interpretazione".

4. Soggetti non espressi o ridondanti

Un altro ostacolo che caratterizza la direzionalità italiano>francese riguarda l'espressione del soggetto in francese, sempre obbligatoria, anche quando è sottinteso in italiano, ma a volte dimenticato dagli apprendenti. Si riscontra, tuttavia, anche il fenomeno contrario, che porta gli studenti a esprimere troppi soggetti. È il caso di **Aujourd'hui l'avenir il est bien moins prévisible*, errata resa di un discorso formale, in quanto non in linea con il registro.

5. Parole con significante simile ma significato o uso diverso

I calchi semantici rappresentano altre insidie tipiche della direzionalità. Ne è la dimostrazione l'esempio (16):

- (16) a. Le case oggi si aprono con lo smartphone e il riscaldamento è comandato da remoto
 b. Aujourd'hui on peut ouvrir la porte de chez soi à l'aide de son smartphone et on peut commander à distance le *réchauffement*

‘Riscaldamento’, polisemico in italiano, va tradotto diversamente, a seconda dei casi, in francese. La scarsa familiarità con la lingua di uso comune e la maggiore dimestichezza con l’ambito convegnistico, in cui sono frequenti i riferimenti al riscaldamento climatico, può aver portato lo studente a utilizzare ‘réchauffement’, corretto per quest’ultima accezione, in luogo di *chauffage*, che indica il *riscaldamento domestico*.

Esempi di questo tipo sono numerosissimi. Pensiamo alla parola ‘campo’, intesa come ‘terreno agricolo’, resa in francese con ‘camps’ [kã] invece di ‘champs’ [ʃã], il che rimanda al concetto di *campi profughi, di detenzione, di lavoro o di sterminio*. Un altro caso riguarda il termine italiano ‘occupazione’ (inteso come *lavoro retribuito*), reso con ‘occupation’ (anziché *emploi*), che può significare da *impegno, passatempo* fino a *occupazione di territori* (ambito bellico). Non dimentichiamo che alcune parole che in italiano sono generiche e abbracciano soggetti sia maschili sia femminili, come *fratelli e figli*, hanno un senso più ristretto in francese, rischiando di indicare solo soggetti maschili. In (17), il senso prodotto dall’apprendente è parziale, fuorviante e discriminatorio, rendendo implicito il fatto che *i congedi parentali siano concessi unicamente a chi si prende cura dei propri figli maschi*.

- (17) a. Entrambi i genitori hanno diritto ai congedi parentali quando si prendono cura dei figli malati
 b. Les deux parents ont droit à des congés parentaux lorsqu’ils prennent en charge leurs *fil*s malades

Come si ricordava all’inizio di questo capitolo, la conoscenza della lingua straniera da parte dell’interprete deve essere completa: non può quindi ignorarne l’uso dei nativi, né gli ambiti della quotidianità.

6. Falsi prestiti linguistici

Osservazioni simili emergono dalle riflessioni sui falsi prestiti linguistici o pseudo-francesismi: voci di origine francese, frequenti in italiano, ma che in francese hanno un significato diverso o non esistono affatto. Pensiamo ad alcuni degli errori più ricorrenti nelle rese degli studenti, come *cloche* (*barra di comando di un aereo*), che non esiste in francese con questa accezione; *clou* (ad es. *l’evento clou della stagione*), inesistente in francese con funzione aggettivale; *cyclette*, detta in francese *vélo d’apartement*; *roulotte*, termine ormai desueto in francese che andrebbe reso con il più

moderno *caravane*. Anche in questo caso, letture e approfondimenti individuali aiuteranno a non incappare in facili trappole, aumentando la sensibilità linguistica in francese.

7. Incipit, formule di cortesia e conclusioni

Se l'esempio (16) ha messo in luce l'influenza dell'ambito convegnistico sulla lingua dell'apprendente, è tuttavia da rilevare che persistono errori riguardanti le formule più ricorrenti in tale ambito (formule di ringraziamento, di apertura e chiusura di un discorso, modi per passare la parola ad altri oratori, ecc.). Si tratta di errori frequenti, ma facilmente evitabili, memorizzando questa fraseologia, il che consente al contempo di ottimizzare gli sforzi durante l'interpretazione.

In una frase come **Je vous remercie pour nous avoir invités* si rileva un calco morfologico, in quanto in francese, essendoci un infinito che segue il verbo *remercier*, la preposizione corretta da utilizzare è *de* e non **pour* come in italiano. Lo stesso dicasi per **Je vous souhaite la bienvenue à nom de M. le Maire*, laddove in francese si ricorre alla preposizione articolata *au*, senza dimenticare gli abbassamenti di registro (riscontrati anche verso l'italiano; vedi 2.1) come in *Bonjour tout le monde* o la scarsa cordialità nelle formule di cortesia (tanto care ai nativi francesi, che gli studenti, inconsapevolmente, confezionano in maniera maldestra), così come in quelle di chiusura, spesso condensate in un laconico *merci*.

8. Verbi: difficoltà riscontrate e differenze con l'italiano

I verbi, in francese, rappresentano un ulteriore ostacolo in interpretazione, per le differenze d'uso di modi e tempi rispetto all'italiano, ma anche per la presenza di molti verbi irregolari.

Senza insistere sull'uso dissimmetrico del congiuntivo, che gli studenti dovrebbero conoscere bene, ci soffermiamo sull'uso del gerundio presente, frequente in italiano nella sua forma progressiva, e che va reso in francese con l'indicativo presente (non, come spesso capita, con *être en train de*), nel caso in cui si voglia esprimere intenzionalità o imminenza. Ad esempio, *Sto arrivando* si renderà con *J'arrive* e non con **Je suis en train d'arriver*. Ricordiamo, poi, che il passato remoto e

i trapassati sono praticamente inusitati nella lingua d'oltralpe, tranne che in testi letterari o in rievocazioni storiche.

Le maggiori difficoltà si riscontrano nella corretta coniugazione dei verbi, in particolare in IS, come in (18):

- (18) (a) È probabile che l'istruzione online raggiunga meno studenti
 (b) Il est probable que la pédagogie à distance *attient* moins d'étudiants

Lo studente produce un inesistente 'attient' in luogo di *atteigne* (o di *atteint*, comunque errato poiché all'indicativo presente).

Per ovviare ai principali errori riguardanti la morfologia verbale, è opportuno, *in primis*, ripassare in modo approfondito tutti i verbi, prestando particolare attenzione ai verbi irregolari nei modi e nei tempi di uso più frequente.

In secondo luogo, si possono attuare strategie per evitare errori. Pensiamo, ad esempio, ai congiuntivi: per superare l'ostacolo della loro coniugazione in interpretazione è possibile coniugare al congiuntivo un verbo modale o un altro verbo che indichi ipotesi o possibilità (*parvenir, réussir, pouvoir*), lasciando all'infinito quello che non si riesce a formulare correttamente. In (18), sarebbe stato sufficiente ricorrere a quest'ultima strategia per evitare l'errore (dicendo: *Il est probable que la pédagogie à distance parvienne à atteindre moins d'étudiants*).

In terzo luogo, il ricorso alla riformulazione e a verbi sinonimici regolari permetterà di non incorrere in errate coniugazioni. Inoltre, l'uso di verbi del primo gruppo consentirà di ovviare al problema della scelta tra indicativo e congiuntivo.

9. Conclusioni

In questo capitolo, ci siamo soffermati su alcuni dei più frequenti ostacoli posti dalla coppia linguistica francese-italiano in IS e in IC, mostrando esempi di rese problematiche e fornendo al contempo strategie e consigli utili per l'auto-perfezionamento. Gli errori analizzati non sono stati stigmatizzati come violazioni alla norma linguistica, ma ne sono state evidenziate le ricadute comunicative. Questa pratica dovrebbe essere seguita dall'apprendente stesso, per concentrarsi sulle proprie lacune linguistico-comunicative. Allo stesso modo, considerare la lingua in termini funzionali come un sistema di regole, scelte e scelte condivise

consente allo studente di adottare le strategie migliori, in quello che non è solo un esercizio linguistico, ma anche di osservazione, analisi e costante presa di decisioni. La libertà di cui gode l'interprete, nonostante gli evidenti vincoli, può essere raggiunta solo tramite una conoscenza profonda della lingua, di sé e del mondo che lo circonda.

Bibliografia

- Fantinuoli C. 2012, *InterpretBank - Design and Implementation of a Terminology and Knowledge Management Software for Conference Interpreters*, University of Mainz: Dissertation, <https://interpretbank.com/site/> [ultima consultazione: 28/11/2021].
- Gile, D. 1988, *Le partage de l'attention et le "modele d'effort" en interpretation simultanée*, «The Interpreters' Newsletter» (I), pp. 4-22.
- Jones, R. 1998, *Conference Interpreting Explained*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- Prandi, M. 2006, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino: UTET.
- Rozan, J.-F. 1958, *Remarques sur l'automatisme de l'interprétation*, «Journal des traducteurs/ Translators' Journal» (III), pp. 18-20.
- Seleskovitch, D. 1988, *Quelques phénomènes langagiers vus à travers l'interprétation simultanée*, «Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale» (VII), pp. 709-717.
- Seleskovitch, D., M. Lederer 1984, *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.
- Stenzel, C. 1983, *Simultaneous Interpretation: Groundwork towards a Comprehensive Model*, Unpublished M.A. Thesis, London: Birbeck College.

Lecture di approfondimento

- Falbo, C. 1998, *Analyse des erreurs en interprétation simultanée*, «The Interpreters' Newsletter» (VIII), pp. 107-120.
- Falbo, C. 2004, *La ricerca in interpretazione. Dagli esordi alla fine degli anni Settanta*. Milano: FrancoAngeli.
- Merger, M. F., L. Sini 2013, *Le nouveau côté à côté : préparation à la traduction de l'italien au français avec exercices auto-correctifs*, Padova: Amon.

CAPITOLO 4

INTERPRETARE TRA INGLESE E ITALIANO

*Veronica Irene Cioni, Ira Torresi e Christopher Garwood*¹

DIT, Università di Bologna

Introduzione

In questo capitolo si discuteranno alcune peculiarità didattiche legate alle differenze tra le strutture e pratiche linguistiche dell'inglese e dell'italiano che possono rendere ostico il trasferimento linguistico in tempo reale nelle direzioni dall'inglese in italiano (§ 1), dall'italiano in inglese (§ 2) e in generale tra queste due lingue, come nella pratica didattica delle esercitazioni bidirezionali (§ 3). Per ciascuna potenziale sfida si proporrà una strategia e alcune risorse utili alla sua soluzione.

1. Inglese>italiano

Sfida 1 – La gestione del genere (maschile/femminile) riferito a persone

La lingua inglese è ricca di epiceni, ovvero nomi, propri e comuni, e pronomi (come 'one' o 'they' usato al singolare) che si possono riferire sia a individui maschi che femmine. Questo ha sempre costituito un problema per chi interpreta verso l'italiano: nella maggior parte dei casi, il traduttore più diretto non sarà epiceno ma obbligherà a una scelta tra il maschile o il femminile. A meno di avere

¹ Sebbene l'impostazione generale del capitolo sia congiunta, Ira Torresi è responsabile di § 1, Veronica I. Cioni della parte sul *retour* in inglese di § 2 e di tutta § 3, Christopher J. Garwood del resto di § 2.

la certezza del genere in cui si identifica la persona a cui ci si riferisce, quindi, affidarsi al traduttore diretto espone a un rischio di errore pari al 50%: in “I’d like to thank Sam for organizing this event”, Sam (che molti presenti conosceranno di persona, ma non così l’interprete) sarà un Samuel o una Samantha? Ovviamente dal palco su cui si svolge la consecutiva, dalla cabina di simultanea, o tantomeno dalla piattaforma per l’interpretazione a distanza raramente si riesce a individuare la persona in questione. Senza contare che l’identità di genere con cui una persona si identifica può differire dall’aspetto fisico e dal sesso biologico.

Anche nella resa dei nomi collettivi o professionali il margine di rischio di errore è molto elevato, e inoltre può evidenziare imbarazzanti stereotipi che l’interprete stessa può non sapere di nutrire. Tradurre sistematicamente “I’d like to thank the organizers” con “ringrazio gli organizzatori”, ‘doctor’ con ‘dottore’ e ‘nurse’ con ‘infermiera’, oltre a poter essere materialmente inesatto, riflette un’ottica profondamente patriarcale in cui sono irrilevanti organizzatrici, dottoresse e infermieri.

Strategie

Il primo strumento per evitare figuracce, oltre che errori, è quello di allenare l’orecchio a percepire i mezzi che l’inglese impiega per non mettere in evidenza il genere di una persona, e a rendersi conto che questa indeterminatezza può essere preponderante rispetto al resto del contenuto espresso. “One should keep their promises” può equivalere a molte soluzioni, ma non a “uno deve mantenere le sue promesse”. Al di là della goffaggine stilistica, infatti, il maschile ‘uno’, per quanto si possa considerare generico, annulla quell’indeterminatezza che è il motivo principale per cui è stato usato *one/they*. Molto più corretta, da molti punti di vista, una resa impersonale: «si deve fare quel che si promette» o, soggettivando l’oggetto per maggiore naturalezza, «le promesse si mantengono».

Per chi, come spesso capita di riscontrare in classe, stenta a riconoscere (*no*)*one* come un impersonale di fatto e a tradurlo in tempo reale con forme verbali impersonali o passive con l’oggetto originale come soggetto, può essere utile forzare sempre la resa impersonale di (*no*)*one* anche quando una resa personale con (*ness*)*uno* sarebbe accettabile, oltre che irresistibilmente simile all’originale. Ad esempio, si può sicuramente interpretare “no-one knows” come “nessuno lo sa” senza attirarsi accuse di sessismo, ma nell’ottica di abituarsi a non esporsi a questo tipo di rischi, si può privilegiare un “non si sa”, tra l’altro più economico e naturale in italiano.

Lo stesso vale per *someone/somebody/nobody* e *some*+sostantivo. “Some do, others don’t” può diventare senza problemi “qualcuno lo fa, qualcuno no”; ma se mi voglio allenare a usare più fluidamente l’impersonale e a mettermi sistematicamente al riparo da scelte potenzialmente sessiste, cercherò di ricorrere a formulazioni come “(C’è) chi lo fa, e chi no”.

Il *chi* + verbo non composto (evitando aggettivi e participi) è utile anche in altre perifrasi inclusive, alternato magari a *persona/e* per evitare ripetizioni che potrebbero suonare forzate e per rese solitamente più economiche. Per esempio, *menstruators* potrà essere sia “le persone che mestruano”, sia “chi mestrua”. Sicuramente non «le donne con le mestruazioni» – si tratta di un termine coniato in inglese proprio per includere anche chi ha un utero ma non si riconosce in un’identità femminile.

Allo stesso modo occorre allenarsi a evitare rese “pigre” giustificabili con un uso generico, sovraesteso del maschile. Seppure il maschile generico sia una possibilità della grammatica italiana, da una parte risente di una visione patriarcale per cui il genere standard è il maschile, e il femminile una deviazione dalla norma; dall’altra, se si automatizza la resa di un epiceno col maschile generico, si rischia di incorrere negli errori grossolani già elencati nella descrizione della sfida: se tutti sanno che a organizzare l’evento sono state solo donne e io traduco “Ringrazio gli organizzatori”, non parto certo col piede giusto: più cauto allenarsi a ringraziare sempre “chi ha organizzato”, che prescinde dal genere. A vederle scritte qui, tali considerazioni possono sembrare scontate; eppure, in un recente appello d’esame, oltre la metà delle candidate ha usato il maschile generico per un testo che, come era stato sottolineato nel briefing prima dell’esame, era inserito nel contesto di un’associazione (*sorority*) internazionale di donne lavoratrici, indirizzato da una donna a una platea di sole donne. Nonostante le esplicite istruzioni di usare il genere femminile alla luce del contesto, molti dei testi d’arrivo si sono rivolti a inesistenti ascoltatori e in qualche caso si sono riferiti con il maschile alla stessa oratrice (“sono *onorato...*”). Se si fosse trattato di un ingaggio reale, le ascoltrici avrebbero potuto prenderla male, soprattutto perché questa scarsa consapevolezza era dimostrata da interpreti donne.

Per coltivare una maggiore sensibilità e il ricorso alle perifrasi impersonali oppure con *chi* o *persona/e*, occorre quindi, nel riascolto delle proprie rese che raccomandiamo sempre di effettuare dopo ogni esercizio (*self-monitoring*), evidenziare soluzioni anche corrette dal punto di vista sintattico e contenutistico, ma incaute dal punto di vista della gestione del genere (come quelle con *uno/nessuno* già discusse), trovando e pronunciando ad alta voce soluzioni *gender-neutral*. Occorrerà

molto tempo e pratica costante per sviluppare questo tipo di orecchio critico e decostruire un uso ormai interiorizzato del maschile generico. È pertanto importante iniziare a porvi un'attenzione cosciente durante il *self-monitoring* fin dall'inizio del percorso formativo.

In tempi recentissimi si è aperta un'altra alternativa a faticose perifrasi estese: si tratta dell'uso della vocale /ə/ (schwa), che nella sua veste grafica ha già un'ampia applicazione nell'italiano scritto in sostituzione delle desinenze *-a/-o, -i/-e*. Le difficoltà di pronuncia di una parola come 'tuttə' denunciate da alcune parti non dovrebbero interessare chi lavora tra l'italiano e l'inglese, poiché /ə/ è proprio il suono vocalico più diffuso in inglese. Rimane da dimostrare, con la pratica lavorativa o apposite ricerche, quanto il suo uso anche in italiano risulti comprensibile per chi riceve l'interpretazione e anche più o meno dispendioso, in termini di sforzo, per chi interpreta.

Risorse

<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/one-and-one-s>

<https://it.wikipedia.org/wiki/Scev%C3%A0>

<https://lafalla.cassero.it/lo-schwa-tra-fantasia-e-norma/>

Sfida 2 – Varieties of English, incluso l'inglese come lingua franca

Una difficoltà specifica della direzione inglese > italiano è l'abbondanza di diverse *varieties of English*, tutte con uguale status di lingua nativa, da cui può capitare di interpretare. A queste si aggiungono l'uso dell'inglese come L2 o lingua franca, e addirittura il caso limite di oratori che leggono ad alta voce un testo tradotto per iscritto in inglese da altri, senza però avere le conoscenze linguistiche base per impostare una prosodia comprensibile e capire se magari salta una pagina o una riga di testo (tanta è la pressione verso l'uso globale e universalistico dell'inglese). Casi limite a parte, in cui effettivamente ciò che viene pronunciato potrebbe non rispondere ai criteri di coesione e coerenza che ne farebbero un testo, l'interprete dall'inglese non può permettersi una politica del tipo «non traduco perché questo non è inglese». Oltre a essere molto opinabile dal punto di vista dell'etica professionale, è anche in contrasto con le teorie linguistiche degli ultimi sessanta-settant'anni, per cui la lingua si definisce a partire dall'uso che ne fa chi la usa (ottica descrittiva), non a partire dai manuali di grammatica e uso della lingua (ottica prescrittiva).

Non appena si ha il sentore di non riuscire a comprendere in maniera soddisfacente determinate *varieties* o usi L2 dell'inglese (come l'inglese usato da ma-

drelingua portoghese, o giapponesi), quindi, occorre correre ai ripari. Come nel caso precedente dell'allenamento dell'orecchio critico a soluzioni potenzialmente sessiste, la comprensione di una determinata varietà L1 (per es. l'inglese nigeriano, o del nord della Scozia) o L2 (per es. l'inglese L2 parlato da madrelingua di portoghese) richiede solitamente una esposizione costante nell'arco di un tempo lungo. È quindi opportuno iniziare a esporsi a quante più possibili varietà geografiche (ma anche gergali) fin dall'inizio dei due anni di formazione.

Strategie

Fortunatamente, strumenti molto diffusi come i brevi video sui social network, YouTube e i TEDtalks forniscono un'enorme quantità di materiali rappresentativi di molte varietà dell'inglese da usare per fare esercizio, anche con sottotitolazione automatica o (il che è, allo stato attuale, preferibile) editata da persone reali. Anche i siti delle istituzioni sovranazionali europee, dell'ONU e delle sue organizzazioni settoriali (WHO, UNHCR, FAO...) abbondano di discorsi di parlanti L2 che possono scegliere l'inglese nonostante le politiche linguistiche inclusive dell'istituzione ospite. Si tratta di discorsi molto ben costruiti e raramente pronunciati a braccio, ma possono fornire una buona panoramica di pronunce e stili oratori diversi, benché solitamente molto comprensibili (anche laddove si tratta di rispondere alle domande nel corso di conferenze stampa).

Reti radiotelevisive come la BBC hanno canali specializzati attivi anche sui social, come BBC North West, BBC Cymru Wales o BBC News Pidgin (Nigeria e altri stati africani). Piattaforme commerciali on demand come Netflix o Amazon Prime offrono serie, film e documentari realizzati in inglese in Sudafrica, Nuova Zelanda, Nigeria, India, Pakistan e ovunque l'inglese sia una lingua ufficiale, oppure commissionano prodotti audiovisivi in cui sono rappresentate diverse varietà geografiche. Si tratta di materiali non adatti all'esercizio di interpretazione, ma comunque utili ad allenare l'orecchio a comprendere varietà meno frequentemente rappresentate.

Risorse

https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_description

<https://www.britannica.com/topic/English-language/Varieties-of-English>

<https://www.bbc.com/>

<https://www.europarl.europa.eu/plenary/en/home.html>

<https://www.un.org/en/>

2. Italiano>inglese

Prima di iniziare: il retour verso l'inglese lingua B

È un dato di fatto che su alcuni mercati professionali, come quello privato italiano, e per alcune combinazioni linguistiche più di altre (in primis quella italiano <> inglese), il *retour* in lingua B, ovvero, nel nostro caso, in inglese da parte di un interprete non madre lingua inglese, è richiesto nella maggioranza degli incarichi di interpretazione di conferenza. La questione della liceità o meno di una didattica, o autoformazione, dell'interpretazione verso l'inglese lingua B appare quindi squisitamente teorica, oltre che obsoleta. Si pone, invece, la questione di come far sì che «all of the conditions are optimum to ensure the best quality possible when working into B» (Lim 2005: 12). Una prima regola aurea quando si interpreta dall'italiano verso l'inglese, lingua dalle caratteristiche morfosintattiche molto diverse, è quella di essere capaci di distanziarsi, quando necessario (e lo è spesso), dalla struttura formale dell'originale: «Interpreting is not to establish [linguistic or lexical] equivalents between two languages, but to communicate the meanings of a speech being heard» (Anderson 1994: 101).

Chi è madrelingua italiana e interpreta verso l'inglese, quindi, sarà forse sempre un “imperfetto padrone” (Snelling 1999: 202), ma ciò non significa che non possa ricorrere a strategie che permettano di comporre un messaggio linguisticamente corretto e ordinato senza disperdere energia inutilmente, in modo da potersi concentrare maggiormente sugli aspetti contenutistici e di gestione del testo. Ciò vale tanto per le lezioni (§ 1.4.b) quanto per le esercitazioni (§ 1.4.c) dall'italiano verso l'inglese.

Sfida 1 – Gli onorifici italiani: un popolo di Presidenti, Dottori, Ingegneri...

Nella prossima sezione, verrà spiegato quanto sia importante per l'interprete essere in grado di interpretare bene l'apertura (e chiusura) di un discorso. Una sfida che si incontra spesso interpretando dall'italiano in inglese si trova per l'appunto soprattutto in apertura dei discorsi italiani: l'uso degli appellativi onorifici, il cui utilizzo è molto più limitato in inglese rispetto all'italiano (a parte contesti molto formali e nei confronti di personaggi di spicco). L'uso di appellativi onorifici è invece abbastanza frequente perfino nella vita quotidiana in Italia, dove è normale sentire la gente rivolgersi a persone anche per strada o nei bar, iniziando con “Buongiorno, avvocato/ingegnere/dottoressa/professore...”. Nel contesto lavorativo dell'interprete, soprattutto nell'ambito di convegni di un certo livello, il titolo

per eccellenza che si trova in apertura di un intervento, quando l'oratore italiano si rivolge esplicitamente a personaggi italiani di una certa importanza "locale" presenti in sala, è 'Presidente'. Un primo problema per l'interprete è come tradurre il termine 'presidente', dato che ha diverse traduzioni in inglese oltre a 'president'.

Nel caso di personaggi di spicco si dà per scontato che l'interprete sappia la traduzione esatta del termine, come, per esempio, in questo discorso di apertura di una conferenza internazionale promossa dalla Camera dei Deputati e pronunciato dalla Presidente della Camera: «Signor Presidente della Repubblica, Signor Presidente del Senato, Signor Presidente del Consiglio, Signori Presidenti di Parlamenti di Paesi europei, onorevoli deputati e senatori, Autorità, Signore e Signori, è un onore potervi accogliere qui alla Camera dei Deputati». In questo caso l'interprete già conoscerà le soluzioni corrette: «Mr President of the [Italian] Republic, Mr Speaker of the Senate² (ma, in certi paesi, preferiscono Mr President of the Senate), Prime Minister, Speakers of Parliaments of EU Member States...».

Quando si tratta, invece, di una persona che presiede una commissione o vari tipi di incontri, la traduzione migliore è di solito 'Chairwoman' o 'Chairman' ('Chairperson' quando non si conosce il genere), o anche semplicemente 'Chair'. Ma, nel caso di una Fondazione, è più corretto 'President' o 'Chair'? E, come spesso succede, quando l'interprete non sa neanche di cos'è presidente la persona a cui è indirizzato l'appellativo? Poi, nell'esempio citato, l'elenco termina con «Autorità, Signore e Signori», un appellativo che si sente all'inizio di quasi tutti gli interventi a qualsiasi convegno. Ma chi sono queste "Autorità" esattamente?

Strategia

Quando gli appellativi onorifici sono rivolti a personaggi veramente di spicco, conosciuti anche alle persone per cui si sta interpretando in inglese e i cui nomi sono di solito presenti nel programma, è chiaramente essenziale saperli tradurre nel modo più preciso. Spesso, comunque, gli appellativi onorifici – *avvocato, presidente, dottore, ingegnere, professore, cavaliere* ecc. – sono forme di gentilezza "ad uso interno" e non sono di rilevanza per un pubblico "esterno", e quindi, di solito, vengono semplicemente ommessi: in primo luogo perché non vengono utilizzati nel mondo

² Per certi paesi la traduzione corretta è 'President' sia per il Senato che per il Parlamento. Mentre la Conferenza europea dei Presidenti di Parlamento del Consiglio d'Europa è 'Conference of Presidents of Parliament', la Conferenza dei Presidenti di Parlamento dell'Unione Europea è 'Conference of the Speakers of the EU Parliaments', ma a livello globale è 'World Speakers' Conference', quindi si consiglia l'uso di 'speaker'.

anglofono, ma anche perché le traduzioni letterali (‘lawyer Rossi’, ‘engineer Giacobazzi’) possono solo creare della confusione visto che chi ascolta non capisce il motivo per cui vengano fornite queste informazioni inusuali. La traduzione di ‘doctor’ con ‘dottore’, quando è indirizzato a chi è semplicemente laureato, può creare ancora più confusione perché in inglese si usa quasi esclusivamente per un dottore in medicina (o possiede un dottorato di ricerca, uso tuttavia, quest’ultimo, sempre più limitato).

In modo simile, l’uso di ‘president’ col cognome – “President Tommaso” – fa sembrare la persona di un’importanza esagerata. Se l’interprete sa di cos’è presidente e lo ritiene importante, può dirlo per intero, aggiungendo di cos’è presidente la persona, per esempio “Ms Tommaso, chair of the Women’s Rights Committee”, ma di solito, come nel caso degli altri titoli, viene semplicemente ommesso. Una cosa importantissima quando si omettono i titoli, però, è di non usare mai soltanto il cognome della persona, il quale, per un pubblico anglofono, costituirebbe invece un’enorme mancanza di rispetto. Bisogna sempre aggiungere ‘Ms’ o ‘Mr’ prima del cognome o ancora meglio, se conosciuto, il nome proprio (che mette al riparo da eventuali *gaffe* nel caso di persone non-binary che non si riconoscono né nel Ms né nel Mr, vedi prima sezione di questo capitolo). Per quanto riguarda le “autorità”, nella maggior parte dei convegni sono personaggi di rilievo soltanto locale, spesso rappresentanti delle istituzioni (‘local dignitaries’), che si possono rendere con ‘distinguished guests’, meno impegnativo e meno ambiguo di un ‘authorities’.

Risorse

<https://www.formsofaddress.info/>

Sfida 2 – Le informazioni implicite e le antonomasie

Oltre ai periodi lunghi, incongruenti e illogici, che verranno trattati nella prossima sezione, una sfida importante per chi interpreta dall’italiano in inglese è spesso la presenza negli interventi di oratori italiani, anche a convegni internazionali, di informazioni “implicite”: informazioni facilmente accessibili solo al pubblico italiano e, in alcuni casi, soltanto ai membri di un gruppo ristretto di esperti italiani di una certa materia. Le informazioni implicite sono di diversi tipi. C’è il frequente uso di nomi di palazzi per indicare un’istituzione, ad esempio la Farnesina al posto del Ministero degli Esteri o il Viminale al posto del Ministero dell’Interno, “Piazza Affari” per indicare la Borsa di Milano. Un altro uso frequente è la “personalizzazione” delle leggi, che prendono il nome del proponente, come, ad esempio, la

legge Bossi-Fini (o anche semplicemente la Bossi-Fini) e la legge Fornero; o l'indicazione della legge con un numero (ad es. "la 194" per indicare la legge che ha istituito l'interruzione volontaria della gravidanza), spesso quando tale legge è stata dibattuta nella stampa e in televisione. Le antonomasie sono onnipresenti e spesso causano confusione: in un convegno su Boccaccio, "il sommo poeta" sarà, come vorrebbe convenzione, Dante, oppure quel Boccaccio su cui verte il discorso? Ci sono anche tante parole prese da dibattiti di solito un po' controversi che entrano nel lessico quotidiano degli italiani, ma che richiedono una conoscenza del dibattito per essere trasparenti, come, per esempio, 'condono' e 'sanatoria'. Poi, ci sono frequenti riferimenti a istituzioni e organizzazioni italiane che spesso non saranno note ad ascoltatori stranieri, come, per esempio l'INPS, l'ISTAT, la CGIL. Ma ci sono innumerevoli altre istanze in cui è necessario una conoscenza del contesto per capire un termine, un'espressione o anche il nome di una persona³.

Strategia

Si dà per scontato che interpreti che lavorano nella combinazione italiano<>inglese siano a conoscenza della maggior parte delle informazioni implicite negli interventi degli oratori italiani e possano quindi rendere queste informazioni accessibili ad ascoltatori stranieri attraverso l'esplicitazione. Ad esempio, la Farnesina viene resa con "the Ministry of Foreign Affairs", mentre l'ISTAT diventa "the Italian National Statistics Office". L'INPS richiede forse una maggiore esplicitazione: "the Italian Pensions and Social Security Provider"; e lo stesso vale per la CGIL, "Italy's largest trade union". Indubbiamente, è necessario esplicitare di cosa tratta un testo di legge quando ne viene fornito solo il numero o il nome, senza alcuna spiegazione. Quindi la legge Bossi-Fini può essere resa con "the Bossi-Fini Italian immigration law" e la legge Fornero con "the Italian pension reform carried out by the Minister Fornero", ma, a seconda di chi cita queste due leggi, forse sarà anche necessario aggiungere 'controversial' per rendere appieno l'intenzione dell'oratore. 'Condono' e 'sanatoria' possono essere entrambi resi con 'amnesty', ma richiedono una spiegazione che dipende dal contesto. L'interprete che lavora dall'italiano in inglese si troverà spesso a dover rendere esplicite molte cose. Deve, quindi, informarsi il più possibile nella preparazione di un lavoro di interpretazione e deve essere, comunque, molto cauto nell'esplicitare le informazioni implicite e non ag-

³ Questo fatto è stato sottolineato da quasi tutti i partecipanti di un corso tenuto dal DIT nel 2019 per interpreti professionisti che volevano aggiungere l'italiano come lingua 'C' di lavoro.

giungere cose che non erano nell'intenzioni dell'oratore (pur senza omettere, se possibile). Una possibile strategia "spicciola" può essere quella di tenere a portata di mano un glossario o file (per esempio su Drive o simili piattaforme, consultabile e aggiornabile anche dal cellulare) in cui riportare tutti i casi di informazioni implicite e loro possibili esplicitazioni per un pubblico anglofono non molto informato su elementi prettamente italiani, siano essi storici, culturali, giuridici o d'attualità.

Risorse

<http://www.scudit.net/mdluoghipotere.htm>

<https://www.radioradicale.it/>

3. Esercitazioni italiano<>inglese

Secondo il detto inglese, «Practice makes perfect». Ciò vale per tutte le combinazioni linguistiche, ma chi interpreta da e verso l'inglese ha indubbiamente una maggiore quantità di piattaforme e testi sempre nuovi a disposizione con cui esercitarsi con regolarità, non solo per non perdere ma soprattutto per affinare l'elasticità mentale e gli automatismi acquisiti durante il periodo di formazione⁴.

Per quanto il self-training autonomo rimanga imprescindibile, avere a disposizione ore di esercitazioni in classe condotte da docenti qualificati/e ha l'indubbio vantaggio di poter apprendere in modo 'guidato' e mirato varie strategie specifiche per la combinazione italiano<>inglese. Tra queste, proponiamo qui la gestione dei formalismi di apertura e di chiusura di un discorso, e la gestione dei periodi lunghi dell'italiano (*chunking*).

Sfida 1 – Apertura e Chiusura

«Interpretation assignments – especially the better ones – often require interpreters to perform before large audiences of important people, which can be rather intimidating» (Nolan 2021: 8). Oltre a capacità performative, le buone pratiche di public speaking presuppongono la realizzazione di un discorso con un ottimo inizio e un'ottima fine. Il corpo del discorso è sicuramente importante, ma le parole proclamate all'inizio e soprattutto alla fine di un discorso pervaderanno

⁴ Solo per citarne due, lo Speech Repository del DG SCIC dell'Unione Europea (<https://webgate.ec.europa.eu/sr/>) e il sito <https://www.theinterpretingcoach.com/category/speeches/>.

la memoria del pubblico. Forse anche per sempre⁵. È vero che un interprete ha solo le parole e il messaggio dell'originale come mezzi di comunicazione, ma è altrettanto vero che il mestiere dell'interprete è paragonabile a quello dell'attore, chiamato a "interpretare" un relatore per 5, 15, 30 minuti, a immedesimarsi nei panni del relatore, e con la propria voce, con il proprio linguaggio del corpo (ciò vale soprattutto per l'interpretazione consecutiva) e con le parole – scelte con cura nella lingua di arrivo – dare la giusta sfumatura al messaggio.

Strategia

«But stage fright can be overcome by the same method that student actors use: rehearsal» (Nolan 2021: 8). Non si tratta solo di aiutare lo studente a sviluppare delle vere e proprie competenze da *public speaker*. Si tratta di offrire allo studente di interpretazione una formazione mirata che si concentra sullo sviluppo di competenze specifiche di interpretazione, intesa come interpretazione di un testo da parte di un "attore" o di un "esecutore". Un interprete deve essere in grado di creare un legame con il proprio cliente e il proprio pubblico attraverso l'uso della voce e delle parole giuste per catturare l'attenzione dell'uditore e per creare un indispensabile rapporto di fiducia. Il primo impatto dell'interprete può determinare la riuscita o il fallimento della propria resa. Se lo studente non alza mai lo sguardo, se l'intonazione della voce risulta piatta, se le parole selezionate per trasmettere il messaggio in inglese sono poco adatte, è compito del docente segnalare eventuali punti critici e guidare lo studente verso una *performance* convincente. Le strategie per migliorare la prosodia dello studente possono variare. Il docente può scegliere di fare ricorso a registrazioni video per indicare le barriere presenti nel linguaggio del corpo; a registrazioni audio per segnalare eventuali difficoltà vocali; e infine, il docente può introdurre espressioni utilizzate nella lingua di arrivo per riportare intenti comunicativi chiari all'inizio (es. «As my **allotted time** is no more than x minutes, I have decided to **eschew pleasantries/dispense with the pleasantries...**»), oppure «I am available **to field questions** at the end of the press conference») e alla fine di un discorso («What you should **take away** from my talk is this:...»), oppure «I trust my speech has provided you with much **food for thought**») In quest'ultimo caso, l'obiettivo del docente diventa

⁵ Non a caso, i discorsi più famosi nella storia sono quelli con una parte introduttiva o conclusiva di forte impatto retorico: <https://www.artofmanliness.com/articles/the-35-greatest-speeches-in-history/>.

quello di aiutare gli studenti a capire il linguaggio adoperato da relatori in vari contesti, da conferenze internazionali a sedi istituzionali, e come tale linguaggio si distingue dalla lingua quotidiana. Il docente può offrire un elenco di suggerimenti per tradurre correttamente e abilmente le formule tipiche per introdurre e concludere un discorso, in base all'intento comunicativo dell'oratore (per es. frasi di condoglianze, di ringraziamento, di auguri – “buon lavoro”, “lascio/cedo la parola al Dott. Rossi” sono solo due esempi di espressioni usate così spesso che sarebbe opportuno avere delle soluzioni traduttive a portata di mano), oltre agli appellativi onorifici che richiedono una certa finezza nonché prudenza, come si è visto nella sezione precedente. Un altro metodo per imparare le espressioni usate più comunemente all'inizio o alla fine di un discorso è quello di ascoltare e/o leggere materiale nella lingua d'arrivo, annotando delle soluzioni facili da ricordare e quindi di uso immediato, che possono essere rielaborate ed enunciate in un'interpretazione, senza un inutile dispendio di energia durante la presa di note o il lavoro mentalmente spossante in cabina. Con un inizio di forte impatto, l'interprete si trova nella posizione di poter convincere il proprio pubblico che si tratta di un professionista capace, valido e preparato, di cui sia il committente sia il pubblico possono fidarsi. Con una conclusione di forte impatto, l'interprete diventa più di un mero professionista “invisibile”. E con in tasca le competenze per aprire e chiudere un discorso con un certo *savoir-faire*, l'interprete può concentrarsi maggiormente sul messaggio centrale del discorso da tradurre.

Risorse

<https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches>

<http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Style_\(form_of_address\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Style_(form_of_address))

Vale la pena menzionare una nuova espressione introduttiva, entrata nell'uso quotidiano di tutte le lingue da quando l'emergenza Covid-19 ha stravolto le nostre vite private e professionali e le riunioni e conferenze da remoto sono diventate la norma e la quotidianità. È ormai esperienza comune partecipare a – e quindi interpretare – video-riunioni, video-call, conference-call e ogni altra forma di *remote meeting*. Pertanto sarebbe opportuno ricercare le soluzioni traduttive dall'italiano all'inglese più comuni e adeguate per evitare soluzioni infelici. Iniziare con “Thank you for joining us from remote” oppure “Thank you for your remote participation” comprometterebbe sia il messaggio che il rapporto di fiducia

con l'interprete. Fortunatamente, esistono molteplici risorse online dove è possibile trovare delle espressioni inglesi in uso ai tempi del Covid-19, per es. <https://blog.talaera.com/remote-meetings-communicate-effectively>; <https://prog.world/useful-english-phrases-for-online-meetings/>; <https://www.englishdigitalacademy.com/advanced-english-vocabulary-to-talk-about-home-working/>; <https://www.lingualbox.com/blog/remote-worker-english-useful-expressions-and-clever-tips>.

Sfida 2 – Periodi lunghi

«C'è questa bizzarra idea, molto italiana, che chi sa scrivere bene debba usare periodi lunghi, infiniti, alle volte eterni» (Vaglio 2017: 20). Molto frequentemente il testo scritto di un intervento viene redatto in un linguaggio complesso, il quale può creare ambiguità e confusione. Il pubblico e soprattutto gli interpreti devono destreggiarsi tra vari ostacoli che impediscono la buona comprensione del discorso: frasi che superano dieci righe, costruzioni contorte, una selva di frasi subordinate e coordinate, di incisi e di parentesi. Ciò è particolarmente vero per i testi originali in italiano: ma non dimentichiamo che la complessità sintattica è un'abitudine che chi ha un idioma neolatino come madrelingua fatica a perdere anche quando scrive un discorso usando l'inglese come lingua franca.

Se invece il relatore decide di parlare a ruota libera, senza una traccia precisa, l'interprete corre il rischio di dover gestire incisi privi di coerenza, frasi interminabili, contraddizioni che potrebbero passare inosservate da ascoltatori che comprendono la lingua di partenza, ma che potrebbero mettere a repentaglio la completezza del messaggio quando questo viene tradotto in una lingua straniera. «The ability to speak impromptu, coherently and lucidly in public is a talent that by no means everyone possesses and is of an entirely different order from the ability to hold one's own in private conversation» (Pearl 1999: 8).

In questo abisso di periodi lunghi, incongruenti e illogici, l'interprete dovrà comunque compiere il suo lavoro. E per non fare la stessa fine di Totò e Peppino nella famosa scena del film *Totò, Peppino e la Malafemmina* può usare un'arma molto potente: il punto.

Strategia

«Interpreters [...] need a logically structured and anticipative approach when listening to spoken words. This [...] allows the professional interpreter to quickly sort the stream of words pouring into his ears into a meaningful structure» (Obst 2010: 43). Come il grande scrittore che sa comporre una struttura coerente e

intelligibile, anche l'interprete sa quale frase costruire per comunicare con precisione il messaggio originale nella lingua di arrivo: «Interpreters need to be able to express themselves in short, simple sentences» (Jones 2002: 91). Questo è particolarmente vero quando si lavora tra lingue strutturalmente molto diverse come l'inglese e l'italiano, e in particolare dall'italiano verso l'inglese, poiché l'italiano fa uso di una sintassi complessa con proposizioni lunghe e molte subordinate, mentre la lingua inglese è una lingua estremamente logica e concisa, caratterizzata da frasi brevi e snelle. Interpretare mantenendo la struttura sintattica italiana in inglese sarebbe impensabile non solo perché «it's just not English», ma anche perché mantenere il filo del discorso quando l'input risulta laborioso aumenta lo stress mentale di un processo cognitivo già difficoltoso in sé. Per sua sanità mentale e per evitare ogni forma di astruseria nel processo comunicativo, l'interprete è “costretto” a dividere periodi lunghi in periodi più brevi, esattamente come si fa con il salame: «As this is “slicing up” a sentence, rather as one might cut slices of a salami, the process is generally referred to, somewhat inelegantly, as the “salami technique”» (Jones, 2002: 92). Tale tecnica è anche nota come *chunking*.

Anche se tagliare il salame dovrebbe venire naturale a un italiano, gli studenti di interpretazione dall'italiano all'inglese, soprattutto all'inizio del loro percorso, faticano a staccarsi dall'originale e a costruire frasi brevi. È normale. Il discorso originale rappresenta la copertina di Linus, verso cui riversano il terrore di non riuscire, la sensazione di disorientamento, la paura dell'ignoto. La strategia adottata quindi deve offrire loro un sostegno mentale nonché emotivo ad allontanarsi senza timore dal testo originale.

Una strategia potrebbe essere quella di trascrivere la propria resa, per poi analizzare ogni periodo, ogni frase e concludere dove poteva “tagliare” per un'interpretazione più naturale e scorrevole. Prendiamo un esempio, una frase del discorso pronunciato dal Presidente Napolitano al Quirinale in occasione della Festa della Donna l'8 Marzo 2014, per dimostrare l'analisi che lo studente potrebbe eseguire per capire come e quando staccarsi dall'originale, dove “mettere un punto”⁶. Questo metodo può aiutare lo studente a rinunciare a quel rassicurante

⁶ L'esempio descrive il processo di analisi; lo scopo non è quello di sviscerare la correttezza delle espressioni e dei termini scelti dallo studente o l'eleganza della lingua di arrivo. Inoltre, si possono trovare esempi analoghi anche nella direzione inglese>italiano, perché non si tratta di andare incontro a una maggiore asciuttezza stilistica dell'inglese rispetto all'italiano, ma di ridurre un discorso di partenza in unità di significato più gestibili per l'interprete.

pezzettino di stoffa che è la traduzione *mot à mot* (letterale) e abbandonarsi alla riformulazione, al *chunking* e all'anticipazione.

TRASCRIZIONE TESTO ORIGINALE	TRASCRIZIONE INTERPRETAZIONE
Ma i miei affettuosi auguri e il mio incoraggiamento vanno a tutte le donne, che in Italia e nel resto del mondo, ieri e oggi, ribellandosi, reagendo contro leggi e tradizioni assurde hanno non solo difeso la propria dignità e i propri diritti, ma affermato libertà e opportunità per tutte. Non hanno mai abbassato la guardia, hanno sempre avuto una marcia in più nella lotta per i diritti della donna.	But my wishes and my encouragement go to all women, who in Italy and in the rest of the world, yesterday and today, by rebelling, by taking action against absurd laws and traditions have not only defended their dignity and their rights, but have affirmed freedoms and opportunities for all. They never let their guard down, they have always led the fight for women's rights.

TRASCRIZIONE TESTO ORIGINALE	CHUNKING ES. 1 (con un <i>décalage</i> più lungo)
Ma i miei affettuosi auguri e il mio incoraggiamento vanno a tutte le donne, che in Italia e nel resto del mondo, ieri e oggi, ribellandosi, reagendo contro leggi e tradizioni assurde hanno non solo difeso la propria dignità e i propri diritti, ma affermato libertà e opportunità per tutte. Non hanno mai abbassato la guardia, hanno sempre avuto una marcia in più nella lotta per i diritti della donna.	But My wishes and my encouragement go to all women ; By rebelling, by taking action against absurd laws and traditions, these women, in Italy and in the rest of the world, yesterday and today, have not only defended their dignity and their rights. In Italy and in the rest of the world. Yesterday and today. They have laid down freedoms and opportunities for all. They never let their guard down ; . They have always led the fight for women's rights.

TRASCRIZIONE TESTO ORIGINALE	CHUNKING ES. 2
Ma i miei affettuosi auguri e il mio incoraggiamento vanno a tutte le donne, che in Italia e nel resto del mondo, ieri e oggi, ribellandosi, reagendo contro leggi e tradizioni assurde hanno non solo difeso la propria dignità e i propri diritti, ma affermato libertà e opportunità per tutte. Non hanno mai abbassato la guardia, hanno sempre avuto una marcia in più nella lotta per i diritti della donna.	But My wishes and my encouragement go to all women ; who In Italy and in the rest of the world, yesterday and today, by rebelling, by taking action against absurd laws and traditions, these women have not only defended their dignity and their rights ; but They have laid down freedoms and opportunities for all. They never let their guard down ; . They have always led the fight for women's rights.

Dopo questa prima dettagliata analisi, lo studente può lavorare sulla lingua di arrivo, rendendo l'inglese più snello, nonché sulle proprie scelte traduttive, arricchendo così le proprie risorse lessicali. Quindi si tratta di una strategia che offre allo studente più opportunità per progredire nella propria evoluzione formativa e che aiuta il docente a percepire le difficoltà riscontrate dal singolo studente. Ecco un esempio:

TRASCRIZIONE TESTO ORIGINALE	CHUNKING ES. 2 +LESSICO+
Ma i miei affettuosi auguri e il mio incoraggiamento vanno a tutte le donne, che in Italia e nel resto del mondo, ieri e oggi, ribellandosi, reagendo contro leggi e tradizioni assurde hanno non solo difeso la propria dignità e i propri diritti, ma affermato libertà e opportunità per tutte. Non hanno mai abbassato la guardia, hanno sempre avuto una marcia in più nella lotta per i diritti della donna.	But My wishes and words of encouragement go to all women, who In Italy, in the rest of the world, yesterday and today, by rebell- defying, (by taking action against) absurd/ridiculous laws and traditions, these women have not only defended their dignity and their rights, but They have laid down/established freedoms and opportunities for all. They never let their guard down. They have always led/spearheaded the fight for women's rights.

4. Osservazioni conclusive

L'idea alla base di questo sotto-capitolo è quella di offrire agli studenti di interpretazione con la combinazione linguistica inglese<>italiano gli strumenti per esercitarsi e valutare il proprio lavoro ("self-assessment") allo scopo di approfondire le competenze, le sotto-competenze e le tecniche necessarie per comprendere ed evitare le insidie della traduzione in tempo reale e per svolgere al meglio un mestiere articolato ma sicuramente appagante. Si tratta di un'introduzione alle sfide che gli studenti potrebbero incontrare. L'articolo non pretende di essere né un manuale, né una "bibbia". Piuttosto, l'obiettivo è quello di incentivare gli studenti a interpretare il più frequentemente possibile e con cognizione di causa, in classe ma anche fuori dall'aula didattica. Chiudiamo quindi con l'invito a esercitarsi, allenarsi, mantenersi "in forma" con regolarità, non solo per non perdere ma soprattutto per affinare l'elasticità mentale e gli automatismi acquisiti in un'aula didattica e durante il periodo di formazione, proprio come il violinista che pizzica le corde con costanza per mantenere alto il livello.

Bibliografia

- Anderson, L. 1994, *Simultaneous interpretation: Contextual and translation aspects*, in S. Lambert, B. Moser-Mercer (eds.), *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 101-120.
- Jones R. 2002, *Conference Interpreting Explained*, London/New York: Routledge.
- Lim, H.O. 2005, *Working into the B Language: The Condoned Taboo?*, «Meta» (L-IV), n.p. <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta1024/019870ar/>.
- Nolan, J. 2021, *Interpretation. Techniques and Exercises*, Bristol: Multilingual Matters. Second edition.
- Obst, H. 2010, *White House Interpreter. The Art of Interpretation*, Bloomington: AuthorHouse.
- Pearl, S. 1999, *The other three eights & the four f's. Finiteness, fallibility, freedom of speech and fair competition in the simultaneous interpretation environment*, «The Interpreters' Newsletter» (IX), pp. 3-28.
- Snelling, D. 1999, *Introduzione alla simultanea verso la lingua straniera*, in C. Falbo, M.C. Russo, F. Straniero Sergio (a cura di), *Interpretazione Simultanea e Consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano: Hoepli, pp. 202-206.
- Vaglio, M. G. 2017, *L'italiano è bello. Una passeggiata tra storia, regole e bizzarrie*, Venezia: Marsilio (versione e-book).

Lecture di approfondimento

- A.A.V.V. 2002, *Teaching Simultaneous Interpretation into a "B" Language*, EMCI Workshop Paris 20-21 September 2002, http://www.emcinterpreting.org/emci/emci_drupal_data/EMCI-TeachingSimultaneousIntoB-vol1.pdf [ultima consultazione: 13/1/2022].
- Snelling, D. 1992, *Strategies for simultaneous interpreting. From Romance languages into English*, Udine: Campanotto editore.
- Upton, A. 2020, *The Retouriste's Compendium. 100 proto-verbs for the English 'B'*, https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/sites/default/files/retouristes_compendium_final.pdf.

CAPITOLO 5

INTERPRETARE TRA POLACCO E ITALIANO

Mirko Coleschi

DIT, Università di Bologna

1. Introduzione

Una curiosa coincidenza lega Italia e Polonia, nazioni geograficamente distanti, ma non per le vicissitudini della Storia. Nelle ultime due strofe dell'inno di Mameli si fa riferimento al «sangue polacco». Specularmente, nell'inno polacco – il Mazurek Dąbrowskiego – il ritornello parla della marcia dell'omonimo generale «dalla terra italiana alla Polonia». Questo singolare gemellaggio di inni nazionali è poetica testimonianza di una lunga storia di relazioni tra l'Italia e la Polonia: dalla regina Bona Sforza che portò il Rinascimento alla corte di Cracovia (e con sé i nomi di molti ortaggi, oggi italianismi nella lingua polacca) al sacrificio dei soldati polacchi nella liberazione di Montecassino, dai mercanti di sale italiani nelle miniere di Wieliczka a Papa Wojtyła, una compilazione degli accadimenti storici e dei legami culturali che uniscono il Belpaese e la patria di Chopin risulterebbe lunga quanto appassionante.

Dal 2004, anno dello storico allargamento dell'UE ad Est, le relazioni italo-polacche hanno trovato il loro coronamento all'interno della più ampia cornice dell'Unione europea. A quasi vent'anni dalla sua adesione, la Polonia si presenta come una nazione popolosa, giovane e dinamica, con un'economia che fa da locomotiva alla crescita europea. In questo contesto, le relazioni economiche italo-polacche ne hanno tratto beneficio: stando all'ISTAT citato dalla Camera dei Deputati italiana (2021) è l'Italia il secondo partner commerciale della Polonia in Europa dopo la Germania e il terzo a livello globale dopo la Cina. E ancora, secondo la Camera di commercio italiana in Polonia, sarebbero circa 2.700

le imprese italiane impiantate in Polonia (basti citare la FIAT e marchi come Brembo, Mapei, Indesit, a cui si aggiungono il settore bancario e assicurativo con Intesa Sanpaolo e Generali). Anche a livello geopolitico, nonostante il ripiegamento sovranista degli ultimi due governi di destra firmati PiS, la posizione strategica occupata dalla Polonia a cavallo tra Europa e Russia è indiscutibile, e fa della Polonia un importante partner NATO, nonché un mercato importante per l'industria italiana della difesa.

Alla luce di queste poche considerazioni e tralasciando, ingiustamente, la ricchezza ai più ignota del patrimonio culturale polacco, dalla letteratura al cinema, non stupisce che il polacco si presenti oggi come una lingua interessante per chiunque si affacci alla professione di interprete e traduttore, anche in considerazione del grande numero di parlanti che dal 2004 si muovono liberamente nel mercato unico europeo. Come sottolinea Szubert (2008) citato da Cappelli (2014: 330):

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej język polski stał się piątym językiem Unii pod względem liczby jego użytkowników. Oznacza to, że język polski może stać się jednym z najważniejszych języków Europy¹.

E se è vero che ad oggi manca ancora in Italia un percorso di studi accademico che offra una formazione professionalizzante destinata a interpreti e traduttori di questa lingua, è altrettanto vero che sono molte le possibilità di formazione continua offerte online e in Polonia a chiunque volesse approfondire lo studio della lingua e della cultura polacca in vista di una possibile aggiunta del polacco alle proprie lingue di lavoro. Per le finalità di quest'opera, ci si concentrerà sulle principali caratteristiche, difficoltà, strategie e risorse di studio per la combinazione italiano-polacco, con particolare enfasi sul polacco lingua C, per la formazione in interpretazione di conferenza. Il contributo vuole essere uno spunto per quanti intendano avvicinarsi ad uno studio sistematico del polacco come futura lingua di lavoro passiva e/o attiva. Per motivi di sintesi e visto il pubblico destinatario della presente opera, la prospettiva sarà quella di un apprendente di polacco con italiano lingua A o di bilingue precoci e tardivi, anche se molte considerazioni potranno risultare interessanti per i discendenti polacchi che studiano l'italiano come lingua straniera.

¹ Dopo l'adesione della Polonia all'Unione europea il polacco è divenuto la quinta lingua dell'Unione per numero di parlanti. Ciò significa che il polacco può diventare una delle lingue più importanti d'Europa.

2. Principali dissimmetrie tra il polacco e l'italiano

Trattandosi di una combinazione linguistica di minore diffusione, prima di presentare ed esaminare alcune proposte di strategie interpretative ed esercitazioni *ad hoc* per la coppia italiano-polacco, è necessario mettere a fuoco alcune importanti dissimmetrie nelle due lingue, in un'ottica contrastiva. Per la loro particolare pertinenza, ai fini dell'elaborazione di dette strategie, ci concentreremo qui su tre aspetti fra tanti: la morfosintassi, l'ordine delle parole e l'aspetto verbale.

2.1. Morfosintassi

Sia l'italiano che il polacco sono lingue indoeuropee, con il polacco che si posiziona nella famiglia delle lingue slave occidentali, assieme ad altre lingue nazionali europee come il ceco e lo slovacco. Tralasciando una comparazione delle varianti diatopiche, diafasiche, diastratiche e diamesiche del polacco (approccio questo invece interessante se applicato all'italiano per i discendenti stranieri) diremo che il polacco odierno si presenta all'apprendente straniero come una lingua unificata, unica eccezione le varianti dialettali del masoviano, wielkopolski, małopolski e sleziano delle rispettive regioni. Il polacco è parlato come madrelingua da 40 milioni di cittadini sul territorio polacco, dalle minoranze polacchone di Bielorussia, Lituania, Ucraina e Germania e dalla numerosa diaspora polacca nel mondo, con i numeri più cospicui negli Stati Uniti.

Sia l'italiano sia il polacco sono lingue *fusive*, o *flessive*, in cui cioè i singoli morfemi possono portare più significati con variazioni di forma. Ma mentre l'italiano è una lingua *analitica*, in cui il significato è costruito tramite preposizioni, avverbi, ausiliari e complementi, il polacco è una lingua *sintetica*: il significato e la relazione tra le parole è espressa da affissi e soprattutto dalla desinenza dei casi. Anche all'interno della stessa famiglia delle lingue slave, il polacco si contraddistingue per la ricchezza della morfologia nominale e verbale, nonché per la complessità fonetica, con 8 articolazioni vocaliche (il polacco è l'unica lingua slava ad aver mantenuto i suoni nasali) e 35 consonantiche «graficamente notate con l'alfabeto latino modificato secondo un sistema misto: i diagrammi in funzione monofonematica (cioè per indicare un'articolazione semplice) oppure con un simbolo dell'alfabeto latino modificato da [...] diacritici» (Lewinski 2004: 15).

In polacco le parti flessive del discorso (sostantivo, verbo, pronome, aggettivo, numerale) vengono declinate per numero (singolare o plurale) e genere (maschile,

femminile, neutro) in sette casi: nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale, locativo e vocativo.

La categoria del genere merita particolare attenzione per far emergere l'estrema ricchezza morfologica della lingua polacca quando paragonata all'italiano, un indubbio ostacolo per raggiungere la padronanza sia attiva che passiva di questa lingua.

Se in italiano esistono infatti due generi grammaticali, femminile e maschile, in polacco questi salgono a cinque con il neutro e per l'intervento delle sottocategorie dell'animatezza (*rzeczownik żywotny / nieżywotny*) e della personalità del morfema (*rzeczownik osobowy / nieosobowy*). Nella frase polacca la determinazione del genere grammaticale ha ripercussioni sulla morfologia sia del sintagma nominale (nel quale rientra anche il numerale, a differenza dell'italiano) sia di quella verbale, con il numerale che – nel caso della forma animata personale maschile – determina la declinazione di tutte le altre parti flessive del discorso. Qualche esempio:

Dwie dziewczyny znajdowały się w pokoju (femm. pl. anim., pers.)

Due ragazze si trovano nella stanza

Dwóch mężczyzn znajdowało się w pokoju² (masch. pl. anim., pers.)

Due uomini si trovano nella stanza

Dwoje dzieci znajdowało się w pokoju (neutro pl. con numerale collettivo)

Due bambini si trovano nella stanza

Dwa psy znajdowały się w pokoju (masch. pl. anim., impers.)

Due cani si trovano nella stanza

Dwa stoły znajdowały się w pokoju (masch. pl. inanim.)

Due tavoli si trovano nella stanza

Strettamente connessa alla categoria del genere è la categoria del numero, che presenta ulteriori differenze nelle due lingue. In polacco infatti si contano numerosi *pluralia tantum* – sostantivi difettivi che non prevedono la forma singolare – di uso quotidiano, che comportano per il parlante l'uso di un'altra categoria grammaticale assente in italiano, il *liczebnik zbiorowy* (numerale collettivo,

² Si noti come “due uomini” in polacco si dica “dwóch mężczyzn” con entrambi i morfemi declinati al genitivo maschile seppur in funzione di soggetto. Il sintagma nominale così declinato determina la forma verbale, che porta la marca del neutro singolare. Le regole di declinazione e reggenza dei numerali rappresentano uno tra gli aspetti più ricchi e ostici della lingua polacca, anche per i madrelingua. Per approfondimenti vedi Lipińska (2008) nella traduzione e adattamento dell'autore e Siuciak (2008).

illustrato nel terzo esempio tra gli enunciati qui sopra). In questo contesto è interessante ricordare che il numerale collettivo è altresì usato in polacco ogni qualvolta ci si riferisca a un gruppo eterogeneo di persone di genere maschile e femminile, rendendo la lingua polacca senz'altro più inclusiva di quella italiana (una sfumatura difficilmente restituibile nel processo traduttivo tra le due lingue, laddove in italiano domina la forma maschile, si veda anche Torresi *et al.* in questo volume):

Czworo studentów (gen. pl.) nie zdało (sing. neutro) egzaminu /
 Quattro *tra studenti e studentesse* non hanno passato l'esame.

2.2. *L'ordine delle parole*

La distinzione tra l'italiano come lingua analitica e il polacco come lingua sintetica si ritrova in un altro aspetto di estrema importanza per il lavoro dell'interprete: l'ordine delle parole. Se in italiano infatti la posizione di un elemento della frase ne determina la funzione (e quindi il significato), in polacco il movimento dei costituenti della proposizione è estremamente più libero, poiché i rapporti grammaticali vengono espressi dalle desinenze, a prescindere da dove si trovino. Il significato della frase polacca «Uczeń czyta gazetę» (lo scolaro legge il giornale) può essere espresso benissimo in tutte le combinazioni sequenziali dei suoi costituenti senza alcuna variazione di significato:

Uczeń czyta gazetę
 Gazetę czyta uczeń
 Czyta gazetę uczeń
 Uczeń gazetę czyta
 Czyta uczeń gazetę
 Gazetę uczeń czyta

Nell'italiano orale, un simile grado di libertà di tematizzazione può essere raggiunto solo con uno degli espedienti della frase marcata:

- La dislocazione a sinistra (per es.: Il giornale lo compro io)
- La dislocazione a destra (per es.: Lo compro io il giornale)
- La topicalizzazione (per es.: Il giornale? Compro io)
- Il tema sospeso (per es.: Nonna, le già ho dato la notizia)
- La frase scissa (per es.: Sono io che compro il giornale)

Questi espedienti risultano essere di estrema utilità nel processo interpretativo tra il polacco e l'italiano, come rilevato nei lavori di Bziuk (2009) e Czekanska (2014).

È evidente come, specie nell'interpretazione simultanea dal polacco all'italiano, l'interprete debba conoscere molto bene la morfologia verbale e nominale della lingua polacca per sapersi muovere con dimestichezza all'interno delle frasi e rendere con fedeltà le sfumature espresse dall'oratore.

2.3. *L'aspetto verbale*

In polacco si distinguono solo tre tempi verbali: presente, passato e futuro. Questa scarsità di diversificazione è ampiamente controbilanciata da una categoria tipica delle lingue slave: l'aspetto verbale. Questo consiste nel differenziare, al passato e al futuro, in azioni *imperfettive* e *perfettive* – con le prime che possono avere carattere durativo (protratto nel tempo) o iterativo (ripetuto con regolarità). Le forme perfettive e imperfettive si distinguono tramite marche morfologiche apposite, in particolare tramite l'uso di prefissi (czytać/przeczytać - leggere) infissi (spać/sypiać - dormire) o una differenza nel morfema radicale (obejrzieć/oglądać - guardare). Semplificando eccessivamente, con il pragmatismo tipico dell'interprete e non del traduttore, possiamo dire che ad ogni verbo italiano ne corrispondono *almeno* due in polacco. Il verbo *leggere* si può tradurre con le seguenti forme verbali polacche (tutte qui espresse all'infinito): czytać (forma imperfettiva), poczytać (forma perfettiva che non indica un'azione totalmente compiuta), przeczytać (forma perfettiva che indica un'azione compiuta completamente). Per questo, in un'ottica traduttiva (o interpretativa) è sempre necessario esaminare i verbi polacchi nel loro contesto. Ecco allora che la frase «Dzisiaj poczytałem książkę» dovrà essere più accuratamente tradotta con «oggi ho letto *un po'* il libro» mentre «Dzisiaj przeczytałem książkę» dovrà essere resa con «Oggi *ho finito* di leggere il libro»³. Si ricordi *en passant* che al passato (e al condizionale, da questo derivato) il verbo polacco contiene anche la marca di genere del soggetto, presentando differenti desinenze per maschile animato da una parte e, maschile non animato, femminile e neutro dall'altra.

Basta conoscere anche superficialmente la lingua polacca per rendersi conto di quanto i suoi verbi siano estremamente più ricchi, descrittivi e al contempo sintetici dell'italiano, laddove la nostra lingua deve ricorrere, per esprimere le

³ Per un interessante approfondimento sui molti valori semantici del prefisso *po-* si veda Gebert (2020).

stesse idee, a perifrasi verbali complesse, tempi diversi o altri elementi del discorso (avverbi, complementi).

Appare quindi evidente come l'aspetto verbale risulti un punto di criticità per tutti i parlanti di polacco non madrelingua e, a fortiori, per chi è chiamato a interpretare da e verso questa lingua: nonostante un'assoluta padronanza della lingua, sarà con ogni probabilità proprio l'uso scorretto di un aspetto verbale a rivelare l'identità di non-madrelingua, all'orecchio attento di un polonista.

3. Esempi di rese in interpretazione simultanea

In questa sezione esamineremo due rese in interpretazione simultanea dal polacco in italiano e una dall'italiano in polacco che illustrano possibili strategie per affrontare le difficoltà rappresentate dalle dissimmetrie tra le due lingue finora esaminate: la morfosintassi, l'aspetto verbale, l'ordine delle parole. Il contesto comunicativo è quello dei lavori di commissioni parlamentari del Parlamento europeo e i brani scelti sono tratti da interventi a braccio di oratori polacchi che hanno preso la parola, in presenza e a distanza.

3.1. *La morfosintassi (italiano>polacco)*

«La Caritas ha – certamente lo saprete – nella prossimità direi la sua cifra originaria o almeno la più contemporanea – almeno da quando quarant'anni fa, era il 1986 qui da Milano il Cardinale Carlo Maria Martini **diede avvio** ad una mobilitazione di tutta la diocesi **che si chiamò** “Farsi prossimo” – era una lettera pastorale che poi divenne una nuova visione **di come** vivere nelle Caritas a tutti i livelli».

Intervento di don Massimiliano Sabbadini, presidente Fondazione Clerici Seminario EZA, Cagliari (17/06/2021)

Resa

*Jak dobrze Państwo wiedzą, cecha charakterystyczna Caritasu to właśnie bliskość, przynajmniej odkąd 40 lat temu Kardynał Carlo Maria Martini **zapoczątkował** tu w Mediolanie pewną mobilizację całej diecezji **pod tytułem** «Farsi prossimo» / Bądź blisko. To był list duszpasterski, który stał się początkiem nowej wizji **tego, jak** powinno wyglądać życie Caritasu, na wszystkich szczeblach.*

In questo passaggio l'oratore italiano formula il suo pensiero in un periodo articolato, con incisi («come forse saprete», «direi») e connettori postposti o impliciti, che impone una semplificazione e una maggiore linearità in polacco. La resa dell'interprete presenta tre soluzioni interessanti: la scelta del verbo «zapoczątkować» che traduce proprio l'idea di avviare/dare inizio con una reggenza che prevede l'accusativo (un caso «semplice» che non presenta grandi variazioni del tema nominale); la nominalizzazione di «pod tytułem» (letteralmente «dal titolo») che evita un ulteriore costruito relativo; la soluzione di «tego, jak» che introduce la frase coordinata finale nel rispetto della reggenza morfosintattica del genitivo («di come»). Questa resa è un buon esempio di come l'interprete chiamato a lavorare nella combinazione italiano-polacco debba conoscere bene l'articolazione di morfologia nominale e sintassi per esprimere correttamente un messaggio spesso ricco di circonvoluzioni in italiano e, laddove possibile, semplificare con costruzioni sintetiche di tipo nominale.

3.2. *L'aspetto verbale (polacco>italiano)*

«Pan de Castro mówił także o Planach Odbudowy – bardzo ważna kwestia – i tutaj chcę tylko może przypomnieć – właśnie kierowałem list do wszystkich ministrów rolnictwa wtedy kiedy były przygotowywane plany odbudowy, żeby rolnictwa nie omijać w tych planach.»

Commissione agricoltura del Parlamento europeo - 13/7/2021
 Commissario Wojciechowski

Trad. letterale

Il signor de Castro ha parlato anche dei Piani di ricostruzione – questione molto importante – e qui voglio solo magari ricordare – appunto scrivevo (imperfettivo / valore iterativo) una lettera a tutti i ministri dell'agricoltura allora quando erano preparati (si stavano preparando, forma passiva imperfettiva) i piani di ricostruzione, perché l'agricoltura non dimenticare in questi piani.

Resa

Si è parlato anche del Recovery Plan – lo ha menzionato l'onorevole de Castro – è una questione estremamente importante questa – io ho scritto una lettera a tutti i ministri dell'agricoltura europei perché l'agricoltura non venisse dimenticata nell'elaborazione di questi piani.

Questo brano tratto dall'intervento del commissario all'agricoltura Wojciechowski ci mostra una difficoltà nell'interpretazione simultanea dal polacco in italiano: la

resa di due forme verbali imperfettive nella frase polacca. Il verbo *pisatę*, indicante in polacco un'azione duratura nel tempo, è stato reso con un passato prossimo italiano, perché in italiano quello che conta non è la durata dell'azione, ma la sua compiutezza (la fase di scrittura si è conclusa). Tuttavia è nel secondo sintagma verbale, nella seconda parte dell'enunciato che l'interprete ha potuto esprimere tutta la portata di significato del valore imperfettivo nel messaggio dell'autore: l'azione di «non dimenticare» per il commissario deve continuare per tutta la durata della preparazione dei *recovery plan* nazionali (*były przygotowywane*, forma passiva imperfettiva). L'uso di una *consecutio temporum* italiana corretta (passato prossimo indicativo + congiuntivo trapassato) unita alla nominalizzazione «nell'elaborazione di» rende fedelmente sia la sequenzialità degli eventi del racconto rispetto al presente del momento comunicativo (i *recovery plan* erano già stati elaborati e presentati), sia l'accentuazione di continuità portata dall'imperfettivo della frase polacca.

Questa resa ci dimostra la necessità di saper riconoscere le numerose marche morfologiche nominali e verbali del polacco nonché di usare con dimestichezza la ricchezza temporale italiana per rendere fedelmente il messaggio di un enunciato in cui l'aspetto verbale è dirimente.

3.3. *L'ordine delle parole (polacco>italiano)*

«Bardzo cieszy mnie fakt, iż jeśli idzie o pomoc humanitarna to Słowenia przyjęła priorytet w ramach swojej prezydencji przede wszystkim kwestię dostępu do wody, usług sanitarnych i promocji higieny [...]».

Commissione Sviluppo, Parlamento europeo, 13/07/2021
on. Kempa

Trad. letterale

[...] Mi fa molto piacere il fatto che per quanto riguarda l'aiuto umanitario la Slovenia ha adottato una priorità nel quadro della sua presidenza soprattutto le questioni dell'accesso all'acqua, ai servizi sanitari e la promozione dell'igiene [...]

Resa

[...] *Mi fa piacere che per quanto riguarda l'aiuto umanitario la presidenza slovena **si è data come obiettivo prioritario quello di promuovere l'igiene e l'accesso ai servizi sanitari*** [...]

In questo enunciato, pronunciato a braccio, l'oratrice polacca ha usato tutta la libertà posizionale degli elementi della frase offerta dalla sua lingua per esprimere il suo pensiero. In questo caso l'interprete ha usato un maggiore *décalage* per aspettare l'elemento all'accusativo della frase polacca (oltre a *pryorytet*) optando in più per una verbalizzazione, laddove il polacco predilige piuttosto la forma nominale. Questa resa è un esempio di come la conoscenza approfondita della morfologia nominale polacca sia essenziale per arrivare ad una comprensione massima del messaggio e permettere una resa fluida, libera dagli orpelli del posizionalismo tipico della frase italiana.

4. Esercitazioni pratiche di simultanea e consecutiva polacco<>italiano

In questa sezione vengono ora presentati due testi tratti dall'attualità diplomatica e socioeconomica contemporanea e che possono fungere da spunto di esercitazione in interpretazione simultanea e consecutiva italiano<>polacco. Si riporta il link alla fonte audio-video e la trascrizione del testo pronunciato, all'interno della quale sono stati segnalati i passaggi che comportano difficoltà morfosintattiche, di aspetto verbale e di ordine delle parole nell'enunciato. Il consiglio che diamo in caso di pratica autonoma è quello di registrare la propria resa e di autovalutarsi riascoltandosi con l'ausilio della trascrizione e prestando particolare attenzione alle strategie trovate nei passaggi ostici indicati.

Modalità: SIM PL>IT

Titolo: Intervento del presidente della Repubblica di Polonia Andrzej Duda al Forum Green Future (2021)

Parole chiave: relacje polsko-austriackie, Inicjatywa Trójmorza, cyfrizacja, odbudowa

Link audio: <https://www.prezydent.pl/aktualnosc/wypowiedzi-prezydenta-rp/wystapienia/art,1416,wystapienie-podczas-forum-green-future.html>

Wielce Szanowny Panie Prezydencie, Szanowne Panie Minister rządu Rzeczypospolitej Polskiej i rządu Republiki Austrii, Szanowni Państwo Ministrowie, Szanowny Panie Prezesie Narodowego Banku Polskiego, Szanowni

Państwo Ambasadorowie, Szanowni Państwo – przedstawiciele wszystkich instytucji wspierających rozwój kontaktów gospodarczych, w szczególności między Polską a Austrią, Wielce Szanowni Państwo Prezesi, Dyrektorzy, Wszyscy Dostojni Przybyli Goście!

Przede wszystkim chcę podziękować **tym, których** praca przyczyniła się do zorganizowania dzisiejszego forum. Dziękuję również Państwu za tak liczne uczestnictwo w tym wydarzeniu.

W szczególności ogromnie dziękuję Panu Prezydentowi Republiki Austrii, Państwu Ministrom rządu austriackiego, Kancelarii Prezydenta Republiki Austrii i wszystkim naszym austriackim gościom – przedstawicielom austriackiego biznesu. Bardzo Państwu dziękuję za udział w dzisiejszym spotkaniu, bardzo ważnym dla nas i – wierzę w to głęboko – dla naszych przyszłych relacji, przede wszystkim gospodarczych, lecz także społecznych.

Cieszę się, że spotykamy się w tym zacnym gronie, mogąc prowadzić dialog na temat dalszego rozwoju polsko-austriackich relacji gospodarczych. Rozmawialiśmy też dziś o dalszym rozwoju polsko-austriackich relacji politycznych. Wierzę, że wizyta Pana Prezydenta Van der Bellena w naszym kraju **przyczyni się do tego, że te kontakty** – i między nami jako prezydentami, i między naszymi rządami – **będą jeszcze bardziej intensywne**, co zaowocuje także dla Państwa jeszcze bardziej sprzyjającymi warunkami współpracy gospodarczej i na wszelkich innych polach. Liczę, że dzisiejsze wydarzenie będzie stanowiło asumpt do dalszej intensyfikacji relacji ekonomicznych i międzyludzkich.

Austria pozostaje jednym z najważniejszych partnerów gospodarczych Polski. Mimo negatywnych skutków pandemii COVID-19 nasze relacje wykazały się stabilnością i odpornością na kryzys. Wzajemne obroty w ubiegłym roku osiągnęły prawie 8,5 mld euro. Z satysfakcją odnotowuję znaczącą aktywność austriackich inwestorów w Polsce.

Liczę też na dalszy wzrost liczby projektów inwestycyjnych polskich przedsiębiorców w Austrii. Chciałbym, aby wolumen tej wzajemnej wymiany handlowej i inwestycyjnej stale wzrastał. Jestem przekonany, że w obu naszych krajach, społeczeństwach i gospodarkach z całą pewnością tkwi taki potencjał.

Wiem, że – obok już istniejących obszarów współpracy – Polska i Austria mogą znaleźć jeszcze wiele nowych pól gospodarczej synergii i komplementarności. Olbrzymi potencjał dostrzegam zwłaszcza w dziedzinie szeroko rozumianych zielonych technologii.

Dziś, gdy **przystępujemy** do odbudowy naszych gospodarek po kryzysie wywołanym pandemią COVID-19, mądre decyzje inwestycyjne mają – i będą miały – kluczowe znaczenie. Doskonałą dźwignią wspierającą zielony wzrost gospodarczy jest cyfryzacja. Nie mam wątpliwości, że dzięki zielonym inwestycjom możemy odwrócić proces utraty bioróżnorodności oraz zbudować czystą, ekologiczną **i sprzyjającą ochronie klimatu gospodarkę**.

Inwestując w zielone miejsca pracy oraz innowacje, zbudujemy lepszą przyszłość oraz zapewnimy przyszłym pokoleniom bardziej zrównoważony rozwój. Zależy mi, **by** polsko-austriacka współpraca w zakresie nowych technologii – oprócz wymiaru dwustronnego – **wykorzystywała** również potencjał drzemiący w całym regionie Europy Środkowo-Wschodniej.

Świetnym instrumentem ułatwiającym realizację tego celu jest **powstała w 2016 roku Inicjatywa Trójmorza** obejmująca 12 państw położonych między Adriatykiem, Bałtykiem a Morzem Czarnym – w tym również Polskę i Austrię. Celem Inicjatywy Trójmorza jest jak najlepsze wykorzystanie potencjału gospodarczego naszej części Europy przez stworzenie przede wszystkim lepszych, nowoczesnych wewnętrznych połączeń infrastrukturalnych, zwłaszcza w zakresie infrastruktury komunikacyjnej i bezpieczeństwa energetycznego.

Nikomu nie trzeba tłumaczyć, że komunikacja ma kluczowe znaczenie dla rozwoju biznesu. Tam, gdzie da się dojechać nowoczesną drogą, gdzie da się dostarczyć towary szybkimi i nowoczesnymi pociągami, tam jest dobre miejsce do tego, by robić biznes, tam zawsze znajdą się konsumenci, tam – krótko mówiąc – można liczyć na szerokie możliwości rozwojowe.

Chciałbym ogromnie, jest to moja wielka ambicja, by przede wszystkim mój kraj, Polska, ale także cały obszar naszej części Europy – Europy Środkowej – w ramach Unii Europejskiej **stawał się** coraz lepiej rozwinięty; **by dorównywał zamożnym krajom Zachodu**, Unii Europejskiej pod względem rozwoju infrastrukturalnego.

Austria jest krajem, który nie znajdował się za żelazną kurtyną; była częścią Zachodu, który mógł się swobodnie rozwijać. Jest jedynym takim krajem członkowskim Trójmorza, ale zarazem to kraj kluczowy dla komunikacji między Bałtykiem a Adriatykiem. I przede wszystkim jest naszym przyjacielem.

Bardzo dziękujemy Panu Prezydentowi i bardzo dziękujemy władzom austriackim, które podjęły **decyzję o włączeniu się w** członkowską współpracę w ramach Trójmorza. Wierzę, że rozwój tej współpracy przyniesie wymierne korzyści całej naszej części Europy, że będzie pozytywnie odebrany oraz przyniesie korzyści także przedsiębiorcom i społeczeństwu Austrii.

Szczególną uwagę poświęcamy kwestiom cyberbezpieczeństwa, by nasze kraje były nie tylko nowoczesne, lecz także bezpieczne i odporne na nowe wyzwania. Chcemy transformować nasze gospodarki w kierunku gospodarki bezemisyjnej, z poszanowaniem sprawiedliwości społecznej oraz z uwzględnieniem zagrożeń dla bezpieczeństwa – zarówno cybernetycznego, jak i energetycznego.

Gorąco **zachęcam** przedstawicieli austriackich firm oraz centrów badawczo-rozwojowych **do jeszcze większego zaangażowania** w Polsce. Mamy świadomość wyzwań związanych z czwartą rewolucją gospodarczą. Jesteśmy zdeterminowani, by im sprostać, i mamy potencjał ludzki, by tego dokonać.

Liczę, że Państwa obecność tu przyczyni się do sukcesu Waszych firm oraz budowy jeszcze silniejszych więzi gospodarczych między Polską a Austrią.

Dziękując za uwagę, życzę Państwu owocnych dyskusji i mądrych decyzji biznesowych. Wszystkiego dobrego!

Modalità: CONS PL>IT

Titolo: Discorso di Capodanno dal presidente della Repubblica di Polonia Andrzej Duda (2020)

Parole chiave: covid-19, służba medyczna, obostrzenia, Narodowy Program Szczepień

Link audio: www.youtube.com/watch?v=raYfVfUHwB4

Drodzy Rodacy, Szanowni Państwo!

Żegnamy stary rok. Ale dzisiejszy Sylwester jest inny niż poprzednie. Spędzamy go w domach, w gronie najbliższych. Bo też cały mijający rok był inny niż lata ubiegłe. Okazał się dla nas wszystkich niezwykle trudny.

Był to rok pełen wyrzeczeń, dramatów i cierpienia. Z głębokim współczuciem obejmuję myślą rodziny pogrążone w smutku po stracie bliskich. Niech nowy rok przyniesie Państwu pocieszenie i ukojenie.

Kiedy z radością witaliśmy nadejście nowego 2020 roku, nikt nie spodziewał się, **jak bardzo zmieni on nasze życie**. Pandemia koronawirusa ogarnęła

cały świat, a w ostatnich miesiącach uderzyła z wielką mocą także w nasz kraj, w Polskę. Stanęliśmy przed wyzwaniem o niespotykanej dotąd skali.

Robiliśmy, co w naszej mocy, żeby sprostać temu nieznanemu wcześniej wyzwaniu. My, Polacy, **wykazaliśmy się olbrzymią determinacją i poświęceniem**. Pokazaliśmy to, co w nas najlepsze: solidarność, życzliwość, gotowość do współpracy, zrozumienie. Wszystkim Państwu, drodzy Rodacy, serdecznie za to dzisiaj dziękuję.

Chcę szczególnie podziękować tym, którzy stoją na pierwszej linii frontu walki z pandemią: lekarzom, pielęgniarkom, ratownikom, diagnostom i wszystkim służbom medycznym. Dziękuję żołnierzom Wojska Polskiego i funkcjonariuszom innych służb mundurowych oraz wolontariuszom wspomagającym działania medyczne i opiekuńcze.

Dziękuję także nauczycielom, którzy od wielu miesięcy pełnią swoją ogromnie ważną misję w całkowicie nowych warunkach. Dziękuję przedsiębiorcom, którzy mimo epidemii dają świadectwo swoich kompetencji i umiejętności, a zarazem dbają o miejsca pracy swoich współpracowników i ich rodziny.

Uratowanie milionów miejsc pracy Polek i Polaków to jeden z największych sukcesów tego mijającego roku. Dzięki szybkim i zdecydowanym działaniom – dzięki przeznaczeniu ponad 100 miliardów złotych na pomoc dla polskich firm – udało się mimo kryzysu nie dopuścić do powrotu masowego bezrobocia. Działania te muszą być kontynuowane w nadchodzącym roku, szczególnie w odniesieniu do branż, które zostały najmocniej dotknięte skutkami pandemii.

Rok 2020 był wyjątkowy także ze względu na wybory prezydenckie. Choć przeprowadzenie ich w sposób bezpieczny nie było proste, udało się to zrobić. Ponad 20 milionów obywateli poszło do urn, wiedząc, że każdy głos ma znaczenie. Chcę dzisiaj za to raz jeszcze podziękować wszystkim moim Rodakom, niezależnie od tego, na kogo Państwo głosowali. Rekordowa frekwencja daje silny demokratyczny mandat. To także dowód stabilności i dojrzałości naszej polskiej demokracji. Ogromnie za ten dowód dziękuję.

Szanowni Państwo!

Widzimy, jak cały świat zмага się z kolejną falą epidemii. Cała Europa wprowadza obecnie niezwykle surowe restrykcje i obostrzenia. Także nas czekają kolejne wyrzeczenia podczas najbliższych miesięcy i trudnych zmagania z epidemią.

Rozpoczęliśmy właśnie narodową kwarantannę. Podejmujemy ten wysiłek, bo wiemy, że tylko zdecydowane działania **zahamują** rozwój epidemii. Jesteśmy mądrym, odpowiedzialnym narodem i jestem przekonany, że ze zrozumieniem **podejdziemy** do niezbędnych ograniczeń, kierując się troską o zdrowie i bezpieczeństwo każdego z nas.

Nowy 2021 rok będzie czasem stopniowego powrotu do normalnego życia. Nadzieję daje nam Narodowy Program Szczepień. Ufamy, że szczepionka **pozwoli** uporać się z pandemią i **pomoże** nam wrócić do normalności.

Od wielu miesięcy angażowałem się w działania, które miały zapewnić Polakom szybki dostęp do szczepień przeciwko COVID-19. Działania te we współpracy z naszymi partnerami z Unii Europejskiej zakończyły się sukcesem. Dziś jesteśmy gotowi do przeprowadzenia programu szczepień na masową skalę. W ostatnich tygodniach rozmawiałem na ten temat z wieloma ekspertami, lekarzami i naukowcami. Zgodnie podkreślają, że szczepionka jest skuteczna i bezpieczna. Apelują, żeby skorzystać z tej wielkiej szansy. Przyłączam się do tych apeli. Sam oczywiście także wezmę udział w Narodowym Programie Szczepień.

W nadchodzącym roku musimy wzmocnić polską gospodarkę. Od nas zależy, jak szybko wrócimy na ścieżkę dynamicznego wzrostu. Oby rychło nastąpił czas powrotu do normalnego funkcjonowania wszystkich instytucji prywatnych i publicznych.

Witamy nowy 2021 rok z nadzieją. Ufamy, że będzie lepszy. Wkraczamy w niego mądrzejsi o trudne doświadczenia. Musieliśmy zmienić nasze przyzwyczajenia i zachowania. Życie codzienne w czasach pandemii mocniej niż dotychczas uświadomiło nam, jak bardzo potrzebujemy siebie nawzajem. Dlatego jest to także czas wielkiej serdeczności, otwartości, gotowości do niesienia pomocy i wsparcia drugiemu człowiekowi. Życzę Państwu, żeby to dobro pozostało z nami i w nas także po zakończeniu pandemii.

Drodzy Rodacy!

Wejdźmy w nowy 2021 rok mocni wiarą we własne siły i nadzieją na sprostanie wszelkim wyzwaniom, które w tych najbliższych dwunastu miesiącach czekają nas w życiu prywatnym i zawodowym. Wierzę, że będzie to dobry rok dla Polski i Polaków!

5. Conclusioni

Nonostante l'intensificarsi delle relazioni polacco-italiane dopo l'allargamento del 2004 e la conseguente domanda in crescita di servizi linguistici per questa coppia di lingue, la letteratura didattica e scientifica dedicata a questa coppia di lingue che potrebbe venire in ausilio a studenti d'interpretazione è a dir poco scarsa. Se degli studi interessanti di tipo filologico con approccio comparativo/contrastivo ci arrivano dalla linguistica (si vedano i lavori citati in bibliografia), manca ad oggi una ricerca sistematica che si interessi ad analizzare le difficoltà nello sviluppo di strategie interpretative per la combinazione polacco-italiano. Questo articolo è stato un tentativo sommario, basato sull'esperienza diretta dell'autore, un interprete professionista di madrelingua italiana giunto al bilinguismo tardivo in polacco parallelamente agli studi di interpretazione.

È auspicabile una continuazione della ricerca basata su corpora e sotto forma di *survey* così come tracciata dal lavoro della collega Cappelli (2014), che attinga all'esperienza di un numero sempre crescente di interpreti professionisti che assicurano l'interpretazione tra il polacco e l'italiano. Chiunque tra i lettori voglia approfondire gli studi in centri di formazione specializzati nell'interpretazione di conferenza troverà utile l'elenco di facoltà e scuole per interpreti in Polonia riportato di seguito.

Bibliografia

- Bziuk, U. 2009, *L'interpretazione simultanea dall'italiano in polacco. L'effetto di alcune dissimmetrie morfosintattiche sulla resa dell'interprete*, Tesi di laurea non pubblicata, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna.
- Cappelli, R. 2014, *L'interpretazione simultanea dal polacco all'italiano: le strategie per affrontare le catene nominali*, Tesi di dottorato, Università di Bologna, <http://amsdottorato.unibo.it/6705/>.
- Czekanska, W. 2014, *Bilingue precoci e tardivi a confronto. Case study sull'ordine delle parole in polacco e rielaborazione in interpretazione simultanea in italiano*, Tesi di laurea non pubblicata, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna.
- Dargenio, M. 2016, *Analisi contrastiva degli errori più spesso commessi da studenti di italiano madrelingua polacca*, «EL.LE» (V-II), <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-2-4>.
- Gebert L. 2020, *Verbi prefissati con po- in polacco come espressione dell'intensificazione negativa, positiva e distributiva*, «Studi Slavistici» (XVII-II), pp. 99-116.
- Lewiński, P. H. 2004, *Grammatica teorico-pratica della lingua polacca*, Napoli: Università degli Studi di Napoli.

- Paliczuk, A. 2018, *L'immagine linguistica del passato in base all'aspetto verbale in italiano, polacco ed inglese*, «Neophilologica» (XXX), pp. 229-242, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/8533/1/Paliczuk_L%27immagine_linguistica_del_passato.pdf.
- Siuciak, M. 2008, *Kształtowanie kategorii gramatycznej liczebnika w języku polskim*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szubert, R. 2008, *Uniwersytecka dydaktyka przekładu w Polsce i za granicą*, «Rocznik przekładoznawczy» t. 3/4, red. E. Kościalkowska-Okońska, L. Zieliński, Toruń.

Letture di approfondimento

- AA.VV. 2021, Bollettino «Polonia» n. 458 del Servizio Rapporti Internazionali della Camera dei Deputati italiana sulle relazioni polacco-italiane, Roma.
- Lipinska, E. 2008, *Ź ziemi włoskiej do Polski*, Manuale di grammatica polacca per italiani (traduzione e adattamento di Mirko Coleschi), Cracovia: Universitas.
- Tryuk, M. 2007, *Przekład ustny konferencyjnym*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Centri di studio e formazione per interpreti in Polonia

- Uniwersytet Jagielloński di Cracovia
<https://przeklad.filg.uj.edu.pl>
- Uniwersytet Warszawski
<https://www.ils.uw.edu.pl/podyplomowe/ipskt/>
- Uniwersytet Adam Mickiewicz di Poznan
<https://amu.edu.pl>

Risorse audio e di esercitazione dal polacco

- Speech Repository SCIC, Commissione europea
<https://webgate.ec.europa.eu/sr/search-speeches?language=129>
- Archivio dei dibattiti del Sejm polacco
https://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/transmisje_arch.xsp
- Podcast Radio TOK FM
<https://audycje.tokfm.pl>

CAPITOLO 6

INTERPRETARE TRA PORTOGHESE E ITALIANO

Lucia Melotti e Salvador Pippa**¹*

*DIT, Università di Bologna, **Università Roma Tre

1. La lingua portoghese e le sue varietà

La lingua portoghese è la lingua ufficiale della Comunità dei paesi di lingua portoghese (CPLP), entità che riunisce Angola, Brasile, Capo Verde, Guinea-Bissau, Mozambico, Portogallo, São Tomé e Príncipe, Timor Est e, dal 2014, la Guinea Equatoriale. La CPLP si presenta come un progetto politico il cui fondamento è la lingua portoghese, così come il legame storico e il patrimonio comune dei nove paesi che la compongono, i quali, pur costituendo uno spazio geograficamente discontinuo, sono identificati dall'uso di una lingua comune.

Come conseguenza del processo di espansione del Portogallo, iniziato nel XV secolo, e dei flussi migratori più recenti, la lingua portoghese si è diffusa in tutti i continenti. In Portogallo e Brasile è la lingua madre della quasi totalità degli abitanti. Nei paesi africani è la seconda lingua, se non la prima, della maggioranza degli abitanti. In paesi come l'Angola e il Mozambico, ci sono, tuttavia, altre lingue autoctone che conoscono una grande vitalità e che sono acquisite dalla maggior parte degli abitanti come lingua madre. Il processo di nativizzazione del portoghese in questi paesi fa sì che stiano emergendo nuove, importanti varietà della lingua portoghese, ad esempio il portoghese angolano (PA) e quello mozam-

¹ Il capitolo è il risultato della stretta collaborazione fra gli autori. Tuttavia si specifica che Lucia Melotti è autrice delle sezioni 4 (4.1, 4.2) e 5, 6, 7 e Salvador Pippa delle sezioni 1, 2, 3 (3.1, 3.2, 3.3). La sezione 8 è stata elaborata e scritta congiuntamente.

bicano (PM), dove stanno formandosi nuove norme caratterizzate da un lessico e da strutture grammaticali influenzate dalle lingue autoctone e che non sono coincidenti con la varietà del portoghese europeo.

In Brasile, esiste, da un lato, una norma standard (molto vicina a quella europea) utilizzata nella modalità scritta, che tuttavia non fa parte dell'uso quotidiano dei parlanti nei diversi contesti sociali e situazioni comunicative. Dall'altro lato, vengono utilizzate nell'interazione ordinaria alcune varietà colte urbane, che includono certi elementi specifici del registro colloquiale e delle varietà popolari che fino a qualche decennio erano considerate sub-standard.

2. Interpretare il portoghese: dove formarsi e quali sbocchi professionali

Il mondo dei servizi di interpretazione è molto vasto e vario ed è difficile identificare un settore specifico in cui la lingua portoghese venga richiesta. Dalla consecutiva alla simultanea (in ambito istituzionale o privato) alla modalità *bidule*, all'interpretazione dialogica per i servizi pubblici o in ambito commerciale, sono varie le situazioni o circostanze a cui occorre adattarsi. È necessario preparare gli argomenti più disparati perché, come si può immaginare, un'accurata preparazione e un'approfondita conoscenza del tema favorirà la buona riuscita del lavoro.

Senza dubbio, un'ottima conoscenza della lingua portoghese è condizione imprescindibile per chiunque si avvicini al mondo dell'interpretariato. Oltre a questo, occorre tener conto dell'interesse che questa lingua ha risvegliato negli ultimi anni nel nostro Paese, grazie ai Mondiali di Calcio e alle Olimpiadi di Rio, ma soprattutto ai rapporti commerciali con il Brasile, a un Portogallo che ha spalancato le porte ai turisti italiani, molto attratti dalle bellezze del territorio, e ai vari legami di cooperazione che si sono instaurati con i paesi lusofoni africani. Inoltre, sono numerosissime le aziende che mirano all'internazionalizzazione e all'espansione del proprio brand in paesi lusofoni. Questo ambito lavorativo comprende un'ampia gamma di situazioni, come riunioni di lavoro, trattative commerciali, incontri B2B, stipulazioni di contratti, riunioni bilaterali, fiere, visite a fabbriche e aziende.

Dal punto di vista della formazione accademica in interpretazione, attualmente, in Italia, il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bo-

logna a Forlì offre un corso opzionale di Lingua Portoghese Avanzata che prevede esercitazioni di interpretazione per questa coppia linguistica, mentre l'Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT) propone corsi di Laurea magistrale di interpretazione simultanea, consecutiva e dialogica italiano<>portoghese.

3. Ostacoli ed errori frequenti nella simultanea tra il portoghese (PE e PB) e l'italiano

3.1. Difficoltà di comprensione a livello fonetico

In questo paragrafo si metteranno in evidenza alcune problematiche che interessano l'ascolto dal portoghese europeo (PE) e dal portoghese brasiliano (PB) verso l'italiano (Pippa 2019) e che possono essere classificate come:

- Imprecisioni nella riformulazione dovute a interferenze fonologiche
- Errori di traduzione dovuti al mancato riconoscimento di suoni in portoghese
- Errori nella segmentazione del continuum dei suoni

Le numerose inesattezze si concretizzano in errori di pronuncia o di scambio di fonemi. Si tratta di imprecisioni molto frequenti che, pur non impedendo la comprensione dell'ascoltatore, rendono senza dubbio meno fruibile il testo interpretato (TI):

A confiança dos consumidores nos mercados
La fiducia dei consumatori nei mercati

Pelo Conselho europeu
Del Consegl- Consiglio europeo

Il secondo tipo di fenomeni si riferisce a errori di senso dovuti a un errato riconoscimento dei suoni e dunque delle parole; questi sono spesso collegati al fatto che il portoghese europeo (diversamente dal portoghese brasiliano) è una lingua in cui il ritmo si basa sull'occorrenza di sillabe accentate a intervalli regolari. Per questa caratteristica ritmica, le sillabe atone risultano molto più brevi di quelle accentate fino ad essere spesso cancellate come in *felicidade* [fɛ.li.si.d'a.di]. In molti casi, questa particolarità ha portato a molti errori di senso:

E *falava-nos* de coisas que para mim vindo dum pequeno meio da província [...]
Parlavamo con lui di cose che per me visto che provenivo dalla provincia [...]
Anziché
Ci parlava [...]

Spesso si registrano gravi errori dovuti alla percezione di parole diverse da quelle effettivamente pronunciate dall'oratore:

Devemos estar no entanto abertos a ouvir os vários pontos de vista e a registar todas as *sensibilidades* relativas a este tema
Dobbiamo essere aperti a tutti i punti di vista e a valutare tutte le *responsabilità*
Anziché
[...] *sensibilità*

Per quanto riguarda la segmentazione della catena fonica, talvolta due parole sono percepite come un'unica unità, oppure scisse in due:

Pretendemos que ele *seja um* grande forum
Riteniamo che *siano* un problema
Anziché
[...] *sia un* [...]

E na acentuada pronúncia do norte que *mantinha* os nomes
E la pronuncia del nord che *non aveva* [...]
Anziché
[...] *manteneva* [...]

La frequenza di tali errori, anche in alcuni professionisti, incoraggia un intervento a livello della didattica dell'interpretazione. Si tratterebbe di evidenziare i fenomeni in grado di ostacolare una corretta comprensione e di porvi rimedio con un training che sfrutti anche le potenzialità offerte dagli strumenti di analisi del parlato in grado di confrontare l'apprendente con l'oggettività acustica del segnale e con le possibili strategie *bottom up* e *top down* per un ascolto efficiente.

3.2. Difficoltà di produzione: interferenze morfosintattiche e lessicali

In questo paragrafo, vogliamo evidenziare alcune problematiche che interessano la produzione del testo interpretato in simultanea dal PE e dal PB verso l'italiano.

Come sappiamo, infatti, il processo dell'interpretazione simultanea (IS) inizia con un leggero ritardo rispetto al discorso dell'oratore per far sì che l'interprete abbia le informazioni morfosintattiche e lessicali necessarie per iniziare il proprio compito traduttivo. In tali condizioni, non è spesso possibile percepire immediatamente il valore di alcuni elementi e in questi casi un'interpretazione letterale, che segua le parole come se fossero unità isolate sganciate da ogni contesto, risulterebbe forse comprensibile all'ascolto ma necessiterebbe di una certa reinterpretazione da parte dell'ascoltatore. Così, prendendo le distanze dalla struttura del testo di partenza (TP), l'interprete può iniziare a tradurre nell'attesa degli elementi del discorso che gli consentiranno di mettere in relazione ciò che ha sentito inizialmente e le parti successive del testo. Ora, questo spesso non avviene e vi sono casi di interferenze a livello lessicale e sintattico che inficiano la fedeltà semantica al TP o comunque la coesione del testo e dunque l'accettabilità e la fruibilità di esso per l'ascoltatore. Negli esempi che seguono si osservano interferenze a livello lessicale:

Queiro deixar expresso o *reconhecimento* do governo português
 Voglio esprimere il *ricoscimento* del governo portoghese
 Anziché
 [...] *ricoscenza* [...]

[...] constatar um acordo entre os diferentes *intervenientes*
 [...] trovare un accordo tra i diversi *intervenienti*
 Anziché
 [...] le diverse *parti interessate*

Per entrambi i casi considerati è emerso un elemento comune: la difficoltà di staccarsi dalla struttura del TP. I calchi sintattici sono numerosi e riguardano varie parti del discorso provocando, in taluni casi, fastidiose imprecisioni, in altri la creazione di strutture inaccettabili in italiano. Ad esempio, col mancato rispetto dell'accordo tra aggettivi e sostantivi:

Todas essas intervenções serão tomadas em consideração
Tutte questi *interventi* saranno presi in considerazione
 Anziché
Tutti questi *interventi* [...]

Nel PB, in alcuni casi, diversamente dal PE, si può avere il singolare nel sintagma nominale per riferirsi alla totalità di una classe, che se non immediatamente compreso provoca un errore di interpretazione:

Brasileiro gosta da praia
Al brasileiro piace la spiaggia

La soluzione traduttiva non è propriamente errata, sebbene l'uso della forma plurale dell'articolo sarebbe più consueta e scorrevole in italiano, cioè *Ai brasiliani*. Chi ha tradotto ha colmato il vuoto dell'articolo zero ma ha mantenuto il singolare del nome, *Brasileiro*, a nostro parere con una sorta di calco.

Si può avere anche la rottura di certe concordanze e la perdita di coesione e coerenza:

Colocaram em causa o *modelo* de produção alimentar bem como os meios de que as administrações dispõem para o *seu* controlo
 Hanno posto in causa il *modello* di produzione alimentare così come i eh gli strumenti che le amministrazioni hanno per controllarli
 Anziché
 [...] *modello* [...] controllarlo

Un caso particolare è quello dei calchi a livello delle preposizioni:

Responsáveis *pela* agricultura *pelos* consumidores e *pelo* mercado interno
 Responsabili *per* l'agricoltura *per* i consumatori e *per* il mercato interno
 Anziché
 Responsabili *dell'*agricoltura, *dei* consumatori e *del* mercato interno

Un'altra difficoltà riscontrata frequentemente riguarda la traduzione del gerundio, che in italiano è sempre retto dal soggetto della reggente e che pertanto non può essere riprodotto come nel caso seguente:

Uma ou outra vez me lembro de o ter visto depois mais perto da minha casa em frente do quartel *falando* com um jovem oficial
 Mi ricordo di averlo visto vicino alla mia casa *parlando* con un giovane ufficiale
 Anziché
 [...] *che parlava* [...]

3.3. Ostacoli dal punto di vista dei professionisti

In questo paragrafo verranno messe in evidenza le opinioni raccolte presso interpreti professionisti attraverso un questionario somministrato *ad hoc*. Nello specifico, il questionario è stato sottoposto a 12 interpreti di lingua madre italiana o portoghese. In media, i professionisti intervistati operano nel settore da circa 10 anni. In generale, le problematiche nell'interpretazione dal PB e del PE sono sostanzialmente simili.

Infatti, gli interpreti professionisti hanno rilevato:

- Difficoltà di comprensione dovute alla fonetica
- Difficoltà relative alla sintassi dell'enunciato
- Difficoltà di tipo lessicale e terminologico

Per quanto riguarda il primo punto, gli interpreti intervistati lamentano sia problematiche generali che non necessariamente sono legate alla coppia portoghese-italiano, che difficoltà caratteristiche di questa combinazione. Nello specifico sono stati riportati i seguenti aspetti: velocità di eloquio nel caso di tematiche spesso molto complesse dal punto di vista dei contenuti; scarsa qualità della dizione ed esposizione poco chiara da parte dell'oratore.

A ciò si affiancano tutte le problematiche legate agli aspetti tecnici del lavoro, acuite dall'avvento dell'interpretazione da remoto (RSI). In questa modalità, sono frequenti i problemi dovuti alla cattiva qualità dell'audio e alle interferenze acustiche. Tali problemi rendono ulteriormente difficile la comprensione del TP.

Molti colleghi lamentano anche la scarsa pianificazione sintattica dei discorsi di oratori brasiliani, specie se pronunciati a braccio, la formulazione di concetti non ben elaborati e strutturati che sfocia in frasi discontinue. Altro problema è l'informalità che caratterizza l'oralità di questa varietà del portoghese. Spesso ci si imbatte in espressioni dialettali e ironiche, battute, salti di registro (da alto a basso o viceversa), modi di dire informali.

Un suggerimento emerso dai questionari per districarsi in queste situazioni è avvalersi della propria capacità di anticipazione e optare per l'uso di una sintassi semplice caratterizzata da proposizioni coordinate, avvalendosi degli operatori sintattici per modificare la frase qualora la soluzione anticipatoria dovesse risultare errata.

Non mancano poi problematiche di tipo lessicale e terminologico. Purtroppo è risaputo che spesso non viene fornito in anticipo materiale di sostegno alla preparazione lessicale. La mancanza di slide e presentazioni durante la fase preparatoria al lavoro influisce negativamente sulla ricerca terminologica, soprattutto quando si parla di settori particolarmente tecnici o scientifici in cui è necessario dominare la terminologia specifica. Oltre a questo, i calchi lessicali e sintattici, le interferenze linguistiche, le differenze culturali e i falsi amici rappresentano alcune delle principali problematiche in fase di interpretazione. Peraltro, tale osservazione è condivisa sia dagli interpreti professionisti sia da studenti di interpretazione portoghese in fase finale di formazione.

Dopo aver presentato gli aspetti che caratterizzano l'interpretazione dal portoghese all'italiano, possiamo ora a illustrare le problematiche specifiche nella direzione opposta, ossia dall'italiano verso il portoghese. In tal caso, uno degli aspetti specifici riguarda la gestione di frasi molto estese con numerose subordinate, parentetiche, incisi che frequentemente gli oratori italiani non concludono. Inoltre, il loro parlato si contraddistingue per un alto livello di retoricità e ampollosità. A questo aspetto si aggiungono anche alcune espressioni intraducibili perché strettamente legate ad aspetti culturali o della tradizione, che agli interpreti risultano di difficile resa in PE e PB.

Un ulteriore aspetto evidenziato riguarda la tendenza crescente degli oratori italiani all'uso di anglicismi, sia nel caso di discorsi tecnico-scientifici che in discorsi più informali. Questo aspetto richiede negli interpreti anche una buona conoscenza della lingua inglese, nonché del modo in cui un oratore italiano utilizza o pronuncia determinati termini (a volte l'uso che ne viene fatto nella lingua italiana è purtroppo improprio). Allo stesso tempo è importante capire, nella fase di produzione verso il PB e PE, come pronunciare certi anglicismi, dato che ogni varietà tende a modificare profondamente la fonetica inglese adattandola fortemente alla propria. In molti casi, la soluzione migliore è tradurre il senso del discorso, piuttosto che riproporre i termini inglesi.

Dal punto di vista morfologico, la varietà PB non usa i pronomi di 2^a persona singolare e plurale (*tu/vós*), che vengono resi con *il você* e *il vocês*, e il verbo coniugato alla 3^a persona. Sebbene il trattamento formale viene spesso reso con *o Senhor/a Senhora* e *os Senhores/as Senhoras*, è fondamentale prestare attenzione anche a questo aspetto che spesso rappresenta una difficoltà per l'interprete, che rapidamente deve essere pronto a coniugare il verbo nella forma appropriata.

4. Strategie ed esercizi

4.1. Strategie in fase di preparazione dell'IS

Nell'IS è importante un uso efficiente delle risorse linguistiche e cognitive ai fini dell'ascolto e della comprensione del testo da interpretare (Gile 2009; Setton, Dawrant 2016). Fra le strategie vi è senza dubbio quella della preparazione. Una buona preparazione permette di sfruttare maggiormente strategie come quelle dell'inferenza e dell'anticipazione. Riguardo alla strategia dell'inferenza, si osservano vari modi. Può essere sfruttata a livello linguistico sulla base della semantica del discorso e della capacità di intuizione linguistica dell'interprete.

Trascriviamo di seguito due esempi di mancata concordanza nel caso di una corrispondenza fra il possessivo (*sua*) e il referente (*consumidores*):

Torna-se assim urgente restabelecer essa mesma confiança dos *consumidores* nos alimentos produzidos e postos à *sua* disposição
Diventa così urgente ristabilire la fiducia dei *consumatori* riguardo agli alimenti a *sua* disposizione

Una seconda tipologia di inferenza avviene a livello cognitivo quando l'interprete fa affidamento sulle proprie conoscenze pregresse per decodificare e comprendere acronimi (nell'esempio seguente *BSE* e *OGM*) o nomi propri che altrimenti sarebbe impossibile cogliere nel loro significato o equivalente:

As recentes crises alimentares de que são exemplos o caso da *BSE* [...] e a polémica em torno dos *OGM* abalaram a confiança dos consumidores

Un altro tipo di inferenza è quello che consente all'interprete di cogliere la situazione comunicativa e la deissi spaziale e temporale. Dal punto di vista pragmatico l'interprete deve prestare attenzione all'interazione fra i vari partecipanti e al ruolo da essi rivestito.

Un'altra risorsa strategica fondamentale è l'anticipazione. La capacità di anticipare porzioni del discorso ancora non pronunciate costituisce una strategia essenziale e può riguardare lo sviluppo del discorso dal punto di vista della sua organizzazione lessicale e sintattica.

Come spiegato da Gile (2009: 174), l'anticipazione linguistica insieme a una buona conoscenza dell'argomento della conferenza e dell'oratore rende spesso possibile la comprensione anticipata di idee e informazioni riportate nei discor-

si, prevedendo il concetto (e non necessariamente le parole esatte) che andrà ad esprimere l'oratore. Tale capacità di anticipazione consiste nel predire ciò che può comparire in un testo sulla base della situazione, della parte di testo che si è già compresa, del paratesto, delle conoscenze del mondo.

Per migliorare le proprie capacità predittive, è possibile beneficiare della pratica di esercizi di *cloze* in cui si è tenuti ad applicare le proprie conoscenze e a comprendere intuitivamente il significato globale dei testi in presenza di porzioni mancanti (vedi § 6).

Quando si inizia ad affrontare la preparazione di un tema per l'interpretazione, è sempre consigliabile un brainstorming iniziale riguardo alla possibile terminologia e agli argomenti correlati. Questo lavoro di elaborazione di una mappa concettuale e di un glossario iniziale, da ampliare durante la fase di studio dell'argomento specifico, deve tenere conto anche di tutte quelle formule e di quei vocaboli che differiscono a seconda della varietà linguistica di portoghese utilizzata (PE o PB). A questo proposito una buona ricerca terminologica su siti di riferimento e dizionari monolingue e bilingue è fondamentale, per sincerarsi che effettivamente la soluzione traduttiva identificata sia in linea con la varietà linguistica da adottare.

Una lettura di testi paralleli (discorsi in lingua di conferenze o eventi) nella varietà linguistica prescelta può aiutare a redigere una tabella di formule pragmaticamente equivalenti, ad esempio di apertura e di chiusura, utile a identificare immediatamente la traduzione più adeguata ad un determinato pubblico.

Il lavoro di preparazione richiede anche un attento studio del programma, dei documenti inviati dal committente come eventuali slide o presentazioni, oltre a una ricerca online di video con gli interventi dei relatori. Quest'ultimo punto risulta particolarmente utile per acquisire familiarità con l'accento e la prosodia del relatore, oltre che con il tema specifico della conferenza.

Ma quali possono essere i siti utili da consultare durante la fase preparatoria di un incarico? Attualmente sono numerosi gli strumenti online in grado di offrire un grande aiuto per la ricerca terminologica. Si può iniziare consultando il sito dell'azienda, dell'istituzione o dell'ente organizzatore, per poi ricercare testi paralleli nelle due lingue di interesse, approfondendo in questo modo la conoscenza sulla materia specifica da trattare. Inoltre, YouTube è sicuramente una fonte molto interessante, così come lo sono le varie testate giornalistiche e i blog settoriali. Per la ricerca terminologica ci si può avvalere di dizionari online quali IATE, Infopédia e Priberam (per la varietà PE), Glosbe e Michaelis (per la varietà PB), Lin-

guez, ContextReverso, eur-lex, Zanichelli, mentre per la creazione del glossario è utilissimo il software di gestione terminologica InterpretBank (vedi sitografia).

4.2. Strategie durante l'IS

La strategia dell'anticipazione permette di attivare risorse per prevedere l'ulteriore sviluppo del TP così da evitare pause troppo lunghe o perdite di informazioni in seguito all'accumulo di porzioni troppo estese del TP. Per anticipare i contenuti del testo, l'interprete usa le conoscenze linguistiche e semantiche contestuali e le conoscenze relative alla situazione, all'oratore e al tema della conferenza con un precoce riconoscimento della struttura sintattica e semantica del TP. Ad accompagnare la strategia di anticipazione sarà l'esercizio di controllo sul testo e sul suo sviluppo logico-semantic. Questo controllo sarà utile, ad esempio, per superare i problemi di traduzione derivanti dal mancato riconoscimento di parti del discorso importanti, quali i pronomi atoni *o/a/os/as*.

Inoltre, durante l'IS, una delle prime strategie da applicare è quella del *décalage*, ossia dell'attesa, ad esempio all'inizio di frase o di paragrafo prima di avere compreso un'unità di senso. In altre occasioni sarà necessario attendere quando la sintassi non risulti chiara, con l'ordine delle parole marcato per motivi retorici o pragmatici, oppure nel caso di un uso diverso dei modi e dei tempi verbali in portoghese (infinito personale, futuro, gerundio, forme progressive). Il *décalage* è una strategia che consente di prendere le distanze dalla struttura superficiale del TP e di avere una gestione più indipendente del TI.

Anche la strategia di segmentazione (o *chunking*) è estremamente efficace. A livello della frase complessa, in presenza di numerose subordinate, sarà utile evitare di sovraccaricare la memoria e semplificare la costruzione del discorso frammentando il TP in più frasi con struttura paratattica. Ciò si rivela molto utile quando l'oratore non pronuncia frasi lineari. In ogni caso si potrà sempre contare sulla flessibilità dell'italiano quando si tratterà di ovviare a strutture portoghesi che, riproposte in italiano, potrebbero mettere in grave difficoltà l'interprete simultaneista provocando un blocco nell'elaborazione durante l'IS.

Infine, ulteriori strategie da adottare durante la simultanea sono:

- La generalizzazione, qualora non si conosca un termine specifico o non si comprenda una porzione di discorso
- La compressione, nel caso di strutture ridondanti, aggiunte, chiarimenti ed esplicitazioni, ripetizioni, auto-correzioni. La compressione aiuta a mante-

nere un buon ritmo anche nel caso in cui l'oratore abbia un eloquio eccessivamente rapido

- Il recupero del soggetto, nel caso in cui sia necessario riprenderlo, se la frase è molto estesa, per facilitare l'ascoltatore nella decodifica del messaggio

5. Utilità dei feedback

La fase di revisione del TI risulta a sua volta indispensabile per concludere il processo di studio dell'argomento trattato durante l'interpretazione e per consolidare la conoscenza acquisita in fase di preparazione.

Al termine della produzione è quindi utile spendere qualche minuto per il confronto con il/la collega in modo da prendere coscienza del livello della propria performance. Inoltre, è auspicabile andare a ricercare tutte quelle soluzioni che non sono emerse in automatico durante lo svolgimento dell'interpretazione. A questo fine, durante la conferenza, si consiglia di prendere nota del lessico emerso, in particolare di tutta la terminologia che non si era già raccolta in fase di preparazione, in modo da ampliare il glossario terminologico che potrà poi risultare utile per incarichi futuri. Oltre al lessico è consigliabile trascrivere gli idiomatismi, le espressioni colloquiali e le soluzioni ottimali reperite dal/dalla collega o ricercate durante l'incarico, in modo da arricchire ulteriormente il proprio bagaglio linguistico e culturale. Nel caso del PB, abbondano le espressioni colloquiali della varietà popolare anche in situazioni e contesti formali e istituzionali. Risulta quindi buona prassi approfondire questo aspetto della varietà che spesso rappresenta un grande ostacolo durante la produzione del TI e che, se non superato, causa un'interruzione dell'IS.

6. Esercizi proposti dagli autori a studenti e professionisti

In questo paragrafo, gli autori propongono una serie di esercitazioni utili a studenti e a professionisti che lavorano con la coppia di lingue italiano-portoghese.

Gli esercizi mirano innanzitutto a rafforzare la capacità di ascolto, di riconoscimento e di segmentazione dei suoni mediante una più frequente e mirata esposizione a testi orali pronunciati da madrelingua, al parlato spontaneo e veloce, alle diverse pronunce del portoghese nelle sue varietà. Si tratta di cogliere con

maggiore consapevolezza lo scarto esistente fra il livello ortografico e il parlato. Vediamo nel dettaglio gli esercizi proposti.

a) *Cloze*

Per migliorare le capacità predittive nella comprensione del testo orale, gli apprendenti del portoghese possono beneficiare della pratica di esercizi di *cloze* in cui sono tenuti ad applicare le loro conoscenze e a comprendere intuitivamente il significato globale dei testi in presenza di porzioni mancanti. Il *cloze* è un esercizio o un test di valutazione linguistica formato da una porzione di testo dalla quale sono state rimosse una o più parole; è quindi un esercizio di riempimento di vuoti che si basa sull'assunto per cui i testi sono caratterizzati da ridondanza e contengono un numero di informazioni superiori al necessario per essere compresi. L'interprete o lo studente riesce, sfruttando il contesto precedente e successivo alla parte cancellata nonché le sue conoscenze pregresse sull'argomento, a comprendere quanto viene espresso. Questo esercizio può essere realizzato sia con i testi scritti sia orali. In buona sostanza, agli studenti si richiede di inserire le parole mancanti o, eventualmente, i sinonimi appropriati, allenandoli in questo modo a consolidare la capacità di intuizione e di anticipazione.

La scelta della porzione di testo da omettere sarà funzionale al tipo di problema che si vuole affrontare. Ad esempio, si può decidere di omettere determinati sostantivi o verbi per allenare lo studente alla ricerca di sinonimi; si può lavorare sui tempi verbali lasciando allo studente la scelta del verbo più adeguato a un determinato periodo; si possono fare esercizi specifici sulle preposizioni, che spesso sono causa di frequenti errori in interpreti non madrelingua.

L'esercizio di *cloze* può essere impiegato anche per formare gli studenti sulle differenze di uso riguardo alla denominazione degli stessi oggetti o enti, istituzioni tra PB e PE (*ônibus/autocarro, Ministério das Relações Exteriores/Ministério dos Negócios Estrangeiros*).

b) Traduzione a vista

L'interpretazione simultanea può essere considerata una vera e propria attività di *problem solving* in cui si ha un problema, ossia il testo da interpretare, per la cui soluzione, cioè l'interpretazione, vengono attuate diverse strategie (Falbo *et al.* 1999: 170). L'obiettivo della didattica è proprio quello di fornire le strategie necessarie da utilizzare in futuro per ogni problema/simultanea ci si trovi ad affrontare.

Per far fronte alle interferenze linguistiche riscontrate a livello lessicale e morfosintattico nei TI, risulta quanto mai opportuno svolgere degli esercizi che consentano all'interprete di allontanarsi dal lessico e dalle strutture della lingua di partenza. Un ottimo strumento al riguardo è la traduzione a vista. Sebbene si tratti di un esercizio svolto a partire da un testo scritto esso consente all'interprete di potenziare la propria sensibilità e flessibilità linguistica ricostruendo il testo con le trasformazioni sintattiche opportune e i legami logici necessari per preservarne il senso. Questo tipo di esercizio è quindi un modo per preparare gli studenti alla cabina scegliendo testi dalle testate lusofone principali o discorsi in portoghese estratti da reali conferenze. È importante fin da subito che gli studenti acquisiscano familiarità con le varietà del portoghese e quindi l'ideale è proporre testi di discorsi di oratori dei diversi paesi lusofoni.

Oltre a differenziare la scelta di testi per varietà, bisogna anche tener conto del tipo di testo e del tipo di registro utilizzato. Una difficoltà riscontrata dagli interpreti è la differenza di registro tra le diverse varietà a seconda del grado di formalità/informalità, specialmente nel caso del PB in cui emerge un uso frequente di tratti popolari e colloquiali anche in situazioni formali.

Un'attività molto utile da svolgere in classe è la traduzione a vista del testo che si andrà poi a interpretare in cabina. Spesso gli studenti lamentano la difficoltà a tenere sott'occhio il testo del discorso durante l'IS. È invece fondamentale abituarsi a esercitare il doppio canale (visivo e uditivo) contemporaneamente. Agli interpreti professionisti capita sovente di ricevere pochi minuti prima, o addirittura a conferenza iniziata, i discorsi degli oratori o le slide delle presentazioni. Tali testi scritti possono contenere importanti informazioni che agevolano il lavoro dell'interprete, quali nomi, cifre, date, riferimenti, citazioni, e averli a disposizione aiuta alla comprensione dell'originale e ad assicurare una resa il più completa di dettagli e precisa possibile. Occorre precisare che ricevere in anticipo il testo dell'oratore può aiutare a risolvere in fase di preparazione e in modo ragionato tutte quelle strutture linguistiche complesse o che necessitano di una riformulazione nella lingua d'arrivo. Oltre a questo, la visualizzazione previa del discorso permette all'interprete di preparare la terminologia necessaria in fase preventiva, tramite ad esempio la stesura di un glossario che riporti i tecnicismi, il lessico specifico, le collocazioni lessicali, la traduzione e i sinonimi di tutti i termini che si ritenga opportuno appuntare. Un'ulteriore attività che si avvale del testo scritto del discorso e che simula situazioni reali consiste nel consegnare allo studente il documento riportante il discorso pochi attimi prima dell'ingresso in cabina. Una volta allenata la traduzione a vista

si esercita quindi la capacità di interpretare e allo stesso tempo servirsi del discorso che bisognerà scorrere mentalmente (ed eventualmente tradurre a vista) mentre si interpreta. Importante è sempre considerare che i discorsi scritti possono essere soggetti a modifiche quali ampliamenti, tagli o riformulazioni da parte dell'oratore durante la conferenza. Sarà quindi fondamentale che l'interprete riesca a seguire attivamente tanto il discorso orale che quello scritto per evitare di omettere eventuali modifiche, ovviamente dando la priorità al discorso orale.

c) *Shadowing*

Tra la varietà del PE e del PB vi sono differenze di pronuncia che possono ostacolare, oltre alla comprensione e alla resa in italiano, anche la produzione in portoghese.

Spesso gli studenti (e gli interpreti non madrelingua che non prediligono una determinata varietà) si chiedono se modulare il proprio accento in base alla varietà parlata dal cliente. L'obiettivo principale dell'interprete deve essere trasmettere un messaggio nel modo più comprensibile, accurato, completo e corretto possibile. A questo proposito veicolare il messaggio anche con la giusta pronuncia e intonazione diventa qualcosa di fondamentale. Per allenarsi a riprodurre una varietà, gli esercizi di ascolto attivo sono sicuramente strumenti che possono aiutare a conoscere e riconoscere certi tratti prosodici e in generale fonetici. Grazie a esercizi di *shadowing* si può cercare di riprodurre un discorso che sia il più possibile fedele all'originale in termini di prosodia (vedi Mack in Berselli *et al.*: 2004, e in questo volume).

Lo *shadowing* è inoltre un'attività assai utile ad un primo approccio alla cabina e consiste nell'avviare un video o audio in lingua portoghese e chiedere agli studenti di ripetere esattamente le stesse parole nella stessa lingua. Si può aumentare gradualmente il livello di difficoltà dell'esercizio chiedendo loro di aspettare circa una decina di secondi prima di iniziare a ripetere le parole che stanno ascoltando, in modo da aumentare poco a poco il *décalage*.

Un'altra sfidante attività abbinabile allo *shadowing* è chiedere agli studenti di scrivere su un foglio, mentre si ascolta e si parla, i numeri in ordine crescente per poi aumentare il grado di difficoltà, scrivendo solo in numeri dispari, poi i numeri al contrario, quindi i multipli di 3 (ad esempio, ma qualunque numero è funzionale), poi una determinata frase dettata dall'insegnante, poi il proprio indirizzo, e così via. Questo esercizio serve a migliorare l'abilità di *multi-tasking* ed è anche un'attività ludica che stimola il desiderio degli studenti di mettersi alla prova.

d) Parafrasi endolinguistica

Un'ulteriore esercizio per ovviare alle interferenze in fase di produzione è la parafrasi endolinguistica. L'esercizio consiste nel produrre un testo interpretato sfruttando i meccanismi della sinonimia, della trasformazione sintattica, della mutazione lessicale, del cambiamento dell'ordine degli elementi della frase. Ciò può essere proficuamente sfruttato per consentire di produrre un testo interpretato scevro da calchi e da strutture italiane non accettabili.

Oltre agli strumenti su cui ci siamo soffermati finora, riteniamo importante, d'accordo con le osservazioni degli studenti e dei professionisti interpellati, sottolineare l'utilità della registrazione della propria interpretazione e del riascolto. Questa segnalazione potrebbe sembrare banale; al contrario, si tratta di un ottimo esercizio che permette di aumentare la consapevolezza del proprio operato.

Infine, gli esercizi di respirazione e concentrazione, e una buona collaborazione con il/la collega o compagno/a di studio sono sempre funzionali al raggiungimento di un buon risultato.

7. Risorse

Per quanto riguarda il contenuto e la tipologia di testi da utilizzare per le esercitazioni, è importante cercare di lavorare su diverse tematiche e diversi registri, passando da discorsi istituzionali più strutturati e dal linguaggio più ricercato a podcast, interviste, corsi online, discorsi stile *TEDTalk* in cui si parla delle tematiche più svariate.

Per la varietà PE, gli autori suggeriscono siti come la pagina ufficiale della Presidença da República <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/multimedia?m=v> oppure podcast presi dal sito della Radio e Televisão Portuguesa <https://www.rtp.pt/play/podcasts>, o ancora da quello di *SIC Notícias* se si vuole lavorare su temi di attualità di ambito principalmente economico e politico <https://sicnoticias.pt/>. Inoltre, si può selezionare la pagina in portoghese del sito Euronews, che offre in alcuni casi anche la trascrizione degli audio <http://pt.euronews.com/>.

Siti molto utili in cui si possono reperire discorsi o audio in PB sono la pagina ufficiale della Presidenza della Repubblica Federale del Brasile, il Planalto, <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos>, la relativa

pagina YouTube <https://www.youtube.com/user/PalaciodoPlanalto>, o ancora il sito di commentatori politici e opinionisti Jovem Pan <https://jovempan.com.br/>, in particolare la sezione Rádio Jovem Pan AM Comentaristas: <http://jovempan.uol.com.br/opinioao-jovempan/comentaristas/>, o infine la pagina dei TEDTalks <https://www.ted.com/talks?sort=newest&language=pt-br>.

Non va sottovalutata la varietà africana del portoghese. Sempre più frequentemente, a causa anche della digitalizzazione e della riduzione delle distanze, sono diversi gli eventi a cui partecipano personalità di lingua portoghese africana. Prepararsi con audio in questa varietà aiuta sicuramente ad acquisire familiarità con questa varietà e a identificare eventuali differenze anche terminologiche. Si possono reperire diversi podcast nella pagina della Radiodifusão Portuguesa <https://www.rtp.pt/rdpinternacional/podcasts/> e in quella del programma *Semana em África* RFI: <http://www.portugues.rfi.fr/>.

Oltre a questi siti, è importante citare il progetto Speech Repository <https://webgate.ec.europa.eu/sr/>, uno strumento e-learning creato dalla DG interpretazione della Commissione Europea per la formazione di qualità degli interpreti di conferenza. Nel repository sono collezionati vari tipi di discorsi, di diverso stile, ambito e difficoltà, raccolti dalle principali istituzioni nazionali e organizzazioni internazionali, ma anche testi registrati da interpreti esperti dell'UE o da formatori universitari. Questi discorsi sono rivolti soprattutto agli studenti di interpretazione di conferenza che si vogliono esercitare in simultanea e in consecutiva e sono suddivisi per argomento e per livello di difficoltà.

Simile allo Speech Repository troviamo Speech Pool <http://speechpool.net/it/>, un progetto finanziato dal NNI (National Network for Interpreting) del Regno Unito ed elaborato in collaborazione con lo staff dell'Università di Leeds. Il progetto mira alla condivisione di discorsi preparati con cura da studenti di interpretazione di diverse università. In questo modo gli aspiranti interpreti possono avere a disposizione materiale utile per le esercitazioni, dato che molto spesso il materiale reperibile online è datato o non è adatto ad essere interpretato.

Infine, nella preparazione all'ascolto in interpretazione, può essere di grande aiuto il sostegno di Audacity, un programma di editing audio che può essere agevolmente scaricato gratuitamente (<https://www.audacityteam.org/download/>) e che può essere impiegato per la registrazione e l'editing di tracce audio. In particolare, consente la registrazione, la riproduzione e la modifica di una traccia audio, peraltro supportando vari formati. Nello specifico, Audacity permette di tagliare, copiare e unire più tracce fra loro nonché di apportare numerose

modifiche, fra cui variazioni della velocità o della tonalità della traccia presa in considerazione.

8. Osservazioni conclusive

Abbiamo osservato che l'interpretazione dal portoghese verso l'italiano è caratterizzata da interferenze dovute principalmente alla vicinanza di queste due lingue romanze che in molti casi costituisce un vantaggio per l'interprete. Tuttavia, si è notato che per quanto attiene a determinati aspetti fonetici e prosodici del PE, questi rendono ostica la percezione delle parole e la relativa interpretazione in italiano. Per quanto riguarda invece il PB abbiamo osservato, anche sulla base delle opinioni rilevate presso interpreti professionisti, che il discorso originale può essere caratterizzato da una scarsa pianificazione sintattica, da frasi non ben elaborate e discontinue, nonché da un registro inadeguato al contesto della comunicazione, o addirittura da un PB popolare, non colto, talvolta di comprensione assai difficile per l'interprete.

Diversamente, l'italiano può essere caratterizzato da frasi lunghe e anglicismi, spesso difficili da tradurre, soprattutto in simultanea.

Per far fronte a tali caratteristiche del PE e del PB e ad altre problematiche, abbiamo proposto, con il presente contributo, alcuni esercizi utili a gestire le difficoltà di questa coppia di lingue quali: *cloze*, traduzione a vista, *shadowing* e parafrasi endolinguistica, certi che questi esercizi possano migliorare la capacità di ascolto, di comprensione e di produzione nell'altra lingua. Sugeriamo, inoltre, numerose risorse online che possono essere sfruttate dagli studenti per familiarizzarsi con le due varietà linguistiche e con i diversi registri linguistici.

Bibliografia

- Bersani Berselli, G., G. Mack, D. Zorzi 2004 (a cura di), *Linguistica e interpretazione*, Bologna: CLUEB.
- Chernov Ghelly V. 1994, *Message Redundancy and Message Anticipation in Simultaneous Interpretation*, in S. Lambert, B. Moser-Mercer (eds.), *Bridging the gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 139-154.
- Falbo, C., M. Russo, F. Straniero Sergio 1999 (a cura di), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano: Hoepli.

- Gile, D. 2009, *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mack, G. 2004, *Interpretazione fra ricerca didattica: lo stato dell'arte*, in G. Bersani Berselli, G. Mack, D. Zorzi 2004 (a cura di), *Linguistica e interpretazione*, Bologna: CLUEB, pp. 11-33.
- Pippa, S. 2019, *Per un ascolto efficiente del portoghese europeo. Percorsi dal basso e dall'alto*, «Lingue e Linguaggi» (XXXII), pp. 295-307.
- Setton, R., A. Dawrant 2016, *Conference Interpreting A Complete Course*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Letture di approfondimento

- Ginezi, L. L. 2015, *Ensino de interpretação simultânea na graduação: Uma análise de corpora de aprendizes* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, <https://doi.org/10.11606/T.8.2016.tde-14032016-112111>.
- Peres, J. A., T. Mória 2003, *Áreas críticas da língua portuguesa*, Alfragide (PT): Editorial Caminho.
- Duarte, I. 2003, *Aspectos linguísticos da organização textual*, in M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria (eds.), *Gramática da língua portuguesa*, Alfragide (PT): Editorial Caminho, pp. 85-123.

Sitografia

- <http://jovempan.uol.com.br/opiniao-jovempan/comentaristas/>
- <http://pt.euronews.com/>
- <http://speechpool.net/it/>
- <http://www.portugues.rfi.fr/>
- <https://context.reverso.net/traduzione/>
- <https://dizionari.zanichelli.it/>
- <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=it>
- <https://iate.europa.eu/home>
- <https://glosbe.com/>
- <https://interpretbank.com/site/>
- <https://jovempan.com.br/>
- <https://michaelis.uol.com.br/>
- <https://sicnoticias.pt/>
- <https://webgate.ec.europa.eu/sr/>

<https://www.audacityteam.org/download/>

<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos>

<https://www.infopedia.pt/>

<https://www.linguee.it/>

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/multimedia?m=v>

<https://www.priberam.com/>

<https://www.rtp.pt/play/podcasts>

<https://www.rtp.pt/rdpinternacional/podcasts/>

<https://www.ted.com/talks?sort=newest&language=pt-br>

<https://www.youtube.com/user/PalaciodoPlanalto>

CAPITOLO 7

INTERPRETARE TRA RUSSO E ITALIANO

*Lyubov Bezkrovna, Kristina Landa e Sara Polidoro*¹

DIT, Università di Bologna

Introduzione

In questo contributo verranno presentate le principali difficoltà e le relative strategie applicabili all'interpretazione simultanea (di seguito IS) e l'interpretazione consecutiva (di seguito IC) nella combinazione linguistica italiano<>russo, allo scopo di fornire uno strumento utile a studenti di interpretazione e a professionisti, il quale va ad aggiungersi ai sicuramente noti contributi di Francesco Straniero Sergio, in cui vengono, da un lato, ampiamente approfondite le differenze strutturali tra l'italiano e il russo (2008) e, dall'altro, le peculiarità dell'IS (1997a, 1997b).

Trattandosi di uno strumento didattico, nel presente capitolo non verranno affrontate questioni di grammatica contrastiva, né verranno discussi elementi squisitamente linguistici o (extra-)culturali inerenti ai “mondi” delle lingue in oggetto, la cui padronanza è ovviamente richiesta a priori ad ogni interprete, bensì verranno approfonditi alcuni aspetti particolarmente problematici che emergono nelle operazioni di IC e IS che le autrici hanno individuato nel corso della loro esperienza professionale di interpreti e docenti di interpretazione. Le indicazioni fornite sono destinate ad un pubblico di italofoeni e russofoeni, senza particolari distinzioni.

¹ Il capitolo è stato concepito e realizzato di concerto tra le autrici, ma Introduzione e § 1 è stato redatto da Sara Polidoro, Lyubov Bezkrovna, Kristina Landa, § 2 da Lyubov Bezkrovna e Kristina Landa, § 2.1 da Lyubov Bezkrovna, 2.2 da Kristina Landa, § 3 e § 4 da Sara Polidoro e Risorse utili da Lyubov Bezkrovna e Sara Polidoro.

Il capitolo è suddiviso in due parti, per direzionalità. Entrambe le sezioni contengono una parte teorica corredata da esempi numerati ed esercizi sulle trasformazioni. Segue un breve glossario e la lista di risorse utili per approfondire l'attualità dei mondi italofono e russofono e per reperire discorsi ed esercitazioni.

1. La combinazione italiano<>russo: osservazioni generali

La combinazione linguistica oggetto di questo contributo riguarda due lingue fra loro “lontane” principalmente dal punto di vista lessicale e sintattico, il che implica un forte distacco della resa interpretativa dal testo di arrivo (TA) e generalmente comporta una riorganizzazione delle proposizioni, la quale, seppur attuabile in IC senza particolari impedimenti, in IS va oltre il mero *décalage* (vedi Mack). Lungi dal soffermarci qui sulle differenze strutturali sostanziali tra l'italiano e il russo, riteniamo necessario che lo studente di interpretazione e l'interprete professionista siano pienamente consapevoli della natura di tale “distacco”, poiché da questa consapevolezza deriva una più agevole applicazione delle strategie. Partendo dal presupposto che la padronanza di operazioni complesse di IC e IS può essere acquisita solo con esercitazioni pratiche svolte regolarmente e costantemente, automatizzando le strategie indicate dai docenti (vedi anche i capitoli di Amato e di Mack), si raccomandano le seguenti esercitazioni propedeutiche:

- i) Traduzione a vista (TAV), usufruendo anche dello strumento *Scroll* (sviluppato dai tecnici informatici del DIT) e successiva analisi traduttologica²
- ii) Esercitazioni sui numeri con l'ausilio dell'applicazione *Numerizer*, e soprattutto per i numeri decimali in russo
- iii) Esercizi di memorizzazione e riformulazione/riassunto simili ai *recall* dei test di ammissione dei corsi universitari di formazione per interpreti
- iv) Esercizi di *cloze test*
- v) Esercizi di ascolto e consecutiva breve (fino a 2-3 frasi) senza far ricorso alla tecnica di presa di note

² A questo riguardo, è importante sottolineare che per i parlanti madrelingua italiani la TAV di testi in alfabeto cirillico può risultare più ostica e l'occhio va “allenato” con particolare attenzione, se consideriamo che in IS si lavora eventualmente con testo in cabina o seguendo presentazioni sullo schermo.

- vi) Preparazione e presentazione di discorsi nelle proprie lingue di lavoro durante le esercitazioni a coppie o in piccoli gruppi³
- vii) Ascolto/lettura quotidiana di notizie nella propria combinazione linguistica

Nei primi periodi di apprendimento delle tecniche di IC e IS, è consigliabile provare a interpretare più di una volta lo stesso testo prima in TAV, successivamente con la tecnica della consecutiva breve (ovvero fermando l'audio ogni 2-3 frasi) senza appunti, e infine in IC e in IS. Esercitarsi sullo stesso testo utilizzando diverse tecniche interpretative è utile per una migliore gestione delle difficoltà e per un più agevole reperimento di sinonimi. Va sottolineato che la TAV praticata regolarmente è un ottimo esercizio propedeutico all'interpretazione al fine di automatizzare le trasformazioni.

2. Interpretazione dall'italiano in russo: trasformazioni lessicali e sintattiche

2.1. Trasformazioni lessicali: concretizzazione, traduzione descrittiva/antonimica e generalizzazione

Come suggerito da Lisicyna e Arutjunov (2014), le unità lessicali russe sono più precise rispetto alle unità lessicali corrispondenti in inglese. Riteniamo che tale osservazione possa essere facilmente applicabile anche alla coppia russo-italiano. È infatti sufficiente ascoltare un'esposizione in lingua italiana per rendersi conto della tendenza alla verbosità di tale lingua, nonché della frequenza di utilizzo di costrutti complessi e metaforici. La concretizzazione (*конкретизация*) è infatti una delle trasformazioni lessicali più comuni quando si interpreta dall'italiano in russo e consiste nell'utilizzare, nel TA russo, un numero minore di unità lessicali rispetto al testo di partenza (TP) italiano che al contempo rendano più diretto il senso del discorso. Riportiamo alcuni esempi di concretizzazione tratti dall'interpretazione dell'intervista a Sergio Romano reperibile al seguente link: <https://www.radioradicale.it/scheda/429731/intervista-a-sergio-romano-sulla->

³ Riteniamo infatti doveroso sottolineare che, in mancanza di un feedback sulla resa da parte di docente o interprete più esperto, è fondamentale poter esercitarsi in coppia o in piccoli gruppi per potersi scambiare feedback e opinioni.

crisi-del-rublo-in-russia-sui-rapporti-tra-gli-usa-e. Agli studenti di interpretazione proponiamo di eseguire prima gli esercizi propedeutici, traducendo a vista le frasi riportate sotto (1a.-8a.), e infine di provare a tradurre il discorso in IC e/o IS, mentre gli interpreti professionisti possono interpretare il discorso in una delle due modalità e quindi riflettere sulla propria resa, confrontandola con le soluzioni qui proposte.

Si notino la seguente frase e la nostra proposta di traduzione in russo:

- 1a. (IT) Io *non farei* un *investimento* sulla possibilità che la società russa si ribelli, scenda in piazza, protesti.
 1b. (RU) Я *думаю*, что россияне *не начнут массовых протестов*. [trad. lett.: Io *penso* che i russi *non comincino a protestare in massa*]

Richiamiamo la vostra attenzione sull'utilizzo della parola *investimento* che in questo caso è un falso amico e non ha nulla a che vedere con il suo traduttore russo *инвестиция/капиталовложение*. Inoltre, la prima parte della frase va a confermare la tesi secondo cui l'interprete spesso attinge a più di una strategia in contemporanea: in questo caso, infatti, oltre alla tecnica di concretizzazione abbiamo anche fatto ricorso alla traduzione antonimica (*антонимический перевод*) che consiste nel negare una parte del discorso (v. traduzione 1b), utilizzare un antonimo o la particella *не-*.

Si noti ora la traduzione della seguente frase e il ricorso alla traduzione antonimica:

- 2a. (IT) Putin sta attraversando *una fase difficile*.
 2b. (RU) Путин в своей карьере переживает *не самые лучшие времена*. [trad. lett.: Putin sta attraversando *non il miglior periodo della sua carriera*]

In questo caso abbiamo utilizzato al contempo un'altra strategia, ovvero la traduzione descrittiva, (*описательный перевод*) o quella che Komissarov (1990: 254) definisce *modulazione* (*модуляция*), ovvero l'esplicitazione dei concetti impliciti nella resa.

Ora proponiamo di eseguire la traduzione a vista delle frasi 3a e 4a provando ad adottare la strategia di concretizzazione di cui sopra:

- 3a. (IT) Con il suo discorso alla Duma nella grande Sala di San Giorgio al Cremlino Putin cerca di *risvegliare il nazionalismo russo*.

- 3b. (RU) В своём обращении к парламенту в Георгиевском зале Кремля Путин *взывает к патриотическим чувствам русских*. [trad. lett.: Nel suo discorso al parlamento nella Sala di San Giorgio al Cremlino Putin *fa un richiamo ai sentimenti patriottici dei russi*]
- 4a. (IT) [...] ha dovuto accedere a quel *fondo speciale* per *fornire quel tanto di welfare state* alla popolazione [...]
- 4b. (RU) часть средств *ФНБ* (*фонда национального благосостояния*) *пошла на социальные выплаты населению*. [trad. lett.: Una parte del *Fondo nazionale per il benessere* è stata *utilizzata per erogare prestazioni assistenziali alla popolazione*]

Il concetto di “welfare state” (4a) solitamente si rende in russo come *система социальной защиты* o *механизм сощобеспечения*, ma in 4b abbiamo preferito la strategia di concretizzazione, non applicabile in 5a:

- 5a. (IT) Lo stato comunista non aveva un *welfare state*.
- 5b. (RU) В коммунистическом государстве не было *всеобщей системы социальной защиты*. [trad. lett.: Nello stato comunista non esisteva *un sistema universale di welfare*]

Inoltre, va sottolineato che abbiamo utilizzato sempre la stessa strategia di concretizzazione o esplicitazione (*экспликация*) per rendere “il fondo speciale”. Va da sé che l’interprete, come in questo caso, debba avvalersi della cultura generale e delle proprie conoscenze del contesto socio-politico russo per capire di quale fondo si tratta. Ovviamente le traduzioni descrittive rendono il TA più “ingombrante”; raccomandiamo pertanto di farvi ricorso solo se strettamente necessario. Mentre in IC il problema si pone in misura minore, in IS si rischia di allungare troppo la resa; è altresì vero che è possibile utilizzare la forma estesa di questo termine la prima volta e successivamente il suo acronimo *ФНБ*.

Come abbiamo visto, la strategia di concretizzazione o esplicitazione è particolarmente efficace nell’interpretazione dall’italiano in russo. Abbiamo inoltre notato che l’interprete fa spesso ricorso alla traduzione antonimica, talvolta in modo del tutto inconscio.

Traduciamo ora la seguente frase:

- 6a. (IT) Questa non è una *perdita di prestigio e di popolarità* per Putin. Il paese è dietro di lui.
- 6b. (RU) Внутри страны Путин *по-прежнему пользуется авторитетом*. [trad. lett.: All’interno del paese Putin *continua ad ottenere consensi*]

Qui è possibile esprimere lo stesso concetto della prima parte della frase con mezzi linguistici alternativi, ad esempio *Это никак не отразилось на его авторитете* oppure *Это не подорвало его авторитета* [trad. lett.: *Questo non ha avuto alcun risvolto sulla sua popolarità*]. Notate peraltro come sia stata utilizzata anche una strategia di trasformazione sintattica (cfr. § 3.2) di spostamento (*перемещение*) e unione di proposizioni (*объединение предложения*), ovvero la compressione:

Questa non è una perdita di prestigio e di popolarità per Putin. *Il paese è dietro di lui* > *Внутри страны Путин по-прежнему пользуется авторитетом.* [trad. lett.: *All'interno del paese Putin continua ad ottenere consensi*]

Abbiamo unito le due frasi e spostato a inizio frase “Il paese è dietro di lui”, creando una sola proposizione e rendendo l’esposizione più snella e scorrevole. Ciò è possibile poiché in IS con un adeguato *décalage* possiamo avere un quadro complessivo del messaggio dell’oratore e siamo in grado di migliorare le imperfezioni tipiche di un discorso orale e spontaneo.

Vediamo l’esempio successivo:

- 7a. (IT) In questo modo Putin è in grado di *rafforzare il sentimento patriottico*.
 7b. (RU) [...] и таким образом *укрепить патриотические настроения/поднять патриотический дух*. [trad. lett.: [...] *rafforzando/elevando così i sentimenti patriottici/lo spirito patriottico*]

In questa proposta di traduzione si nota la combinabilità lessicale delle parole in russo: abbiamo “*укрепить настроения*”, ma “*поднять дух*”. A tale proposito si consiglia agli studenti di interpretazione, soprattutto non madrelingua russi, di lavorare sulle collocazioni fisse fatte da un *verbo* + *sostantivo* tanto diffuse nel registro aulico russo e utilizzate largamente nei discorsi ufficiali (cfr. § 6).

Andando avanti troviamo un altro esempio lampante per illustrare la strategia di esplicitazione:

- 8a. (IT) Egli *dispone degli oligarchi*.
 9a. (RU) Он может *рассчитывать на поддержку олигархов*. [trad. lett.: *Può contare sul **sostegno** degli oligarchi*]

Per consolidare la strategia di concretizzazione, si osservi la traduzione della seguente frase:

8a. (IT) Ha costretto i propri avversari alla fuga.

9a. (RU) Он вынудил своих оппонентов покинуть страну/эмигрировать.
[trad. lett.: Ha costretto i propri avversari a lasciare il paese/emigrare]

In questo caso vediamo l'utilizzo di una strategia combinata, ovvero di una trasformazione lessico-grammaticale (*лексико-грамматические трансформации*), poiché il sostantivo italiano *fuga* viene reso con il costrutto verbale russo *вынудил своих оппонентов покинуть страну/эмигрировать* [*costretto i propri avversari a lasciare il paese/emigrare*].

Se è vero che, come dicevamo poc'anzi, non bisogna abusare della traduzione descrittiva, in alcuni casi l'assenza di tradurenti/equivalenti nella lingua d'arrivo rende tale tecnica inevitabile. Si noti la seguente frase e relativa traduzione:

8a. (IT) “...I paesi asiatici possono contare sui rapporti con la Russia...*impensabili prima*.”

8b. (RU) Азиатские страны могут рассчитывать на *ранее немислимые* отношения с Россией. [trad. lett.: I paesi asiatici possono contare su relazioni con la Russia *prima impensabili*]

Possiamo rendere questa frase in russo in maniera molto compatta con la proposta “Азиатские страны могут рассчитывать на *ранее немислимые* отношения с Россией” [trad. lett.: I paesi asiatici possono contare su relazioni con la Russia, *prima impensabili*], anche se una traduzione descrittiva renderebbe più giustizia all'originale italiano e risulterebbe più naturale in russo: “Азиатские страны могут выстраивать отношения с Россией, на которые они *раньше не могли и рассчитывать*” [trad. lett.: I paesi asiatici possono costruire relazioni con la Russia *sulle quali non potevano contare prima*]. Sugeriamo di prediligere la seconda strategia per l'IC e optare per la prima soluzione se ci si trova a dover interpretare in IS.

Va sottolineato che, al contrario della concretizzazione, la *generalizzazione* (*генерализация*) è stata raramente utilizzata nell'interpretazione di questo discorso, il che non sorprende affatto. Tale tecnica va utilizzata come strategia nei casi in cui l'interprete opta per un iperonimo al fine di esprimere un concetto che non sa rendere con un termine esatto.

Naturalmente, è quasi impossibile evitare perdite di significato e permane sempre il rischio di un eccessivo utilizzo di chiarimenti e aggiunte. L'obiettivo finale dell'interprete è quello di raggiungere questo equilibrio molto delicato.

2.2. *Trasformazioni sintattiche*

2.2.1. *Strategie usate per la compressione*

Come sostenuto da Irina Alekseeva (2001), la compressione (*речевая компрессия*), ossia una resa più laconica del TP, è per l'interprete di importanza vitale. Applicare la compressione significa alleggerire la struttura sintattica e/o escludere il lessico che contiene le cosiddette "informazioni secondarie" (Min'jar-Beloručev 1996: 171). La trasformazione di questo tipo viene spesso adoperata nell'IS e, in misura minore, nell'IC. Le strategie a essa funzionali possono essere comuni a diverse lingue (e in questo caso si tratta di una riformulazione o di un'omissione determinata dal contesto comunicativo) oppure specifiche di una coppia linguistica (in questo caso si tratta di una riformulazione basata su un'analisi contrastiva tra i due sistemi grammaticali). Qui riporteremo solo alcuni esempi tipici della coppia linguistica italiano-russo che possono essere d'aiuto in IC e IS verso il russo.

La compressione è facilitata laddove l'omissione diventa d'obbligo, come nella resa delle espressioni "sentir dire" e "sentir parlare" che vanno tradotte in russo con il singolo verbo слышать. Anche nella resa del futuro anteriore e del futuro nel passato si è spesso costretti a usare un singolo verbo (se è perfettivo). Ad esempio: Ha detto che l'avrebbe fatto > Он сказал, что сделает это.

Sono interessanti anche alcuni casi in cui l'omissione può essere opzionale; per farne un esempio, l'italiano, rispetto al russo, «dispone di un numero maggiore di verbi servili», tra cui i verbi di moto 'andare', 'venire' e 'arrivare' che «danno origine a predicati composti con significati aspettuativi e finali» (Straniero Sergio 2008: 19). Questi verbi di moto spesso possono essere omessi nella resa in russo senza alterare il senso della frase. Esattamente uguale è il caso dell'espressione *si tratta di + sost.* che in italiano spesso introduce l'intera frase, ma in russo non ha valore semantico, né retorico e può essere facilmente sostituito con это. Un altro modo per applicare la strategia di compressione è usare nella resa le frasi ellittiche tipiche della sintassi russa (evitando, ove possibile, l'uso del verbo copulativo oppure usando costruzioni con doppio fuoco di interrogazione; vedi oltre, esempio IV).

Proponiamo ora una serie di esercizi di traduzione, divisi per tipo e preceduti da un esempio, da eseguire prestando particolare attenzione alla resa delle parti del discorso in corsivo con l'ausilio delle strategie già menzionate:

I. Sentir dire, sentir parlare

Es. Ora mi ricordo *di aver già sentito parlare* di una situazione simile. > Сейчас я вспоминаю, что уже слышал о подобном случае.

- Anche adesso *mi sento dire* che sono diversa dagli altri.
- *Abbiamo sentito dire* che questo concerto non aveva avuto successo.
- *Avete sentito parlare* della sua carriera?

II. Futuro anteriore e futuro nel passato

Es. Affermai allora che quel progetto politico *avrebbe segnato* l'inizio di una serie di nuove riforme. > Тогда я заявил, что этот политический проект станет началом ряда новых реформ.

- Nella conferenza stampa convocata qualche ora dopo, il Presidente del Consiglio ha anticipato che *sarebbe andato* in Parlamento a comunicare la verità sulle ragioni di questa crisi.
- Nella tradizionale dichiarazione dopo la nomina, il Premier ha detto che *sarebbe stato* "l'avvocato difensore del popolo italiano".
- Il Ministro ha annunciato che *avrebbe adottato* adeguati provvedimenti in merito all'accaduto.
- Quei pochi che rientrano sono decisi a ritornare in Libia non appena la situazione *si sarà normalizzata*.
- Valuteremo le misure non appena il governo *avrà pubblicato* il relativo decreto.

III. Verbi servili 'andare', 'arrivare' e l'espressione *si tratta di + sost.*

Es. La relazione *arriva persino ad affermare* che l'attuale Governo è risolutamente determinato a realizzare riforme rivoluzionarie in tutti i settori > В докладе даже утверждается, что нынешнее правительство решительно настроено провести революционные реформы во всех областях

- Ora *vado a presentarvi* gli altri partecipanti.
- Se persino lui *arriva a dire* una cosa del genere non saprei cosa pensare di quest'ultima conferenza.
- *Si tratta della* prima tappa concreta del percorso avviato il primo di aprile con l'emanazione della Legge 46.
- *Si tratta di* una misura temporanea. Il Green Pass sarà infatti sospeso una volta che l'OMS avrà dichiarato la fine della pandemia.

IV. Frasi ellittiche

Es. Le due idee sono collegate e adesso spiego *il perché di questo legame* > Обе идеи взаимосвязаны, и сейчас я объясню, почему

- Contro chi si combatte in Armenia e *perché si combatte?*
- Gli amici veri *sono quelli che* rimangono con te nei momenti più difficili.
- Purtroppo, tale situazione è nell'ordine delle cose. L'accaduto *appare* del tutto naturale.

2.2.2. *Trasformazione antonimica*

Come nota Alekseeva (2001), questo tipo di trasformazione è l'unico di cui l'interprete può sempre fare a meno. Tuttavia, si usa abbastanza spesso, poiché rende più libero il discorso contribuendo al contempo alla ricchezza lessicale e semantica della resa. La trasformazione antonimica (*антонимический перевод*) si avvale molte volte di negazioni, di cui la lingua russa è molto ricca. Inoltre, la negazione in russo è «indice di rematicità, attira su di sé il focus comunicativo» (Straniero Sergio 2008: 108) e pertanto molte volte si sposta alla fine della proposizione. Riportiamo alcuni esempi qui di seguito:

Modi di dire con negazione

- | | |
|---|---|
| 9. Mi sa dire che ora è | > Не знаете/Не подскажете, который час? |
| 10. Fatti sentire! | > Не пропадай! |
| 11. Rimanga in linea per favore! | > Пожалуйста, не вешайте трубку! |
| 12. Abbi coraggio! | > Не бойся! |
| 13. Abbi fede! | > Не сомневайся! |
| (*Ма: Abbi pazienza! – Потерпи! / Имей терпение!) | |
| 14. Ho lasciato il mio libro in studio | > Я оставил свою книгу в кабинете. |
| Riesci a portarmelo? | Не принесешь ли ты мне ее? |
| 15. Riusciresti ad aiutarmi? | > Не согласишься ли ты помочь мне? |

Funzione rematica della negazione

16. *Non mi sono mai vergognato* dei miei genitori. > Своих родителей я никогда не стыдился.
17. I russi *non prendono il taxi* per andare dal panettiere! > Россияне в булочную на такси не ездят!
18. La nostra Società *non pretende* nessun favore di questo tipo. > Наша компания ни на что подобное не претендует.

Va ricordato inoltre che, mentre in italiano la particella ‘non’ normalmente precede il verbo, in russo essa precede più spesso la parola a cui viene riferita. Occorre menzionare a questo proposito la regola formulata da Gak (1983: 210-211) che distingue la negazione generale da quella parziale. Peraltro, come rilevato da Straniero Sergio (2008: 107), mentre l’italiano di solito esprime anche la negazione parziale con la particella in posizione preverbale, in russo in questi casi la particella precede i quantificatori (*ne vse*, (*ne každyj*), (*ne mnogo*), (*ne vseгда*). Va tuttavia segnalato che questa regola non è sempre d’aiuto. Si noti negli esempi successivi come la particella ‘non’ nella traduzione russa si sposti nella posizione antecedente al soggetto o al complemento nel costrutto “*не... а...*”:

11. La lettera *non* è stata scritta da loro *bensi* dai loro colleghi > Письмо написали не они, а их коллеги [trad. lett.: La lettera l’hanno scritta *non* loro, *bensi* i loro colleghi]
12. *Non* ha dato retta al proprio segretario *bensi* a terzi e ora ne paga le conseguenze > Он прислушался к мнению не собственного секретаря, а третьих лиц, и теперь расплачивается за это. [trad. lett.: Ha ascoltato il parere *non* del proprio segretario, *bensi* di terzi, e ora ne paga le conseguenze] ok per la traduzione letterale ma credo che forse sia meglio non tradurre letteralmente le espressioni idiomatiche.

Proponiamo qui di seguito esercizi di trasformazione antonimica:

- Lui *non detesta* solo il *politically correct*, ma il liberalismo moderno in generale.
- Tutte le parti *saranno d’accordo per realizzare* questa iniziativa.
- Se avessi saputo di questa truffa, *avrei rinunciato al premio letterario*.
- *Ciascuno avrebbe voluto* fare quest’esperienza se avesse avuto la possibilità.

2.2.3. Trasformazioni sintattiche nelle relazioni “causa-effetto”

La resa delle relazioni di causa ed effetto dall’italiano verso il russo può costituire una difficoltà per l’interprete. Mentre nelle proposizioni italiane la causa è generalmente rappresentata dal soggetto e l’effetto dal complemento (Straniero Sergio 2008: 123), nelle frasi russe la causa viene spesso rappresentata da un complemento indiretto, come agente esterno e, viceversa, l’effetto è rappresentato da un soggetto, specie se il sostantivo che esprime la causa è inanimato. La strategia in questo caso consisterebbe nel trasformare il soggetto di un verbo transitivo nell’oggetto di un intransitivo; le preposizioni sono *из-за*, *от*, *благодаря*. Seguono proposizioni causali:

13. *Questa legge consente l'affermazione del pieno diritto di cittadinanza delle persone con disabilità.* > Благодаря этому закону людям с инвалидностью будет гарантировано полноценное гражданство. [trad. lett.: *Grazie a questa legge alle persone con disabilità sarà garantita la piena cittadinanza*]
14. *La nostra collaborazione porterà allo sviluppo di molte soluzioni innovative in questo settore.* > Благодаря нашему сотрудничеству в этой области появится много инновационных решений. [trad. lett.: *Grazie alla nostra collaborazione in questo settore emergeranno molte soluzioni innovative*]
15. *La sua genialità imprenditoriale ha fatto sì che in queste terre nascessero aziende e marchi famosi ovunque.* > Благодаря его предпринимательскому гению на этой территории появились компании и марки, известные по всему миру. [trad. lett.: *Grazie al suo talento imprenditoriale in questo territorio sono emerse aziende e marchi famosi in tutto il mondo*]
16. *Il Covid non ha fatto sparire le altre patologie, pertanto è necessario investire nella sanità pubblica.* > Из-за ковида другие патологии не исчезли, поэтому необходимо инвестировать в государственное здравоохранение. [trad. lett.: *A causa del Covid le altre patologie non sono scomparse, pertanto è necessario investire nella sanità pubblica*]
17. *La stupidità a volte fa più danni che la cattiveria.* > От глупости иной раз вреда больше, чем от злобы. [trad. lett.: *A causa della stupidità vi sono molti più danni che a causa della cattiveria*]

Seguono frasi di esercitazione:

- *L'inclusione fa sì che nell'ambiente scolastico un bambino con autismo possa trovare la possibilità di esprimere le proprie potenzialità.*
- *La droga fa star male non solo chi la assume ma anche le persone vicine al tossicodipendente.*
- *Siamo in grado di proporre delle soluzioni che riducano fino all'80% i consumi energetici.*
- *L'influenza ha una caratteristica: arriva i primi di gennaio. Questo ha fatto sì che la chiamassero influenza perché pensavano che le malattie concentrate in due mesi fossero dovute non a un virus, ma a un'influenza delle stelle sulle persone.*
- *Sarà il lavoro a portare il nostro Paese fuori dall'emergenza perché il lavoro è la condizione principale della rinascita.*
- *La crisi finanziaria del 2008 ha causato un calo dei prezzi di borsa e il fallimento di una serie di istituti finanziari.*

3. Difficoltà e strategie nell'interpretazione dal russo in italiano: compressione, segmentazione e uso di sostantivi deverbali

Se l'italiano e le sue varianti regionali possono costituire una difficoltà per l'interprete non madrelingua, tale aspetto non risulta essenzialmente problematico nell'interpretazione dal russo, tuttavia non sono pochi gli ostacoli per gli interpreti non madrelingua. Come sappiamo, per l'interprete italofono vi è alla base una difficoltà di comprensione generale del russo, lingua per sua natura più complessa dell'italiano dal punto di vista lessicale e sintattico, dovuta anche al fatto che gli studenti universitari accedono alla laurea magistrale in interpretazione solo dopo tre anni di studio della lingua. Se è vero che negli ultimi decenni il russo è stato introdotto in molte scuole superiori del Bel Paese, esso resta una lingua di studio e di lavoro meno diffusa rispetto alle lingue dei Paesi occidentali. Occorre peraltro riflettere sul fatto che la pandemia da Covid-19, che al momento della redazione del presente capitolo è ancora in corso, da quasi due anni ostacola – e probabilmente continuerà a ostacolare – i viaggi studio degli studenti, che sappiamo essere fondamentali soprattutto per il miglioramento della comprensione orale (in particolare nell'ottica dell'interpretazione dal russo verso l'italiano), che è possibile ottenere se si è esposti costantemente alla lingua e se tale lingua viene utilizzata per la comunicazione quotidiana.

Per queste ragioni il carico cognitivo di un interprete madrelingua italiano può risultare più elevato durante le operazioni di IC e IS dal russo, e risultano pertanto particolarmente efficaci le seguenti strategie:

1. Compressione: l'interprete rende il concetto in maniera più stringata e concentra l'attenzione sull'ascolto e sulla comprensione
2. Segmentazione: l'interprete nel TA costruisce frasi brevi rispetto a TP ed esplicita i legami concettuali
3. Uso di sostantivi deverbali: l'interprete sostituisce costrutti nominali con costrutti verbali

3.1. Compressione

Consigliamo, in particolare agli interpreti di madrelingua italiana, di ricorrere alla strategia di compressione delineata da Falaleev (Falaleev 2021) da lui denominata *ранжирование* (*ранжирование*) o *ranking* per la combinazione russo-inglese. Riteniamo sia applicabile alle combinazioni linguistiche che includano idiomi “lontani” dal punto di vista lessicale e sintattico. Essa consiste nel produrre un

TA che abbia una quantità di informazioni (e quindi numero di parole) ridotta rispetto al TP, ovviamente selezionate a seconda della loro rilevanza. Eseguire tale selezione non è un compito scontato in IS, soprattutto per un interprete alle prime armi. Infatti, mentre in IC i vincoli temporali sono più favorevoli all'interprete e nella presa di note questi volutamente e consapevolmente applica una selezione, in IS tralasciare arbitrariamente contenuti si rivela rischioso, ed è necessario piuttosto riassumere. Questa strategia appare peraltro l'unica possibile qualora il TP venga pronunciato dall'oratore in modo troppo spedito e/o se il TP è denso di contenuti. Proponiamo quindi di selezionare un testo e tradurlo in TAV, traducendo una frase alla volta sforzandosi di trovare rese che abbiano un numero di parole sempre più ridotto e contando man mano i termini utilizzati. Riportiamo esempi ed esercizi successivi con l'indicazione del numero di parole tra parentesi.

18. (RU) Правительство опубликовало антикризисный план — перечень мер, которые должны поддержать российскую экономику, защитить ее финансовую систему и помочь бедным (18).
- a. (IT) Il governo ha pubblicato un piano anticrisi, ovvero una serie di provvedimenti a sostegno dell'economia russa, a tutela del sistema finanziario e per aiutare i poveri (27).
- b. (IT) Il piano anticrisi del governo russo intende risolleverare l'economia, tutelare la finanza e aiutare i poveri (17).

Si notino le differenze tra la traduzione letterale 18a e la sua versione più stringata 18b, e soprattutto gli elementi volutamente tralasciati. Si ricorda che l'italiano utilizza un numero di parole maggiore del russo soprattutto per via della presenza degli articoli, delle preposizioni articolate, dei tempi verbali composti, e così via; si osservi tuttavia come la traduzione letterale 18a preveda l'utilizzo di un numero di parole maggiore di un terzo rispetto al TA. Questa strategia permette pertanto di risparmiare indubbiamente delle energie. È peraltro possibile farvi ricorso senza “danni collaterali” nelle frasi di circostanza e nelle parti introduttive o conclusive, dove la selezione è di regola più semplice da operare, come nell'esempio seguente:

19. (RU) В заключении, хотел бы высоко оценить эффективное сотрудничество, а также поблагодарить всех участников мероприятия за плодотворную работу. Спасибо за внимание. (23).

- a. (IT) In conclusione, vorrei dire che la collaborazione è stata a mio avviso ottima e anche ringraziare tutti i partecipanti all'evento per il loro importante contributo. Grazie dell'attenzione (29).
- b. (IT) La collaborazione è stata eccellente e ringrazio quindi tutti del lavoro (10).

Seguono esercizi:

- Инициатива «Зеленые города» играет центральную роль в наших глобальных усилиях по преобразованию агропродовольственных систем, искоренению голода и улучшению питания. (20)
- К 2050 году 68 процентов населения мира будет проживать в городах, причем 90 процентов прироста произойдет в Африке и Азии, что приведет к появлению значительных возможностей и проблем. (29)
- Вы видите, что многое еще предстоит сделать, и действовать нам надо уже сейчас! (14)
- Я призываю вас подпрыгнуть и сорвать яблоко, а не сидеть под деревом, ожидая, когда оно упадет само. Давайте ставить перед собой высокие цели и действовать конкретно! Вместе! (28)

3.2. Segmentazione

Questa strategia risulta utile in IC, dove la riorganizzazione della frase è d'obbligo, e agevolata e anticipata dalla presa di note. In IS è altresì consigliata allo scopo di creare un TA più fruibile. La segmentazione o *chunking* (vedi anche Mack in questo volume) va di pari passo con l'esplicazione di connettori impliciti, volti a svelare le relazioni tra i concetti espressi nelle frasi. Se è vero che si rivela particolarmente utile per discorsi ricchi di ragionamenti astratti e/o proposizioni lunghe, o in caso di discorsi letti, è possibile farne uso in qualsiasi altro tipo di testo. Vediamo i seguenti esempi e relative traduzioni con l'aggiunta di elementi esplicativi tra parentesi quadre:

- 20a. (RU) Сахаров был несомненно самой значительной фигурой в правозащитном движении. Один из создателей советской термоядерной бомбы, он к концу 1960-х пришел к пониманию того, что советская система, которую он долгое время принимал, бесчеловечна по своей природе. Путь, который он проделал, не был простым. Долгое избавление от иллюзий.

- 20b. (IT) Sacharov fu sicuramente la figura più importante del movimento attivista. Era stato [inoltre] uno degli inventori della bomba H. Alla fine degli anni Sessanta realizzò che il sistema sovietico che aveva per molto tempo accettato era invece per sua natura disumano [e] la strada che intraprese non fu semplice, [si trattò] di scrollarsi di dosso illusioni.
- 21a. (RU) Более тридцати лет Мемориал продолжает свою работу без Андрея Дмитриевича [Сахарова]. Сталкиваясь на своем пути с трудностями и препятствиями, мемориальцы стараются следовать тому, что было провозглашено Сахаровым, когда создавался Мемориал – помнить о ценности каждого человека и каждой отдельной судьбы.
- 21b. (IT) Da oltre trent'anni Memorial opera senza Sacharov, [eppure] nonostante difficoltà e ostacoli, i membri di Memorial cercano di perseguire gli scopi dell'associazione, annunciati alla sua fondazione, [ovvero] ricordare i valori e il destino di ciascun essere umano.

Consigliamo di reperire testi, leggerli una prima volta e sottolineare i connettori. Successivamente procedere con la TAV e sforzarsi ad esplicitare altri connettori, dividendo o unendo proposizioni.

3.3. *Nominalizzazione vs uso di sintagmi verbali*

Nella traduzione di costrutti sostantivali dal russo in italiano, si osserva una tendenza all'uso di sintagmi o costrutti verbali (es. место для курения > posto per fumare). Ciò deriva dalle sostanziali differenze sintattiche tra le due lingue. Non ci soffermeremo qui sulle caratteristiche della nominalizzazione in russo; la considereremo piuttosto come una caratteristica specifica di questa lingua che, nell'ottica dell'IC e l'IS, si presenta come un rischio. Infatti, calcando il TA sul TP, la resa appare monotona e poco "italiana". Molti sono i costrutti nominali russi che rientrano in questa categoria; i più diffusi sono introdotti dalle preposizioni *для*, *по*, *после*, *при*, dalle espressioni *в результате*, *в условиях*, *в случае* e dai termini *наличие* e *путь*. Si osservino i seguenti esempi corredati dalla relativa trasformazione in italiano:

22. Министерство просвещения рекомендует школам пользоваться онлайн-ресурсами *для обеспечения* дистанционного обучения > Il Ministero dell'Istruzione raccomanda alle scuole di utilizzare le risorse online per fornire la didattica a distanza.

23. Большинство студентов *после окончания* вуза планируют работать по специальности > La maggior parte degli studenti una volta finita l'università/dei laureati intende trovare un lavoro nel proprio ambito [di studi].
24. Интересы строительных компаний не должны *стоять на пути* нацпроекта «XYZ» > Gli interessi delle società di costruzione non devono ostacolare il progetto nazionale «XYZ».
25. Это не удивительно, так как в нашей пище содержатся самые разнообразные металлы, что обусловлено *их наличием* в окружающей среде > Ciò non deve sorprenderci: nel cibo [che ingeriamo] ritroviamo tutta una serie di metalli, [perché *essi sono*] presenti nell'ambiente.
26. *В случае наличия* у человека хронических патологий, в том числе ожирения и часто сопутствующего ему варикоза, следует *перед вакцинацией* от коронавируса пройти медицинскую консультацию > Chi soffre di patologie croniche, quali l'obesità e le vene varicose che spesso l'accompagnano, dovrebbe consultare un medico *prima di vaccinarsi*.

È possibile rendere alcuni costrutti nominali russi anche con un costrutto nominale in italiano (vedi es. 23: *после окончания вуза* > dopo la laurea), ma l'uso di un sintagma verbale è in generale preferibile in italiano. Consigliamo di analizzare testi (vedi § 6, in particolare dal corpus della lingua russa) individuando costrutti nominali trovando soluzioni che calchino il meno possibile la struttura russa.

4. Conclusioni

Il presente contributo vuole costituire uno strumento di riflessione allo scopo di rendere studenti e interpreti professionisti consapevoli delle “insidie” a livello lessicale, grammaticale e sintattico specifiche per la coppia linguistica italiano<>russo e delle rispettive strategie da applicare in IC e IS al fine di automatizzare alcuni meccanismi di resa. Ci si è concentrati solo su alcune delle principali difficoltà, pertanto l'elenco delle difficoltà qui esaminate non è da considerarsi esaustivo. Si potrebbe, in particolare, approfondire l'analisi concentrandosi sulle difficoltà dell'interpretazione di frasi idiomatiche oppure di testi appartenenti a determinati registri. Sarebbe inoltre sicuramente auspicabile ampliare questo contributo usufruendo dell'analisi di rese di studenti e professionisti.

Bibliografia

- Alekseeva, I. 2001, *Professional'nyj trening perevodčika*, Sankt-Peterburg: Sojuz.
- Falaleev, A. 2021, *Ranžirovanie v sinhronnom perevode*, intervento alla Winter School di Traduzione/Interpretazione dell'Università statale di San Pietroburgo, 21/02/2021.
- Falbo, C., M. Russo, F. Straniero Sergio 1999 (eds.), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano: Hoepli.
- Gak, V. 1983, *Sravnitel'naja tipologija francuzskogo i russkogo jazykov*, Moskva: Prosveščenie.
- Komissarov, V. 1990, *Teorija perevoda*, Moskva: Vysščaja Škola.
- Kulemina, K. 2007, *Osnovnye vidy perevodčeskich transformacij*, *Vestnik Astrachanskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*.
- Lisicyna, V., E. Arutjunov 2014, *Vidy leksičeskich transformacij pri pismennom perevode* <http://cyberleninka.ru/article/n/vidy-leksičeskich-transformacij-pri-pismennom-perevode> [ultima consultazione: 01/09/2021].
- Min'jar-Beloručev, R. 1996, *Teorija i metody perevoda*, Moskva: Moskovskij Licej.
- Straniero Sergio, F. 1997a, *Interpretazione simultanea dal russo in italiano. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Trieste: Edizioni Goliardiche.
- Straniero Sergio, F. 1997b, *La produzione della produzione prodotta ovvero tautologie e catene nominali nell'interpretazione simultanea dal russo in italiano*, in L. Gran, A. Riccardi (a cura di), *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione*, Trieste: Università degli Studi di Trieste, pp. 159-177.
- Straniero Sergio, F. 2008, *Elementi di grammatica contrastiva russo-italiano*, Roma: Aracne.

Letture di approfondimento

- Alekseeva, I., *Professional'nyj trening perevodčika*, Sankt-Peterburg, Sojuz, 2004.
- Falaleev, A., Malofeeva, A. *Upražnenija dlja sinhronista*, San Pietroburgo, Juniks, Perspektiva, 2016.
- Ščekina, I., *Ital'janskij yazyk. Ustnyj perevod*, Moskva, Vysščaja Škola, 1986.

Risorse utili

a. Discorsi/interviste

- Contenuti multimediali del Quirinale (IT)
- Contenuti multimediali del sito del Cremlino (RU)
- Contenuti multimediali del sito del Governo italiano (IT)
- Contenuti multimediali del sito del Ministero degli Affari Esteri russo (RU)
- Deutsche Welle (RU)

- Euronews (IT+RU)
- Interpreters in Brussels practice group (IT+RU)
- Paris Interpreters Practice Session (IT+RU)
- PostNauka (RU)
- Radio Echo Moskvу (RU)
- Radio Radicale (IT)
- Radio Svoboda (RU)
- Speech pool (IT+RU)
- Speech repository UE (IT+RU)
- Tedx talks (IT)

Risorse consigliate per la cultura generale

- Ведомости
- Вести.Ru
- Взгляд.Ru
- Дождь
- Коммерсантъ
- Новая газета
- Тасс
- Эксперт
- Медуза
- Regnum
- Radio Radicale
- Radio 3
- Rivista «Internazionale»

Risorse lessicali

- Dizionari contestuali es. <https://context.reverso.net/translation/>
- Dizionario dei sinonimi: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-synonyms.htm>
- <http://abstrnoun.academic.ru/> per la combinabilità grammaticale verbi + sostantivi
- Il corpus della lingua russa: <https://ruscorpora.ru/new/>
- Collocazioni; В. М. Дерibas. *Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка. Словарь-справочник.* М., 1979

Glossario esemplificativo

- Collocazioni: aggettivo + nome (singolare)

comunità occidentale	> западное сообщество
cooperazione interregionale	> межрегиональное сотрудничество
criminalità organizzata	> организованная преступность
crisi migratoria	> миграционный кризис
debito pubblico	> государственный долг
dialogo bilaterale	> двусторонний диалог
diritto internazionale	> международное право
guerra fredda	> холодная война
lavoratore stagionale	> сезонный рабочий
opinione pubblica	> общественное мнение
ordine pubblico	> общественный порядок
parte integrante	> неотъемлемая часть
partenariato strategico	> стратегическое партнёрство
partner commerciale	> торговый партнёр
partner privilegiato	> особый/привилегированный партнёр
politica estera	> внешняя политика
polo scientifico	> научный центр
popolazione civile	> гражданское население
porto sicuro	> тихая гавань
ricca agenda	> насыщенная программа/повестка дня
scena internazionale	> международная арена
snodo logistico	> транспортный узел
stretta collaborazione	> тесное сотрудничество/интенсивное взаимодействие
sviluppo sostenibile	> устойчивое развитие
trattamento disumano	> бесчеловечное обращение
volontà politica	> политическая воля

- Collocazioni: aggettivo + nome (plurale)

diritti inalienabili	> неотъемлемые права
eccellenti relazioni	> превосходные отношения
libertà fondamentali	> основные свободы
ostacoli burocratici	> бюрократические препоны
paesi emergenti	> развивающиеся страны
questioni scottanti	> насущные/особо острые вопросы
valori comuni	> общие ценности
energie rinnovabili (2)	> возобновляемые источники энергии (3)

- Collocazioni: verbo + nome

correre il rischio	> подвергаться риску
dare appoggio	> оказывать/оказать поддержку
esercitare influenza	> оказывать/оказать влияние на + (кого-то)
fare/pronunciare un discorso	> выступать/выступить с речью
mettere al corrente	> вводить/ввести кого-либо в курс дела
porre fine	> положить конец + (чему-то)
prendere decisione	> принимать/принять решение
prendere parte	> принимать/принять участие
presentare una proposta	> вносить/внести предложение
presentare/lanciare un'iniziativa	> выступать/выступить с инициативой
rilasciare un'intervista	> давать/дать интервью
rivolgere/fare un appello	> обращаться/обратиться с призывом к + (кому-то)
trarre una conclusione	> прийти к выводу

CAPITOLO 8

INTERPRETARE TRA SPAGNOLO E ITALIANO

Michela Bertozzi, María Jesús González Rodríguez e Mariachiara Russo¹

Università di Bologna

Introduzione

Lavorare come interprete tra lo spagnolo e l'italiano offre grandi opportunità trattandosi di una lingua di enorme diffusione internazionale. Questa combinazione linguistica presenta tanti aspetti interessanti, alcuni dei quali non privi di una certa complessità. Nel presente capitolo verrà dapprima dato conto della diffusione della lingua spagnola e del relativo impatto culturale ed economico (§ 1). Verranno successivamente illustrate le principali insidie morfosintattiche e lessicali che potrebbero ostacolare una corretta e fluente trasposizione tra due lingue affini come lo spagnolo e l'italiano (§ 2). Seguirà, poi, una panoramica delle principali differenze culturali e sociolinguistiche dello spagnolo iberoamericano per favorire l'acquisizione delle necessarie competenze linguistico-culturali (§ 3). Infine, verrà illustrato un fenomeno, l'uso di anglicismi, che presenta alcune differenze tra i due sistemi linguistici e verrà presentato il corpus *Anglintrad*, una risorsa utile per esercitazioni di interpretazione individuali o di gruppo (§ 4).

¹ Il capitolo è stato concepito e realizzato di concerto tra le autrici, ma Mariachiara Russo ha redatto Introduzione e § 2, María Jesús González Rodríguez § 1 e § 3 e Michela Bertozzi § 4.

1. La scelta dello spagnolo: panoramica generale

La lingua spagnola è una lingua a diffusione globale ed è la seconda madrelingua più parlata al mondo dopo il cinese mandarino, secondo i dati pubblicati dall'*Instituto Cervantes*² e dall'*Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos*³ in collaborazione con l'Università di Harvard che indicano anche che nel 2021 il numero di nativi di lingua spagnola è tornato a salire fino a sfiorare i 493 milioni (4 milioni in più rispetto al 2020). La comunità ispanofona, sempre secondo i dati dell'*Instituto Cervantes*, è cresciuta di circa il 70% negli ultimi trent'anni e le previsioni puntano ancora su una ulteriore crescita nei prossimi 50 anni. Ad esempio, nel 2060 gli Stati Uniti saranno il secondo paese di lingua spagnola al mondo, dopo il Messico, poiché il 27,5% della popolazione statunitense sarà di origine ispanica.

Nello scenario internazionale, lo spagnolo è lingua ufficiale dell'ONU (assieme ad arabo, cinese, francese, inglese e russo) e dell'UE, ed è lingua ufficiale nella maggior parte delle organizzazioni di integrazione americane e iberoamericane, ma non solo, tra cui la OEA (*Organización de Estados Americanos*), la OEI (*Organización de Estados Iberoamericanos*), il TLCAN (*Tratado de Libre Comercio de América del Norte*), la CARICOM (*Comunidad del Caribe*), la AU (*Unión Africana*) e il *Tratado del Antártico*; fa anche parte del gruppo di lingue ufficiali in organizzazioni sportive internazionali come la FIBA (*International Basketball Federation*) o la FIFA (*Fédération Internationale de Football Association*).

In internet lo spagnolo (terza lingua dopo inglese e cinese, anche se registra una seconda posizione in social network come YouTube, Facebook o Netflix) ha registrato una crescita del 1.511% nel periodo 2000-2020 – rispetto all'aumento del 743% registrato dall'inglese –, che si è tradotta anche in un'abbondante produzione scientifica e culturale: dopo l'inglese, lo spagnolo è la seconda lingua in cui vengono pubblicati più documenti scientifici e contenuti digitali. Infine, altri due dati in ambito culturale che dimostrano la buona salute dello spagnolo: Spagna, Argentina e Messico sono tra i primi quindici paesi produttori di film al mondo; Spagna e Argentina sono tra i primi quindici produttori di libri al mondo.

² https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm.

³ <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es>.

Sicuramente la scelta di una lingua straniera ai fini della formazione universitaria con prospettiva di applicazione nella futura professione, come nel caso di traduzione e interpretazione, non deve solo rispondere a ragioni esclusivamente contestuali o di convenienza, ma anche – e soprattutto – a motivazioni di ordine personale, quali interessi culturali ed empatia, aspetti che verranno sviluppati nel § 3.

2. Dissimmetrie morfosintattiche e insidie lessicali

Interpretare tra due lingue appartenenti al medesimo ceppo linguistico offre l'indubbio vantaggio di poter contare su un frequente parallelismo morfosintattico e sulla comprensione del lessico facilitata da parole aventi la medesima radice o una morfologia simile. Tali similitudini rendono possibile una minore riorganizzazione del formato superficiale della lingua d'arrivo (LA) rispetto alla lingua di partenza (LP). Ciò comporta un alleggerimento del carico cognitivo richiesto per rielaborare il discorso, sia dal punto di vista della ricezione che della riproduzione in LA, rispetto a quanto avviene, invece, nell'interpretazione tra due lingue linguisticamente e culturalmente molto distanti tra loro, come ad esempio tra l'italiano e il cinese.

L'interpretazione tra lo spagnolo e l'italiano, dunque, è parzialmente facilitata dal fatto che si tratta di due lingue romanze. Esse si sono, però, evolute in modo diverso dal latino, generando anche parole affini ma dai significati molto distanti, diverse convenzioni retoriche e una varietà linguistica arricchita da altri influssi, basti pensare allo spagnolo parlato anche in America Latina, dove si è arricchito del lessico e delle tradizioni culturali autoctone rispetto allo spagnolo iberico.

L'interprete, dunque, se da un lato è agevolato dalle somiglianze tra le due lingue, dall'altro può essere tratto facilmente in inganno dalle affinità solo apparenti, data la condizione peculiare in cui si trova ad usare le due lingue. Infatti, mentre una persona bilingue usa le lingue conosciute in quotidiani scambi interpersonali, usando generalmente ciascuna lingua nei rispettivi contesti socioculturali, l'interprete usa e attiva contemporaneamente le due lingue sotto pressanti vincoli temporali e svolgendo diverse attività cognitive allo stesso tempo (vedi Ghiselli e Russo in questo volume) per produrre un'adeguata interpretazione simultanea, consecutiva, dialogica o a vista. Il controllo delle tecniche interpretative e delle

risorse linguistiche e cognitive (soprattutto attentive e mnemoniche) se non sufficientemente sviluppato può generare nell'interprete un sovraccarico che riduce le risorse disponibili per gestire le parti più impegnative del discorso, la rottura delle aspettative morfosintattiche e la separazione tra i due sistemi linguistici, incorrendo così in interferenze, calchi e perdite di coesione e/o coerenza. Un esempio di rottura delle aspettative morfosintattiche è la frase che inizia in spagnolo con “*Los españoles...*” dove ci si aspetterebbe un verbo alla terza persona plurale ‘*son*’ e invece segue il verbo alla prima persona plurale ‘*somos*’ (“gli spagnoli siamo”): una forma inclusiva frequentissima e molto significativa dal punto di vista dell'intenzione del parlante che, se non venisse resa, ad esempio con “Noi spagnoli siamo”, comporterebbe una considerevole perdita, sia semantica che pragmatica. Dapprima affronteremo le dissimmetrie morfosintattiche (§ 2.1) e, successivamente, le insidie di carattere lessicale (§ 2.2).

2.1. Dissimmetrie morfosintattiche

Lo studio contrastivo spagnolo-italiano ha prodotto numerose pubblicazioni, tra cui gli Atti dei convegni dell'Associazione Ispanisti Italiani (AISPI)⁴, l'articolata disamina di Calvi (2003), nonché importanti manuali di glottodidattica spagnola per italofoeni (Carrera Díaz 1997; Barbero *et al.* 2018), indubbiamente utili per uno studente che interpreta tra queste due lingue. Segnaliamo il recente volume di San Vicente e Bazzocchi (2021) per rafforzare la conoscenza dello spagnolo in italofoeni.

Si potrebbe ingenuamente pensare che l'interpretazione simultanea tra queste due lingue così affini sia particolarmente agevole per le ragioni sopra citate. Inoltre, soprattutto in simultanea, vi può essere la tendenza a riprodurre una versione con struttura superficiale simile o addirittura identica a quella della LP, soprattutto se l'oratore parla velocemente. Tale approccio provoca ben noti fenomeni di interferenza linguistica e non consente affatto la comprensione da parte dell'ascoltatore.

È necessario tenere sempre presente che tra i due sistemi linguistici vi sono delle dissimmetrie a livello morfologico (forma delle parole) e sintattico (ordine e combinazione delle parole) che impongono una rielaborazione della LP per una trasposizione in LA che sia corretta e chiaramente comprensibile. Tale rielaborazione della LP e riproduzione in LA può avvenire a livelli diversi a

⁴ <http://www.aispi.it/>.

seconda della minore o maggiore distanza tra la morfosintassi delle due lingue. Quando la struttura superficiale italiana è ricostruibile quasi completamente sulla base di quella spagnola, e viceversa, si può affermare che le dissimmetrie morfosintattiche vengano trattate, nel corso dell'interpretazione simultanea, con *dominanza di elaborazione superficiale*, cioè per comprendere il senso della frase si opera a livello di analisi della forma e significato della parola (livello linguistico). Quando la struttura superficiale in spagnolo o in italiano (forma e ordine delle parole) non costituisce una chiave d'accesso immediata per la comprensione e relativa traduzione, avviene una *dominanza di elaborazione profonda*: si opera cioè a un livello semantico più profondo, anche sulla base del contesto dell'occorrenza discrepante, per accedere al contenuto di quest'ultima e riproiettarlo in una struttura superficiale in LA spesso completamente diversa (Russo 2012).

Per entrambe queste categorie generali si parla di *dominanza* per evidenziare il fatto che l'elaborazione opera, comunque, contemporaneamente a livello semantico profondo e a livello superficiale; essa si avvale anche di procedure intermedie, come la ricerca di parole e di espressioni idiomatiche nei repertori lessicali in lingua spagnola o italiana depositati nella memoria dell'interprete (*ibid.*).

2.1.1. Dissimmetrie morfosintattiche a dominanza di elaborazione superficiale

Strutture funzionalmente equivalenti

Due strutture sono funzionalmente equivalenti quando i loro costituenti sono legati allo stesso modo, ossia appartengono alle stesse categorie grammaticali. La trasposizione da un sistema linguistico all'altro esige la sostituzione con una parola della medesima categoria grammaticale conforme alla morfosintassi di quest'ultimo. Ad esempio, l'espressione spagnola *en resumen* (preposizione + sostantivo) può essere tradotta preservando la stessa struttura sintattica con un'opportuna sostituzione del sostantivo ('in sintesi'). Tale espressione può naturalmente essere anche resa come 'quindi', 'in breve', 'per riassumere', 'riassumendo', ecc. poiché 'in riassunto', benché comprensibile, non è accettabile. Analogamente, l'espressione di correlazione italiana 'tanto... quanto' presenta come equivalente funzionale in spagnolo '*tan... como*'. Naturalmente, una frase come ad esempio "Es *tan* bonito *como* útil" si può rendere anche con 'così come', 'altrettanto' ecc., ma non con 'tanto... come', anche se comprensibile.

Sono state riscontrate numerose strutture di questo tipo (Russo 2012: 63-80), tra cui:

no ha hecho sino aumentar	non ha fatto che aumentare (non ha fatto altro che aumentare, è sempre/ senz'altro aumentata, ecc.)
con toda modestia	in tutta modestia (a mio modesto avviso, mi permetto umil- mente di, ecc.).
igual...que	uguali... rispetto a quelli (allo stesso modo... di quelli, equiparare...e, analogamente a, ecc.)
como no podía ser menos	come non poteva essere altrimenti
aún están sin + infinito	sono ancora da + infinito (non sono state ancora + participio passato)

Strutture deficitarie ed eccedentarie

Si propone questa definizione per quelle strutture appartenenti al sistema linguistico spagnolo e italiano che risultano potenzialmente problematiche in quanto, mentre la maggior parte dei loro elementi si trova in corrispondenza biunivoca e nello stesso ordine, esiste almeno un costituente che si trova in corrispondenza con zero (\emptyset), ovvero non ha riscontro nella struttura appartenente all'altro sistema linguistico. A titolo illustrativo, sono strutture deficitarie ed eccedentarie rispettivamente:

'algo'	\emptyset +	aggettivo	'el' 'hecho'	'de' 'que'	(anche 'el' 'que')
'qualcosa'	'di' +	aggettivo	'il' 'fatto'	\emptyset 'che'	

Nel primo caso, l'interprete deve rapidamente effettuare un'espansione lessicale e sintattica per mantenere la coesione della frase. Nel secondo, invece, essendo una traduzione letterale non accettabile in italiano (anche se spesso comprensibile e non infrequente), l'interprete rielabora la dissimmetria eliminando gli elementi che risultano "ridondanti". In tutti i casi, quindi, si rende necessaria una lieve trasformazione morfosintattica per evitare interferenze.

Un esempio particolare è il caso della proposizione relativa con funzione specificativa, assai frequente in spagnolo, come nella frase seguente: "El problema *que tienen planteado* muchos de esos países con sus ingentes deudas externas requiere una solución política".

Letteralmente si traduce con “Il problema *che hanno* quei paesi con un ingente debito estero richiede una soluzione politica”, ma risulta più scorrevole in italiano trasformare questa struttura in “Il problema *dei* paesi”.

Altri esempi delle strutture identificate (Russo 2012: 81-117) sono:

con solo cambiar	solo cambiando (cambiando unicamente/solamente, ecc.)
en el supuesto de que	nel caso in cui (se, qualora, ecc.)
instar a que	richiedere che (sollecitare affinché/perché, ecc.)
aunque solo sea porque	anche solo perché (se non altro perché, sebbene solo perché, anche se solo perché)
por ser	per il fatto di essere (in quanto è, per il fatto stesso di essere, a causa del fatto che, ecc.)

Dissimmetrie della sintassi verbale

A livello di sintassi verbale, i due sistemi linguistici presentano una distribuzione dei modi e dei tempi profondamente differenziata e quindi si registrano rari fenomeni di interferenza o errori in interpretazione simultanea. Le poche dissimmetrie che si sono dimostrate in grado di provocare errori di traduzione sono: l’uso dei modi congiuntivo, indicativo e gerundio, e delle perifrasi verbali. A titolo esemplificativo, si consideri in particolare l’uso spagnolo del congiuntivo con valore temporale di futuro (“*Cuando la República de Macedonia adhiera a la UE*” → “Quando la Repubblica di Macedonia aderirà alla UE”) e, più in generale, tutte le costruzioni spagnole che richiedono il congiuntivo laddove la corrispondente struttura italiana richiede l’indicativo, e viceversa. Per quanto riguarda le perifrasi verbali, il cui uso in spagnolo è più frequente rispetto all’italiano, esse sono costituite da due forme verbali (una esplicita e una implicita) che vengono trattate come un sintagma unico. A titolo esemplificativo, si considerino:

- il futuro perifrastico che esprime un’azione immediata, *ir a* + infinito
- la perifrasi che esprime l’aspetto di durata del verbo, *seguir / continuar* + gerundio / participio passato / aggettivo.

Ecco alcuni esempi tra le strutture individuate (Russo 2012: 118-131):

se ha sometido (pasiva refleja)	è stata sottoposta
ir+ gerundio (ad es. ir cediendo)	cede gradualmente (cede a poco a poco, ecc.)
pensábamos que presentaría (futuro nel passato)	pensavamo che avrebbe presentato
seguir + gerundio (ad es. sigue hablando)	continua a parlare (parla ancora, ecc.)
si bien + indicativo	sebbene + congiuntivo

2.1.2. Dissimmetrie morfosintattiche a dominanza di elaborazione profonda

Vengono considerate in questo modo quelle occorrenze della lingua spagnola il cui senso non è immediatamente accessibile, benché esse siano composte da parole semanticamente e foneticamente affini a parole o gruppi di parole italiane. La dominanza dell’elaborazione si sposta pertanto da un livello prevalentemente superficiale a uno più profondo. La successiva trasposizione nella LA non è, cioè, possibile sulla base di una corrispondenza biunivoca tra le strutture superficiali delle due lingue. È quindi esclusa ogni possibilità di traduzione “quasi-letterale”, a differenza dei citati casi delle strutture deficitarie ed eccedentarie e delle equivalenze funzionali (vedi sopra).

Un’adeguata risoluzione del problema posto da queste occorrenze discrepanti richiede, viceversa, una completa riorganizzazione in LA, che comporta necessariamente un aumento del carico di elaborazione, evitabile solo se già si dispone di traduzioni standard memorizzate (*automatismi*). Tali strutture possono provocare un calco lessicale e sintattico dello spagnolo se l’interprete lavora in condizioni di sforzo estremo a causa, per esempio, della velocità dell’oratore o della densità informativa del testo. Si andrà tanto più facilmente incontro a errori, quanto più i costituenti della struttura discrepante saranno foneticamente e semanticamente affini a parole italiane poiché rischiano di sfuggire a una elaborazione semantica profonda.

Un esempio emblematico è la struttura *desde* + sostantivo come in *desde el realismo*. La traduzione letterale ‘dal realismo’ sarebbe incomprensibile in italiano. Va pertanto recuperato il concetto di *desde* (da, partendo da) e rendere tale struttura come: da un punto di vista realistico, seguendo un approccio realistico, in modo realistico, volendo essere realisti, con senso di realismo ecc.

Ecco alcuni esempi tratti da Russo (2012: 132-191):

no deja de ser	è (è comunque, si tratta pur sempre, rimane pur sempre, ecc.)
no tuvimos...hasta después + sost./que	non abbiamo avuto... se non dopo + sost./che (abbiamo avuto... solo dopo, ecc.)
con independencia de	indipendentemente da (indipendentemente dal fatto che, a prescindere da, ecc.)
en tanto que	in qualità di (come, in quanto, nella mia funzione di, ecc.)
para mayor + sost. (es. para mayor cinismo)	per colmo di cinismo (molto cinicamente, cosa ancora più cinica, con ancora maggior cinismo, ecc.)

Alla luce delle dissimmetrie morfosintattiche individuate, l'approccio pedagogico raccomandato nell'interpretare tra lo spagnolo e l'italiano, quale che sia la direzione, è un approccio attivo e rielaborativo che si basa sulle seguenti fasi: comprendere quali sono le espressioni che tipicamente provocano problemi nella resa (durante una traduzione a vista, una consecutiva o una simultanea), analizzarle per capire se hanno una struttura ricorrente oltre che comprenderne la natura, trovare tanti modi per renderle e, tramite la ripetizione, automatizzarne l'uso. Sarà così possibile alleggerire il carico cognitivo, evitare calchi e interferenze mentre ci si concentra sulle parti semanticamente più complesse del discorso originale.

2.2. Sfide lessicali

Naturalmente le differenze tra i due sistemi linguistici potenzialmente problematiche per l'interpretazione simultanea o consecutiva non si esauriscono con la morfosintassi. Anche il lessico può essere causa di mancata comprensione, interferenze e calchi. Parole spagnole e italiane con la stessa radice, ma che si sono evolute in maniera diversa, acquisendo così un diverso significato (*falsi amici*), sono infatti "in agguato", come recita il titolo del dizionario di Sané e Schepisi (1992) *Falsos amigos al acecho*.

Nell'ambito degli studi sull'interpretazione, per la coppia di lingue spagnolo-italiano sono apparsi studi che hanno approfondito potenziali insidie per l'interprete a livello lessicale da diversi punti di vista, come i lavori di Fusco (1990, 1995), Morelli (2010), Trovato (2014), Spinolo (2018) e Russo (2019).

Ci concentreremo sui paronimi perché «paronyms, that is Spanish-Italian word pairs that look and/or sound similar, give rise to the highest proportion of clumsy or mistaken translations» Fusco (1990: 94). I paronimi rientrano nella definizione di “falsi amici”, parole che hanno grafia e pronuncia simile, (se non identica, come ad esempio l’italiano ‘burro’ che in spagnolo significa ‘asino’) e significati completamente o parzialmente diversi. Fusco (*ibid.*) li divide in quattro classi: paronimi con connotazione diversa, paronimi classici, paronimi meno noti e paronimi “*double-edged*”, ovvero con doppio significato, di cui solo uno corrisponde a quello italiano.

Ecco alcuni esempi tratti da Fusco (1990):

Paronimi con connotazione diversa

delito	anche: reato
existencias	anche: merci invendute, scorte di magazzino
proceso	anche: elaborazione, procedimento
trascendental	anche: importante
vecino	anche: abitante

Paronimi classici

achacar	attribuire
asesor	consigliere, consulente
contestar	rispondere
fracaso	fallimento
ilusión (me hace ilusión)	voglia, piacere

Paronimi meno noti

aterido	congelato dal freddo
genio (“tiene genio”)	irascibile
oposición	concorso
suceso	evento
nómina (“estar en nómina”)	(far parte dell’) organico; busta paga

Paronimi “double-edged”

abandonado	trasandato
beneficios	utili
compromiso	impegno
dietas	diaria
tipo (ad es. tipo de cambio)	tasso

Dopo aver esaminato le differenze sul piano linguistico, possiamo ora ad esaminare le specificità sul piano socioculturale.

3. Dalle lingue alle culture: consapevolezza culturale per abilità linguistiche

Senz'alcun dubbio possiamo affermare che, da sempre, esistono forti legami fra la Spagna e l'Italia. Abbiamo radici comuni, un passato condiviso, ci uniscono le nostre eredità culturali, parliamo lingue affini, siamo anche vicini geograficamente e persino i nostri migranti hanno anche intrapreso lunghi viaggi assieme, viaggi transoceanici, alla ricerca di una vita migliore con mete comuni verso il continente americano. Tutto ciò fa pensare che gran parte del patrimonio culturale "ci renda simili", una forma di immaginario collettivo che abbiamo gli uni sugli altri (ispanofoni e italofofoni). Risulta evidente che vi sono tanti comuni denominatori, ma la percezione di se stessi e del mondo non segue questa regola matematica. Lo stesso paesaggio si può guardare con occhi diversi e, analogamente, gli stessi valori e principi vanno percepiti – più o meno inconsapevolmente – in maniere diverse, interessando, di conseguenza, il modo in cui si esprimono, collettivamente ma anche individualmente (Harding, Riley 1998: 58). Questo è il principio fondamentale della antropologia linguistica e della comunicazione interculturale, discipline vicine all'antropologia (Hall 1969). Queste discipline possono risultare di grande aiuto per gli interpreti, specie per chi lavora con lingue affini. L'interprete di spagnolo-italiano deve conoscere e saper interpretare correttamente le peculiarità delle culture in contatto e individuare i cliché e i preconcetti che una comunità ha dell'altra.

Nella sezione precedente abbiamo verificato come può variare l'organizzazione sintattica fra lo spagnolo e l'italiano e come lo stesso significante può avere significati totalmente o parzialmente diversi, e lo stesso accade nella dimensione culturale. Per un interprete, la conoscenza dei cosiddetti repertori culturali e le sue rappresentazioni linguistiche (Poyatos 1994) si rivela uno strumento fondamentale, la base su cui costruire tutto il lavoro contrastivo. Su questa linea, Muñoz Martín (1995: 176-177) afferma:

[...] la actividad mental de mediar se basa en dos capacidades humanas innatas y universales, implicadas también en el uso de una sola lengua natural: la conceptualización y la comparación. [...] El proceso [de mediación] es

sobre todo intuitivo, por lo que los mediadores no suelen ser conscientes de la mayoría de las operaciones mentales [activadas]. [...] Esto implica que los mediadores, más que bilingües, suelen ser biculturales, si es que se puede hacer esta distinción.

Allo stesso modo, Hofstede (1999: 344) sostiene che «tener que expresarse en un idioma distinto del propio implica adoptar el marco de referencia del otro. Es difícil ser bicultural sin ser también bilingüe [ya que las palabras de un idioma] también son los vehículos de esa cultura, [y] nuestro pensamiento se ve afectado por las categorías [definidas] por nuestra lengua».

La biculturalità, quindi, sarebbe quell'insieme di conoscenze teoriche ed esperienziali su cui si fondano le modalità di utilizzo dei codici linguistici, una sorta di assetto comunicazionale indispensabile per svolgere la professione dell'interprete. Tale assunto è compreso nella "Teoria della cultura" proposta inizialmente da Hall (1989), una struttura gerarchizzata rappresentata da un iceberg, in cui vengono organizzati manifestazioni di percezioni, principi, valori, norme, comportamenti sociali, nonché "comportamenti linguistici": sulla sua punta, visibile, possiamo individuare alcuni elementi espliciti (10-15%), mentre nella parte sott'acqua rimangono gli elementi non visibili e impliciti (85-90%) (figg. 1 e 2):

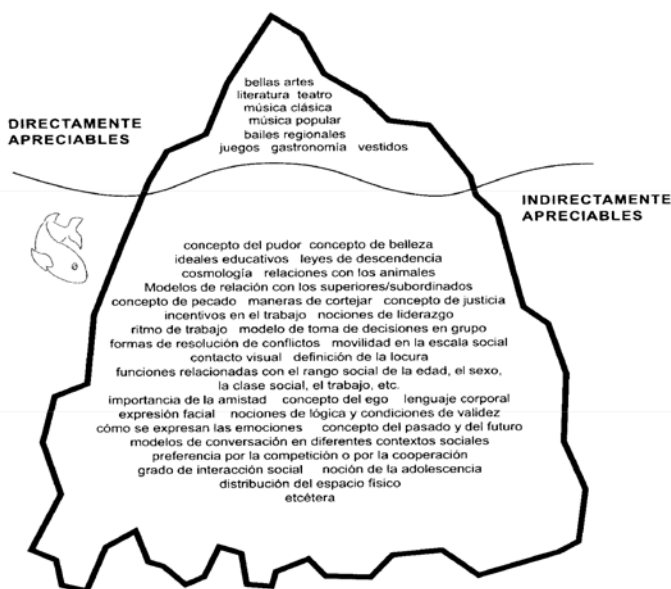


Fig. 1. Iceberg estratto da Rodríguez Abella (2006: 158)

Fig. 2. Progetto Erasmus+⁵

Un altro elemento di cruciale importanza nell'espressione di una determinata cultura è la comunicazione non verbale (CNV), definita da Poyatos (1994: 17) come «la emisión de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración». Nella CNV risiede circa il 70% delle informazioni che comunichiamo e questa si intreccia al codice linguistico adoperato. Poyatos afferma che la conversazione ha una *estructura triple básica*: linguaggio, paralinguaggio e cinesica, ovvero, ciò che diciamo, come lo diciamo e come “muoviamo” o rappresentiamo ciò che diciamo (1994: 129-132). Questo significa che la comunicazione non è solo lingua, bensì un vasto territorio che attribuisce il vero significato alle parole seguendo determinati *repertori culturali comunicativi* conosciuti e assunti dai parlanti. Questi repertori ci permettono di “codificare” comportamenti abitudinari e convenzionali: saluti, auguri, formule di presentazione, ringraziamenti, accordi, disac-

⁵ Commissione Europea 2017, *Intercultural Competences*, <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/9bbe6175-a1a8-4fa5-a219-a8575dde0dd4/competenze%20interculturali%20Jan17.pdf>.

cordi, scuse, condoglianze, congratulazioni, ecc., che seguiranno determinate convenzioni culturali per essere espressi linguisticamente, paralinguisticamente e cinesicamente.

Vediamo alcuni esempi pratici nella coppia linguistica spagnolo-italiano, concentrandoci su alcuni aspetti come la percezione del tempo e dello spazio (Hall 1969), il concetto di bellezza, l'età, la famiglia, il lavoro e il prestigio sociale.

Il tempo non viene percepito allo stesso modo e, di conseguenza, viene espresso diversamente. Le definizioni e i saluti che riguardano una intera giornata non coincidono necessariamente con l'ora segnata da un orologio: in spagnolo non abbiamo *buena mañana*, bensì *buenos días* (Spagna) o *buen día* (Argentina o Messico, ad esempio), con un uso più limitato nel tempo rispetto al 'buongiorno'; il concetto di *mediodía* ('mezzogiorno') non riguarda le ore 12.00, ma piuttosto il momento della pausa pranzo (14.00-15.00); il 'primo pomeriggio' (*la hora de la siesta*) o 'pomeriggio' non coincidono precisamente con *la tarde* (usata fino al calar del sole), che spesso diventa 'serata' in italiano (anche dopo il tramonto e oltre). Se parliamo della notte, 'buona serata' e *buenas noches* sono diversi come saluti; il primo contiene un arco temporale più ampio, il secondo si usa come saluto solo dopo il tramonto o per andare a dormire, momento in cui la 'buona notte' entra in gioco.

Il tempo e le sue espressioni hanno poco a che vedere con l'orologio, ma bensì con le fasi della giornata e come concepiamo l'organizzazione e le attività che si svolgono in essa. A questo riguardo, l'italiano ha una tendenza "amabile", augurando il meglio in ogni attività: buona visione (se si sta per guardare un film), buona pausa caffè, buona lezione, buona lettura, buon inizio, buona conclusione, buon lavoro e così via. Nessuno di questi saluti ha un corrispondente in spagnolo, e quanto meno 'buon lavoro', semplicemente perché questi automatismi conversazionali non esistono. Semmai, al loro posto, potremmo sentire "*ah, muy bien, venga, hasta luego*", oppure "*que aproveche*" se si tratta della pausa caffè, o "*que te sea leve*" se si tratta di lavoro.

Lo spazio nella comunicazione viene studiato dalla prossemica, termine coniato da Hall (1969), per riferirsi a una branca della semiotica che studia l'uso che le varie culture fanno dello spazio e delle distanze interpersonali connesse alle interazioni. Se esaminiamo, ad esempio, le modalità di presentazione personale, in spagnolo è norma che le donne bacino 2 volte (destra e poi sinistra) persone conosciute e sconosciute, anche in ambito professionale, mentre gli uo-

mini mantengono più le distanze con una stretta di mano, limitando il saluto del bacio solo a familiari o donne (mai ad altri uomini). Nella cultura italiana gli uomini hanno più contatto fisico nel saluto (baci) in ambito familiare e informale sia con donne che con maschi, mentre in ambito formale viene usata solo la stretta di mano; le donne italiane baciano da sinistra a destra in contesti informali e con stretta di mano in ambito formale e professionale⁶. In Italia in contesti formali non di rado viene aggiunto il titolo/la professione; in ambito ispanofono troviamo casi analoghi in pochi paesi, come il Messico, ma non sarebbe percepita positivamente questa aggiunta, ad esempio, in Spagna o in Argentina.

Come si evince, i repertori culturali ‘saluti e presentazioni’ esprimono un utilizzo diverso dello spazio e del contatto fisico, accompagnati da automatismi conversazionali diversi. Altri automatismi in italiano, come chiedere scusa o la formula di cortesia ‘prego’, esprimono una “apertura spaziale” e comunicativa, e presentano una sorta di multifunzionalità e frequenza d’uso più alta rispetto allo spagnolo, lingua in cui spesso non troveranno una corrispondenza.

Anche le formule di cortesia seguono comportamenti diversi. Se consideriamo l’ambito universitario, in Italia si predilige adoperare la formula di cortesia ‘Lei/voi’ fra docenti e discenti bidirezionalmente, una distanza comunicativa marcata che segna in un qualche modo anche lo spazio, derivante dai ruoli degli interlocutori e da una percezione dell’interazione gerarchizzata (“verticale”) fra insegnanti e studenti. Nel contesto universitario ispanofono raramente si registra l’uso del corrispondente *Usted/Ustedes*, poiché anche se il contesto è sempre formale, i ruoli non vengono percepiti così “distanti”: in Spagna, Messico, Cuba o Perù tutti *tute-an* (*tú/vosotros*), mentre in Argentina, Uruguay o Paraguay adoperano il *voseo*⁷ (*vos/ustedes*, equivalenti al *tú/vosotros* dello spagnolo iberico). Nelle Isole Canarie, come anche a Cuba, ad esempio, è comune usare il plurale *ustedes* in sostituzione del pronome *vosotros*, unendo in un certo qual modo i trattamenti di cortesia formali a quelli di contesto informale, anche familiare: saranno non i pronomi, bensì il registro e il tono dell’interazione gli strumenti che permetteranno di esplicitare la distanza comunicativa (formalità/informalità).

⁶ Per un’analisi dettagliata sui comportamenti di saluti e presentazioni in diverse culture, vedi Poyatos (1994: 185-259).

⁷ Ulteriori dettagli sul *voseo*: <https://www.rae.es/dpd/voseo> [ultima consultazione: 19/10/2021].

Anche l'età viene percepita in maniera diversa: in spagnolo la parola *ancianos* viene evitata a favore di *mayores*, come in *centros para mayores* (centri ricreativi che organizzano attività ludiche o educative per anziani) o lo stesso IMSERSO (*Instituto de Mayores y Servicios Sociales*), e viene abolita la parola *anciano* ('anziano'). Diversa è anche la percezione dei genitori dal punto di vista dei figli e come si esprime questo legame: in spagnolo non succede mai di riferirsi a loro con termini come *papá* o *mamá* ('mamma' e 'papà') oltre i 15 anni di vita perché risulterebbe *naif*, mentre in italiano anche un signore di 60 anni può comunque usare questi termini.

Nell'interazione interpersonale in italiano esiste una netta tendenza a esplicitare lo status sociale attraverso le professioni: avvocati, medici, geometri, ingegneri saranno interpellati con titolo di laurea e cognome non solo in ufficio, ma anche alla banca, al bar o al ristorante, mentre ciò non avviene in Spagna (più verticalità di status in italiano, più orizzontalità in spagnolo)⁸. In questa linea, dare del Lei in italiano è un atto comunicativo frequente, anche per distanza prossemica in genere, mentre in spagnolo l'utilizzo di *Usted* rimane per esprimere piuttosto una differenza importante d'età fra gli interlocutori percepita da chi lo adopera, ma anche in interazioni fra pari in determinati ambiti professionali (Parlamento e Senato, ad. es.). Indubbiamente, l'impostazione del trattamento che decidiamo di adoperare in una interazione dipende direttamente dall'età degli interlocutori – che si tratti di un anziano o di un bambino –, ma il ruolo svolto è determinante: l'Infanta Leonor è un'adolescente di 16 anni, ma è anche l'erede della Corona spagnola, e quest'ultimo fattore segna drasticamente il trattamento che viene stabilito nei suoi confronti.

Nell'ambito della concettualizzazione, l'idea della bellezza merita anche un breve cenno: 'bella' e 'bellissima' hanno un alto indice di frequenza d'uso in italiano e il loro ipotetico corrispondente *bella* in spagnolo si fa timidamente presente nella variante argentina (assieme a *linda* o *hermosa*), ma in Spagna il suo utilizzo è riservato prevalentemente all'ambito letterario; al suo posto troveremo *guapa*, *hermosa*, *bonita*, *mona*, *linda* e l'opzione *preciosa* potrebbe corrispondere a 'bellissima', poiché lo spagnolo tende, in genere, a un uso decisamente più limitato delle forme superlative rispetto all'italiano. In questo esempio, osserviamo non solo una diversità lessicale (spagnolo) di fronte a una unicità semantica polifunzionale (italiano),

⁸ Per ulteriori dettagli sul concetto di gerarchia e società, vedi Hofstede (1999: 59-95).

ma soprattutto due sguardi diversi, e l'espressione "il bel Paese" (Italia) racchiude un esempio significativo di tale repertorio culturale.

Anche la *collocazione comunicazionale* del parlante italiano in un'azione o in un riferimento comune presenta interessanti differenze: i parlamentari italiani nei loro discorsi parlano di "gli italiani hanno bisogno di", "gli italiani non accettano queste misure" ecc., assumendo una posizione esterna a questa collettività, anche se fanno parte di essa. In spagnolo, invece, i politici si collocano diversamente, usando solitamente una formula inclusiva (vedi sopra § 2): "*Los españoles queremos una sanidad universal y pública*", oppure "*El Rey con su discurso no defraudará a los españoles y será el que los españoles necesitamos en un momento como este*".

Infine, l'utilizzo frequente delle forme passive in italiano è un indicatore di posizioni diverse assunte dal parlante: ad esempio, "Questi moduli sono/vanno/vengono compilati così" esprime diverse sfumature che rappresentano diversi modi di concepire "come" e "perché" compilare i moduli in un certo modo (dinamicità, dovere). In spagnolo non esistono questi meccanismi grammaticali, e la forma passiva appare di rado in interazioni orali, piuttosto in testi scritti, per lo più in ambito giuridico e si predilige la cosiddetta *pasiva refleja* che rappresenta una collocazione comunicativa diversa (vedi sopra § 2).

Gli esempi citati fin qui riguardano repertori culturali condivisi, ma percepiti e quindi espressi in maniera diversa. Vediamo cosa accade nel caso in cui l'interprete dovesse affrontare un repertorio non condiviso, come la tauromachia. Si tratta di un universo generatore di un vero e proprio linguaggio settoriale, ma con un grande potenziale espressivo che è andato a impregnare lo spagnolo standard. In questo caso, l'interprete dovrà avvicinarsi a questo mondo e conoscere le tecniche del *toreo* per essere in grado di affrontare termini ed espressioni come *parar los pies* (richiamare all'ordine), *tener mano izquierda* (saperci fare), *echar un capote* (dare una mano, essere d'aiuto), *estar al quite* (stare in campana), *cambiar de tercio* (cambiare argomento o attività) o *dar la puntilla* (dare il colpo di grazia).

Giménez Romero (1997) ci offre dalla mediazione interculturale (branca dell'antropologia sociale) il concetto di *mediazione* e ci fornisce ottime linee guida per gestire consapevolmente le situazioni comunicative interlinguistiche che l'interprete affronta, ma sottolinea anche un altro aspetto non meno importante, vale a dire la presenza della multiculturalità – e di conseguenza l'esistenza di rapporti interculturali – all'interno di una stessa comunità linguistica (*ibid.* 1997: 127, 131-132):

[Sobre el origen de la intermediación cultural]. Allí donde se han relacionado personas y grupos con idiomas, religiones, costumbres, estructuras organizativas dispares, ha surgido siempre la necesidad del intérprete o traductor. [...] toda mediación tiene un carácter relacional [entre individuos, grupos o instituciones en sociedades cada vez más multiculturales], [...] y en cierto sentido, todas las situaciones sociales son de por sí multiculturales [...]. Desde este supuesto, apenas encontraremos situaciones sociales de ‘monoculturalidad’.

Con queste parole l'autore mette in rilievo la multiculturalità che racchiude in sé, ad esempio, l'italiano e l'attenzione che si dovrebbe porre sulle diverse percezioni di repertori culturali italiani all'interno di questa comunità. In una lingua internazionale come lo spagnolo, si possono verificare situazioni in cui bisogna persino “interpretare intralinguisticamente” specie sul piano lessicale, ad esempio, dalla variante argentina a quella spagnola e viceversa. Basterebbe prendere in considerazione il tema dell'abbigliamento per ottenere numerosi esempi: in Argentina troviamo *remera* (it. maglietta, spa. *camiseta*), *ojotas* (it. infradito, spa. *chanclas*), *pollera* (it. gonna, spa. *falda*), *campera* (it. giacca, spa. *chaqueta*) *malla* (it. costume da bagno, spa. *bañador*), *bombacha* (it. mutande, spa. *bragas*), ecc⁹. Per ultimo, una breve nota sullo spagnolo della variante argentina¹⁰: in svariate occasioni l'interprete italiano ritroverà una importante presenza di italianismi, la chiara impronta culturale di quei flussi di migranti italiani, accennati all'inizio di questa sezione, che hanno “co-costruito” l'Argentina di oggi e che, in un certo qual modo, la definiscono. Citando le parole del direttore di orchestra argentino Baremboim: «[Argentina] es el único país de Italia donde no se habla el idioma [italiano]»¹¹.

E a proposito di influenze linguistiche, nella prossima sezione si tratterà la presenza dell'inglese sulla coppia linguistica spagnolo e italiano e, di nuovo, avremo modo di assistere, dalle rispettive prospettive, alla diversità della percezione socioculturale dell'inglese nei due diversi sistemi linguistici.

⁹ Ulteriori esempi: https://www.elcastellano.org/miyara/dic_arg_esp.html#A [ultima consultazione: 19/10/2021].

¹⁰ Ulteriori dettagli: https://www.fluc.unl.edu.ar/portalgringo/crear/gringa/itinerarios/pdf/tesis_lebihan.pdf https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/20/TH_20_001_072_0.pdf <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-441-7/978-88-6969-441-7-ch-07.pdf>.

¹¹ https://elpais.com/elpais/2014/08/22/eps/1408722038_548535.html.

4. Specificità della coppia di lingue spagnolo-italiano: il caso del prestito integrale dall'inglese

Dopo aver analizzato le dissimmetrie morfosintattiche, le insidie lessicali e gli aspetti socioculturali più rilevanti di questa coppia di lingue, in questa parte ci si concentrerà su un caso specifico di particolare rilevanza nell'interpretazione tra spagnolo e italiano: la forte presenza di prestiti integrali dall'inglese nella lingua italiana o *anglicismi*, i diversi meccanismi di acquisizione e integrazione degli stessi in lingua spagnola e le strategie che l'interprete può attuare per far fronte a questo fenomeno, con particolare attenzione alla direzionalità italiano>spagnolo.

4.1. L'anglicismo in italiano e in spagnolo: breve inquadramento teorico

Il prestito integrale dall'inglese, o *anglicismo integrale*, è stato oggetto di molteplici studi e definito, tra gli altri da Bisetto (2003) sul versante italiano e da Rodríguez Díaz (2011) e Giménez Folqués (2012) su quello spagnolo, come un prestito che non ha subito alcun adattamento in lingua d'arrivo dal punto di vista fonetico, grafico e morfologico.

La linguistica di contatto ha estesamente analizzato le diverse modalità di acquisizione e integrazione di questo tipo di prestiti in spagnolo e in italiano. Tali divergenze hanno certamente radici di tipo storico-culturali ed etnografiche che hanno a loro volta influito sui complessi meccanismi di evoluzione di queste due lingue (politica linguistica e istituzioni a sua tutela, processi di formazione di neologismi, integrazione o rifiuto dei prestiti, acquisizione e adattamento in lingua d'arrivo, vecchie e nuove tendenze normativiste in italiano e in spagnolo, ecc.). Questi fenomeni sono stati oggetto di ampi studi nell'ambito della linguistica e della traduzione, mentre sono stati solo marginalmente considerati dagli studi sull'interpretazione, soprattutto in ottica contrastiva spagnolo-italiano.

4.2. Studio osservazionale dell'anglicismo integrale in interpretazione tra spagnolo e italiano: il corpus Anglintrad

Allo scopo di far luce su questo tema ancora poco esplorato, ovvero la gestione del prestito integrale dall'inglese in interpretazione tra italiano e spagnolo, è stato adottato un approccio di tipo osservazionale nel progetto di ricerca dot-

torale (Bertozzi 2018, 2019) volto ad analizzare quali strategie vengono attivate dall'interprete (e dal traduttore) alle prese con discorsi originali contenenti questo fenomeno. La finalità ultima del progetto di ricerca è stata quella di ricavarne una serie di ricadute formative attraverso la creazione di uno strumento di libero accesso, la piattaforma *Anglintrad*¹², a disposizione di docenti e studenti di interpretazione e traduzione, così come di professionisti all'interno di un percorso di formazione continua.

La fase preliminare alla creazione della piattaforma è stata la raccolta di discorsi originali italiani pronunciati durante le sedute plenarie del Parlamento europeo, dei relativi discorsi interpretati in spagnolo e delle traduzioni in spagnolo dei resoconti per esteso delle stesse sedute. Ciò ha portato allo sviluppo del corpus intermodale *Anglintrad* che ha consentito un confronto diretto tra le strategie adottate dagli interpreti e dai traduttori a fronte dello stesso fenomeno potenzialmente problematico e ha portato all'individuazione di strategie specifiche opportunamente classificate (*ibid.*). *Anglintrad* contiene anche l'analisi dettagliata di ogni fenomeno, integrata da apposite schede recanti informazioni relative all'uso e al grado di assimilazione di ciascun prestito dalla lingua inglese in lingua italiana.

4.3. L'anglicismo integrale in interpretazione tra italiano e spagnolo: alcuni esempi tratti dal corpus Anglintrad

Di seguito si riportano alcuni esempi autentici di discorsi di europarlamentari italiani tratti dal corpus, corredati dalla classificazione del tipo di strategia adottata, così come dalla relativa versione interpretata simultaneamente verso lo spagnolo dove si è osservata una tendenza verso la traduzione degli anglicismi piuttosto che la loro preservazione (Tab. 1):

¹² www.anglintradcorpus.altervista.org [ultima consultazione: 01/12/2021].

DESCRIZIONE FENOMENO	ORIGINALE ITALIANO	INTERPRETATO SPAGNOLO
L'anglicismo non viene reso	/il principio del paese d'origine criticato come precursore del dumping sociale è stato soppresso e sostituito dal principio del paese di destinazione/	/el principio del país de origen criticado ...ha sido suprimido y reemplazado por el principio de país de destino/
L'anglicismo viene reso senza alcuna modifica (a) o subisce un mero adattamento morfologico (b)	a) /ehm sento dire che mandano- hanno mandato due esperti.../ beh ehm a Lampedusa c'è un dramma... anche umanitario di enorme rilievo/ qui bisogna affrontarlo con una task force </taske fors/> adeguata... ehm ehm rimediando agli errori e alle inadempienze del recente passato/ b) /il governo italiano da tempo...con lo slogan Immigrazione Zero ha infatti smantellato il centro di accoglienza esistente e ha ridotto la-le strutture e ha tolto all'Italia la possibilità di fronteggiare l'immigrazione clandestina/	a) /han enviado dos expertos/ pero la situación en Lampedusa es dramática también desde un punto de vista humanitario/ ehm... hay que dotarse de una task force con... una composición adecuada y no podemos utilizar recetas del pasado para nada/ b) el eslogan en Italia es Inmigración Cero...y por eso se ha desmantelado el centro de acogida... por lo tanto Italia ya no dispone de ninguna estructura que permita... luchar contra la... inmigración clandestina/
Viene resa l'intenzione comunicativa o il concetto di base in modo generico	/questo approccio ovviamente favorirà chi si presenta con un business plan ragionevole/	/ y así ehm claro las empresas tienen que... presentar un proyecto que sea... razonable/
L'anglicismo viene riformulato a livello lessicale	/i finanziamenti degli Stati europei non sono arrivati/ quelli della Commissione restano in stand-by /	/tenían que llegar los fondos/ por lo tanto... todo ha quedado detenido /
L'anglicismo viene sostituito dall'equivalente (traducendo) in lingua d'arrivo	/non abbiamo votato contro perché ci sono dei diritti positivi che vengono tutelati e a questo proposito vanno segnalati quelli dei portatori di handicap e delle persone a ridotta mobilità/	/no votamos en contra porque hay derechos positivos bien plasmados y tutelados y amparados... sobre todo entonces los discapacitados o personas con movilidad reducida/
A vari livelli, l'interprete opera un'aggiunta rispetto al testo di partenza	/attraverso quali meccanismi/ attraverso nuovi meccanismi finanziari anzi noi ehm qua diciamo e abbiamo ripetuto più volte i project bond /	/pues bien con los nuevos ehm instrumentos y mecanismos financieros el BEI tiene que intervenir/se ha hablado aquí de esas obligaciones de proyecto o bonos de proyecto /

 Tab. 1. Alcuni esempi tratti dal corpus *Anglintrad*.

La trattazione di questo specifico fenomeno linguistico in chiave contrastiva conclude il capitolo sull'interpretazione tra lo spagnolo e l'italiano volto a mettere in luce affinità e differenze per una consapevole e competente opera di mediazione interlinguistica e interculturale.

Bibliografia

- Barbero Bernal, J. C., F. Bermejo, F. San Vicente 2018, *Contrastiva. Grammatica della Lingua Spagnola*, Bologna: CLUEB.
- Bertozzi, M. 2018, *L'anglicismo in interpretazione e in traduzione dall'italiano allo spagnolo: uno studio sperimentale attraverso il corpus Anglintrad*, [Dissertation thesis], Università di Bologna, Dottorato di Ricerca in Traduzione, Interpretazione e Interculturalità, 29 ciclo. Doi: 10.6092/unibo/amsdottorato/8695 [ultima consultazione: 08/01/2022].
- Bertozzi, M. 2019, *Un intruso en la cabina: los retos del anglicismo en la interpretación entre italiano y español*, «inTRAlinea», *Special Issue: Le ragioni del tradurre*, R. Lozano Miralles et al. (a cura di), <https://www.intralinea.org/specials/article/2393>. [ultima consultazione: 08/07/2021].
- Bisetto, A. 2003, *Da formattare a calcio mercato: l'interferenza dell'inglese sull'italiano contemporaneo*, in A. V. Sullam Calimani (a cura di), *Italiano e Inglese a Confronto. Atti del Congresso Internazionale (Venezia, 12-13 aprile 2002)*, Firenze: F. Cesati, pp. 87-99.
- Fusco, M. A. 1990, *Quality in Conference Interpreting between Cognate Languages: A Preliminary Approach to the Spanish-Italian Case*, «The Interpreters' Newsletter» (III), pp. 93-97.
- Fusco, M. A. 1995, *On teaching conference interpretation between cognate languages: towards a workable methodology*, «The Interpreters' Newsletter» (VI), pp. 93-109.
- Giménez Folqués, D. 2012, *Los extranjerismos en el español académico del siglo XXI*, Anexo de «Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos» (III), pp. 9-79.
- Giménez Romero, C. 1997, *La naturaleza de la mediación intercultural*, «Revista Migraciones» (II), Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, pp. 125-159.
- Hall, E. T. 1969, *Il linguaggio silenzioso*, Milano: Bompiani.
- Hall, E. T. 1989, *Beyond culture*, New York: Anchor Books.
- Harding, E., P. Riley 1998, *La familia bilingüe*, Madrid: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. 1999, *Culturas y organizaciones. El software mental*, Madrid: Alianza.
- Morelli, M. 2010, *La interpretación español-italiano: planos de ambigüedad y estrategias*, Granada: Comares.
- Muñoz Martín, R. 1995, *Lingüística para traducir*, Barcelona: Teide.
- Poyatos, F. 1994, *La comunicación no verbal I: cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.
- Rodríguez Díaz, J. A. 2011, *Anglicismos y germanismos en el lenguaje de la publicidad del español peninsular contemporáneo*, [Tesis doctoral], Universidade de Santiago de Compostela,

- https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3636/9788498877977_content.pdf?sequence=1 [ultima consultazione: 21/06/2021].
- Russo, M. 2012, *Interpretare lo spagnolo. L'effetto di dissimmetrie morfosintattiche nella simultanea*, Bologna: CLUEB.
- Russo, M. 2019, *Discursos jurídicos en interpretación simultánea. Un reto concreto: los falsos amigos*, in C. Mata Pastor, G. Caprara (a cura di), *Introducción a la traducción e interpretación en el ámbito jurídico-administrativo (italiano-español)*, Granada: Editorial Comares, pp. 57-82.
- Sané, S., G. Schepisi 1992, *Falsos amigos al acecho. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra spagnolo e italiano*, Bologna: Zanichelli.
- San Vicente, F., G. Bazzocchi (eds.) 2021, *LETI Lengua española para traducir e interpretar*, Bologna: CLUEB.
- Spinolo, N. 2018, *Tra il dire e il significare: Il linguaggio figurato nell'interpretazione simultanea fra italiano e spagnolo*, Pisa: ETS Edizioni.
- Trovato, G. 2014, *Las perífrasis verbales en contrastividad entre español e italiano: perspectiva metalinguística y traductológica*, «AGON» (II), pp. 37-70.

Letture di approfondimento:

- Giménez Romero, C. 2001, *Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural*, «Revista Migraciones» (X), Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, pp. 59-110.
- Rodríguez Abella, R.M. 2006, *Lenguas y Culturas (Elementos para adquirir la competencia intercultural)*, in G. Bazzocchi, P. Capanaga (a cura di), *Mediación lingüística de lenguas afines: español / italiano*, Bologna: Gedit, pp. 157-171.
- Russo, M. 2005, *L'interpretazione consecutiva dallo spagnolo in italiano. Conoscere altri sistemi per sviluppare il proprio*, Bologna: Gedit.

Siti con discorsi per esercitazioni:

Accento spagnolo iberico

<https://casareal.es/ES/familiareal/reyfelipe/paginas/discursos.aspx>

<https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/intervenciones/Paginas/index.aspx>

<https://www.congreso.es>

<https://www.march.es/es>

Accento spagnolo latinoamericano

https://www.youtube.com/watch?v=KvIUvW_0H3I

(discorso del expresidente de Uruguay José Mujica (2010-2015))

<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/discursos/presidentes-rou>

<https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos>

<https://id.presidencia.gov.co/sala-de-prensa/discursos>

<https://www.minrex.gob.cu/es/discursos-del-presidente-cubano>

<https://nacionesunidas.org.co/mensajes-y-discursos/>

<https://www.presidencia.go.cr/comunicados/category/discursos/>

<https://presidente.gob.mx/discurso-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-a-3-anos-de-gobierno-2018-2021/>

<https://presidente.gob.mx/sala-de-prensa/>

<https://prensa.presidencia.cl/discursos.aspx>

<https://cancilleria.gob.bo/webmre/discursos>

<https://nacionesunidas.org.co/mensajes-y-discursos/>

CAPITOLO 9

INTERPRETARE TRA TEDESCO E ITALIANO

*Gabriele Mack e Miriam P. Leibbrand*¹

DIT, Università di Bologna

Introduzione

L'interprete è sempre al servizio di parlanti di una specifica coppia di lingue-culture che non sono condivise (in misura sufficiente) dagli interlocutori principali, e il suo parlato è il risultato di un processo complesso che, parafrasando Neubert e Shreve, si potrebbe chiamare *discourse-induced discourse production* (1992: 25), originato dal parlato che nasce in una precisa situazione comunicativa. Immerso in un contesto condiviso con parlanti di lingue-culture diverse, l'interprete a) ascolta e analizza quanto viene detto in una determinata lingua-cultura di partenza con lo scopo dichiarato di renderlo poi nell'altra nella maniera più precisa e completa possibile (a meno che non abbia ricevuto istruzioni diverse); b) elabora in tempo reale quello che sente e vede (con scarsissime possibilità di rallentare, sospendere o reiterare l'ascolto) e pianifica la sua resa; e c) produce, sempre gestendo i suoi processi di pianificazione, contestualmente la sua resa nella lingua-cultura di arrivo, in parziale sovrapposizione con (interpretazione simultanea) o immediatamente dopo (interpretazione consecutiva) il parlante primario. Data la linearità del processo di ascolto, l'evanescenza del parlato e la limitatezza delle risorse

¹ La concezione generale di questo contributo è frutto di comune accordo. La redazione dell'Introduzione e della sezione 1 è di Miriam P. Leibbrand, quella delle restanti sezioni di Gabriele Mack. Le autrici ringraziano Marcello Soffritti per l'attenta lettura di una precedente versione del presente capitolo e i preziosi suggerimenti.

cognitive a disposizione, è dunque plausibile che anche le specificità delle due lingue-culture interessate abbiano delle ricadute sia sul processo, sia sul prodotto dell'interpretazione. Queste specificità vanno dai tratti più evidenti come le differenze grammatico-strutturali (ad esempio il genere dei nomi o l'ordine delle parole) ad aspetti testuali o retorici (ad esempio le modalità per introdurre un discorso o per argomentare una posizione) e pragmatico-funzionali (ad esempio la modalizzazione, la cortesia verbale o l'umorismo).

Questo contributo adotta una prospettiva contrastiva nell'intento di fornire strumenti e spunti concreti per la pratica dell'interpretazione a studentesse e studenti di madrelingua italiana che si accostano per la prima volta all'interpretazione in e dal tedesco. Propone una breve disamina, inevitabilmente incompleta, basata sull'esperienza didattica dell'interpretazione tra il tedesco e l'italiano, di alcune delle principali differenze grammaticali (in senso lato) tra il tedesco e l'italiano che possono essere rilevanti per l'interprete, privilegiando la discussione sulla modalità simultanea che presenta l'ostacolo maggiore, data la sovrapposizione di ascolto e produzione e i vincoli del tempo a disposizione per la sua resa. Potranno invece essere solo sfiorati aspetti soprasegmentali come prosodia, ritmo della frase, oppure, in prospettiva socio-pragmatica, le scelte su cosa può essere dato per noto all'ascoltatore e cosa deve essere esplicitato per poter essere compreso. Per motivi di spazio non si potrà allargare il campo all'interpretazione a vista di un testo scritto e alla modalità consecutiva in cui, una volta padroneggiata la presa di note, la resa è più libera sia in termini di tempi che di maggiore "distanziamento" dalle strutture della lingua di partenza. Sarà impossibile anche discutere l'incidenza di convenzioni sociali, ruoli conversazionali e altri aspetti contestuali e culturali che pure incidono sulle scelte linguistiche dell'interprete, obbligate o libere che siano. Gli esempi riportati per illustrare quanto discusso, numerati progressivamente, dove non indicato diversamente sono delle autrici. Alcuni provengono da trascrizioni di discorsi e interpretazioni autentiche, altri sono adattati o costruiti *ad hoc*; non si sono adottati criteri di trascrizione specifici e la punteggiatura serve unicamente a segmentare il flusso dell'orale e a facilitarne la lettura. Le varianti di traduzione discusse, contrassegnate da lettere minuscole, esemplificano delle scelte possibili ma non certo esclusive, a significare che non esistono interpretazioni "perfette", ma solo delle rese più o meno riuscite e accettabili nel loro contesto (qui necessariamente compresso).

Si vuole così far riflettere chi legge su alcune potenziali cause di difficoltà incontrate nell'interpretazione tra il tedesco e l'italiano per poter imparare a gestirle

in maniera sistematica in tutte le fasi del processo. L'efficienza con cui l'interprete riesce a realizzare e combinare le tre operazioni menzionate sopra è una delle chiavi dell'intero meccanismo. Nella fase di ascolto e analisi (a), quello che conta è la rapidità con cui la percezione diventa comprensione che permetta l'elaborazione e la pianificazione di un nuovo discorso (b); nella fase di produzione (c) è la facilità di impostare frasi e trovare parole che consentano la realizzazione di un discorso d'arrivo rispettoso del senso del discorso di partenza, ma anche delle convenzioni dell'altra lingua-cultura. Per usare un'immagine presa dell'ingegneria, serve imparare ad applicare delle conoscenze approfondite di scienza dei materiali alla pratica in via di acquisizione della scienza delle costruzioni. In altre parole, la prassi dell'interpretazione ha bisogno di conoscenze linguistiche di livello estremamente elevato. Ma quali conoscenze in particolare, e come acquisirle? Per fornire uno strumento pratico ai futuri interpreti, questo articolo rinuncia a un'esposizione teorica sistematica dei contributi della linguistica contrastiva e degli studi contrastivi sulla traduzione e l'interpretazione applicati alla didattica dell'interpretazione a favore di un approccio pratico che combina l'apporto teorico della linguistica contrastiva e della ricerca con un'annosa esperienza di insegnamento universitario nutrito proprio da quell'apporto.

Per la produzione del discorso in lingua di arrivo vengono forniti esempi che illustrano come non ci sia mai una maniera sola per "ri-assemblare" il discorso di partenza, e come le caratteristiche specifiche della lingua d'arrivo possano essere sfruttate per ottimizzare sistematicamente la resa; per l'ascolto, l'unico aiuto da offrire al futuro interprete può essere quello di indicargli categorie di fenomeni che possono rivelarsi degli ostacoli nelle condizioni "critiche" della simultanea.

Considerando in prospettiva contrastiva le specificità delle due lingue-culture interessate, si può dire che, rispettate alcune regole di base, entrambe le lingue consentono una notevole libertà di posizionamento delle diverse parti dell'enunciato. Questo lascia all'interprete la flessibilità necessaria per realizzare il suo discorso senza pregiudicare la completezza o alterare il senso di quello che va traducendo e permettendogli, dopo un certo allenamento, di mantenere sufficientemente alta l'attenzione sull'ascolto anche con un *décalage* abbastanza lungo. Resta però il fatto che le due lingue sono contraddistinte anche da rilevanti divergenze sintattiche. Così, ad esempio,

l'italiano segue solitamente lo schema (S)VO per la frase principale, secondaria non marcata e interrogativa, mentre il tedesco prevede per ogni tipo di frase una posizione specifica del verbo finito (SVO: *Ada kommt morgen*; SOV:

Ich glaube, dass Ada morgen kommt; VSO: Kommt Ada morgen? vs. SVO: Ada viene domani; Penso che Ada arriverà domani; Ada viene domani?” (Costa 2013: XII).

Accingendosi a “ristrutturare” la posizione degli elementi che costituiscono gli enunciati, non importa in quale lingua, è dunque fondamentale sapere quali sono i vincoli nel farlo, ovvero in quali posizioni queste parti possano o non possano comparire nella lingua di arrivo. Non va neppure trascurato che una tale ristrutturazione può dare adito a costruzioni marcate e che prosodia e ritmo incidono sulla loro interpretazione. Nell’elaborazione lineare imposta dalla modalità simultanea, uno sbilanciamento dell’attenzione dell’interprete su una formulazione ancora da concludere comporta il serio rischio di “non sentire” letteralmente l’inizio della frase successiva, e quindi di perdere l’essenziale dell’informazione necessaria per continuare il discorso.

1. Problemi connessi alla sintassi

1.1. Problemi connessi alla sintassi del tedesco come lingua di partenza

1.1.1. La parentesi verbale con campo intermedio esteso²

Uno dei maggiori problemi nella simultanea dal tedesco per un madrelingua italiano è la parentesi verbale (*Satzklammer*), soprattutto in presenza di un campo intermedio (*Mittelfeld*) molto esteso che può ritardare anche considerevolmente l’enunciazione del verbo. In quel caso, per non rischiare di sovraccaricare la memoria a breve termine e per mantenere regolare il flusso della sua resa in italiano, l’interprete non potrà sempre aspettare il verbo, tenendo a mente tutto quello che lo precede, ma deve reagire modificando l’ordine dei vari elementi; all’occorrenza può anche essere opportuno segmentare un enunciato in frasi distinte (sul concetto di segmentazione o *chunking* vedi anche Mack in questo volume), condensare o omettere degli elementi, oppure inserire degli elementi “di supporto”³. Vediamo sulla base di qualche esempio alcune delle soluzioni possibili per affrontare la parentesi verbale con campo intermedio esteso.

² La terminologia usata qui è quella dell’analisi per campi o topologica (*Felderanalyse*), data per nota ai laureati in questo ambito (vedi Tomaselli 2013; Cardinaletti e Giusti 1997).

³ Non è possibile trattare qui il caso dell’anticipazione, strettamente legata ad aspetti contingenti impossibili da descrivere nello spazio disponibile. Per una prima panoramica si veda Chmiel 2021 e Caramalli 2017. Gli esempi di questo paragrafo sono tratti quasi tutti da Mack 2012.

(1) *Die Welt hat sich nach dem Fall der Berliner Mauer vor fünf Jahren und seit Vollendung der deutschen Einheit dramatisch verändert* (esempio tratto da Riccardi 1996: 218).

Difficoltà: la lunghezza del campo intermedio compreso tra *die Welt* (cosiddetto *Vorfeld* della frase), *hat sich* (*linke Klammer*) e *verändert* (*rechte Klammer*).

(1a) *Il mondo – dopo la caduta del muro di Berlino cinque anni fa e (dopo il compimento del)la riunificazione tedesca – è cambiato drammaticamente.*

Soluzione A: memorizzazione della prima parte della parentesi verbale (*hat sich*) e sottolineatura prosodica dei sintagmi preposizionali temporali trattati come inciso, con eventuale condensazione/omissione (indicata da parentesi).

(1b) *Dopo la caduta del muro di Berlino cinque anni fa e (dopo) la riunificazione tedesca, il mondo è cambiato drammaticamente.*

Soluzione B: memorizzazione del soggetto e della prima parte della parentesi verbale.

(2) *Der europäische Subventionsbetrug wird - das ist hier in Ihrem Kreis schon gesagt worden - in der Bundesrepublik Deutschland durch den in den 70er Jahren eingefügten Paragraphen 264 des Strafgesetzbuches gegen Subventionsbetrug miterfaßt* (esempio tratto da Setton 1999: 137).

Difficoltà: un campo centrale già lungo è ulteriormente esteso da un inciso e ampliato dagli elementi che precedono (*in den 70er Jahren*) e seguono (*264 des Strafgesetzbuches gegen Subventionsbetrug*) il complemento d'agente (*durch den Paragraphen*)

(2a) *La frode di sovvenzioni europee – come è già stato detto – in Germania è (un reato) contemplata/o/punita/o dall'articolo 264 del Codice penale (che risale agli anni Settanta).*

Soluzione A: memorizzazione della prima parte della parentesi verbale (*wird*) e resa dell'inciso; poi memorizzazione del sintagma preposizionale temporale, anticipazione generica del verbo flessso (*miterfaßt*), reso con *reato* (inferito da *Paragraph* e *Betrug*), condensazione e omissione di ridondanze (*Subventionsbetrug*).

(2b) *Veniamo alle frodi di sovvenzioni in Europa. È già stato menzionato (qui) che in Germania negli anni Settanta è stato introdotto l'articolo 264 del Codice penale che punisce anche questo tipo di frode/reato.*

Soluzione B: segmentazione in due frasi distinte e partenza con una costruzione di supporto (*veniamo a*).

(3) *Der Schlussteil eines deutschen Schachtelsatzes kann von einer Person, die die Sprache ausgezeichnet beherrscht, oft ohne Schwierigkeiten und mit großer Genauigkeit antizipiert werden* (esempio ispirato a Seeber 2005: 125).

Difficoltà: un campo centrale molto esteso è reso più complesso dalla presenza di un verbo modale (*kann*) e da un passivo (*von ... werden*), ma il contenuto

della frase si presta a essere anticipato (forse) più facilmente di quello degli esempi precedenti.

(3a) *La fine di una frase tedesca complessa, una persona che conosce benissimo quella lingua spesso la può intuire/prevedere senza difficoltà e anticipare con grande precisione.*

Soluzione A: ristrutturazione con memorizzazione del verbo modale, trasformazione del complemento d'agente della frase tedesca in soggetto di quella italiana e dislocazione a sinistra con ripresa pronominale dell'oggetto.

(3b) *Una persona che conosce molto bene il tedesco spesso può intuire/prevedere senza difficoltà la fine di una frase e anticiparla con grande precisione.*

Soluzione B: attesa con memorizzazione di tutta la prima parte della frase (*der Schlussteil eines deutschen Schachtelsatzes kann von*), riformulazione con anticipazione del verbo retto da *kann* (intuire/prevedere); una correzione/precisazione del verbo anticipato si rivelerà poi superflua.

(3c) *Vediamo (ad esempio) la parte finale della frase complessa in tedesco. Una persona (molto) esperta (di quella lingua) spesso non incontra difficoltà ad anticiparla con grande precisione.*

Soluzione C: segmentazione in due frasi distinte e partenza con costruzione di supporto neutra consona al contesto (*vediamo...*), poi ristrutturazione analoga a (3a).

(4) *Den Schlussteil eines deutschen Schachtelsatzes - v.a., wenn er eine Negation enthält - kann selbst eine Person, die die Sprache ausgezeichnet beherrscht, oft nicht korrekt antizipieren.*

Difficoltà: come in (3); la gestione è complicata ulteriormente dalla presenza di una negazione in posizione finale (*nicht*), annunciata tuttavia dalla particella modale (*selbst*).

(4a) *La fine di una frase tedesca complessa – soprattutto se contiene una negazione – persino una persona che conosce benissimo quella lingua spesso non la può/non riesce ad anticipare correttamente.*

Soluzione A: ristrutturazione con memorizzazione del verbo modale e “riutilizzo” del soggetto tedesco nella medesima funzione mediante dislocazione a sinistra con ripresa pronominale.

(4b) *Per quanto concerne la fine di una frase tedesca complessa – soprattutto se contiene una negazione – si può dire che anche una persona esperta spesso non riesce ad anticiparla correttamente.*

Soluzione B: ristrutturazione con costruzioni di supporto (*per quanto concerne e si può dire che*).

(4c) *Prendiamo (ad esempio) la parte finale della frase tedesca complessa che contiene una negazione. Anche chi conosce molto bene il tedesco spesso non riesce ad anticiparla.*

Soluzione C: attesa con aggiunta di supporto (*prendiamo*) e segmentazione.

1.1.2. *Sintagmi aggettivali, avverbiali e verbali estesi*

Dato che in tedesco il determinante in genere precede il determinato, anche nel linguaggio parlato non sono infrequenti le stringhe più o meno lunghe che precedono un sintagma, siano esse aggettivali (esempio 5) o basate su participi (esempio 6). Anche qui si tratta di costruzioni che non si lasciano trasferire in italiano in maniera lineare, e l'interprete si può trovare a dover scegliere tra un forte allungamento del *décalage*, con conseguente rischio di sovraccarico della memoria, e una formulazione alternativa impostata su quanto può essere inferito dagli elementi co(n)testuali già noti. Nel secondo caso gli conviene utilizzare strutture sintattiche semplici e possibilmente "aperte" per poterle adattare in corso d'opera, riprendendo in seconda battuta elementi mancanti o da precisare. Soluzioni possibili sono anche qui la riformulazione, ivi incluso il cambiamento delle classi di parole, la segmentazione in più frasi o la ristrutturazione, abbinata se necessario a condensazione e/o omissione.

(5) *Die deutsche Einheit und die weitere Integration Europas liegen auf dem Weg in ein freies, friedliches und ökonomisch erfolgreiches 21. Jahrhundert* (esempio tratto da Sella 1998: 136).

Difficoltà: catena di tre aggettivi e un avverbio che potrebbe sovraccaricare la memoria e disturbare il ritmo del parlato, in quanto l'attesa fino all'enunciazione del sintagma *21. Jahrhundert* comporterebbe il forte rischio di non riuscire a ricordare tutti gli elementi e/o a formularli in modo coerente.

(5a) *L'unificazione tedesca e l'ulteriore integrazione dell'Europa aprono la strada a/conducono verso un futuro di libertà, pace e prosperità nel 21° secolo.*

Soluzione A: ristrutturazione con anticipazione generica (l'idea di futuro) suggerita da *liegen auf dem Weg in*, con trasformazione degli aggettivi in sostantivi.

(5b) *L'unificazione tedesca e la crescente integrazione europea portano verso un mondo libero, pacificato ed economicamente prospero nel prossimo/nuovo secolo.*

Soluzione B: esplicitazione (*mondo*) derivata dall'idea di "cammino verso qualcosa", con sostituzione del numero ordinale (21°) con un aggettivo più generico (*prossimo*).

(5c) *L'unificazione tedesca e la progressiva integrazione dell'Europa fanno/sono parte del cammino verso un 21° secolo caratterizzato da libertà e prosperità.*

Soluzione C: semplificazione con omissioni, generalizzazioni e condensazioni.

(6) *Das seit einigen Wochen erneut drohende Wiederaufflammen des Kriegsgeschehens in der Ukraine ist ein weiterer Punkt auf der Tagesordnung des Ministerrates am 24. September.*

Difficoltà: catena complessa di determinanti che precedono e seguono il soggetto (*Wiederaufflammen*).

(6a) *Da alcune settimane incombe di nuovo la minaccia di una ripresa della guerra/dei combattimenti in Ucraina. Questo sarà un (altro) punto all'ordine del giorno del Consiglio dei ministri di dopodomani.*

Soluzione A: segmentazione e semplificazione (permessa dal contesto) dell'indicazione della data.

(6b) *La minaccia di una ripresa delle ostilità in Ucraina è tornata acuta da alcune settimane e sarà un altro punto in agenda del Consiglio.*

Soluzione B: memorizzazione del sintagma avverbiale temporale (*seit einigen Wochen*), ristrutturazione con sostituzione delle classi di parole (*drohen – minaccia; erneut – tornata*) e omissione (permessa dal contesto).

1.1.3. Morfosintassi

Parlando di interpretazione sia da che verso il tedesco sembrerà forse strano menzionare problemi di morfologia e morfosintassi come il genere e il plurale dei nomi o le corrette desinenze degli aggettivi o dei verbi, che per lo studente italiano in questa fase dei suoi studi, in teoria, non dovrebbero più costituire un problema. L'argomento va affrontato perché il grado di padronanza di questi elementi influenza la capacità e la prontezza del non madrelingua di utilizzare nell'ascolto del tedesco delle informazioni codificate in elementi morfologici.

Interpretando dall'italiano in tedesco, invece, si tratta di produrli correttamente nel proprio parlato spontaneo. Ogni incertezza viene amplificata impietosamente dalla rapidità di elaborazione richiesta e dalla sovrapposizione di ascolto e parlato in due lingue e può avere ricadute sensibili sulla comprensione all'ascolto e sulla produzione. Nell'interpretazione simultanea verso la lingua straniera, le difficoltà nella realizzazione spontaneamente corretta di genere e articolo o delle desinenze richieste dai vari casi o tempi verbali vengono ulteriormente amplificate dalla minore disponibilità di risorse per il controllo dell'output e si possono ripercuotere in modo più o meno sensibile sull'accettabilità della resa finale fino a renderla addirittura incomprensibile.

L'esempio (7) illustra come la familiarità con la morfosintassi tedesca può influenzare in maniera decisiva la rapidità della comprensione all'ascolto: solo dopo aver realizzato che la frase non inizia con un nominativo, bensì con un dativo seguito da un genitivo, l'attenzione potrà infatti essere indirizzata in maniera mirata all'identificazione del soggetto e alla pianificazione di una resa adeguata (7a); qui è basata su una ristrutturazione (vantaggiosa anche in termini di carico cogniti-

vo) contraddistinta dall'uso all'indicativo di un verbo transitivo italiano che regge un complemento diretto (*requirere tempo*) al posto del verbo tedesco reggente un complemento indiretto (*widmen* + dativo) nella forma passiva. Un'incertezza sul genere di *Ausarbeitung* e/o *Tagesordnung* rallenta inesorabilmente la comprensione dell'enunciato stesso, cioè delle relazioni fra le componenti della frase, con un conseguente aggravio e sbilanciamento del carico cognitivo che può facilmente ripercuotersi sia sui tempi e sulla correttezza di elaborazione di questa frase, sia sulla corretta comprensione di quella successiva.

(7) *Der Ausarbeitung der Tagesordnung musste viel Zeit gewidmet werden.*

(7a) *L'elaborazione dell'ordine del giorno ha richiesto molto tempo.*

1.2. Problemi connessi alla sintassi del tedesco come lingua di arrivo

1.2.1. Corretta realizzazione della Satzklammer

Una difficoltà simmetrica a quella di gestire un campo intermedio (*Mittelfeld*) molto esteso interpretando dal tedesco (vedi 1.1.1), sempre correlata al carico cognitivo e alla sollecitazione della memoria a breve termine in simultanea, riguarda la corretta realizzazione del secondo elemento della parentesi verbale (*Satzklammer*) interpretando dall'italiano in tedesco. L'estensione del *Mittelfeld* è uno strumento prezioso per rendere in maniera efficace frasi italiane complesse in cui il verbo appare molto tardi. In presenza di un *décalage* troppo breve può invece accadere che non tutti gli elementi, ad esempio una serie di modificatori di un sostantivo, possano essere integrati dall'interprete nel *Mittelfeld* della sua frase tedesca e vengano gestiti con frasi relative, nuove frasi principali o altre riprese dispendiose in termini di sforzo e tempo. Su questo versante, all'interno della strategia di ristrutturazione per accorciare il *Mittelfeld* tedesco al fine di realizzare correttamente la parentesi verbale, assume una valenza particolare la *Ausklammerung* o *Extraposition* (vedi Soffritti 1988; Pollini 2019), ovvero la chiusura “anticipata” della parentesi verbale e lo spostamento nel *Nachfeld* di sintagmi che “normalmente” andrebbero posti nel campo intermedio. Si tratta di una soluzione formalmente considerata scorretta nella lingua scritta ma molto comune in quella orale, soprattutto se aiutata dalla prosodia. Sotto questo profilo un attento ascolto del parlato tedesco in situazione può aiutare l'interprete alle prime armi anche a staccarsi da idee preconcepite rispetto a norme interiorizzate spesso molto rigide: la *Ausklammerung* ricorre infatti nel parlato pubblico di molti politici (vedi esempio 8) e, invocando la “*kommunikative Zumutbarkeit*” – ossia l'accettabilità a livello pragmalinguistico – è

riconosciuta come legittima anche da autorevoli grammatiche del tedesco (Weinrich 1993: 530).

(8) *Ich glaube, daß wir diese Themen in einem Gesamtzusammenhang betrachten müssen mit der gesamten Entwicklung des Ostseeraums* (esempio tratto da Bevilacqua 2009: 10).

Se l'interprete sente invece l'esigenza di guadagnare tempo per comprendere meglio il senso delle parole dell'oratore senza rallentare il proprio parlato o produrre delle pause poco congrue, può per contro ricorrere all'introduzione di costruzioni di supporto che consentano la realizzazione di una subordinata relativa.

(9) *Inizialmente in Italia il modello di difesa era un po' come dire una copia del modello USA* (esempio tratto dalla registrazione di un seminario sindacale, 1993).

(9a) *Ursprünglich sah es in Italien so aus, dass man ein Verteidigungsmodell hatte, das eine Kopie des Modells der Vereinigten Staaten war.*

1.2.2. Corretta realizzazione del Verb-Zweit-Satz

Oltre alle asimmetrie d'ordine rispetto alla sua madrelingua, uno dei primi problemi con cui il principiante italiano si trova confrontato nella simultanea è l'impossibilità di decidere autonomamente il ritmo della sua produzione. Analogamente a quanto discusso a proposito dei problemi inerenti a morfologia e morfosintassi (vedi 1.1.3), eventuali incertezze sul corretto ordine delle parole e la mancata interiorizzazione delle strutture rilevanti al punto di farne delle *routine* per così dire "automatizzate" condurranno facilmente alla produzione di enunciati scorretti. Un esempio tipico di questo tipo di difficoltà è la *Verb-Zweit-Regel*, ovvero il fatto che il verbo finito nella frase dichiarativa si trova in seconda posizione e che il *Vorfeld* (il campo anteriore) del verbo finito è occupato da un unico costituente che però può comprendere una serie di elementi. Questi possono essere di vari tipi: oggetti (***Diesen Aufsatz lese ich heute Abend***), sintagmi avverbiali (***Heute Abend lese ich diesen Aufsatz***) o anche intere frasi secondarie (***Wenn ich zu Abend gegessen habe, lese ich diesen Aufsatz***) (Malloggi 2019: 113). Se non acquisita perfettamente, questa regola nella simultanea verso il tedesco viene spesso disattesa, dato che la sua mancata applicazione non pregiudica l'intelligibilità di quanto detto, ma produce nell'ascoltatore tedesco un'impressione negativa sulle competenze linguistiche dell'interprete. Questa difficoltà potrà essere superata

solo con l'ascolto mirato del parlato e una pratica deliberata (vedi Motta 2016) che renda spontanea l'applicazione di questa regola. Anche gli esercizi di *shadowing* (per maggiori dettagli si veda Mack in questo volume) possono essere d'aiuto in questo senso.

(10) *Solo dieci anni fa una direttiva europea, attesa da anni e accolta con favore da molti, ha stabilito per la prima volta il diritto all'interpretazione e alla traduzione nei procedimenti penali.*

Difficoltà: il verbo italiano (*ha stabilito*) è preceduto da una serie di costituenti e da una subordinata relativa che incorniciano il soggetto.

(10a) *Eine europäische Richtlinie (die lang erwartet und von vielen positiv aufgenommen wurde) hat vor zehn Jahren (erstmal) das Recht auf Verdolmetschung und Übersetzung im Strafverfahren eingeführt.*

Soluzione A: memorizzazione del sintagma temporale, ristrutturazione con anticipazione dell'ausiliare (possibilità tra cui scegliere: *hat, ist, wurde*) ed eventuali omissioni.

(10b) *Vor nur zehn Jahren wurde eine europäische Richtlinie verabschiedet (die lang erwartet worden war und allgemein begrüßt wurde). Sie garantiert erstmal das Recht auf Sprachmittlung im Strafverfahren.*

Soluzione B: anticipazione dell'ausiliare con scelta di un verbo adeguato, e segmentazione con condensazione.

(10c) *Erst seit zehn Jahren gibt es eine europäische Richtlinie hierzu. Sie war lang erwartet worden und wurde größtenteils positiv aufgenommen. Sie garantiert zum ersten Mal das Recht auf Sprachmittlung im Strafverfahren.*

Soluzione C: segmentazione della prima parte con aggiunta di verbo consono (*gibt es*); ripresa pronominale e anticipazione dell'ausiliare; altra segmentazione con condensazione.

1.2.3. Altri problemi legati alla sintassi

Un altro punto che può creare difficoltà all'interprete neofita che non ha ancora la piena capacità di staccarsi dalla formulazione italiana e di trovare spontaneamente soluzioni idiomatiche riguarda l'uso di strutture e dispositivi sintetici del tedesco, "lingua compatta" (vedi Soffritti 1990; Bosco Coletos 2007). Può tornare molto utile crearsi un repertorio di espressioni di supporto e raccordo per la ripresa in casi di ristrutturazione o segmentazione di strutture tipiche del tedesco che non trovano una corrispondenza diretta e parallela in italiano, ad esempio gli avverbi pronominali (ad esempio *darüber, wozu o hierfür*), espressioni esplicative o relativizzanti (ad esempio *und zwar, im Sinne von, sozusagen, was ... anbelangt*), oppure

formulazioni come *es ist so, dass* che permettono di introdurre una subordinata relativa per rispettare la *Verb-Zweit-Regel* se l'oratore italiano ritarda eccessivamente l'enunciazione del verbo necessario.

L'omissione consapevole di ridondanze o di elementi compresi ma lasciati impliciti, oppure la semplice trasformazione del passato prossimo italiano in un presente che non richiede una parentesi verbale (esempio 11) favoriscono la concisione, evitando perifrasi e subordinate relative ingombranti e dispendiose in termini di *décalage*. Anche la possibilità di elidere il verbo o participio (*formulate*, esempio 12), l'uso accorto dei sostantivi composti (si veda ancora l'esempio 11: *Erasmus-Studenten* per *studenti che partecipano al programma Erasmus*), il ricorso a una semplice preposizione invece che a una subordinata relativa (esempio 13), oppure la segmentazione in due frasi autonome con ripresa mediante pronomi possono aiutare a risparmiare tempo prezioso. È infine molto utile avere pronte delle soluzioni tipiche per le strutture che non trovano corrispondenza diretta in tedesco, come ad esempio la resa di espressioni italiane con *stare* + gerundio mediante *gerade dabei* oppure *an etwas sein*, ma anche tramite un semplice indicativo (esempio 15, tratto da Rega 2015).

(11) *Negli ultimi anni abbiamo assistito a un costante aumento degli studenti che partecipano al programma Erasmus e che vengono da tutto il mondo.*

(11a) *Seit einigen Jahren beobachten wir eine stetige Zunahme der Erasmus-Studenten aus aller Welt.*

(12) *Le raccomandazioni che sono state formulate dall'Agenzia europea dell'ambiente richiedono una messa in atto rapida ed efficiente.*

(12a) *Die Empfehlungen der Europäischen Umweltagentur müssen zügig und effektiv umgesetzt werden.*

(13) *A dieci anni dalla terribile tragedia accaduta il 6 aprile 2009.*

(13a) *Zehn Jahre nach dem furchtbaren Ereignis (Erdbeben) vom 6. April 2009* invece di

(13b) *Zehn Jahre nach der Tragödie, die sich am 6. April 2009 ereignet hat.*

(14) *So già esprimermi abbastanza bene in tedesco.*

(14a) *Ich kann schon recht gut Deutsch* invece di (14b) *Ich kann mich schon recht gut auf Deutsch ausdrücken.*

(15) *Stiamo verificando l'ipotesi di fare...*

(15a) *Wir prüfen (gerade/derzeit) die Möglichkeit, ...*

2. Problemi connessi alla fonetica e alla prosodia

2.1. *Fonetica e prosodia del tedesco come lingua di partenza*⁴

Come è già stato menzionato più volte, soprattutto parlando delle soluzioni comportanti una ristrutturazione delle componenti della frase tedesca, anche alla fonetica e alla prosodia (e in consecutiva ai tratti non-verbali) incombe un ruolo fondamentale nell'interpretazione, sia nella fase di ascolto, comprensione e analisi, sia in quelle di pianificazione e produzione.

Nell'ascolto la presenza nel sistema fonetico del tedesco di fonemi non presenti nell'italiano standard può causare difficoltà di discriminazione per il madrelingua italiano, ancora una volta soprattutto in simultanea, perché possono rallentare o pregiudicare la corretta comprensione in assenza di informazioni co(n)testuali che fungano da correttivo. Ne sono degli esempi la *h* aspirata in posizione iniziale (*aus - Haus; alt - halt; Essen - Hessen*), l'*Umlaut* (*fordern - fördern*), la cui mancata discriminazione risulta particolarmente problematica nei verbi modali (*hatte - hätte; mochte - möchte; durfte - dürfte*), la contrazione della sillaba finale (*siebzehn - siebzig*), o l'allungamento vocalico (raramente tra *das* e *dass*, molto frequente ad es. tra *Staat - Stadt*). Anche la *r* muta (*Schorrle - Scholle; Start - Staat; Charme - Scham*) può creare delle difficoltà che inducono in errore o rendono comunque impossibile una resa corretta. Va ricordata in questo contesto anche la vocale [ə] (*schwa* o *Murmellaut*), praticamente sconosciuta all'italiano standard. Lo *schwa*, mai accentato e pronunciato come una *e* brevissima, nel parlato è a malapena percepibile. In tedesco è molto frequente e ricorre ad esempio nei prefissi *be-* e *ge-* (*bekommen, Gedicht*), in fine di parola, soprattutto nei nomi femminili (*Klasse, Strasse*), nelle desinenze (*hören, antwortet, gutem*), nei suffissi *-er, -el, -en* (*Garten, Onkel*) e nei diminutivi con suffisso *-chen* come in *Mädchen* (Ponti e Romano 2013: 13).

Un discorso analogo vale per la comprensione delle differenze fonetiche tra le varianti diatopiche del tedesco parlato in Germania, Austria e Svizzera, oppure degli accenti regionali marcati (bavarese, svevo, sassone ecc.) che possono causare difficoltà di discriminazione (rapida) anche di parole ben note perché pronunciate diversamente dallo standard conosciuto. In maniera ancora più drastica questo si può verificare nell'ascolto di parlanti che non sono di madrelingua – si pensi

⁴ Gli esempi di questo paragrafo sono tratti quasi tutti da Mack 2012.

solo alla pronuncia di nomi o parole straniere (ad es. inglesi) da parte dei parlanti tedeschi, molto diversa da quella dei parlanti italiani.

Un altro tipo di difficoltà abbastanza frequente per il non madrelingua è l'errata identificazione dei limiti delle parole che può portare sia alla errata "concrezione" di parole distinte in una sola (*der Städterückgang* invece di *der stete Rückgang*), sia alla scissione di una parola composta in più parole (come *Rahmen der Gesetze* oppure perfino *warme Gesetze* invece di *Rahmengesetze*).

2.2. *Fonetica e prosodia del tedesco come lingua di arrivo*⁵

La differenza dei sistemi fonetici delle due lingue ovviamente può avere delle ripercussioni anche sulla pronuncia di fonemi tedeschi non presenti nell'italiano standard, con l'effetto di rallentare o inficiare in quel caso la comprensione da parte del destinatario dell'interpretazione. Una prosodia errata rende l'ascolto più faticoso per il pubblico, oltre a identificare l'interprete come parlante in qualche misura meno "competente" del madrelingua, con possibili effetti negativi sulla percezione della sua credibilità e affidabilità.

Particolare attenzione merita l'intonazione in fine di frase, dato che anche in tedesco può essere usata, invece dell'inversione di soggetto e verbo, per dare carattere interrogativo a una frase che altrimenti verrebbe intesa come affermativa (ad esempio *Das ist ein schweres Kapitel!* ↓ verso *Das ist ein schweres Kapitel?* ↑).

Effetti sia sulla corretta comprensione dell'interprete italiano che sulla ricezione del suo ascoltatore tedesco possono avere anche variazioni dell'accento lessicale (*Wortakzent*) (ad esempio *übersetzen* - *übersetzen*) e dell'accento sintattico (*Satzakzent*) (ad esempio *Das hat er schon **gesagt!*** verso *Das hat er **schon** gesagt!*, dove nel primo caso *schon* assume una funzione temporale (*questo lo ha già detto*), nel secondo invece modalizzante (*sì che l'ha detto!*), oppure *Ich habe **auch** Zeit (nicht nur du)* verso *Ich habe auch **Zeit** (nicht nur Lust)*).

Per aumentare la cosiddetta *nativelikeness* nell'ambito della fonetica e della prosodia e potenziare la sua comprensione all'ascolto, il futuro interprete privilegerà un approccio incentrato su immersione, esposizione e imitazione, principi generali nell'apprendimento delle lingue ancora più fondamentali per acquisire una padronanza professionale del tedesco come lingua B o C.

⁵ Gli esempi di questo paragrafo sono tratti da Kaunzner 2009.

3. Lessico e fraseologia del tedesco come lingua di partenza e di arrivo

Parlando di lessico e fraseologia, nella traduzione – specie quella orale, non importa in quale direzione – le interferenze e i calchi sono sempre in agguato. Dato l'elevato carico cognitivo in simultanea è dunque sempre consigliabile tenere un atteggiamento sospettoso di fronte a parole sconosciute che mostrano delle rassomiglianze con l'italiano. Falsi amici tipici tra i più noti sono i quasi-omofoni, come *Konfetti* vs. *confetti*, *Mappe* vs. *mappe* oppure *Kompass* vs. *compasso* e *Regal* vs. *regalo*.

Le parole di origine latina e greca in tedesco hanno spesso delle accezioni diverse o più specifiche del corrispondente termine italiano (ad esempio *Interprete* vs. *Interpret*, o *studieren* vs. *studiare*), oppure si utilizzano solo in un linguaggio specialistico, ma non nella lingua comune (*Glykämie* vs. *Blutzucker*). Non solo nei linguaggi specialistici, come quello giuridico, differenze nelle realtà di riferimento comportano differenze concettuali di cui tenere conto anche nella traduzione: un (*Bundes*) *land* tedesco non è la stessa cosa di un (*Bundes*) *land* austriaco (ed ancora meno di una *regione* italiana), e concetti come 'sindaco' o 'assessore' in tedesco si possono esprimere in diversi modi a seconda del sistema amministrativo di riferimento. Un discorso analogo vale per le varianti diatopiche per esprimere un medesimo concetto come *Metzger* – *Fleischer* – *Fleischhauer* per 'macellaio', oppure differenze di significato marcate da una sola delle due lingue, come tra *Neffe/Nichte* ed *Enkel/Enkelin* (tutti e quattro *nipote* in italiano) oppure *Rente* e *Pension* (*pensione*), essendo la seconda corrisposta in Germania unicamente a un ex funzionario pubblico, cosa che invece non vale per l'Austria.

Di natura diversa è il problema di forme lessicali che non hanno una corrispondenza esatta nelle due lingue. In tedesco, ad esempio, la frequenza di sostantivi complessi, specie con più di due costituenti, è molto più elevata che in italiano e richiede un allenamento specifico per identificare senza sforzi aggiuntivi la natura delle componenti e impostare correttamente la resa in italiano. Quando incontra qualche parente del mitico *Bodenseeschiffahrtsgesellschaftsdampfschiffkapitän*, l'interprete deve cioè essere in grado di a) capire subito che ha di fronte un elemento al quale applicare le strategie di attesa e ristrutturazione che mette in atto ad esempio per le stringhe aggettivali che determinano un sostantivo e b) identificare a colpo sicuro la parola base che normalmente diventa il riferimento principale per la sua traduzione, per non rischiare di stabilire relazioni errate tra le varie componenti del composto.

Resta sempre in agguato anche la tendenza di tradurre le componenti della parola composta invece del concetto che esprimono (*Rechenmaschine*, ad esempio, corrisponde comunemente a *calcolatrice*, non a *macchina per fare dei calcoli* o *dispositivo di calcolo*). Il diverso ordine delle parole costituisce una sfida particolarmente impegnativa nella resa in interpretazione di numeri e cifre, dove è frequente la tendenza all'inversione delle componenti (ad esempio *46* invece di *64*). Un'illustrazione dell'uso efficace di un sostantivo composto correttamente collocato (*einen Tiefstand erreichen*) che tiene conto anche della propensione alla nominalizzazione del tedesco, lo troviamo nell'esempio 16 (tratto da una conferenza-esame, Forlì, 19.11.2021).

(16) *Le criptovalute emergono quindi in questo contesto, un contesto dove abbiamo visto come l'elemento fondamentale sia proprio questa sfiducia che il sistema comincia avere verso il sistema tradizionale.*

(16a) *Bitcoin wurde genau in diesem Zusammenhang eingeführt, das heißt, wo das Misstrauen gegenüber den Banken, dem Bankensystem einen Tiefstand erreicht hatte.*

Anche le preposizioni meritano un'attenzione e uno studio specifico che andrebbe basato anch'esso su esempi tratti della lingua viva per non cadere nella trappola di una loro "traduzione" che non tiene conto delle valenze dei verbi cui si accompagnano; esempi classici ne sono la confusione tra *sich bei jemandem bedanken* e *jemandem danken* o errori che possono inficiare anche la produzione nella madrelingua, come **telefonare con* (per *telefonieren mit*) o **ringraziare a qualcuno* (per *jemandem danken*).

Il sistema dei verbi modali (e soprattutto le loro forme in presenza di negazione, ad esempio la differenza tra *du darfst nicht* e *du musst nicht* per *non devi*) costituisce un altro capitolo della grammatica e del lessico che non basta avere mandato a memoria ma che va esplorato, studiato e poi esercitato attivamente per garantirne la disponibilità immediata nel momento dell'interpretazione.

Altro capitolo vastissimo su cui attirare l'attenzione senza potere entrare nel pur necessario merito è quello dei segnali discorsivi in generale (Blühdorn *et al.* 2017) e delle particelle modali in particolare (ad esempio *eigentlich*, *bloß*, *aber*, *wohl*, *denn*; vedi Katelhön 2008). Essendo queste ultime elementi funzionali per eccellenza, si tratta forse di uno dei campi in cui l'analisi contrastiva è più utile all'interprete in formazione, data l'impossibilità di trovare delle corrispondenze "facili" tramite la semplice sostituzione di parole o sintagmi. Interpretando verso il tedesco, sono proprio le particelle modali (usate correttamente!) che rendono

idiomatico e *nativelike* l'enunciato. Insostituibile è in questo ambito l'apporto della linguistica dei corpora e dei software che ne consentono l'esplorazione anche in solitaria. Le particelle dimostrano forse meglio di qualsiasi altro elemento della lingua tutta la limitatezza di un approccio "puramente linguistico" che non tenga conto anche della dimensione pragmatica della parola nel suo contesto comunicativo in quanto

elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a sottolineare la strutturazione del testo, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali, a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, ad evidenziare processi cognitivi (Bazzanella 2010: 1339).

L'ultimo aspetto a cui potremo solo accennare è il capitolo altrettanto vasto e cruciale della fraseologia. Collocazioni, combinazioni più o meno fisse e *routine* conversazionali come le formule di saluto o di ringraziamento, di apertura o di introduzione di un nuovo tema sono dei "semilavorati della lingua" ("*Halbfertigprodukte der Sprache*", Hausmann 1985: 118) che riducono considerevolmente lo sforzo di formulazione e consentono all'interprete di migliorare le sue prestazioni a parità di carico cognitivo, oltre a contribuire decisamente alla sua cosiddetta *nativelikeness*. Un lavoro sistematico, condotto in un'ottica contrastiva, crea una consapevolezza che contrasta anche la tentazione di formulazioni calcate su quelle della lingua di partenza, sempre in agguato soprattutto (ma non solo) nell'interpretazione verso una lingua straniera (Quasthoff 2011; Tiberii 2018²).

Portiamo a esempio per il vasto campo della fraseologia quello dei cosiddetti costrutti a verbo supporto (*Funktionsverbgefüge*), la cui padronanza renderà più pronta la produzione nell'interpretazione verso il tedesco e favorirà l'uso corretto da parte del futuro interprete di costrutti a verbo supporto simili realizzati nelle due lingue mediante l'utilizzo di verbi diversi (i), come ad esempio *eine Entscheidung treffen* (e non *nehmen*) per *prendere una decisione*, *eine Frage stellen* (e non *machen*) per *fare una domanda*, *etwas in Betracht ziehen* (e non *nehmen*) per *prendere in considerazione*. Va inoltre menzionato il fatto che un certo costrutto può esistere solo in una delle due lingue ma non nell'altra (ii), come ad esempio *zum Vorschein kommen* per *comparire, emergere, apparire*, e che l'utilizzo del costrutto a verbo supporto può anche essere associato a registri diversi (iii), come ad esempio *eine Frage stellen* vs. *fare/porre una domanda* (Mollica 2020: 142).

4. Alcuni spunti per intervenire sulle difficoltà menzionate

Riassumendo e per concludere si può dire che per limitare il carico cognitivo in simultanea, nell'apprendimento del tedesco vale la pena lavorare fin dall'inizio sistematicamente sulle 'contromisure' atte a produrre gli effetti più frequenti e sensibili sul processo dell'interpretazione e sul suo risultato.

Sia nella resa dall'italiano in tedesco che viceversa, alcune tra le misure più efficaci sono le seguenti:

- Cercare attivamente formulazioni precise e concise, sfruttando sempre le soluzioni più economiche offerte dalla lingua ed evitando parole e frasi "vuote"
- Optare per formulazioni libere e idiomatiche nella lingua di arrivo e non calcate sulle parole della lingua di partenza – vedi esempi (6), (12), (13)
- Evitare sistematicamente (almeno nella fase iniziale dell'apprendistato) le strutture sintattiche complesse, privilegiando – soprattutto verso il tedesco – la coordinazione (paratassi) rispetto alla subordinazione (ipotassi) e azzardando strutture più "ambiziose" solo gradualmente, quando si comincia a saper gestire *décalage* e carico cognitivo – vedi esempi (3b), (6b)
- Segmentare dove possibile le frasi complesse in frasi più semplici – vedi esempi (2b), (3c), (4c), (6a)
- Ricorrere alla *Ausklammerung* per accorciare la parentesi verbale tedesca – vedi esempio (8)
- Lavorare sistematicamente per rendere spontaneo e fluido l'uso di formule e strutture che non hanno una corrispondenza diretta nelle due lingue, come ad esempio frasi ipotetiche e verbi modali, espressioni di cortesia (anche al plurale...), particelle modali, collocazioni, oppure il passivo (più frequente in tedesco)
- Lavorare sulla sinonimia in senso lato per poter privilegiare, laddove il contesto lo consente, dei verbi inseparabili (ad es. *eine Initiative bejahen* o *befürworten* invece di *einer Initiative zustimmen*)

Per migliorare la *nativelikeness* del parlato in tedesco si può invece cercare di migliorare prima di tutto:

- L'automatismo della *Umstellung* tra soggetto e verbo dove richiesta
- La discriminazione tra i fonemi la cui confusione può creare maggiori problemi (ad esempio rispetto ai verbi modali) o difficoltà all'ascoltatore (ad esempio l'accento lessicale)

- L'acquisizione sistematica di parole ed espressioni nuove nel loro contesto, complete di genere e plurale dei nomi (e collocazioni più comuni), sfruttando anche i cosiddetti *Spareffekte* (Siepmann 2006), ovvero delle sistematicità come il fatto che tutti i sostantivi tedeschi che terminano in *-ung* sono femminili o tutti i diminutivi neutri
- L'uso di strutture preferite o peculiari del tedesco che l'italiano realizza con altri mezzi (ad esempio il passivo, dove l'italiano spesso preferisce il *si* impersonale; i sostantivi composti; le particelle modali)
- L'attenzione alla scelta dei tempi e modi verbali adeguati al contesto o che richiedono minore sforzo cognitivo (passato remoto vs. passato prossimo per rendere il preterito tedesco, presente o preterito invece del *Perfekt* per evitare la parentesi verbale, oppure la diversa realizzazione del discorso indiretto nelle due lingue)

Un'ultima raccomandazione deve riguardare tuttavia non le soluzioni da adottare in sede di interpretazione, bensì le attività di studio da privilegiare. Pur essendo assolutamente vero che la tecnica della simultanea non si acquisisce senza un assiduo esercizio dell'interpretazione, è anche vero che le lacune nelle conoscenze della lingua (e della sua grammatica!) non si possono colmare con questo tipo di allenamento. Per farlo servono gli strumenti classici della didattica della lingua straniera per la modalità orale e quelli della glottodidattica, tra cui non vanno disprezzati neppure i vecchi metodi come il *drill and practice* sulle coppie minime e gli esercizi di *shadowing*, nonché il classico lavoro su lessico, collocazioni e fraseologia per l'ampliamento del vocabolario passivo e soprattutto attivo. Anche la linguistica dei corpora offre strumenti preziosi che, usati in maniera mirata, possono aiutare il neofita a gestire efficacemente il tedesco, sia come lingua di partenza che come lingua di arrivo.

Bibliografia

- Bazzanella, C. 2010, *I segnali discorsivi*, in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Bologna: Il Mulino, pp. 1339-1357.
- Bevilacqua, L. 2009, *The position of the verb in Germanic languages and simultaneous interpretation*, «The Interpreters' Newsletter» (XIV), pp. 1-31.
- Blühdorn, H. et al. 2017 (eds.), *Diskursmarker in Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bosco Coletos, S. 2007, *Il tedesco lingua compatta. Problemi di traducibilità in italiano*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.

- Caramalli, I. 2017, *L'anticipazione nella simultanea dal tedesco in italiano: una prospettiva "inedita" per provare a rispondere a "vecchie" domande*, Tesi di laurea magistrale non pubblicata, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna.
- Cardinaletti, A., G. Giusti 1997, *Problemi di sintassi tedesca*, Padova: Unipress.
- Chmiel, A. 2021, *Effects of simultaneous interpreting experience and training on anticipation, as measured by word-translation latencies*, «Interpreting» (XXI-I), pp. 18-44.
- Costa, M. 2013, *Introduzione*, in S. Bosco Coletsos, M. Costa (a cura di), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. IX-XV.
- Hausmann, F.-J. 1985, *Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels*, in H. Bergenholtz, J. Mugdan (eds.), *Lexikographie und Grammatik*, Tübingen: Niemeyer, pp. 118-129.
- Katelhön, P. 2008, *Kleine Wörter: Abtönung und Modalpartikeln*, in M. Nied Curcio (ed.) *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch - Deutsch. Ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, Milano: FrancoAngeli, pp. 212-232.
- Kaunzner, U. 2009, *Prosodie im Sprachvergleich Deutsch – Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problembereiche*, «Annali Online di Ferrara - Lettere» (IV-II), pp. 1-13.
- Mack, G. 2012, *Redetranskripte als Spiegel fremdsprachlichen Hörverstehens. Ein praktischer Beitrag zur Dolmetschdidaktik*, in B. Ahrens, M. Albl-Mikasa, C. Sasse (eds.), *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung. Festschrift für Sylvia Kalina*, Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 163-183.
- Malloggi, P. 2019, *Verbzweitsätze aus kontrastiver Sicht (Deutsch-Italienisch): Das topologische Modell zur Verbstellung*, «Glottodidactica» (XLVI-II), pp. 111-123.
- Mollica, F. 2020, *Funktionsverbgefüge in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern (für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch) aus der Perspektive der DaF-Benutzer*, in S. De Knop, M. Hermann (eds.), *Funktionsverbgefüge im Fokus. Theoretische, didaktische und kontrastive Perspektiven*, Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 137-178.
- Motta, M. 2016, *A blended learning environment based on the principles of deliberate practice for the acquisition of interpreting skills*, «The Interpreter and Translator Trainer» (X-I), pp. 133-149.
- Neubert, A., G. Shreve 1992, *Translation as text*, Kent: The Kent State University Press.
- Pollini, M. 2019, *La Ausklammerung nell'oralità di deputati e interpreti del Parlamento Europeo. Un'indagine in Corpus Query Language*, Tesi di laurea magistrale non pubblicata, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna.
- Ponti, D., A. Romano 2013, *Foni, fonemi e strutture prosodiche*, in S. Bosco Coletsos, M. Costa (eds.), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 3-19.
- Quasthoff, U. 2011, *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*, Berlin: De Gruyter.
- Rega, L. 2015, *Verlaufsformen als Übersetzungsproblem Deutsch-Italienisch-Deutsch*, in C. Di Meola, D. Puato (eds.), *Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht. Phraseologie, Temporalität und mehr*, Frankfurt a.M. et al.: Lang, pp. 107-121.

- Riccardi, A. 1996, *Language-specific strategies in simultaneous interpreting*, in C. Dollerup, V. Appel (eds.), *Teaching translation and interpreting 3. New horizons*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 213-222.
- Seeber, K. 2005, *Temporale Aspekte der Antizipation beim Simultandolmetschen komplexer SOV-Strukturen aus dem Deutschen*, «Bulletin Vals-Asla» (XXCI), pp. 123-140.
- Sella, M. 1998, *Interpretazione simultanea dal tedesco e dal russo in italiano: la dislocazione a sinistra. Un contributo sperimentale*, Tesi di laurea magistrale non pubblicata, Trieste: SSLMIT, Università di Trieste.
- Setton, R. 1999, *Simultaneous interpretation: A cognitive-pragmatic analysis*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Siepmann, D. 2006, *Der nativnahe Wortschatz des Fremdsprachenlehrers, Dolmetschers und Übersetzers. Lernumfang, Lernverfahren, Lernökonomie – Prolegomena zu einem umfassend onomasiologischen Wortschatzlernsystem*, «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung» (XVII-I), pp. 69-98.
- Soffritti, M. 1988, *Ausklammerung und Standardsprache. Eine Untersuchung zur Nachfeldbesetzung in Spiegel-Gesprächen 1986-1987*, Bologna: Atesa.
- Soffritti, M. 1990, *La complessità del predicato. Forme compatte e forme estese nel confronto italiano-tedesco*, Bologna: Atesa.
- Tiberii, P. 2018², *Dizionario delle collocazioni: Le combinazioni delle parole in italiano*, Bologna: Zanichelli.
- Tomaselli, A. 2013, *Introduzione alla sintassi del tedesco*, Verona: QuiEdit.
- Weinrich, H. 1993, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim et al.: Dudenverlag.

Letture di approfondimento

- Foschi Albert, M. 2018, *Le frasi complesse del tedesco*, Pisa: Campano.
- Kaunzner, U. 2017², *Aussprachekurs Deutsch. Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium*, Tübingen: Stauffenburg.
- Nied Curcio, M. (ed.) 2008, *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Lehr- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, Milano: FrancoAngeli.

PARTE III

**AMBITI PROFESSIONALI:
INTRPRETARE PER CHI**

CAPITOLO 1

INTERPRETARE PER LA GIUSTIZIA: TRIBUNALI E INTERCETTAZIONI

*Elio Ballardini e María Jesús González Rodríguez*¹

DIT, Università di Bologna

L'imputato che non conosce la lingua italiana ha diritto di farsi assistere gratuitamente, indipendentemente dall'esito del procedimento, da un interprete al fine di poter comprendere l'accusa contro di lui formulata e di seguire il compimento degli atti e lo svolgimento delle udienze cui partecipa. Ha altresì diritto all'assistenza gratuita di un interprete per le comunicazioni con il difensore prima di rendere un interrogatorio, ovvero al fine di presentare una richiesta o una memoria nel corso del procedimento.

Art. 143.1 Codice di procedura penale

Introduzione

Interpretare per la giustizia richiede conoscenze giuridiche e procedurali, oltre che solide tecniche interpretative. Il ruolo fondamentale dell'interprete in quest'ambito non è purtroppo ancora adeguatamente riconosciuto, ma è nondimeno indispensabile curare bene la preparazione di chi decide di intraprendere questo ramo della professione che è sempre di grandissima responsabilità. Il campo professionale è vastissimo, ma in questo capitolo ci si concentrerà sull'interprete che opera prevalentemente in tribunale (§ 1) e nelle operazioni di intercettazione (§ 2).

¹ Questo capitolo è stato concepito in modo congiunto, tuttavia Elio Ballardini è autore del § 1, mentre María Jesús González Rodríguez è autrice del § 2.

1. L'interprete in ambito giuridico: un po' di storia

L'intervento di un interprete-traduttore² in ambito giuridico è necessario per rimuovere eventuali barriere comunicative legate all'impossibilità di usare soltanto la lingua ufficiale utilizzata nel procedimento e consentire pertanto il compimento dello stesso. Lungi dall'essere recente, questa esigenza ha origini profondamente radicate nella storia giuridica europea. Anche in Italia la figura dell'interprete-traduttore in questo ambito è da più secoli attestata, anche se in modo spesso marginale, in svariati testi di legge. Dal primo *Codice di procedura penale* (1807), elaborato da Giandomenico Romagnosi, essa è regolarmente disciplinata in tutti i codici di procedura entrati in vigore nell'Italia pre- e post-unitaria. Contestualmente il tema della traduzione degli atti, orali e scritti, trova ampio spazio nella dottrina e nella giurisprudenza italiana.

Non è questa la sede per ripercorrere questo plurisecolare e complesso itinerario (per un approfondimento, vedi Ballardini 2000, 2013). Limitiamoci a osservare che dall'esame degli inquadramenti dell'interprete-traduttore nei sistemi processuali penali in Italia affiorano due modi prevalenti di intenderne la funzione. Essi rispecchiano non solo la visione che, in un dato momento storico e politico, la società ha del diritto alla difesa, ma, più in generale, permettono di misurare il grado di civiltà e di umanità di un procedimento penale e del sistema di relazioni tra Stato e individuo.

Nella prima accezione, direttamente ispirata al Secolo dei Lumi, l'interprete-traduttore è inteso come uno strumento di assistenza linguistica che la giustizia mette a disposizione della persona alloglotta affinché possa capire l'accusa contro di lei formulata e metterla così nelle condizioni di partecipare effettivamente al processo predisponendo un'adeguata difesa.

Per la seconda, l'interprete-traduttore è soprattutto un ausiliare dell'autorità giudiziaria, ossia più un dispositivo funzionale al corretto andamento del procedimento che uno strumento posto a garanzia del diritto alla difesa dell'accusato alloglotta.

Volgendo lo sguardo agli ultimi cent'anni, o poco più, osserviamo che al primo orientamento aderisce il *Codice di procedura penale del Regno d'Italia*, entrato in vigore

² Nel presente contributo ci occuperemo solo dell'interpretazione/traduzione in ambito penale: non verranno trattati né l'ambito civile, né quello penale militare. Inoltre, per ragioni di spazio, non tratteremo qui la pur importante interpretazione per le persone sorde, mute o sordomute. Infine, poiché la procedura penale, a differenza di quella civile, non distingue i due profili, parleremo in queste pagine di "interprete-traduttore".

nel 1914 e noto come *Codice Finocchiaro Aprile*. Di respiro liberale, esso introduceva significative novità in tema di interpretazione e traduzione. Ma qui importa ricordare soprattutto che per la prima volta nel diritto italiano l'interprete traduttore viene apertamente accostato alla figura del *perito*, vale a dire ad un esperto nel proprio ambito di attività. Altro elemento degno di attenzione, anche perché sempre attuale: rispetto al passato, la normativa mostra una maggiore attenzione all'esigenza di *imparzialità* e di *rettezza* della persona chiamata a svolgere tale ufficio.

Con l'adozione, nel 1930, del penultimo *Codice di procedura penale* italiano, le cose cambiano in modo radicale. Il cosiddetto *Codice Rocco*, dal nome del Guardasigilli del Governo Mussolini, predilige infatti il secondo orientamento richiamato sopra. Certo, non si può disconoscere che da un punto di vista puramente tecnico questo testo ha il merito di accordare un apposito titolo alla *Traduzione degli atti*, ribadendo pure l'idea di un interprete-traduttore *esperto* di lingue e l'esigenza di una prestazione di qualità. Ma la volontà del codice previgente di dare risalto alla funzione difensiva dell'assistenza linguistica viene repentinamente fermata, stravolta da una configurazione piegata all'ideologia autoritaria e nazionalista che permea l'intero sistema giudiziario del Ventennio fascista e che, nello specifico, si sostanzia in una generale restrizione dei diritti dell'imputato.

Queste due accezioni rispecchiano pensieri giuridico-filosofici assai diversi, legati come sono a momenti ben distinti della storia italiana. Una maggiore disponibilità ad accogliere il primo o il secondo orientamento incide inevitabilmente sul modo di intendere l'intervento dell'interprete-traduttore in questo specifico ambito. Benché antitetiche nella loro essenza, esse hanno convissuto per svariati decenni nell'ordinamento italiano, non senza attriti con il dettato costituzionale e con le fonti di diritto internazionali sottoscritte dall'Italia. Si potrebbe parlare al riguardo di vera e propria anomalia, giacché il *Codice di procedura penale* nato durante il Ventennio è sopravvissuto, seppur ampiamente emendato e rimaneggiato, a mutamenti epocali – la caduta del regime e dell'ideologia che lo avevano ispirato, la conclusione del secondo conflitto mondiale, la fine della monarchia, la nascita della Repubblica e l'entrata in vigore della relativa Costituzione. Assieme al *Codice Rocco* rimase vivo, e non solo sottotraccia, anche un modo piuttosto anacronistico di pensare il ruolo dell'interprete-traduttore. Ed è lecito ritenere che proprio la prolungata coesistenza, nel secondo dopoguerra, di due logiche così diverse abbia *de facto* avvalorato, nella pratica quotidiana della giustizia, condotte e comportamenti non uniformi, per non dire di segno opposto, riguardo al profilo dell'interprete-traduttore, percepito ora come un “male necessario” nella sua

veste accessoria di “ausiliario del giudice”, ora come garante di un diritto fondamentale dell’individuo, inalienabile strumento di (auto)difesa volto ad assicurare nel contraddittorio del processo penale quella *parité des armes* che costituisce un principio fondante del giusto processo.

Il *Codice Rocco* fu sostituito soltanto nel 1989, quando entrò in vigore il cosiddetto *Codice Vassalli*. Tale Codice, nel passare da un impianto processuale inquisitorio ad un rito accusatorio, e nell’aderire esplicitamente agli obblighi internazionali derivanti in particolare dalla *Convenzione europea di salvaguardia dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali* (1950) e dal *Patto internazionale sui diritti civili e politici* (1966)³, ha impresso una svolta decisiva all’insieme della disciplina relativa alla traduzione degli atti nel procedimento penale.

Da allora, l’intera materia ha conosciuto ulteriori e importanti sviluppi, con un’accelerazione significativa in quest’ultimo decennio grazie all’impulso determinante di fonti di diritto dell’Unione europea. Senza addentrarci nei meandri di una normazione nazionale, internazionale e sovranazionale complessa e frammentata, oggetto di attente disamine ad opera di autorevoli studiosi di diritto, appare nondimeno doveroso ricordare rapidamente alcuni momenti salienti.

Il diritto all’assistenza linguistica in ambito giuridico-giudiziario è regolamentato in Italia in primo luogo nel quadro di un titolo specifico del *Codice di procedura penale* (Libro II, Titolo IV, *Diritto all’interprete e alla traduzione di atti fondamentali*). Gli articoli 143-147 riguardano, nell’ordine: la nomina dell’interprete, l’incapacità o incompatibilità dell’interprete, la ricsuazione e l’astensione dell’interprete, il conferimento dell’incarico, il termine per le traduzioni scritte e la sostituzione dell’interprete. Il perno dell’intero inquadramento è costituito dall’articolo di apertura, citato *in exergo*. Il diritto in questione è direttamente correlato con gli artt. 2, 3 e 24.2 della Costituzione, è sancito dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo* (adottata dall’Assemblea delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948), ribadito dagli artt. 5.2, 6.3.a. e 6.3.e. della *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali* (stipulata a Roma il 4 novembre 1950 e resa esecutiva in Italia con Legge 8 agosto 1955 n. 818), riaffermato dagli artt. 14.3.a. e 14.3.f. del *Patto internazionale sui diritti civili e politici* (approvato dall’Assemblea delle Nazioni Unite il 16 dicembre 1966 e recepito dall’Italia con Legge 25 ottobre 1977 n. 881), e infine, consacrato dall’art. 111 della Costituzione, dedicato al giusto pro-

³ <http://www.ecri.coe.fr/fr/03/02/05/f03020501.htm>; http://www.unhcr.ch/unhcr/refworld/legal/instruments/detention/civpot_f.htm.

cesso, dove l'“interprete” (ma non il “traduttore”) viene citato esplicitamente. Incisiva a questo proposito è anche la storica sentenza n. 10 del 12-19 gennaio 1993 della Corte costituzionale, che estende il diritto all'assistenza linguistica dalla fase processuale vera e propria all'intero iter, ossia a tutti gli atti, scritti o orali, in ogni stato e grado del procedimento, la cui omessa interpretazione o traduzione pregiudicherebbe l'effettivo esercizio di una serie di prerogative difensive. Infine, a completare questo quadro normativo, sono intervenute in anni recenti tre direttive dell'UE, che ampliano notevolmente l'ambito applicativo e precisano forme e modalità dell'assistenza linguistica: la Direttiva 2010/64 UE sul diritto all'interpretazione e alla traduzione nei procedimenti penali, la Direttiva 2012/13 UE sul diritto all'informazione nei procedimenti penali e la Direttiva 2012/29/UE sui diritti all'assistenza e protezione anche per le vittime di reato.

È questo l'impianto giuridico, per motivi di spazio ridotto al minimo essenziale, su cui poggia il diritto all'assistenza linguistica nel procedimento penale italiano. Non possiamo indugiare oltre su questo articolatissimo apparato di regole. Tuttavia alcune ulteriori precisazioni sono indispensabili.

1.1. I destinatari dell'assistenza linguistica

Secondo le leggi in vigore in Italia ha diritto di farsi assistere da un interprete-traduttore innanzitutto l'indiziato o accusato di reato che non capisce o non parla l'italiano, lingua ufficiale ai sensi dell'art. 109 del *Codice di procedura penale*. Questa tutela si ricollega al principio universale del diritto alla difesa, riconosciuto come inviolabile in ogni stato e grado del procedimento. Infatti, senza l'aiuto di un interprete una persona che non padroneggia l'italiano non può conoscere gli estremi dell'addebito penale e, di conseguenza, non è in grado di partecipare compiutamente al procedimento, né tanto meno predisporre un'effettiva difesa. Per la giustizia, l'obiettivo ideale è quello di garantire alla persona alloglotta le stesse condizioni di partecipazione agli atti che possiede una persona italoфона. Nello stesso tempo l'interprete si pone anche a servizio di tutti i partecipanti al procedimento, compreso il pubblico, laddove è prevista la sua presenza. Rispetto al passato, l'interprete non è più, quindi, un supporto linguistico soltanto dell'autorità giudiziaria: presidio essenziale ai fini dello svolgimento di un processo equo, agisce nell'interesse generale della giustizia.

Tale assistenza linguistica non è però attivata in modo automatico, ma solo previo accertamento, da parte dell'autorità giudiziaria, della non conoscenza o insufficiente conoscenza della lingua italiana della persona alloglotta. E quest'ultima non è per forza una persona straniera. Ha diritto infatti all'assistenza di un interprete

anche chi, avendo acquisito la cittadinanza italiana *iure coniugii* o *iure sanguinis*, non conosce l'italiano, o chi fa uso del solo dialetto, o chi appartiene ad una minoranza linguistica e culturale riconosciuta (albanese, catalana, germanica, greca, slovena, croata, francese, franco-provenzale, friulana, ladina, occitana e sarda, ai sensi dell'art. 2 della Legge 15 dicembre 1999, n. 482), qualora ne faccia richiesta, a prescindere dall'effettiva conoscenza della lingua italiana. Per quest'ultima categoria di cittadini la legge prevede diversificate forme di tutela linguistico-culturale, soggettiva e collettiva, con applicazione circoscritta al territorio di insediamento. La Corte costituzionale ha sottolineato al riguardo la singolare compresenza in Italia di due diversi regimi di protezione linguistica, sovrapponibili, ma non coincidenti, da cui conseguono per l'interprete-traduttore situazioni di lavoro diverse. Infatti, non è la stessa cosa interpretare e tradurre a favore di un cittadino italiano appartenente ad una delle sopracitate minoranze o per uno straniero alloglotto. Il primo può fare uso della lingua materna anche se conosce la lingua italiana: se bilingue, è persino in grado di valutare la correttezza della traduzione. Il secondo, invece, ha diritto all'assistenza linguistica solo se dimostra o dichiara di non conoscere, o di conoscere in maniera insufficiente, la lingua ufficiale del procedimento. Oltretutto, l'interprete incaricato non ha l'obbligo di utilizzare la lingua materna dell'alloglotto: basta che parli una lingua da lui "sufficientemente nota", come recitano le leggi nazionali, internazionali e sovranazionali.

Oltre alla persona indagata o accusata di reato, dal 20 gennaio 2016, l'interprete può assistere, su richiesta, anche le vittime di reato e i testimoni di reato. È questo il tenore del novellato articolo art. 90-bis c.p.p., che recepisce le indicazioni dell'art. 4 della Direttiva europea n. 29 del 2012. La norma prevede in particolare che la persona offesa, fin dal primo contatto con l'autorità procedente, debba ricevere, in una lingua a lei comprensibile, una serie di informazioni riguardanti le modalità attraverso cui presentare la denuncia o la querela, ed esercitare le facoltà e i diritti a lei riservati dalla legge nel corso del procedimento penale; ha diritto di ricevere notizie circa lo stato del procedimento e l'eventuale richiesta di archiviazione; ha facoltà di avvalersi di servizi di consulenza legale gratuita, di interpretazione e traduzione, eventualmente del perito e di qualsiasi persona non italofona (o che ha diritto di esprimersi in una lingua cosiddetta minoritaria) che interviene, oralmente o per iscritto, nel procedimento, in tutte le fasi dello svolgimento.

Non si possono dissimulare le difficoltà, molte delle quali ereditate dal passato, che costellano il passaggio da norme così complesse all'applicazione pratica. Non per ultimo il fatto che il rito penale, come già segnalato (vedi nota 2), non

distingue l'interprete dal traduttore, diversamente da quanto invalso nell'attività professionale e nella formazione accademica. In un certo senso, la legge dà per scontato che un interprete sia in grado di svolgere le mansioni di un traduttore e viceversa. Il che collide in parte con l'idea di una figura assimilata al perito, vale a dire ad uno specialista nel proprio campo, o ambito disciplinare e professionale, il cui apporto richiede specifiche cognizioni tecnico-scientifiche. E questo pone la formazione in questo particolare settore di attività di fronte a sfide che non possono essere sottovalutate (Garwood 2005). Per maggiore chiarezza, vediamo quali sono le specifiche competenze richieste in questo ambito.

1.2. Competenze tecniche richieste

Le tecniche di interpretazione utilizzate nel procedimento penale italiano dipendono in gran parte dalle fasi processuali e dalla concreta situazione comunicativa in cui il servizio è richiesto. Non di rado, l'assistenza linguistica viene effettuata in modalità per così dire ibrida, vale a dire che si ricorre a diverse tecniche contestualmente, senza soluzione di continuità.

Come in altre realtà, europee e non, la modalità più frequente è l'*interpretazione dialogica* (per scambi di domande e risposte dirette tra due interlocutori), oppure la *consecutiva breve* (per brevi enunciazioni di tipo monologico), con o senza presa di appunti. Le aule di tribunale italiane, come del resto altri ambienti giudiziari, solitamente non sono predisposte per l'interpretazione simultanea, se si eccettuano alcune realtà locali, dotate di apposite attrezzature in previsione di un'assistenza linguistica a beneficio, *inter alia*, di cittadini appartenenti a minoranze linguistiche. La sostanziale assenza di questa modalità di interpretazione nelle aule di tribunale italiane è piuttosto paradossale, se si considera che la simultanea è storicamente ancorata proprio all'ambito giuridico, il processo di Norimberga (Gaiba 1994, 1998). L'interpretazione simultanea compare marginalmente e per lo più nella forma di *interpretazione bisbigliata* (il cosiddetto *chuchotage*), che tuttavia, quando non è svolta "a regola d'arte", si risolve in una resa a "spizzichi e bocconi", lacunosa, di qualità non verificabile. Essa può risultare scarsamente fruibile dai beneficiari, anche per motivi acustici, ad esempio nel caso di più imputati in concorso tra loro o quando sono coinvolte persone di lingue diverse con relativa compresenza di più interpreti in aula.

Assume particolare rilievo oggi la *traduzione a vista*, necessaria per tradurre un documento scritto, in italiano o in una lingua straniera (verbale di interrogatorio, perizia, documento acquisito agli atti, ecc.). Al riguardo, il Decreto legislativo

n. 129 del 23 giugno 2016, oltre a semplificare la disciplina del conferimento dell'incarico all'interprete-traduttore e a dettare le regole che attuano il diritto al colloquio con il difensore anche con l'assistenza gratuita dell'interprete, stabilisce che in situazioni di urgenza, in assenza di una *traduzione scritta* di atti fondamentali, l'autorità giudiziaria può disporre, se ciò non pregiudica il diritto di difesa dell'imputato, la traduzione a vista anche in forma riassuntiva. Si può ricorrere a quest'ultima in tutti i casi in cui l'imputato rinunci espressamente alla traduzione scritta, purché consapevole delle conseguenze di tale rinuncia. Il medesimo decreto introduce la possibilità che l'assistenza dell'interprete avvenga anche da remoto, mediante videoconferenza o via telefono.

Infine, tra le specifiche abilità richieste, non va dimenticata quella, particolarmente complessa e in crescita esponenziale, dell'interpretazione, trascrizione e traduzione delle intercettazioni, che sarà oggetto del § 2.

1.3. Dove, quando e cosa interpretare e tradurre

Abbiamo visto che la giurisprudenza costituzionale italiana, ben prima della direttiva 64/2010/EU, aveva esteso l'assistenza linguistica dalla fase processuale vera e propria all'intero procedimento, comprese le indagini preliminari. Gli artt. 60 e 61 c.p.p. estendono poi i diritti dell'accusato anche alla persona sottoposta ad indagini. Ne consegue che l'interprete è chiamato ad intervenire in un ventaglio molto ampio di contesti, in tutte le fasi del procedimento: questure, commissariati della polizia di Stato, reparti dei carabinieri, istituti di pena, uffici dei magistrati e studi di avvocati, tribunali, ospedali, dogane, porti, aeroporti, sale intercettazioni, ecc.

Nessuna norma prescrive di interpretare o tradurre indistintamente tutti gli atti processuali. Non vi sono dubbi tuttavia circa la necessità di trasporre, applicando le diverse tecniche di cui sopra, alcune tipologie di atti, tra cui l'assunzione di sommarie informazioni, l'interrogatorio, le testimonianze, i confronti e i pareri peritali, le dichiarazioni delle vittime di reato, nel corso delle indagini preliminari, dell'udienza di convalida del fermo e dell'arresto, dell'udienza preliminare e dell'udienza dibattimentale. L'interprete può prestare assistenza all'imputato che vuole rendere dichiarazioni spontanee in dibattimento, intende sottoporsi all'esame, esercitare il diritto ad avere l'ultima parola al termine della discussione finale e, ovviamente, il diritto di impugnare la sentenza, la quale va interpretata e tradotta, come stabilito dalla direttiva europea 64/2010.

Vale la pena anche ricordare che non tutti i procedimenti penali in Italia seguono le medesime modalità di svolgimento. La legge ammette infatti una serie di

riti speciali che snelliscono i processi ritenuti meno impegnativi, evitando alcune lunghe e costose fasi del procedimento ordinario quali l'udienza preliminare, il dibattimento o entrambe. Una parte rilevante dei procedimenti che riguardano cittadini stranieri sono appunto dei patteggiamenti e giudizi abbreviati, ai quali si ricorre specie quando vi è flagranza di reato. La variabilità di tali scenari implica un'ulteriore diversificazione del lavoro richiesto all'interprete-traduttore.

1.4. Conoscenze linguistiche ed extralinguistiche

Le direttive eurounitarie in materia di interpretazione e traduzione stabiliscono delle linee guida e delle norme minime comuni. Precisano in particolare che l'assistenza linguistica deve essere "adeguata e gratuita, fornita senza indugio", fornita nella "lingua madre degli indagati o imputati o in qualsiasi altra lingua che questi parlano o comprendono" dinanzi alle autorità inquirenti e giudiziarie, inclusi gli interrogatori di polizia, o in tutte le udienze, comprese quelle preliminari. Tale assistenza deve essere appropriata anche per le persone con problemi di udito o difficoltà di linguaggio. Deve inoltre essere di qualità sufficiente a tutelare l'equità del procedimento, pena la sostituzione dell'interprete-traduttore. Il servizio fornito deve essere adeguato e la possibilità di fruirne garantita anche dall'istituzione di registri di traduttori e interpreti indipendenti e debitamente qualificati.

Ne consegue che l'interprete-traduttore, idealmente, oltre a padroneggiare le sue lingue di lavoro e le necessarie tecniche di interpretazione e di traduzione, dovrebbe avere anche nozioni di diritto e conoscere, almeno nelle sue principali articolazioni, il funzionamento del procedimento penale italiano (a tal fine, vedi Cassetta 2015).

Fondamentale, poi, è la conoscenza del linguaggio giuridico e la capacità di renderlo fruibile, per quanto possibile, alla persona alloglotta che appartiene anche a un'altra cultura giuridica, aspetto particolarmente importante visto che la lingua scelta per comunicare, come si è detto, non è obbligatoriamente la lingua madre. Va sottolineato a questo proposito che il parlato e lo scritto del procedimento, in tutte le sue fasi, dalle fasi preliminari al dibattimento, è composto da una parte di linguaggio settoriale, quello degli esperti di diritto, ma è costituito anche dal linguaggio comune, quello utilizzato dagli altri attori partecipanti alla vicenda giudiziaria (Bellucci 2002).

Il problema della qualità dell'assistenza linguistica riveste in tal senso un'importanza cruciale. Motivo per cui l'AITI raccomanda che per l'iscrizione agli

albi o registri dei tribunali e per la selezione degli interpreti e traduttori siano rispettati alcuni requisiti: l'appartenenza ad associazioni professionali di categoria, certificati attestanti il livello di conoscenza linguistica, apposita formazione presso enti e/o associazioni di categoria riconosciuti e certificanti. Tutti elementi che dovrebbero garantire l'ottima conoscenza delle tecniche di interpretazione e di traduzione; la solida conoscenza della cultura della/e lingua/e di lavoro; l'adeguata conoscenza della terminologia giuridica e del sistema giuridico sia italiano che del paese o dei paesi della/e lingua/e di lavoro; nozioni di Diritto costituzionale, Diritto internazionale, Diritto penale, Diritto processuale penale, Normative e leggi sull'immigrazione, Diritto civile; esperienza lavorativa acquisita e documentata.

1.5. Obblighi normativi e deontologici

Un interprete non può permettersi di sottovalutare la difficoltà di un incarico in un ambito nel quale **è in gioco la dignità e la libertà di una persona**. Tale mansione presuppone oltre ad una solida competenza tecnico-linguistica anche dei requisiti etici e delle qualità attitudinali appropriate, in particolare psico-fisiche, poiché una vicenda processuale si sviluppa in condizioni di forte tensione emotiva e pressione psicologica, e può protrarsi per parecchio tempo. Potrà sembrare singolare, ma la prima regola che andrebbe rispettata è quella di rifiutare l'incarico se non ci si sente preparati o qualificati per onorarlo. Questa decisione va presa all'istante, poiché una volta citato con decreto o convocato oralmente, l'interprete diventa un *pubblico ufficiale* a tutti gli effetti e il suo mandato, al quale egli non può sottrarsi senza legittimo impedimento, diviene obbligatorio. La persona nominata può persino essere accompagnata coattivamente in caso di mancata comparizione.

Il *Codice di procedura penale* esplicita anche i seguenti obblighi.

L'interprete deve essere *puntuale*: qualsiasi ritardo può avere ricadute pesanti sull'iter processuale. Il traduttore deve essere tempestivo nel consegnare le traduzioni scritte entro il termine stabilito dall'autorità procedente, pena la sostituzione, seguita eventualmente da una sanzione pecuniaria.

L'interprete deve adempiere *bene e fedelmente* l'incarico affidatogli, ossia in maniera completa, accurata e fruibile. Deve essere *obiettivo e imparziale*, interpretando "senz'altro scopo che quello di fare conoscere la verità".

Pur essendo uno strumento di difesa, l'interprete non è però un organo di difesa. Pertanto egli deve *astenersi dall'esprimere opinioni* e dal *conferire* con e consigliare l'assistito.

Infine, l'interprete ha l'obbligo di *mantenere il segreto* su tutti gli atti che si fanno per suo mezzo o in sua presenza (quest'ultimo precetto non si riferisce però alla pubblica udienza).

Ad integrazione di queste regole, è utile fornire anche alcuni elementi di deontologia professionale. Al riguardo, già in passato l'AITI aveva formulato una serie di raccomandazioni cui gli interpreti e traduttori giudiziari dovrebbero attenersi. Indicazioni ribadite dall'AssITIG, membro di EULITA, che raccoglie le principali associazioni europee di interpreti e traduttori giudiziari, e di cui l'associazione italiana ha fatto proprio il codice deontologico, approvato in data 1° dicembre 2012. I principi deontologici fondamentali sono i seguenti.

La *precisione*: la resa in lingua di arrivo deve essere fedele alla lingua di partenza, mantenendo tutti gli elementi del messaggio originale, adattando la sintassi e gli schemi semantici nella lingua di arrivo; non sono ammesse le omissioni, spiegazioni o parafrasi; il registro e lo stile devono essere rispettati; in casi di dubbio, l'interprete ha l'obbligo di chiedere chiarimenti.

L'*imparzialità*: come previsto dal *Codice di procedura penale*, l'interprete-traduttore deve rimanere imparziale, astenersi dal fare commenti e dall'esprimere pareri; nel caso in cui sussista un conflitto di interessi (conoscenza personale di una delle parti in causa) deve renderlo noto all'autorità giudiziaria.

La *lealtà* e la *correttezza*: l'interprete-traduttore non deve trarre alcun utile personale da informazioni di cui viene a conoscenza nell'esercizio della professione, deve sempre operare nell'interesse superiore della Giustizia ed eseguire a regola d'arte, e personalmente, l'incarico affidatogli.

Infine, l'interprete-traduttore ha il dovere di *rispecchiare i titoli in possesso*, impegnandosi a seguire periodicamente corsi di aggiornamento professionale.

Alla luce di quanto fin qui illustrato, necessariamente per sommi capi (per approfondimenti sulla deontologia, vedi Rudvin 2015), e prendendo spunto dall'ultima raccomandazione deontologica citata poc'anzi, appare chiaro quanto vitale sia una formazione specifica di interpreti e traduttori per questo ambito. Anche perché rispetto al passato, l'assistenza linguistica nei procedimenti penali si è fatta sempre meno occasionale: migliaia di processi riguardano ogni anno cittadini alloggiati, coinvolti a vario titolo: imputati, vittime, testimoni di reati, adulti e minori (Amato, Mack 2017).

Da oltre vent'anni la ricerca interdisciplinare sul *Legal e Court Interpreting* sviluppata dapprima presso la SSLMIT e il dipartimento SITLeC, poi presso il DIT di Forlì – Università di Bologna, costituisce la base scientifica su cui poggia una

didattica innovativa e professionalizzante, in sintonia con l'evoluzione del quadro di riferimento tratteggiato nelle pagine precedenti e attenta alle esperienze formative maturate a livello internazionale. Tale didattica si prefigge di contribuire a migliorare, almeno per quanto concerne alcune lingue di ampia diffusione internazionale (francese, inglese, spagnolo, tedesco), in combinazione con l'italiano, la qualità dell'assistenza linguistica in quest'ambito cruciale della società contemporanea. Essa si rivolge a tre diverse platee di discenti: studenti iscritti al terzo anno del Corso di laurea triennale in Mediazione linguistica culturale, nell'ambito dei moduli di interpretazione dialogica; ai partecipanti al Corso di Formazione permanente in Assistenza linguistica in ambito giudiziario, in collaborazione con il Dipartimento LILEC dell'Università di Bologna e con il patrocinio di EULITA; agli studenti iscritti al secondo anno del Corso di laurea magistrale in Interpretazione, nell'ambito del modulo di Interpretazione dialogica specializzata.

Si è anticipato che altre funzioni dell'interprete-traduttore giuridico-giudiziario riguardano l'ambito specifico delle intercettazioni che sarà l'oggetto della prossima sezione.

2. Un esempio di interpretazione giudiziaria: interpretare per intercettare

In questo paragrafo si intende presentare, a modo di esempio, una delle tipologie d'interpretazione forse meno conosciute e studiate nell'ambito giuridico-giudiziario: l'interpretazione al servizio delle intercettazioni telefoniche⁴, una realtà professionale sempre più presente e frequente nel "Sistema Giustizia", ma che negli *Interpreting Studies* viene solo menzionata come "un'attività" all'interno dell'elenco delle mansioni che un interprete giudiziario potrebbe espletare. Esistono meritevoli eccezioni, tra cui gli studi di Ortega Herráez (2011: 107-109), Olalla (2006: 242-246), Benhaddou e Ortigosa (2011: 23-24) che ci offrono alcuni spunti di riflessione e ribadiscono la rilevanza e la responsabilità del lavoro degli interpreti in questo specifico contesto giudiziario, o, più recentemente, lo studio di El-Madkouri Maataoui (2019), dedicato interamente all'interpretazione, traduzione e trascrizione delle intercettazioni telefoniche.

⁴ Questo lavoro si focalizza sulle intercettazioni telefoniche, tralasciando le intercettazioni ambientali via video su cui, comunque, vengono adoperate tecniche e metodi di lavoro simili a quelle utilizzate in intercettazioni telefoniche.

2.1. Contestualizzazione specifica dell'interpretazione per le intercettazioni

La definizione della figura dell'interprete di intercettazioni è forse quella che trova una più vicina corrispondenza con quella denominazione "interprete-traduttore" fin qui utilizzata e in parte frutto del perdurare in ambito penale di una visione "generica" della traduzione. In questo concreto scenario, essa rinvia alle numerose mansioni che vengono assegnate all'interprete, chiamato a svolgere, oltre all'interpretazione *stricto sensu*, molteplici attività, come tradurre, a volte trascrivere, ma anche chiarire, riassumere, selezionare informazioni, ecc. (González Rodríguez 2021: 124). Dal punto di vista giuridico (e contrattuale), l'interprete viene definito come "ausiliario di Polizia Giudiziaria" e dal documento che firma al momento di assumere l'incarico (fig. 1), si può evincere che "l'interprete" viene nominato per compiere "traduzioni di conversazioni telefoniche". Il testo della nomina diventa così una sorta di premessa che anticipa all'incaricato l'idea del *translator* in senso lato, polivalente, il quale dovrà effettuare una prestazione d'interpretazione non definita in maniera precisa, peraltro a tempo non definito (a seconda dell'andamento ed evoluzione delle indagini, senza orari di lavoro prestabiliti e con una durata dell'incarico mai prevedibile con esattezza).

7

QUESTURA DI _____ **- Squadra Mobile - 1^a Sezione**

Procedimento Penale _____ / _____ -mod.21 (P.M. Dott.ssa _____ - Sost.)
Verbale di nomina di ausiliario di Polizia Giudiziaria

Il giorno **10.03.2** alle ore **10.30** in _____, nei locali della Sala Intercettazioni della Procura della Repubblica, il sottoscritto Ufficiale di Polizia Giudiziaria, Ispettore _____ in servizio presso l'Ufficio in intestazione, dà atto che si è reso necessario, nel corso di attività di Polizia Giudiziaria, procedere alla **traduzione delle comunicazioni telefoniche intercettate nell'ambito del P.P. indicato in epigrafe.**

Dovendo compiere atti e/o operazioni in relazione ai quali sono richieste particolari competenze tecniche, ha provveduto a convocare e nominare _____, _____, nata in _____ il _____, C.F.: _____ identificata a mezzo carta d'identità n. _____, rilasciata il 05.06.2004 dal Comune di _____ in qualità di **INTERPRETE** alla quale **viene affidato l'incarico di traduzione delle conversazioni telefoniche in lingua _____.**

Si dà atto che l'ausiliario di P.G. viene reso edotto degli obblighi di assoluta segretezza su quanto appreso nell'esercizio e/o a causa dell'incarico svolto.

Il presente verbale, previa lettura, è sottoscritto dagli intervenuti.

L'AUSILIARIO DI P.G.

IL VERBALIZZANTE

Fig. 1. Contratto per interpretare intercettazioni.

L'interpretazione per intercettazioni telefoniche (González Rodríguez 2015a, 2021) si inquadra nel Diritto Penale, e costituisce uno strumento cui si ricorre ad esempio nel corso di indagini riguardanti la criminalità organizzata, sempre più globalizzata⁵, in relazione ad attività illegali quali il traffico di armi o sostanze esplosive, stupefacenti o psicotrope, contrabbando, corruzione, terrorismo internazionale, tratta di esseri umani, favoreggiamento e sfruttamento della prostituzione, anche minorile⁶, ecc. L'interprete avrà sempre a che fare con strumentazioni e dispositivi di comunicazione in rapida evoluzione. La prima condizione potrebbe comportare per l'interprete il rischio di subire il cosiddetto *trauma vicario* (cioè una sofferenza psichica per effetto delle situazioni traumatiche che si trova a dover interpretare) oppure la sindrome di *burnout* (ovvero esaurimento fisico e mentale) causata dal notevole livello di stress presente in questo specifico ambito di lavoro. La seconda condizione fa sì che egli dovrà interpretare, oltre alle comunicazioni telefoniche e ai tradizionali messaggi vocali, anche messaggi sms, interventi su forum o chat su internet, con tutte le possibilità di comunicare che le tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni offrono al giorno d'oggi. Ne consegue che per adempiere al proprio dovere, egli è tenuto a imparare velocemente ad utilizzare strumentazioni di comunicazione in continua evoluzione, nella fattispecie i software e le attrezzature informatiche create appositamente per le intercettazioni.

In relazione all'attività dell'interprete in questo peculiare contesto è utile ricordare alcuni aspetti normativi. In Italia, l'art. 15 della Costituzione sancisce "l'inviolabilità delle comunicazioni", la cui "limitazione può avvenire soltanto per atto motivato dell'autorità giudiziaria con le garanzie stabilite dalla legge".

⁵ Le intercettazioni telefoniche sono, quindi, sempre più "internazionalizzate" e, di conseguenza, la figura dell'interprete è sempre più richiesta dalle autorità dei paesi che collaborano strettamente fra di loro per contrastare la criminalità organizzata.

⁶ Indichiamo, a modo di esempio, la definizione più recente di questo reato: *Modifica del Codice di procedura penale* legge n. 269 (03/08/1998): "In adesione ai principi della Convenzione sui diritti del fanciullo, ratificata ai sensi della legge 27 maggio 1991, n. 176, e a quanto sancito dalla dichiarazione finale della Conferenza mondiale di Stoccolma, adottata il 31 agosto 1996, la tutela dei fanciulli contro ogni forma di sfruttamento e violenza sessuale a salvaguardia del loro sviluppo fisico, psicologico, spirituale, morale e sociale, costituisce obiettivo primario perseguito dall'Italia. A tal fine nella sezione I del capo III del titolo XII del Libro secondo del *Codice penale*, dopo l'articolo 600 sono inseriti gli articoli da 600-bis a 600-septies, introdotti dagli articoli 2, 3, 4, 5, 6 e 7 della presente legge". <https://web.camera.it/parlam/leggi/982691.htm>.

La materia è poi disciplinata dagli articoli 266- 271 del *Codice di procedura penale* (Libro Terzo - *Prove*, Titolo III – *Mezzi di ricerca della prova*, Capo IV, *Intercettazioni di conversazioni o comunicazioni*). Per imperativo costituzionale, quindi, le intercettazioni telefoniche possono essere disposte da un'autorità giudiziaria solo nella fase istruttoria, con gravi indizi di colpevolezza, la cui disciplina è contenuta negli articoli citati. Questa premessa implica che le intercettazioni telefoniche – uno dei più importanti mezzi di indagine e di ricerca delle prove di reato – sono misure strumentali, restrittive del diritto fondamentale al segreto delle comunicazioni. Ciò significa che l'interprete dovrà lavorare sempre con il massimo rigore e nel rispetto più assoluto delle norme che disciplinano le attività di intercettazione. L'operato dell'interprete, in questi termini, comporta una ulteriore “responsabilità giuridica”, oltre a quella del lavoro in sé (interpretare). Indipendentemente dal reato su cui verte l'investigazione, appare chiaro quanto questo incarico professionale, per la sua stessa natura, sia impegnativo e fonte di stress per l'interprete.

2.2. Dove, cosa, come e con chi interpretare per intercettare

L'attività degli interpreti-traduttori e trascrittori (Mastrangelo 2018) viene svolta in apposite strutture (sale intercettazioni) allestite presso le diverse sedi della Procura della Repubblica. Una volta accettato e firmato l'incarico, l'interprete diventerà, come si è detto, un ausiliare della polizia giudiziaria (anticrimine, carabinieri, ecc.), ma non sarà mai “strumento per assistere l'alloglotta”. Una condizione, anche questa, molto particolare: l'interprete “media” fra due parti, gli operatori giudiziari e gli interlocutori al telefono, ma questi ultimi conversano senza sapere di essere ascoltati e, di conseguenza, l'interprete non interloquirà mai con loro. Come illustra la figura 2, anche se la situazione comunicativa può essere definita “triadica”, il flusso di informazioni è bidirezionale tra l'interprete e l'operatore giudiziario (freccia a doppio senso), ma avviene in modo monodirezionale dal telefono intercettato verso l'interprete (freccia a senso unico). Le restanti frecce rappresentano l'*input* che riceve l'agente, munito di cuffia come l'interprete, e la ricerca di informazioni specifiche che l'interprete e l'agente cercano in determinate chiamate (frecce punteggiate):

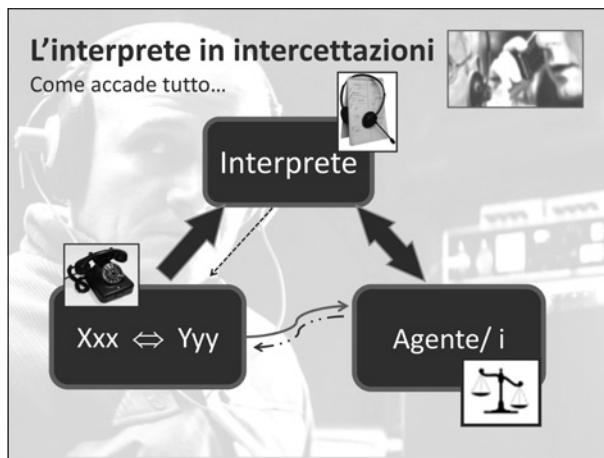


Fig. 2. Flusso comunicativo in IT (González Rodríguez 2016).

Nelle intercettazioni telefoniche (IT) notiamo quindi una condizione del tutto anomala per l'interprete: da un lato, egli deve operare “al di fuori” dell'interazione al telefono tra l'intercettato con il suo interlocutore (interpretazione telefonica a distanza di una conversazione “esterna” che non gestisce e che non orchestra); dall'altro, ha al suo fianco, in presenza, il suo interlocutore – l'agente di turno o vari agenti. Le voci al telefono (almeno due) non sempre sono le stesse: possono subentrarne tante durante un incarico di IT, e l'interprete sarà chiamato a trasmettere non solo i contenuti linguistici, ma tutti gli elementi che possono veicolare un qualche significato: elementi paralinguistici delle voci (che rivelano ansia, tristezza, paura, dolore) e suoni significativi (suoni di tastiera, rumori ambientali). L'interprete in IT si ritrova a dover svolgere operazioni assai complesse dal punto di vista cognitivo: lavora con un audio disturbato; deve affrontare conversazioni in cui alcuni messaggi appaiono crittografati (González Rodríguez 2015a: 125), con informazioni parziali, modificate o con contenuto intenzionalmente ambiguo; cercare nelle voci e nei suoni, su richiesta dell'agente, determinate informazioni per interpretare solo “informazioni selezionate”.

Altri elementi caratterizzanti dell'IT sono la concezione e l'organizzazione dello spazio e del tempo nell'ambito dell'intervento telefonico: “dove” e “quando” sono fattori determinanti in un'indagine e, in molti casi, sono elementi che devono essere identificati, interpretati e “ricollocati” correttamente (qua, là, domani, ieri ecc.), tenendo conto che la maggior parte delle IT vengono interpretate da registrazioni e solo poche in *chiamata diretta*, ossia in tempo reale.

Nelle IT la collaborazione fra interprete e operatore giudiziario è fondamentale (González Rodríguez 2014) poiché, di solito, ascoltano insieme le comunicazioni o conversazioni telefoniche e decidono, grazie alle informazioni trasmesse dall'interprete, come trattarle a seconda della loro pertinenza alle indagini (in una telefonata possono confluire altri reati) e dell'importanza del contenuto. Una volta che la chiamata è stata interpretata e analizzata, viene deciso come verbalizzarla o protocollarla: può assumere la forma di sintesi scritta (riassunto dell'argomento e interlocutori) quando non è attinente al caso in esame, oppure la forma di trascrizione (Sinatra 2014) "il più letterale possibile", se ritenuta pertinente o rilevante ai fini dell'indagine. Gli operatori e il sistema Giustizia adoperano impropriamente il termine "trascrizione", comunemente utilizzato in italiano per indicare il passaggio dall'orale allo scritto: per le intercettazioni interlinguistiche⁷ si tratta di una vera e propria traduzione verso l'italiano, con l'aggiunta di altri contenuti (linguistici, paralinguistici ed elementi audio d'interesse).

Nello scenario dell'IT l'interprete attiva diverse modalità d'interpretazione e relative tecniche. L'interpretazione telefonica è una forma di interpretazione a distanza (González Rodríguez 2019) che viene impiegata nella fase dell'ascolto attivo della telefonata ed è caratterizzata dai seguenti tratti: *input* monosensoriale (solo audio), interpretazione "alla cieca", audio variabile e a volte disturbato, problemi di connessione del dispositivo, velocità di eloquio, diversità di argomenti, ecc. L'interpretazione dialogica (González Rodríguez 2015a: 113-115) è la modalità prevalente nella fase di trasmissione delle informazioni all'operatore. Essa è caratterizzata da: interazione *faccia a faccia*, gestione dei turni, frammentazione di una telefonata lunga, diversità di argomenti e registri linguistici, collocazione variabile dell'interprete (spazio e tempo delle registrazioni), diversità di ruoli, a volte una bidirezionalità "ibrida" – dal telefono all'operatore e viceversa, quando è necessario approfondire determinate informazioni.

A volte, alcuni turni di questa modalità dialogica – proprio per la diversità delle chiamate, durata e particolarità delle informazioni ascoltate –, vengono eseguiti con tecniche d'interpretazione consecutiva, con una vera e propria presa di note, specie quando si è già capito che la chiamata è determinante per l'indagine. In sala intercettazioni capita di dover ricorrere all'interpretazione sussurrata verso l'operatore, ad esempio nei primi momenti di ascolto della chiamata registrata o quando si interpreta in tempo reale, con chiamata diretta.

⁷ Lo stesso vale per le IT in dialetti da tradurre in italiano standard.

L'aspetto forse più interessante della compresenza delle varie modalità interpretative nella IT risiede nel modo in cui si concretizza la loro coesistenza. Lungi dall'essere una semplice somma o alternanza di ognuna di esse, si tratta in realtà di una combinazione di tecniche, strumenti e strategie: la ricezione prototipica dell'*input* audio telefonico s'intreccia con la presa di note di consecutiva per facilitare l'interpretazione dialogica e le informazioni condivise con l'ufficiale giudiziario, a volte, vengono introdotte tramite lo *chuchotage* per un breve lasso di tempo. In sintesi, in uno scenario di IT, né le tecniche, né le modalità si attivano e agiscono in modo autonomo e/o indipendente, ma piuttosto come un ingranaggio metodologico⁸.

2.3. Le intercettazioni telefoniche: una sfida per l'interprete?

L'interprete che accetta un incarico di IT deve affrontare, senza ombra di dubbio, una delle tipologie d'interpretazione più complesse in ambito giuridico-giudiziario. Le delimitazioni normative, oltre che gli argomenti, i contesti e le situazioni che l'interprete in ascolto telefonico dovrà individuare, sommate alle conversazioni a volte incomprensibili (e con voci diverse, prosodie e accenti variegati) e alla necessità di trasmettere il tutto a operatori che cambiano a seconda dei loro turni rendono questo lavoro molto impegnativo. All'interprete verrà richiesto non solo un importante sforzo cognitivo, ma inizialmente proverà una "scomoda sensazione" nell'ascoltare conversazioni private (una sorta di "spionaggio") che dovrà gradualmente accettare e gestire. Inoltre, a seconda della sua resilienza, potrà rischiare di sperimentare momenti di grande stress, di coinvolgimento emotivo o subire momenti di "fatica emozionale" (Benhaddou, Ortigosa 2011), come già osservato. Queste difficoltà potrebbero essere gestite meglio se si arriva a questo tipo di incarico con una preparazione tecnica adeguata.

La diversità delle tecniche d'interpretazione che l'interprete dovrà mettere in campo richiede una formazione specifica e specializzata, e una solida esperienza professionale. Per svolgere un incarico di IT con un minimo di garanzia di successo, l'interprete dovrà contare su un'ottima formazione in tecniche d'interpretazione di conferenza, che gli permetteranno di affrontare i diversi compiti che una IT comporta. La preparazione in interpretazione simultanea sarà molto utile all'interprete, ad esempio, per lavorare seguendo la velocità d'eloquio dell'inter-

⁸ Per ulteriori dettagli sulle modalità di interpretazione in IT e altri approfondimenti: González Rodríguez (2021: 132-137; 2015a: 119-127).

cettato, e adeguarsi alla diversità di voci e accenti in *input*, mentre la preparazione in interpretazione consecutiva sarà determinante per la presa d'appunti, la strutturazione e l'organizzazione delle conversazioni intercettate. Inoltre, per il lavoro in sala intercettazioni in presenza dell'operatore giudiziario, appare opportuno poter contare su una adeguata formazione ed esperienza in interpretazione dialogica, modalità che permetterà all'interprete di gestire l'interazione *faccia a faccia*, gestire i turni, ma anche chiarire determinati passaggi dell'ascolto – aspetti linguistici, culturali, elementi criptici, ecc. Da ultimo, l'esperienza professionale o la conoscenza delle tecniche di interpretazione telefonica sarebbero di grande ausilio dato che si tratta di lavorare con voci percepite via telefono. Come si può dedurre da quanto appena esposto, ci troviamo dinanzi ad una complessa operazione con dinamiche diverse e variabili che hanno a che vedere, in maggior o minor grado, con tutte le discipline dell'interpretazione, gestite da una sorta di intreccio tra l'interpretazione dialogica e l'interpretazione telefonica, con elementi di interpretazione di simultanea e consecutiva, in condizioni, contesti e situazioni in continuo mutamento, nel quadro di un incarico di lavoro di grande responsabilità.

Le opportunità di lavorare come interpreti per IT sono in costante crescita. I dati raccolti da Mastrangelo (2018: 5) ci riportano cifre importanti, in progressivo aumento, dato che le tecnologie rendono sempre più facile ed efficace l'attivazione di IT. Inoltre, il proliferare delle intercettazioni è dovuto soprattutto al fatto che a livello internazionale gli Stati sono costretti a collaborare nella lotta contro attività criminali “globalizzate”. Il che comporta, oltre che un notevole aumento delle lingue coinvolte, la comparsa di un numero significativo di “nuove” lingue sulla scena dei procedimenti giudiziari e di IT. Di fronte a questa situazione, la Giustizia è spesso costretta a impiegare (per lo più in situazioni di urgenza) personale non qualificato, ricorrendo, per i motivi esposti nella prima sezione, anche a semplici parlanti di una determinata lingua (in particolare lingue non europee o di scarsa diffusione internazionale). Questa grave situazione, probabilmente destinata a non cambiare nel breve termine nonostante la spinta normativa delle recenti direttive eurounitarie, viene accentuata dallo scarso livello delle retribuzioni e del riconoscimento dell'interprete-traduttore come professionista qualificato in questo ambito.

In queste circostanze sarebbe opportuno riflettere su possibili ipotesi formative per l'interpretazione di IT e immaginare anche percorsi rivolti in particolare a collaboratori ancora non qualificati, dato il continuo e progressivo aumento del numero di lingue in operazioni internazionali di IT.

Il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna apporta un suo diretto contributo con un modulo specifico di 6 ore di interpretazione per IT nel già citato Corso di Formazione Professionale in Assistenza linguistica in ambito giudiziario (vedi González Rodríguez 2015b). Il modulo in questione è stato implementato durante le diverse edizioni del corso grazie all'esperienza acquisita in due seminari specializzati dedicati all'interpretazione per IT e impartiti nel 2014 e nel 2018 presso l'Universidad Nacional de Rosario (Argentina), con la partecipazione sia di interpreti-traduttori sia di operatori giudiziari.

Questi sono solo i primi passi verso l'auspicata costruzione di una formazione specifica di interpretazione in IT.

Bibliografia

- Amato, A. 2012, *Police interpreting and criminal proceedings*, in *ImPLI Final Report, 005-10*, http://www.isit-paris.fr/documents/ImPLI/ImPLI_Final_Report.pdf [ultima consultazione: 27/11/21].
- Amato, A., G. Mack 2015, *Comunicare tramite interprete nelle indagini di polizia. Implicazioni didattiche di un'analisi linguistica*, Bologna: BUP.
- Amato A., G. Mack 2017, *Interpreters working with children in Italy. Profile, role and expectations*, «InTRAlinea on line translation journal» (XIX), http://www.intralinea.org/archive/article/interpreters_working_with_children_in_italy [ultima consultazione: 27/11/21].
- Ballardini, E. 2000, *L'interprete nel processo penale italiano. Aspetti storico-giuridici, strumenti teorici e pratici, con riferimento alla combinazione linguistica italiano-francese*, Tesi di Dottorato, Università di Bologna.
- Ballardini, E. 2002, *The Interpreter/Translator in Italian Criminal Proceedings: Quality of Linguistic Assistance for non-Italian Speaking Foreigners*, in G. Garzone, P. Mead, M. Viezzi (eds.), *Perspectives on Interpreting*, Bologna: CLUEB, pp. 205-215.
- Ballardini E. 2005, *Au-delà des barrières linguistiques au procès pénal italien*, in M. Callari Galli, D. Londei, A. Soncini Fratta (a cura di), *Il Meticcio culturale. Luogo di creazione, di nuove identità o di conflitto*, Bologna: CLUEB, pp. 39-55.
- Ballardini, E. 2011, *Traduire devant un juge*, in D. Londei, M. Callari Galli (eds.), *Traduire les savoirs*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a.M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang AG, pp. 359-377.
- Ballardini, E. 2014, *L'interprete traduttore nel procedimento penale italiano: quale formazione alla luce delle recenti direttive europee?*, in C. Falbo, M. Viezzi (a cura di), *Traduzione e interpretazione per la società e le istituzioni*, Trieste: Edizione Università Trieste, pp. 59-72.

- Benhaddou Handi, H., M. D. Ortigosa Lorezo 2011, *El impacto emocional de los relatos negativos en los intérpretes*, in C. Valero Garcés (ed.), *Traducción e interpretación en los servicios públicos en un mundo INTERcoNEcTado = Public service interpreting and translation in the wild wired world*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones, pp. 20-30.
- Bellucci P. 2002, *A onor del vero*, Torino: UTET.
- Cassetta, E. 2015, *I principi fondamentali del processo penale italiano*, in M. Rudvin, C. Spinzi (a cura di), *L'interprete giuridico. Profilo professionale e metodologie di lavoro*, Roma: Carrocci, pp. 29-41.
- Gaiba F. 1998, *The Origins of Simultaneous Interpretation. The Nuremberg Trial*, Ottawa: University of Ottawa Press [orig. Gaiba F. 1994-95, *The origins of simultaneous interpretation - the Nuremberg Trial*], Tesi di laurea, Università di Bologna.
- Garwood C. 2005, *La formazione dell'interprete di trattativa in ambito giudiziario*, in M. Russo, G. Mack (a cura di), *Interpretazione di trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Milano: Hoepli, pp. 145-157.
- González Rodríguez, M. J. 2014, *Formas de mediación en el trabajo de intérprete de escuchas telefónicas*, in C. Valero Garcés (ed.), *(RE)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones, pp. 205-214.
- González Rodríguez, M. J. 2015a, *Interpretar escuchas telefónicas en ámbito judicial: análisis descriptivo y metodología operacional*, in J. Baigorri, M. Russo (eds.), *La interpretación en entornos judiciales/Interpreting in legal settings*, «TRANS Revista de Traductología» (XIX-I), Málaga: Universidad de Málaga Servicios de Publicaciones, pp. 109-129, http://www.trans.uma.es/trans_19.1.html [ultima consultazione: 01/07/2021].
- González Rodríguez, M. J. 2015b, *Interpretación para escuchas telefónicas: de la experiencia profesional a su didáctica*, in G. Corpas Pastor et al. (eds.), *Nuevos horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación (Trabajos completos)/New Horizons in Translation and Interpreting Studies (Full papers)*, Genève: Editions Tradulex, pp. 29-38, <http://www.tradulex.com/varia/AIETI7-proc.pdf> [ultima consultazione: 10/06/2021].
- González Rodríguez, M. J. 2016, *Interpretare per intercettare (wiretap interpreting)*. Presentazione della comunicazione in “First International Symposium on Wiretap Interpreting – Retrospective”, Antwerpen: KU Leuven, <https://www.arts.kuleuven.be/tolkwetenschap/studiedagen-congressen/tweede-studiedag-taptolken-21-april-2016/presentation-maria-jesus-gonzalez-rodriguez>. [ultima consultazione: 17/05/2021].
- González Rodríguez, M. J. 2019, *La interpretación telefónica mediada por intérprete telefónico: algunos ejemplos en el ámbito judicial*, in M. Russo, E. Iglesias Fernández Emilia, M.J. González Rodríguez (a cura di), *L'interpretazione telefonica. L'impatto della tecnologia sull'interpretazione dialogica/Telephone Interpreting. The Impact of Technology on Dialogue Interpreting*, Bologna: BUP, pp. 119-160.

- González Rodríguez, M.J. 2021, *'Hibridación' en la interpretación para escuchas telefónicas: apuntes sobre las técnicas utilizadas en su procedimiento genérico*, «AGON», *Quaderno XVII, Retos, tendencias y nuevas propuestas en los estudios de interpretación español-italiano*, pp. 116-147, <http://agon.unime.it/files/2021/06/S1705.pdf> [ultima consultazione: 30/05/2021].
- El-Madkouri Maataoui, M. 2019, *La precisión conceptual y terminológica en el ámbito policial y judicial: traducción y transcripción de escuchas telefónicas*, «Entreculturas» (X), <https://revistas.uma.es/index.php/revtracom/article/view/9606/9480> [ultima consultazione: 10/06/2021].
- Mastrangelo, Y. 2018, *Le intercettazioni telefoniche: sfide, limiti e strategie della trascrizione*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università di Bologna, <https://amslaurea.unibo.it/17642/> [ultima consultazione: 10/10/2021].
- Olalla Fernández, P. 2006, *El intérprete en la investigación policial*, «Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)», *Monográfico Retos del s. XXI para la lingüística aplicada: nuevo mapa lingüístico-cultural de la Península Ibérica (I-1)*, pp. 239-248.
- Ortega Herráez, J. M. 2011, *El uso, no uso o abuso de las nuevas tecnologías en la práctica profesional de la traducción y de la interpretación en contextos policiales*, in C. Valero Garcés (ed.), *Traducción e interpretación en los servicios públicos en un mundo interconectado = Public service interpreting and translation in the wild wired world*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones, pp. 93-115.
- Pajarín Canales, A. 2011, *La percepción del papel del intérprete ante los tribunales por parte de los juristas: análisis de expectativas y utilización de las TIC para su formación y concienciación*, in C. Valero Garcés (ed.), *Traducción e interpretación en los servicios públicos en un mundo INTERcoNEcTado = Public service interpreting and translation in the wild wired world*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones, pp. 116-125.
- Rudvin M. 2015, *La deontologia professionale*, in M. Rudvin, C. Spinzi (a cura di), *L'interprete giuridico. Profilo professionale e metodologie di lavoro*, Roma: Carrocci, pp. 153-170.
- Sinatra, C. 2014, *Il passaggio dall'oralità alla scrittura in ambito forense e giudiziario*, «Cuadernos AISPI» (IV), pp. 197-212.

Letture di approfondimento

- Ballardini, E. 2012, *Traduire devant la justice pénale. L'interprète traducteur dans les codes de procédure pénale italiens aux XIXe et XXe siècles*, Bologna: BUP.
- Falbo C. 2013, *La comunicazione interlinguistica in ambito giuridico. Temi, problemi e prospettive di ricerca*, Trieste: Edizione Università Trieste.
- Rudvin M., C. Spinzi 2013 (a cura di), *Mediazione linguistica e interpretariato. Regolamentazione, problematiche presenti e prospettive future in ambito giuridico*, Bologna: CLUEB.

CAPITOLO 2

INTERPRETARE PER BAMBINI/E E RAGAZZI/E IN CONTESTI LEGALI

Amalia Amato

DIT, Università di Bologna

Introduzione

La comunicazione tra due persone che parlano la stessa lingua è diversa da un'interazione che coinvolge persone che non condividono una stessa lingua e sono assistite da un interprete (Wadensjö 1998; Mason 2001; Davidson 2002). Nelle interazioni istituzionali questa conversazione mediata, oltre alle problematiche generiche, ad esempio mettere in contatto due mondi culturali diversi, comporta alcune difficoltà specifiche relative al contesto (medico, giuridico, educativo, assistenziale ecc.) e ai destinatari dell'interpretazione (psichiatri, giudici, insegnanti, assistenti sociali ecc.). Comunicare con bambini/e e ragazzi/e solleva inoltre varie questioni ulteriori in merito alle dinamiche di interazione triadica, sia per gli interpreti, sia per gli altri adulti coinvolti; ma mentre l'interpretazione a beneficio di soggetti adulti è stata oggetto di molteplici e vaste ricerche, quella a vantaggio di bambini/e e adolescenti è un'area ancora poco esplorata.

1. Interpretare per bambini/e e adolescenti: alcuni aspetti controversi

I minorenni e le minorenni sono generalmente riconosciuti in ambito normativo nazionale ed internazionale come soggetti vulnerabili di per sé a causa della giovane età e del non completo sviluppo fisico, psicologico e cognitivo e come tali

sono destinatari di particolari protezioni e salvaguardie, in particolare se non accompagnati o separati dalla famiglia. La Convenzione sui diritti del fanciullo delle Nazioni Unite (1989) sancisce il principio dell'interesse superiore del/la minore e agli articoli 12 e 13 esplicita i diritti linguistici e comunicativi di bambini/e e adolescenti sia per le questioni che li riguardano (ad esempio procedure giudiziarie o amministrative) sia in termini di libertà di espressione¹.

Interpretare per bambini/e e adolescenti pone tutta una serie di problematiche specifiche ed è un ambito ancora poco indagato dagli *Interpreting Studies*. La maggior parte della ricerca svolta finora riguarda il contesto della medicina pediatrica (Abbe *et al.* 2006; Pope *et al.* 2016), della salute mentale (Rousseau *et al.* 2011; Leanza *et al.* 2014) e dell'asilo (Keselman *et al.* 2010a; Keselman *et al.* 2010b). Altri lavori si concentrano sulle linee guida e sulle buone pratiche per collaborare con gli interpreti e sulla loro formazione (Phoenix Children's Hospital 2008). Un filone di ricerca più recente è quello riguardante l'interpretazione per minorenni in contesti giuridico-giudiziari (Balogh, Salaets 2015; Amato, Mack 2017, 2021)².

Parlare con bambini/e è diverso dal parlare con gli adulti (Lefevre 2010; Winter 2010). Il primo dilemma quando si comunica con un/a bambino/a attraverso un interprete riguarda chi debba adeguare il suo linguaggio a quello del bambino/a. Leanza e Rocque (2015: 308) concordano con Rousseau *et al.* (2011) che «la lingua (vale a dire le scelte lessicali) va adattata al bambino sia dal professionista sia dall'interprete»³. In ambito giuridico, la Direttiva UE 2016/800 sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati nei procedimenti penali prevede che i giudici e i magistrati inquirenti abbiano una formazione specifica nella «comunicazione in un linguaggio adattato ai minori» (art. 63). Abbe *et al.* (2006) in uno studio sulle barriere linguistiche nell'oncologia pediatrica concludono che i clinici

¹ L'articolo 3 recita: 1. In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente. 2. Gli Stati parti si impegnano ad assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere, in considerazione dei diritti e dei doveri dei suoi genitori, dei suoi tutori o di altre persone che hanno la sua responsabilità legale, e a tal fine essi adottano tutti i provvedimenti legislativi e amministrativi appropriati.

² Per maggiori informazioni si possono consultare i seguenti link relativi a 3 progetti di ricerca europei in materia: <https://site.unibo.it/interpretazione-minori-cominor1/it>; <https://site.unibo.it/interpretazione-minori-cominor2/it>; <https://site.unibo.it/interpretazione-minori-chills/it>.

³ Traduzione dell'autrice. L'originale recita: «First language (i.e. word choice) needs to be tailored to the child both by the practitioner and by the interpreter».

possono migliorare la comunicazione utilizzando un linguaggio semplice e facile da comprendere che favorisce precisione e completezza dell'interpretazione. In direzione diametralmente opposta puntano invece i risultati di un sondaggio condotto tra 32 interpreti e 85 altri professionisti che operano in contesti giuridici con minorenni stranieri/e in Italia (Amato, Mack 2017): due terzi di entrambi i gruppi concordano sull'idea che toccherebbe all'interprete il compito di spiegare la terminologia tecnica a bambini/e e adolescenti, e una proporzione ancora maggiore di rispondenti dei due gruppi (89% e 75% rispettivamente) ritiene che spetti all'interprete utilizzare un linguaggio a misura di bambino/a.

Vi sono poi anche altre aspettative controverse riguardo al ruolo dell'interprete. In uno studio in Canada e in Francia condotto con *focus group* di clinici e interpreti in due strutture di salute mentale pediatrica, è stato osservato che i clinici «sollevavano temporaneamente gli interpreti dal loro ruolo traduttivo per ottenerne il parere. Inoltre, agli interpreti poteva essere richiesto di valutare il livello di bilinguismo di un/a paziente pediatrico/a» (Leanza *et al.* 2014: 13)⁴. In sostanza ci si aspettava dagli interpreti che dessero un parere da esperti sullo stadio evolutivo psicologico e linguistico dei piccoli pazienti. Questa ambiguità riguardante il ruolo degli interpreti quando lavorano con minorenni (ma lo stesso potrebbe dirsi per gli adulti) può assumere contorni rischiosi per la costruzione della fiducia tra interpreti e altri professionisti, ma anche tra interpreti e bambini/e e adolescenti. Questo può avvenire qualora, ad esempio, l'interprete assuma il ruolo di *gatekeeper*, decidendo quando e a chi dare più spazio nell'interazione, o ancora peggio assuma la conduzione dell'interazione come riportano Keselman *et al.* (2010b), nella loro analisi di audizioni per la richiesta d'asilo in cui i minorenni comunicavano tramite interpreti non qualificati. Gli autori hanno riscontrato che la persona incaricata di condurre l'audizione ha consentito all'interprete di fungere da *gatekeeper* non chiedendo di tradurre tutto quello che veniva detto e lasciando che l'interprete omettesse parte delle risposte dei minorenni richiedenti asilo e che assumesse a tratti la conduzione dell'audizione. I confini di ruolo e le aspettative relative all'interprete sono strettamente collegati all'*empowerment* e al *disempowerment* – cioè alla possibilità di esercitare o meno il proprio 'potere' nell'interazione – degli interlocutori deboli nei confronti dell'interlocutore istitu-

⁴ Traduzione dell'autrice. L'originale recita: «would temporarily release interpreters from their translator role in order to solicit their views. Interpreters might also be asked to assess the level of a child's bilingualism».

zionale, e possono pertanto aggravare la situazione di vulnerabilità di un soggetto già vulnerabile di per sé, altro aspetto ancora poco indagato. La questione dell'asimmetria di potere nelle interazioni istituzionali mediate da un interprete è stata oggetto di diversi studi nelle interazioni con gli adulti (ad esempio Rudvin 2005), ma non con bambini/e e adolescenti.

Non trovano una posizione concorde in letteratura anche elementi solo apparentemente secondari della comunicazione mediata da interprete a cui partecipano bambini/e come la disposizione dei posti a sedere, l'allocazione dei turni e le sovrapposizioni nel parlato (Amato, Mack 2021). Per ragioni di spazio verrà trattata qui solo la questione dei posti a sedere. Nello studio sperimentale di Nilssen sull'interpretazione per bambini in età prescolare, gli interlocutori «erano stati disposti a triangolo, disposizione tipica nelle interazioni con i servizi pubblici, ad esempio nelle audizioni di polizia con minori» (2013: 17)⁵; Wiener *et al.* (2004) sostengono invece che nelle sedute di psicoterapia, laddove possibile, l'interprete dovrebbe mettersi a sedere a lato e un po' arretrato rispetto al paziente pediatrico in modo da non interferire nella relazione terapeuta-paziente. Amato e Mack (2021) hanno intervistato 18 bambini/e e adolescenti italiani (di età compresa tra i 6 e i 17 anni) dopo la loro prima esperienza di comunicazione tramite un interprete. Il gruppo di 6-9 anni di età ha mostrato di gradire una disposizione dei posti a sedere a cerchio in modo da avere il contatto visivo sia con l'interprete sia con chi conduceva l'interazione; nel gruppo di età 10-13 anni tutti e 4 i ragazzini hanno scelto di prendere posto al lato lungo di un tavolo rettangolare di fronte a chi conduceva l'interazione e hanno chiesto all'interprete di prendere posto al lato corto, tra sé stessi e chi conduceva l'intervista. Hanno motivato la loro scelta spiegando che percepivano l'interprete come un intermediario, mentre nel gruppo degli adolescenti (14-17 anni) tutti e 6 i partecipanti allo studio hanno optato per configurazioni diverse per sé, per l'interprete e per chi conduceva l'interazione, dando ciascuno le proprie motivazioni. Benché il campione sia limitato, bambini/e e adolescenti hanno espresso bisogni e preferenze non solo diverse gli uni dagli altri, ma anche da quelle che professionisti e studiosi hanno indicato in letteratura come soluzioni migliori (per loro stessi, verrebbe da dire). Questa è un'altra indicazione del fatto che vi sono degli aspetti della comunicazione mediata da interpreti con minorenni che andrebbero ulteriormente indagati.

⁵ Traduzione dell'autrice. L'originale recita: «arranged as the triangle typical for public-sector interactions such as police interviews with children».

Da questa breve panoramica si evince che esistono esigenze non solo diversificate, ma a volte addirittura confliggenti tra i vari partecipanti (bambini/e e adolescenti, interpreti e altri professionisti) in ogni contesto, e che addossare solo all'interprete la soluzione di questi dilemmi probabilmente non è il modo migliore di procedere. Sarebbe più opportuno invece avere un quadro di riferimento entro cui sia gli interpreti, sia gli altri professionisti possano operare insieme e trovare soluzioni condivise nell'interesse superiore di bambini/e e adolescenti.

2. Il punto di vista di bambini/e e adolescenti

Lo studio precedentemente citato condotto con 18 minorenni italiani (Amato, Mack 2021) ha fornito dei risultati ovviamente non generalizzabili, ma da tenere in conto quando si opera con bambini/e e adolescenti. I partecipanti hanno preso parte ad un esperimento: hanno comunicato per la prima volta tramite un interprete ad un colloquio con una persona che non parlava italiano e li interrogava su un video che loro avevano visto e che mostrava un episodio di scippo. Ragazzini/e e adolescenti sono stati così messi nella posizione di "testimoni" che raccontano quello che hanno visto, anche se in un ambiente non istituzionale e non investigativo. Dopo il colloquio con l'intervistatrice di lingua tedesca mediato dall'interprete, è stato chiesto ai partecipanti di prendere parte ad un'intervista semi-strutturata sull'esperienza appena vissuta. L'intervista aveva lo scopo di individuare le preferenze e le dispreferenze di bambini/e e ragazzi/e nella comunicazione mediata da un interprete con una persona sconosciuta che parla una lingua straniera e che pone loro delle domande. Non è possibile qui riprendere e discutere tutti gli aspetti toccati nelle interviste, ma è utile ricordare i principali punti emersi dalle risposte dei giovani partecipanti, nella speranza che possano fungere da indicazioni utili per chi conduce o interpreta un'audizione con un/a minorenne. Le principali preferenze espresse sono state:

- Essere informati: sapere cosa aspettarsi da chi conduce l'audizione e sapere chi fa cosa e perché. Questo riduce l'ansia dovuta al fatto di non conoscere cosa sta per accadere ed è pertanto un aspetto rassicurante da tenere in considerazione
- Potersi sentire a proprio agio e non sentirsi sotto pressione o sotto esame: l'assenza di atteggiamenti intimidatori o minacciosi e di insistenza costituiscono un altro aspetto percepito come positivo da bambini/e e adolescenti

- Essere ascoltati con attenzione: percepire che gli interlocutori adulti attribuiscono importanza a quanto viene detto dal/la minorenni e che si prendono il tempo per ascoltarlo/a con attenzione è stato indicato come un aspetto positivo in particolare dai partecipanti più giovani (6-9 anni)
- Non essere interrotti: tutti i gruppi di età non hanno gradito la tecnica di interpretazione sussurrata con cui l'interprete traduce a voce bassa a beneficio di un partecipante mentre l'altro sta parlando. I partecipanti più giovani hanno reagito interrompendosi o alzando il tono di voce per farsi sentire, altri l'hanno definita scortese, oltre che un elemento che genera confusione
- Poter stabilire un contatto visivo sia con chi conduce l'intervista sia con l'interprete: gli elementi non verbali della comunicazione sono stati menzionati da tutti i partecipanti. L'espressione del volto, la gestualità, lo sguardo – sia dell'intervistatrice che dell'interprete – sono stati tutti ampiamente percepiti e valutati dai giovani partecipanti che hanno sottolineato l'importanza di poter guardare negli occhi il/i proprio/i interlocutore/i
- Poter scegliere la disposizione dei posti a sedere: come si è detto in precedenza, questa è un'altra preferenza espressa dai ragazzini e le ragazzine del gruppo di 10-13 anni di età e dal gruppo degli adolescenti (14-17 anni) coinvolti nello studio. Si tratta di un aspetto non puramente logistico bensì legato al punto precedente relativo all'importanza della comunicazione non verbale e del contatto visivo con gli interlocutori

3. Il punto di vista dell'interprete

Anzitutto, se è vero che l'interprete è il *trait d'union* linguistico e culturale tra il/la minorenni e chi conduce l'audizione, è bene ricordare che, a seconda di come si rapporta con le culture o gli interlocutori che entrano in contatto, questa figura può assumere diversi ruoli di cui Leanza (2005) ne ha tracciati alcuni. L'interprete può diventare *agente del sistema* se partecipa per l'istituzione o, all'altro estremo, *agente della comunità* se prende le parti del/la bambino/a o adolescente. In mezzo si trova il ruolo di *agente dell'integrazione*. L'*agente del sistema* è il ruolo di chi trasmette il discorso, i valori e le norme dominanti al/la minorenni mitigando le differenze culturali e alimentando l'assimilazione invece dell'integrazione. L'*agente della comunità* è invece l'esatto opposto, si tratta del ruolo che assume chi presenta i valori e le norme della minoranza (del/la minorenni) tanto validi quanto quelli dominanti, sottolineando pertanto le differenze culturali. Nell'ultimo ruolo, quello di *agente dell'integrazione*, l'interprete aiuta invece chi appartiene ad una minoranza

culturale a comprendere e negoziare i significati e a adottare comportamenti che riconoscono la coesistenza di due diverse culture.

Per poter svolgere al meglio il proprio compito e assumere la posizione e il ruolo più corretti in un contesto sensibile come quello di un'audizione con un/a minorenne, l'interprete ha bisogno, oltre che delle sue competenze linguistiche, comunicative e culturali, anche della collaborazione degli altri professionisti che partecipano all'interazione multilingue.

3.1. Le informazioni sul contesto e il materiale per prepararsi

Come qualsivoglia altro professionista, prima di partecipare ad un'audizione l'interprete ha bisogno di prepararsi. Dovrebbe pertanto ricevere con congruo anticipo tutte le informazioni sul contesto e l'oggetto dell'audizione. Prima che accetti l'incarico, è infatti importante che l'interprete abbia una comprensione generale del caso e che possa prepararsi sia dal punto di vista terminologico, sia dal punto di vista psicologico. Se viene organizzata una riunione preparatoria a cui partecipano gli altri professionisti, il cosiddetto *briefing*, è importante che vi prenda parte anche l'interprete. Oltre alle informazioni sul caso, può essere utile comunicare all'interprete lo stato emotivo del bambino/bambina/adolescente ed eventuali disabilità o disturbi che potrebbero aggravarne la vulnerabilità. Un interprete costretto a interrompersi perché non conosce la terminologia o non riesce a controllare le proprie emozioni non può contribuire ad un proficuo svolgimento dell'audizione.

Durante la riunione preparatoria gli altri professionisti dovrebbero trattare i seguenti punti a beneficio dell'interprete:

- Scopo dell'audizione
- Caratteristiche specifiche delle tecniche dell'audizione che utilizzeranno
- Accesso (o meno) a materiale riservato
- Caratteristiche specifiche del/la minorenne (disabilità, disturbi, ecc.)
- Comportamento da tenere durante l'audizione
- Metacomunicazione – concordare segnali/espressioni verbali o non verbali da utilizzare per segnalare un problema (ad es. possibili malintesi, necessità di un'interruzione)
- Ruolo/i dell'interprete durante l'audizione

L'interprete dovrebbe, dal canto suo, informare e/o consultare gli altri professionisti riguardo ai seguenti aspetti:

- Impatto della modalità di eloquio sull'interpretazione (parlare in modo chiaro e non troppo rapidamente, evitare sovrapposizioni tra i parlanti)
- Modalità di interpretazione più adeguata alla situazione (interpretazione consecutiva, simultanea o sussurrata)
- Collocazione spaziale degli interlocutori più funzionale alla situazione
- Possibilità di passare da una modalità di interpretazione ad un'altra qualora, durante l'audizione, qualcuno non si senta a proprio agio con la modalità in corso (che si tratti del professionista o del minorenni)
- Codice deontologico e ruolo/i dell'interprete
- Presentazione dell'interprete con spiegazione al/la minorenne delle ragioni della sua presenza (ruolo dell'interprete)
- Come affrontare le eventuali criticità

3.2. Le regole del gioco dell'interazione triadica

I bambini e le bambine non sono abituati alla comunicazione in contesti formali, meno ancora ad esprimersi attraverso un interprete. Prima di un'audizione con un/a minorenne mediata da un interprete è opportuno presentargli/le l'interprete e accertarsi che il/la bambino/a o l'adolescente ne comprenda funzione e ruolo. È importante che il/la minorenne sappia che l'interprete è presente solo per tradurre e che tradurrà tutto ciò che viene detto da ciascuna persona a beneficio delle altre; che i parlanti dovranno interrompersi regolarmente per permettere all'interprete di tradurre; che fuori dalla sala in cui si tiene l'audizione l'interprete non parlerà con nessuno di quanto è stato detto durante l'audizione stessa. Tutto questo è fondamentale per costruire la fiducia del/la minorenne nei confronti dell'interprete. A tal riguardo va ricordata ancora una volta l'importanza della comunicazione non verbale. I segnali non verbali svolgono un ruolo particolarmente rilevante nella comunicazione sia nella stessa lingua sia mediata da interprete (Poyatos 1997, vedi anche Fernandez García *et al.* in questo volume). Bambini e adolescenti sono particolarmente sensibili alla comunicazione non verbale (Amato, Mack 2021) e prestano particolare attenzione al linguaggio corporeo, alla mimica facciale, allo sguardo, alla voce, ai gesti e all'atteggiamento generale di chi conduce l'audizione e dell'interprete. È essenziale, pertanto, non trascurare questo aspetto. I segnali di attenzione e di interesse promuovono la comunicazione; i segnali di chiusura, impazienza o rabbia possono al contrario ostacolarla. Le espressioni del volto che palesano spregio, disgusto, disprezzo o compassione influenzano negativamente la comunicazione. Altro elemento importante, come si è detto in precedenza, è la disposizione dei posti a sedere dei partecipanti che

consentano un contatto visivo, elemento cruciale per la costruzione della relazione. Laddove possibile, è buona norma permettere al/la minore di scegliere la disposizione che lo/la mette più a suo agio che gli/le consente di percepire i segnali non verbali. Un altro elemento da tenere in conto è che i/le minorenni, specie i/le più giovani, sono facilmente suggestionabili. Chi conduce l'audizione dovrebbe pertanto informare l'interprete che riformulare o ripetere, aggiungere o cambiare anche solo leggermente le informazioni, seppure con le migliori intenzioni – ad esempio per tentare di spiegare, chiarire o esplicitare qualcosa – può influenzare e cambiare (anche negativamente) il corso dell'intervista. Qualunque mossa discorsiva autonoma dell'interprete dovrebbe pertanto essere concordata con chi conduce l'audizione, che si presume essere una persona esperta nella comunicazione con minorenni.

3.3. Costruire la fiducia

La fiducia è un elemento essenziale in tutte le audizioni che coinvolgono un/a bambino/a o adolescente e un interprete. La fiducia va costruita e mantenuta tra ciascuna coppia coinvolta nell'interazione triadica: il/la minorenne e chi conduce l'audizione, il/la minorenne e l'interprete, l'interprete e chi conduce l'audizione. I segnali verbali di sostegno possono aiutare a costruire la fiducia e la relazione e, come abbiamo visto, lo stesso vale per la comunicazione non verbale e la disposizione a sedere dei partecipanti.

In un'ampia consultazione del Consiglio d'Europa (2010), bambini/e e giovani hanno manifestato una sfiducia generalizzata nei confronti del sistema giudiziario. Costruire una relazione di fiducia con loro nelle audizioni costituisce pertanto una premessa essenziale affinché l'interazione possa svolgersi nel migliore dei modi.

Segnali verbali di sostegno e assenso come il *back channelling*, espressioni rassicuranti o rivolgersi al/la bambino/a chiamandolo/a per nome costituiscono uno strumento fondamentale in questo senso (Amato, Mack 2017; Vranjes 2019). Se bambini/e o adolescenti si sentono intimiditi, giudicati negativamente o se percepiscono diffidenza possono rinchiudersi in sé stessi/e, e un professionista legale/sociale, uno psicologo e un interprete che non si fidano l'uno dell'altro non saranno in grado di collaborare positivamente. Tutto questo può mettere in pericolo l'interesse superiore del/la minore, che deve invece essere perseguito «in tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli

organi legislativi» (Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo, 1989, articolo 3.1).

Per instaurare una relazione di fiducia con il/la minore, ma anche tra i partecipanti adulti è importante per l'interprete ricordare che:

- Il/la minore potrebbe voler essere rassicurato/a o richiedere aiuto ad uno degli adulti che partecipano al procedimento
- Il/la minore percepisce la relazione esistente tra gli adulti che partecipano al procedimento, nonché l'atmosfera generale
- Il/la minore può avere preferenze riguardo al genere dell'interprete
- Tutti i partecipanti adulti devono essere ben consapevoli dei limiti del loro ruolo

Per adottare il comportamento più adeguato, tutti i professionisti devono condividere le informazioni essenziali sul contesto e quelle relative al/la minore, come si diceva sopra a proposito della preparazione all'audizione.

3.4. Affrontare i momenti critici

Durante un'audizione è sempre possibile che si verifichino momenti critici che coinvolgono inevitabilmente anche l'interprete e possono costituire una vera e propria sfida. Quando ciò accade, qual è il modo giusto per affrontarli nell'interesse superiore del/la minore? Anzitutto, l'eventualità che tali situazioni si verifichino può essere ridotta al minimo analizzando nel corso della riunione preparatoria tutti gli aspetti rilevanti già descritti (vedi § 3.1) D'altro canto, ciascuna audizione fa storia a sé: non esiste un elenco completo dei potenziali momenti critici e non ci sono ricette precostituite per risolverli. È tuttavia essenziale analizzare durante la riunione post-audizione (vedi § 3.5) le ragioni e le modalità in cui questo si sia verificato. Un caso ricorrente è quello in cui risulta impossibile comunicare in maniera efficace per insufficiente competenza dell'interprete o di chi conduce l'audizione: un interprete può avere una conoscenza insufficiente dei procedimenti legali o può non comprendere bene la lingua usata dal/la minore; oppure chi conduce l'audizione può tenere un atteggiamento non professionale che può manifestarsi sotto forma di impazienza, frustrazione, rabbia, abuso di potere nei confronti del/la minore (anche appena percettibile), ad esempio incitandolo/a a rispondere, intervenendo nei momenti di silenzio, o attraverso una manifestazione di empatia eccessiva nei confronti del/la minore. I/le minori mostrano una capacità particolare di rilevare questi segnali non verbali (ad esempio nel caso di un

interprete non concentrato o di un intervistatore disinteressato). È anche possibile che l'interprete di fronte a situazioni che superano le sue aspettative o i suoi limiti di resistenza psicologica, fatichi a controllare le proprie emozioni. In questo caso, è necessario interrompere l'audizione per sollevare l'interprete e possibilmente risolvere la questione. Ovviamente sono sempre prioritari tutti gli aspetti relativi alla tutela e salvaguardia del/la minore che vanno tenuti in considerazione e che possono portare alla decisione di sospendere o rinviare un'audizione nell'interesse superiore del/la minore, ma anche per il benessere psico-fisico dell'interprete, e se proseguire l'audizione mettesse a rischio la salute psicologica dell'interprete, sarebbe opportuno rinviare e trovare un sostituto qualificato.

3.5. La riunione post-audizione (debriefing)

Se possibile, è importante dedicare del tempo alla riunione post-audizione con l'interprete, analizzando lo svolgimento dell'interazione e gli aspetti relativi all'interpretazione. Soprattutto se si sono verificati momenti di criticità è essenziale analizzarne insieme ragioni e dinamiche. Può risultare anche utile passare in rassegna gli elementi positivi e quelli negativi, o segnalare problematiche delicate, aspetti culturali o altro, se la metacomunicazione sia stata efficace o meno (vedi § 3.1), se e come abbia funzionato la collaborazione tra i vari professionisti presenti. Un altro argomento da affrontare in questa fase sono le eventuali sfide emotive cui l'interprete ha dovuto far fronte. Anche l'interprete, che non ha la stessa formazione di un professionista che partecipa quotidianamente ad audizioni di questa natura, può infatti essere stato turbato dall'audizione e potrebbe avere bisogno di supervisione o di sostegno psicologico.

Va infine sottolineato che la riunione post-audizione non dovrebbe mai costituire un'opportunità per chiedere all'interprete le sue opinioni riguardo al/la minore, su verità o bugie, sui contenuti dell'audizione stessa o anche il suo punto di vista sulle mansioni di chi conduce l'audizione ed è bene che l'interprete si astenga dal soddisfare questo tipo di richieste.

4. Osservazioni conclusive

Come abbiamo visto, l'interpretazione per i/le minorenni in contesti legali non è una questione meramente linguistica, culturale e sociale, ma è intrinsecamente legata al godimento dei diritti e all'applicazione delle salvaguardie nei confronti

di un gruppo di soggetti particolarmente vulnerabili. Sono necessarie una approfondita conoscenza del proprio ruolo e dei relativi confini, dell'importanza e del valore comunicativo dei segnali non verbali e possibilmente delle tecniche di interrogatorio. Ovviamente anche la dimestichezza con i concetti e la terminologia relativi ai procedimenti giuridici è fondamentale. Come affermano Hitching e Nilsen (2010: 37), l'interpretazione tra adulti e bambini non differisce significativamente dall'interpretazione tra adulti, e gli interpreti non hanno bisogno di una cassetta degli attrezzi diversa per interpretare per i bambini, ma quest'ultima deve essere extra-large. Tutti questi requisiti puntano chiaramente verso la necessità di una formazione puntuale e approfondita degli interpreti che desiderino operare nell'ambito giuridico-giudiziario con minorenni. E dato che gli interpreti non operano "in solitario", per poter collaborare efficacemente con gli altri professionisti sarebbe auspicabile una formazione interprofessionale che chiarisca i ruoli di ciascuno e stabilisca un quadro comune entro cui operare nell'interesse superiore di bambini/e e ragazzi/e.

Bibliografia

- Abbe, M. C. *et al.* 2006, *A survey of language barriers from the perspective of pediatric oncologists, interpreters, and parents*, «*Pediatric Blood and Cancer*» (XLVII -VI), pp. 819-882.
- Amato, A., G. Mack 2017, *Interpreters working with children in Italy. Profile, role and expectations*, «*inTRAlinea*» (XIX), http://www.intralinea.org/current/article/interpreters_working_with_children_in_italy.
- Amato A., G. Mack 2021, *The best interest of the child in interpreter-mediated interviews – Researching children's point of view*, «*inTRAlinea*» (XXIII), <http://www.intralinea.org/archive/article/2539>.
- Balogh, K., H. Salaets 2015 (eds.), *Children and justice: overcoming language barriers. Cooperation in interpreter-mediated questioning of minors*, Antwerpen *et al.*: Intersentia.
- Davidson, B. 2002, *A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse*, «*Journal of Pragmatics*» (XXXIV), pp. 1273-1300.
- Hitching, T. R., A. B. Nilsen 2010 (eds.), *Talking for barn - en statusrapport*, HiO rapport Nr 20, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Keselman, O. *et al.* 2010a, *Asylum-seeking minors in interpreter-mediated interviews: what do they say and what happens to their responses?*, «*Journal of Child and Family Social Work*» (XV-III), pp. 325-334.
- Keselman, O. *et al.* 2010b, *'That is not necessary for you to know!' Negotiation of participation status of unaccompanied children in interpreter-mediated asylum hearings*, «*Interpreting*» (XII-I), pp. 83-104.

- Leanza, Y. 2005, *Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers*, «Interpreting» (VII-II), pp. 167-192.
- Leanza, Y. et al. 2014, *Integration of interpreters in mental health interventions with children and adolescents: The need for a framework*, «Transcultural Psychiatry» (0), pp. 1-23.
- Leanza, Y., R. Rocque 2015, *Pediatric settings*, in F. Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London: Routledge, pp. 307-309.
- Lefevre, M. 2010, *Communicating with children and young people: making a difference*, London/Bristol: The Policy Press.
- Mason, I. 2001 (ed.), *Triadic exchanges: studies in dialogue interpreting*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nilsen, A. B. 2013, *Exploring interpreting for young children*, «Translation & Interpreting» (V-II), pp. 14-29, <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1645/1/1021858.pdf>.
- Nilsen, A. B. 2015, *Interpreted communication with children in public-sector services*, «Translation & Interpreting» (VII-III), pp. 121-131.
- Phoenix Children's Hospital 2008, *Interpreting for Children - Spanish Bilingual Assistant - Introduction to medical interpreting - Section 8*, in *Phoenix Children's Hospital Medical Interpreter Project*, <http://dx.confex.com/dx/8/webprogram/Handout/Paper1692/Interpreting%20for%20Children.pdf>.
- Pope, C. A. et al. 2016, *The challenge of tetradic relationships in medically interpreted pediatric primary care visits: A descriptive study of communication practices*, «Patient Education and Counseling» (IC-IV), pp. 542-548.
- Poyatos, F. 1997, *The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in consecutive and simultaneous interpretation*, in F. Poyatos (ed.), *Nonverbal Communication and Translation: New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 249-282.
- Rousseau, C. et al. 2011, *Working with interpreters in child mental health*, «Child and Adolescent Mental Health» (XVI-XI), pp. 55-59.
- Rudvin, M. 2005, *Power behind discourse and power in discourse in community interpreting: The effect of institutional power asymmetry on interpreter strategies*, «Revista Canaria de Estudios Ingleses» (LI), pp. 159-179.
- Vranjes, J. et al. 2019, *Affiliation in interpreter-mediated therapeutic talk: On the relationship between gaze and head nods*, «Interpreting» (XXI-II), pp. 220-244.
- Wadensjö, C. 1998, *Interpreting as interaction*, London: Longman.
- Wiener, E. S., M. Y. Rivera 2004, *Bridging language barriers: How to work with an interpreter*, «Clinical Pediatric Emergency Medicine» (V-II), pp. 93-101.
- Winter, K. 2010, *Building relationship and communicating with young children. A practical guide for social workers*, London: Routledge.

Lecture di approfondimento

- Balogh, K., H. Salaets 2015 (eds.), *Children and justice: overcoming language barriers. Cooperation in interpreter-mediated questioning of minors*, Antwerpen: Intersentia.
- Lamb, M. E. et al. 2011 (eds.), *Children's Testimony. A Handbook of Psychological Research and Forensic Practice*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- National Children's Advocacy Center (2016) *Interpreters in forensic interviews of children. A bibliography*, Huntsville, AL, National Children's Advocacy Center, <http://www.nrcac.org/wp-content/uploads/2018/01/interpreters-forensicinterviews-bib.pdf>.

Fonti normative

- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo, New York, 20 novembre 1989.
- Direttiva UE 2016/800 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 maggio 2016 sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati nei procedimenti penali.
- Council of Europe 2010 Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child-friendly justice – adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 17 November 2010 and explanatory memorandum, Council of Europe Publishing.

CAPITOLO 3

INTERPRETAZIONE UMANITARIA

*María Jesús González Rodríguez** e *Maura Radicioni***¹

*DIT, Università di Bologna, **Facoltà di Traduzione e Interpretazione,
Università di Ginevra

Introduzione

Gli scenari internazionali di crisi e di emergenze umanitarie degli ultimi anni pongono di fronte alla necessità di superare barriere linguistiche e comunicative che si manifestano sia in zone di guerra, sia in aree distanti da queste come conseguenza diretta di conflitti e migrazioni. In entrambi gli scenari, è utile ricorrere alla definizione di Keely *et al.* (2001) di “emergenze umanitarie complesse”, che gli autori inquadrano come quelle situazioni in cui una popolazione civile è sfollata dalle proprie abitazioni in conseguenza di guerre o conflitti e si assiste a un deterioramento delle condizioni di vita, spesso accompagnato da un significativo aumento della mortalità nel breve o lungo periodo. Le emergenze umanitarie complesse sono elementi caratterizzanti della scena geopolitica dei nostri tempi, marcatamente segnata da fenomeni quali globalizzazione e ampi flussi migratori. Questi ultimi sono aumentati notevolmente negli ultimi vent’anni, con l’Europa che è interessata dalla più consistente ondata migratoria dalla fine della seconda guerra mondiale. Il Dossier Statistico Immigrazione del Centro Studi e Ricerche IDOS della Caritas Italiana (IDOS 2020) e i dati pubblicati da organizzazio-

¹ Questo capitolo è il risultato di un costante dialogo scientifico, didattico e professionale sull’argomento tra le autrici. Maura Radicioni è autrice dell’Introduzione e di § 1 e § 2; María Jesús González Rodríguez ha redatto i § 3, § 4 e le Conclusioni. Il § 5 è stato redatto congiuntamente.

ni internazionali come l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) e l'Organizzazione internazionale per le migrazioni (IOM) evidenziano un'impennata della pressione migratoria sui confini meridionali dell'Unione europea negli ultimi anni.

I consistenti flussi migratori di persone che fuggono da calamità naturali, povertà, persecuzioni e conflitti interessano anche l'Italia, che alla stregua di altri paesi del Mediterraneo vede arrivare sulle proprie coste flussi crescenti di profughi e migranti che necessitano di assistenza umanitaria e medica dopo aver attraversato il Mediterraneo. La situazione non pare destinata a migliorare, a giudicare dai recenti sviluppi geopolitici in Medio Oriente che lasciano presagire imminenti nuove ondate di profughi provenienti prevalentemente dall'Afghanistan. Secondo il recente *Fact Checking* annuale sulle migrazioni dell'Istituto per gli Studi di Politica Internazionale (ISPI), tra il 2014 e il 2021 in Italia sono sbarcati più di 700.000 migranti. Sempre lo stesso rapporto ISPI evidenzia che l'adozione nel 2018 del cosiddetto "Decreto sicurezza", poi convertito in legge nel dicembre dello stesso anno, ha di fatto abolito la protezione umanitaria, comportando l'aumento dei dinieghi di questa e una diminuzione drastica degli sbarchi e delle richieste di asilo. Tale tendenza è confermata dall'UNHCR, che monitora costantemente la situazione nel Mediterraneo e aggiorna periodicamente i dati relativi agli sbarchi sul proprio sito².

Nel tentativo di sanare la situazione originatasi dall'abolizione *de facto* della protezione umanitaria, a ottobre 2020 è stato approvato il c.d. "Decreto immigrazione", anch'esso successivamente convertito in legge, che ha allargato le maglie della protezione e conseguentemente contribuito a far crescere il numero di persone che cercano di raggiungere l'Europa meridionale via mare. Ad oggi, gli sbarchi in Italia sono indubbiamente aumentati rispetto ai minimi del 2019 (dati riportati dall'UNHCR come da nota 2), e dopo la prima ondata della pandemia da Covid-19 tale aumento ha registrato un'ulteriore accelerazione. Va tuttavia segnalato che, malgrado la pandemia abbia aggravato le condizioni nei paesi di partenza e contribuito a far salire rapidamente gli sbarchi, siamo ancora molto lontani dal periodo degli "alti sbarchi" in Italia degli anni immediatamente successivi alla Primavera araba.

² <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5205> [ultima consultazione: 9/09/2021].

Quanto sopra si inquadra nel sistema italiano di accoglienza dei migranti³, che si sviluppa su due livelli di servizi. Il primo è riservato ai richiedenti asilo, e si basa sull'assistenza materiale, legale, sanitaria e linguistica. I servizi di secondo livello sono riservati ai titolari di protezione e hanno funzioni di integrazione e orientamento lavorativo.

1. L'interpretazione e la mediazione in contesti di emergenze umanitarie complesse

Nello scenario brevemente descritto, vi è la necessità crescente di superare le barriere di comunicazione fra i migranti che giungono in Italia, come del resto in tutti i luoghi in cui essi arrivano, e i rappresentanti delle autorità e dei servizi pubblici italiani, nonché dei soggetti istituzionalmente preposti ad accoglierli. Interpreti e mediatori sono parte integrante delle attività umanitarie e svolgono un ruolo essenziale nel facilitare la comprensione, anche attraverso attività di interpretazione, e la raccolta di informazioni, nell'accoglienza e nell'erogazione di aiuti umanitari e assistenza prima, durante e dopo l'emergenza.

Interpreti e mediatori sono figure professionali distinte, accomunate dal binomio lingua-cultura: sia interpreti che mediatori devono conoscere non solo la lingua, ma tutti gli aspetti socio-culturali che si esprimono attraverso di essa. L'interprete è l'esperto in comunicazione orale che garantisce l'interazione fra parlanti di lingue diverse e opera presso organismi internazionali, imprese o eventi, in gran parte dei casi autonomamente. Il mediatore, conosciuto anche come mediatore linguistico-culturale, interculturale o culturale, e generalmente coincidente con una persona immigrata e ormai integrata in Italia, favorisce la comunicazione fra lingue e culture diverse, principalmente nel contesto dei servizi pubblici (sociale, ospedali, scuole, ecc.). In tal senso, la mediazione è andata negli anni a sovrapporsi in parte ai campi già coperti dall'interpretazione, con una conseguente confusione su ruolo, ambiti e prerogative a cui si riferiscono tali termini. I contesti dell'interpretazione umanitaria ne sono l'esempio.

³ Per una descrizione dettagliata del sistema italiano di accoglienza, si rimanda a <https://www.openpolis.it/parole/come-funziona-laccoglienza-dei-migranti-in-italia/> e <https://welforum.it/il-sistema-italiano-di-accoglienza/> [ultima consultazione: 15/11/2021].

Interpreti e mediatori intervengono nell'ambito del sistema italiano dell'accoglienza di richiedenti asilo, rifugiati e migranti sopra descritta, che spazia dai contesti di soccorso, prima assistenza e identificazione, alla prima e seconda accoglienza con il Sistema di accoglienza e integrazione (Sai) e le Commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione internazionale, insediate presso le locali prefetture, alle numerose organizzazioni non governative (ONG) attive in Italia in ambito umanitario e nel settore dell'accoglienza ai migranti. Le ONG, in particolare, esercitano un ruolo crescente in tale contesto anche nel nostro paese. Secondo Tesseur (2018), le ONG svolgono funzioni varie nell'odierna società globalizzata, quali organizzazioni in grado di influenzare le decisioni politiche globali e fornire aiuti umanitari e assistenza allo sviluppo. Sempre secondo Tesseur (*ibid.*), nel corso degli anni le ONG hanno ampliato la portata e il raggio d'azione delle proprie attività, operando al di là dei confini linguistici e nazionali e fornendo assistenza a profughi, richiedenti asilo e comunità locali in situazioni di emergenza e di crisi in Italia e oltre confine, in ambiti diversi: procedure di richiesta asilo e protezione umanitaria, assistenza a profughi e migranti, nonché contesti amministrativo-legali e programmi di integrazione.

Negli anni 2000, gli studi sulla traduzione e l'interpretazione hanno iniziato a interessarsi al ruolo degli interpreti e dei mediatori che operano negli svariati ambiti umanitari già accennati, in cui si sono rivelati sempre più necessari, e dunque più visibili, per far fronte alle necessità di comunicazione. La ricerca si è rivolta al rapporto fra migrazione e traduzione dal punto di vista storico, etnografico e sociolinguistico (Inghilleri 2017), al ruolo fondamentale svolto dalla traduzione come forma di comunicazione interculturale in contesti di migrazione (Cronin 2006), e al legame fra identità e lingua in una società globale (*ibid.*). Oggetto di studio sono state, altresì, le modalità in cui le pratiche linguistiche che emergono da contesti migratori (e dalle narrazioni di tali contesti) sono legate alla traduzione, con annesse questioni di identità, ruolo, potere e agentività o *agency* (Polezzi 2012), laddove quest'ultima è definita da Inghilleri (2005: 76) come il modo in cui gli interpreti si posizionano e vengono posizionati nei contesti in cui devono interpretare. A partire dagli anni 2000, in particolare, ci si è rivolti sempre più frequentemente al ruolo degli interpreti che operano in zone di conflitto (Inghilleri 2010; Ruiz Rosendo 2020) e di scenari complessi direttamente o indirettamente collegati ai conflitti e alle migrazioni, quali le procedure di richiesta di protezione umanitaria e asilo (Inghilleri 2003; Pöllabauer 2004). Alcuni studi analizzano il ruolo degli interpreti attivi in seno a organizzazioni

internazionali, come nel caso della ricerca condotta da Delgado e Kherbiche (2018) sul ruolo degli interpreti che operano in contesti di aiuti umanitari per il Comitato Internazionale della Croce Rossa (CICR) e l'UNHCR. Altre ricerche ancora sono incentrate sulla posizionalità degli interpreti che operano in contesti di aiuto umanitario (*ibid.* 2018), intendendo per tale le specificità dell'interprete nel suo ruolo di intermediario e le caratteristiche che possono influenzare il rapporto con gli altri operatori umanitari (*background* personale, sesso, razza, status nel contesto umanitario) (*ibid.*). Vi sono, inoltre, studi che esaminano il ruolo di traduttori e interpreti nel contesto di ONG (ad esempio, Tesseur 2018 e Delgado Luchner 2018, che analizzano rispettivamente il ruolo di traduttori professionisti e non professionisti presso Amnesty International, e le pratiche linguistiche poste in essere da Caritas Svizzera e *Fédération genevoise de coopération*). Gli studi menzionati illustrano i vari scenari in cui gli interpreti operano, nonché i fattori che influenzano il loro operato, dai pericoli a cui sono esposti alle sfide e ai dilemmi etici correlati alla loro attività.

Un numero minore di studi è incentrato sulla progettazione di programmi di formazione specificatamente rivolti a interpreti che operano in contesti umanitari e in situazioni collegate ai conflitti e alle migrazioni. L'interesse crescente da parte di interpreti, mondo accademico e della ricerca e organizzazioni professionali nei confronti del ruolo degli interpreti che operano in contesti umanitari e della necessità di far fronte alle loro esigenze formative in modo interdisciplinare ha recentemente portato ad alcune interessanti iniziative di progetti di ricerca e attività di formazione, di cui daremo conto al punto 4.

Prima di parlarne, è tuttavia opportuno inquadrare giuridicamente l'operato degli interpreti umanitari, definendone il profilo e analizzandone il ruolo e le mansioni nei vari contesti in cui operano.

2. Interpretazione umanitaria: inquadramento giuridico

Sebbene vi siano numerose organizzazioni umanitarie con mandati diversi e valori talora divergenti, il diritto internazionale, nello specifico in ambito umanitario e la disciplina sui rifugiati, e i principi umanitari costituiscono il quadro giuridico di riferimento dell'attività umanitaria.

L'ambito del Diritto internazionale (DI) pertinente agli aiuti e all'assistenza umanitari è il Diritto internazionale umanitario (DIU), il cui obiettivo è mitiga-

re le sofferenze umane che risultano dai conflitti armati. Le norme del DIU si applicano alle aree di conflitto e ai contesti secondari che ne derivano, ovvero ogniqualvolta si rilevi una violazione dei suoi principi. Le fonti principali del DIU risiedono nella prima Convenzione di Ginevra del 1864, nelle quattro Convenzioni di Ginevra del 1949 e nei successivi Protocolli dell'Aja del 1977, nonché nella Convenzione dell'Aja del 1954 in materia di protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato.

Anche il Diritto internazionale sui rifugiati offre una base giuridica dell'assistenza umanitaria, in particolare per le attività a favore di rifugiati, profughi e sfollati. Il documento principale di riferimento a tale riguardo è la Convenzione relativa allo statuto dei rifugiati del 1951, conosciuta anche come la Convenzione di Ginevra sui rifugiati. Altri principi umanitari fungono da guida alle attività delle organizzazioni umanitarie e rappresentano la base della cosiddetta deontologica (Inghilleri 2010: 187) degli operatori umanitari, ivi compresi gli interpreti. Le fonti principali a tale riguardo sono date dalle pratiche consuetudinarie, ma anche dal DIU e dal DI sui diritti umani, specificatamente la Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948. Fra i principi umanitari cardine sanciti da pressoché tutti i codici deontologici delle organizzazioni figurano l'umanità, la neutralità e l'imparzialità. Gli altri principi – non nuocere, responsabilità, partecipazione e rispetto per le culture e le usanze altrui – contribuiscono a definire il quadro per garantire e mantenere l'integrità dell'azione umanitaria.

3. L'interprete umanitario in azione: definizione e ruoli

Nei paragrafi precedenti sono stati descritti gli scenari generali e complessi in cui i cosiddetti "interpreti e mediatori umanitari" svolgono la loro attività, un quadro generale da cui partire per poter entrare a descrivere sommariamente gli aspetti più caratterizzanti del lavoro dell'interprete umanitario e alcuni elementi che dovrebbero essere presenti nelle sue prestazioni. L'interpretazione umanitaria è incentrata sulla figura del profugo, del rifugiato, del migrante. L'articolo 1 della Convenzione di Ginevra definisce il rifugiato come colui che

[...] temendo a ragione di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche, si trova fuori dal Paese di cui è cittadino e non può o non vuole, a causa di questo timore, avvalersi della protezione di questo Paese;

oppure che, non avendo una cittadinanza e trovandosi fuori dal Paese in cui aveva residenza abituale a seguito di siffatti avvenimenti, non può o non vuole tornarvi per il timore di cui sopra.

Da tale premessa si evince già che l'interprete umanitario ha a che fare con contesti, situazioni e interlocutori difficili da gestire, non solo dal punto di vista interpretativo, ma soprattutto dal lato emozionale.

Interpretazione umanitaria e interpretazione per i servizi pubblici (ISP) hanno molto in comune: per entrambe, *l'obiettivo primario è rendere accessibile a utenti/cittadini (migranti, nel nostro caso) una serie di servizi pubblici previsti dalle normative vigenti nazionali e/o internazionali*. Gli interpreti e i mediatori sono facilitatori della comunicazione fra istituzioni e operatori che erogano i diversi servizi (sanitari, giudiziari, di assistenza sociale) e utenti, con una conseguente molteplicità e varietà di ambiti tematici e relativi linguaggi settoriali (giudiziario, giuridico-amministrativo, medico-sanitario, sociale, educativo, ecc.). In questi contesti gli interlocutori assumono diverse posizioni durante l'interazione, generando una sorta di distanza comunicativa connessa al ruolo svolto e determinando inesorabilmente chi ha il potere di gestire l'interazione (Giménez 2001; Merlini 2009; Pöllabauer 2004). Si genera così la cosiddetta "asimmetria comunicativa", che è altresì caratterizzata da una maggiore o minore collaborazione e/o partecipazione degli interlocutori nel raggiungere gli obiettivi comunicativi, e che potrà essere decisamente marcata (verticalità dei ruoli, nel caso di giudice/detenuto, ad esempio) o meno marcata (orizzontalità dei ruoli, come nel rapporto avvocato/cliente). Nell'ambito umanitario è ipotizzabile un'asimmetria marcata, ad esempio, fra i membri della Commissione Territoriale (CT) e il richiedente asilo, e un'asimmetria meno marcata in una situazione di medico/profugo in contesti di soccorso; in questo contesto (di soccorso, prima assistenza e identificazione, fino alle procedure e ai programmi previsti dalla normativa vigente in ambito di protezioni internazionale), l'interprete è chiamato a gestire l'asimmetria comunicativa scegliendo registri diversi (formale, informale) o gli appellativi più adeguati (Lei/tu), per generare una sorta di empatia comunicativa sia fra le parti, sia fra queste e l'interprete stesso, e rendere la comunicazione il più fluida ed efficace possibile. *Flessibilità e adattamento* sono fondamentali in questo terreno.

Un aspetto rilevante è la presenza di condizioni di fragilità e vulnerabilità psicofisica. In contesti di soccorso o interviste della CT, interpreti e mediatori

interagiscono con interlocutori che spesso riferiscono esperienze di sofferenza, violenza o addirittura torture. Di conseguenza, devono essere pronti ad accogliere la sofferenza altrui e gestire le ripercussioni psicologiche su di sé, con il rischio di trauma vicario (Valero Garcés 2006: 142-145). Persona, situazione e contesto (*ibid.*: 144) sono le tre variabili, spesso sovrapposte, che gli interpreti umanitari analizzano per interpretare correttamente i messaggi dei propri interlocutori, inclusi i silenzi, e comprenderne il grado di vulnerabilità. Le medesime variabili vanno altresì utilizzate per gestire correttamente le proprie emozioni e lo stress a cui sono potenzialmente sottoposti durante l'interpretazione.

Le ripercussioni psicologiche ed emotive e il rischio di trauma vicario sono maggiori per gli interpreti umanitari rispetto agli altri interpreti dei servizi pubblici considerando contesti, situazioni e anche condizioni lavorative. Benhaddou e Ortigosa (2011) affermano che non tutti gli interpreti sono in grado di lavorare in maniera corretta e adeguata in situazioni critiche senza subirne delle conseguenze; pertanto, la preparazione e la capacità di resilienza degli interpreti dovrebbero essere due parametri imprescindibili per la selezione di interpreti e mediatori chiamati a operare in ambiti umanitari (*ibid.*: 28).

Le forme di comunicazione con cui avranno a che vedere gli interpreti umanitari saranno di natura conversazionale trattandosi di interazioni fra operatori e utenti. Dal punto di vista delle modalità di interpretazione, gli interpreti e i mediatori umanitari lavorano solitamente in modalità dialogica: bidirezionale, alternando costantemente le due lingue utilizzate, e triadica, ovvero, in interazioni a tre comprendenti le due parti interlocutrici e l'interprete (vedi anche Niemants in questo volume). Ciò rappresenta un ulteriore punto in comune con l'ISP. Non di rado utilizzano la tecnica dell'interpretazione consecutiva con presa di note e/o *chuchotage* in contesti come, ad esempio, le interviste con le CT. Un altro elemento di difficoltà che si può aggiungere sarà quello di dover spesso lavorare con “lingue franche” – ovvero lingue veicolari, quali inglese, francese o spagnolo – con interlocutori parlanti lingue minoritarie o dialetti, e che molto spesso hanno una padronanza assai limitata della lingua franca utilizzata. Proprio in questi casi, tattiche interpretative – quali il ricorso a domande chiuse, semplificazioni, adattamenti, chiarimenti, ricostruzione di interventi, silenzi, ecc. –, e la gestione efficace dei turni possono essere strumenti preziosi per l'interprete umanitario.

Gli interpreti in modalità dialogica assumono diversi ruoli e applicano di conseguenza diverse strategie al momento di trasmettere i contenuti delle interazioni,

esattamente, come d'altronde, in tanti altri ambiti lavorativi. Wadensjö (1998) individua cinque ruoli dell'interprete: oltre a riformulare gli interventi degli interlocutori (*relayer*), questi coordina e gestisce i turni di intervento (*coordinator*), riferisce direttamente il contenuto del messaggio, ad esempio nelle formule di giuramento o nelle dichiarazioni di giudizio (*reporter*), aggiunge chiarimenti per facilitare o migliorare la comunicazione (*responder*), ovvero sintetizza un intervento (*recapitulator*). León Pinilla *et al.* (2016: 32-33), analizzando specificamente prestazioni di interpreti e mediatori umanitari, individuano i seguenti ruoli:

- *Conduit*, ovvero il soggetto attraverso il quale il messaggio viene transcodificato in modo accurato ed esaustivo
- *Clarifier*, ovvero il facilitatore della comunicazione, che adatta il registro e spiega i concetti laddove l'assunzione del ruolo precedente non sia sufficiente a far comprendere il messaggio agli interlocutori
- *Cultural broker*, ovvero il mediatore linguistico-culturale nell'ambito del binomio lingua-cultura sopra menzionato, laddove la spiegazione o l'aggiunta di elementi culturali sono necessarie affinché gli interlocutori capiscano il messaggio per una comunicazione efficace e priva di fraintendimenti
- *Advocate*, ovvero il difensore attivo che prende posizione a favore di uno degli interlocutori ogniqualvolta si individui un ostacolo nel sistema che possa avere ripercussioni sull'utente

L'*etica* è un ulteriore tema da considerare: gli interpreti nei contesti sopra descritti devono far fronte a questioni etiche intrinseche all'interpretazione e alle questioni dell'attività umanitaria, nello specifico dell'Organizzazione per cui operano. Nel prendere decisioni, i criteri etici da rispettare provengono pertanto da fonti molteplici, da principi umanitari e dalla responsabilità congiunta fra interprete e committente che lo ingaggia, laddove l'interprete si sente in primo luogo un operatore umanitario (*aid worker*) che a volte si trova a interpretare (Delgado Luchner, Kerbiche 2018). Alla luce delle considerazioni esposte, si conferma che l'interpretazione umanitaria costituisca una categoria analitica negli studi sull'interpretazione particolarmente rilevante, a condizione che si tenga conto della varietà di contesti, eventi interpretati e ruoli assunti dagli interpreti, e per affrontare in maniera adeguata questi scenari serve preparazione.

La *formazione* è un tema di estrema rilevanza. A quanto sopra esposto, si aggiunge l'assenza, totale o parziale, di formazione degli interpreti negli ambiti umanitari sopraccitati e la loro frequente condizione di interpreti non professionisti, se non

addirittura “improvvisati”. La questione della formazione è oggetto di una più approfondita analisi al punto 4, tuttavia in questa sede è opportuno menzionare alcune interessanti iniziative.

Degno di menzione è il progetto di ricerca europeo Inter4Ref, https://inter4ref.eu/it/_cofinanziato dal programma Erasmus+ dell’Unione europea, che mira a realizzare un corso di formazione aggiornato e offrire materiali didattici agli interpreti impegnati in contesti umanitari e ai loro formatori, a sostenere interpreti e formatori nel soddisfare le loro esigenze formative attraverso l’accesso a risorse educative aperte, e a riconoscere il ruolo professionale degli interpreti umanitari per l’accreditamento europeo e nazionale. Le risorse formative messe a disposizione dal progetto, sviluppate nelle lingue dei paesi rappresentanti nel consorzio (Grecia, Italia, Spagna e Regno Unito), sono state progettate sulla base di una rilevazione dei bisogni formativi e del coinvolgimento della comunità degli interpreti, dei formatori e degli esperti impegnati nel settore. Dal progetto è emerso che il contesto in cui operano gli interpreti umanitari è in costante cambiamento e richiede una formazione aggiornata e di natura interdisciplinare che verta su questioni legislative, etiche e comunicative, sulla consapevolezza culturale e sulla riflessività emozionale.

Un’attività analoga è offerta dal programma InZone⁴ dell’Università di Ginevra, che offre formazione a comunità interessate da conflitti e crisi umanitarie, in particolare rifugiati e richiedenti asilo in campi profughi. I programmi elaborati da InZone consistono in moduli flessibili e innovativi, con contenuti spesso erogati in modalità *blended learning*, di facile accesso per discenti che si trovino in contesti fragili e aree geografiche sensibili. Sempre l’Università di Ginevra, nello specifico il Dipartimento di Interpretazione della Facoltà di Traduzione e Interpretazione, forma gli interpreti umanitari di organizzazioni internazionali, quali UNHCR e CICR, nell’ambito del suo gruppo di ricerca *Access through interpretation-mediated communication (AXS)*, offrendo contenuti formativi che spaziano dalle competenze di base dell’interpretazione, all’etica e all’interculturalità. Tali corsi, in passato erogati in presenza, recentemente sono stati erogati solo in modalità virtuale.

Proprio la collaborazione con InZone ha permesso l’organizzazione del primo Corso pilota in interpretazione umanitaria realizzato in Italia, che si inserisce a pieno titolo in questo filone di iniziative di formazione in modalità aperta. Il pun-

⁴ <https://www.unige.ch/inzone/who-we-are/> [ultima consultazione: 14/10/2021].

to 5 del presente lavoro intende presentare nel dettaglio tale corso quale ottimo esempio dell'offerta *open teaching* dell'Università di Bologna in un terreno, quello dell'interpretazione umanitaria, ancora raramente battuto.

4. Il tema chiave della formazione

Per introdurre il tema della formazione nell'ambito dell'interpretazione umanitaria, è opportuno partire dallo studio di León Pinilla *et al.* (2016), in cui si introducono varie definizioni di interpreti: naturali o *ad hoc*, semiprofessionisti, professionisti autodidatti e professionisti formati. A questo proposito, nel presente contributo le autrici intendono per interprete il professionista che ha ricevuto una formazione specifica (Laurea magistrale in interpretazione) ed esercita la professione come tale, e per mediatore qualsiasi figura rientri nelle altre categorie elencate precedentemente, in particolare, gli interpreti naturali (*ibid.*: 31).

Nello studio di Pöllabauer (2004) sull'interpretazione nell'ambito delle richieste di asilo, contesto in cui operano frequentemente mediatori non formati e i cosiddetti interpreti naturali e non professionisti, si osserva l'assenza di un atteggiamento neutrale da parte dei mediatori e la tendenza da parte loro a intervenire al di là del loro specifico ruolo durante l'interazione. Le modalità d'intervento sono di volta in volta diverse: schierandosi a favore dell'autorità, omettendo informazioni da loro ritenute irrilevanti, intrattenendo conversazioni con i richiedenti asilo senza informare l'altro interlocutore, ignorando le differenze di linguaggio e registro degli interlocutori al momento di tradurre, ricorrendo in modo improprio al discorso indiretto, utilizzando in modo non corretto o coerente la prima e la terza persona nei turni di parola, causando incomprensioni per ragioni linguistiche o per l'incapacità di spiegare gli aspetti socioculturali o, ancora, adottando atteggiamenti deontologicamente scorretti. Tali comportamenti possono causare indeterminatezza, se non confusione, circa il ruolo dell'interprete nei diversi contesti ove è richiesto il suo intervento. Inoltre, possono generare differenze sensibili tra le attività svolte dall'interprete, non solo a seconda dei paesi, ma anche all'interno dello stesso paese, in base a come i ruoli sono concepiti. Altri studi giungono a simili conclusioni e sottolineano la necessità di una formazione specifica per gli interpreti umanitari, che vada oltre la mera formazione di competenze linguistiche e interpretative. Interessante è lo studio di Bergunde e Pöllabauer (2019) sulla progettazione e lo sviluppo di un curriculum formativo

e un manuale rivolto a studenti di interpretazione e formatori nel contesto delle procedure di asilo.

La formazione è il fattore chiave per far fronte alle problematiche sopra descritte. Attraverso un'opportuna formazione gli interpreti e i mediatori che operano in contesti umanitari acquisirebbero le competenze e le conoscenze necessarie a garantire una comunicazione professionale, efficace, linguisticamente, culturalmente ed eticamente corretta, tenendo conto delle ripercussioni emotive e psicologiche di tutte le parti coinvolte nell'interazione.

Il tema della *professionalità* è centrale per raggiungere questo obiettivo. In uno specifico modulo per la formazione degli interpreti, l'UNHCR (2009: 22) definisce il concetto di "professionale" come segue:

Someone who is aware of what she/he can and cannot do, and does not try to ignore or cover up his/her limits is professional. Someone who is prepared to learn, starting with the very basics and aiming to achieve competence, is professional. Being clear on your attitude and conduct as an interpreter, that is, drawing boundaries, is also a sign of professionalism.

Secondo León Pinilla *et al.* (2016: 32) si registra una manifesta precarietà dei servizi di interpretazione per richiedenti asilo e rifugiati, e ciò è a sua volta causa della vulnerabilità dei soggetti che partecipano all'atto comunicativo. La formazione fornisce strumenti, ma anche conoscenza e consapevolezza del proprio operato, affinché l'interprete sia in grado di individuare le strategie più appropriate in base alla specifica situazione.

Un tratto comune agli interpreti e ai mediatori umanitari è, però, la mancanza di formazione (*ibid.*: 42). Tuttavia, gli interpreti paiono consapevoli di tali carenze e cercano percorsi di formazione autonomi. Nel caso degli interpreti di lingue minoritarie (ad esempio, wolof, urdu, birmano, ecc.), la formazione da autodidatta è spesso l'unica alternativa possibile. Relativamente agli obiettivi di formazione, gli interpreti generalmente insistono sulla necessità di sviluppare competenze linguistiche, acquisire conoscenze in ambito legale, medico o amministrativo al fine di offrire un lavoro di migliore qualità. Per quanto riguarda la scarsa conoscenza delle funzioni svolte dall'interprete al di là della mera trasposizione linguistica, sia operatori umanitari che interpreti hanno segnalato la necessità che i primi ricevano anche una formazione in materia di gestione interculturale e tecniche della comunicazione (*ibid.*: 43). Ciò contribuirebbe a sensibilizzare gli utenti nei confronti del lavoro degli interpreti e favorirebbe la collaborazione fra questi e gli operatori umanitari.

La formazione diviene, quindi, la chiave principale per evitare ulteriori discriminazioni. In tal senso, appare essenziale che le istituzioni prendano coscienza dell'importanza dei servizi d'interpretazione in ambito umanitario. Date le attuali sfide globali, gli ambiti in cui l'interpretazione umanitaria è richiesta sono destinati ad aumentare e le conseguenze dell'assenza o della scarsa qualità dell'interpretazione in tali contesti possono essere gravi. Il primo corso di formazione in Italia per interpreti umanitari è stato un primo tentativo di colmare tale lacuna e costituisce l'oggetto della prossima sezione.

5. Il primo corso di interpretazione umanitaria in Italia

Alla luce dell'elevata richiesta di servizi di interpretazione nel contesto dell'emergenza migranti in Italia, aggravata dall'assenza di interpreti adeguatamente formati che potessero farvi fronte, nel 2017 è stato realizzato un Corso pilota in interpretazione umanitaria⁵, il primo in Italia nel suo genere (fig. 1). L'idea è sorta dalla collaborazione fra il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna, Campus di Forlì, e il programma InZone dell'Università di Ginevra, nella persona della sua allora direttrice Barbara Moser-Mercer, e la Facoltà di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Ginevra, rappresentata dalla dott.ssa Manuela Motta. Il corso è stato organizzato in modalità *blended learning* ed è stato impartito dalle docenti d'interpretazione María Jesús González Rodríguez e Maura Radicioni sotto la supervisione e il coordinamento di Mariachiara Russo del DIT e Manuela Motta della FTI, ispirandosi al modello formativo di quest'ultima ma con un preciso adattamento alla realtà italiana.

Il corso è stato realizzato grazie alla collaborazione con la Commissione Territoriale (CT) per il riconoscimento della protezione internazionale presso la Prefettura di Forlì, che ha funto da banco di prova per una valutazione del fabbisogno di servizi di interpretazione in ambito umanitario.

L'Università di Ginevra ha contribuito alla strutturazione del corso, alla supervisione dei contenuti e alla messa a disposizione della piattaforma EVITA per le attività asincrone del corso.

⁵ <https://magazine.unibo.it/archivio/2017/06/28/parte-il-primo-corso-pilota-in-interpretazione-umanitaria> [ultima consultazione: 5/12/2021].



INTERPRETAZIONE UMANITARIA

“Il lavoro degli interpreti nel XXI secolo è caratterizzato dalla necessità di adattarsi a una molteplicità di contesti e modalità di lavoro. Uno di questi contesti è quello umanitario: nelle zone di conflitto, in aree colpite da disastri o nei campi per rifugiati, per esempio, gli interpreti devono far fronte a richieste e realtà specifiche. Come rispondono gli interpreti? Come vengono preparati per affrontarle? Quali sono le iniziative per aiutarli e proteggerli?”

Marc Orlando, First Symposium on Interpreter Training and Humanitarian Interpreting, Monash University, Melbourne, Australia 1 e 2 Aprile 2016.

I migranti e i profughi che arrivano sulle coste italiane portando con sé esperienze di vita drammatiche sono al centro di un'importante emergenza umanitaria che il nostro Paese si trova oggi ad affrontare. Per comprendere e far comprendere bisogni e istanze in questo delicato contesto, l'interpretazione umanitaria è oggi uno strumento particolarmente richiesto, in grado di superare le profonde diversità linguistico-culturali che spesso esistono tra i migranti e chi si trova ad accoglierli.

Il primo corso di base in interpretazione umanitaria in Italia nasce dalla collaborazione tra il **Dipartimento di Interpretazione e Traduzione** dell'Università di Bologna - **Campus di Forlì** e la **Faculté de Traduction et d'Interprétation** dell'Università di Ginevra.

Non esistendo corsi di formazione per interpreti in grado di far fronte alle necessità comunicative di operatori e richiedenti asilo, questa prima iniziativa punta a fornire competenze fondamentali di interpretazione consecutiva e di etica professionale. Inoltre, è pensato per migliorare le capacità di comprensione e produzione in lingua italiana, con un'attenzione particolare per i registri colloquiali e specialistici.

Il corso, che gode del patrocinio del Comune di Forlì, è pensato in particolare per gli interpreti della Commissione Territoriale per il Riconoscimento della Protezione Internazionale di Bologna - Sezione di Forlì-Cesena (con sede presso la Prefettura di Forlì), ed è organizzato dal Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Alma Mater.

Grazie al sostegno di Università di Bologna e Università di Ginevra, il corso è gratuito. Si svolge in modalità blended learning, con un primo seminario in aula (che si è tenuto il 30 giugno e 1 luglio scorsi al Dipartimento di Interpretazione e Traduzione di Forlì), seguito da un programma di formazione individuale online realizzato tramite la piattaforma virtuale messa a disposizione dalla **Faculté de Traduction et d'Interprétation** di Ginevra.

Al termine del corso, a coloro che avranno superato con successo tutte le attività formative previste sarà rilasciato un certificato di frequenza dai due atenei che collaborano all'iniziativa.

Sono 12 – nove donne e tre uomini – gli interpreti che stanno partecipando alla prima edizione del corso. Arrivano da Costa d'Avorio, Ghana, Guinea, Nigeria, Pakistan, Senegal, Tunisia e Ucraina.

www.magazine.unibo.it/archivio/2017/parte-il-primo-corso-pilota-in-interpretazione-umanitaria



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA ENGAGE!

Fig. 1. Informativa Unibo del Corso in Interpretazione umanitaria.

Il DIT ha fornito contenuti e materiali didattici multilingue e di taglio nettamente interdisciplinare, che sono stati adattati sia alla realtà italiana sia alle peculiarità e alle necessità della suddetta Commissione. Nel 2017, questa svolgeva i propri lavori avvalendosi di 50 interpreti a copertura di 20 lingue diverse, principalmente

lingue africane, e inglese e francese come lingue veicolari. Il DIT ha proposto di offrire gratuitamente un corso di base di interpretazione agli interpreti della CT che potevano partecipare su base volontaria. Dei 50 interpreti attivi presso la CT, 12 interpreti hanno preso parte al corso.

5.1. Descrizione e finalità del corso

Il corso ha inteso fornire ai partecipanti competenze di base in interpretazione. L'obiettivo degli ideatori è consistito nel far sì che i discenti acquisissero familiarità con i seguenti concetti chiave:

- Consapevolezza del ruolo dell'interprete umanitario: un soggetto bilingue non è necessariamente un interprete, ma a volte funge da interprete (per indurre una riflessione su cosa implichi essere un interprete formato e sulle ripercussioni di tale formazione sulle prestazioni professionali)
- Aspetti culturali (per indurre una riflessione su cosa sia dato per scontato, su come le differenze culturali a ogni livello possano influire sulle prestazioni e debbano essere oggetto anch'esse di opportuna formazione per saperle gestire)
- Dinamiche conversazionali (struttura e gestione di una interazione, riflessioni su aspetti rilevanti, quali turni, esitazioni e pause, tattiche comunicative, comunicazione verbale e non verbale, ecc.)
- Etica professionale (i principi di neutralità, riservatezza e fedeltà, associati agli altri principi del "non nuocere", della responsabilità, della partecipazione e del rispetto per le culture e le usanze altrui, nonché ai diritti fondamentali)
- Ruolo dell'interprete e prassi professionale (nello specifico, differenza fra interprete e traduttore, riflessioni sulle necessità comunicative e ruolo dell'interprete, richiamo ad aspetti importanti, quali briefing/debriefing, gestione turni, pause/interruzioni/richiesta di chiarimenti durante un'interazione mediata e così via)
- Importanza dell'empatia e riflessioni sulle emozioni e le ripercussioni psicologiche dell'interpretare
- Competenze di base di interpretazione dialogica (organizzazione delle informazioni, tecniche di strutturazione e memorizzazione, automatismi conversazionali, aperture e chiusure, individuazione di punti chiave indispensabili) e consecutiva (ascolto attivo, tecniche di presa di note, pratica di riformulazione)
- Conoscenze di base della legislazione e delle procedure attuate nell'ambito della protezione internazionale

- Competenze linguistiche in italiano (comprensione e produzione, in particolare con riferimento a varietà e registri linguistici diversi)
- Preparazione agli incarichi (terminologie, glossari, studio autonomo)

Il corso si è svolto dal 30 giugno al 27 ottobre 2017 in modalità mista, prevedendo attività sia sincrone in presenza, sia asincrone da remoto, nello specifico: due giornate di formazione in presenza (in data 30 giugno e 1° luglio), 6 attività online con tutorial individuali attraverso la piattaforma virtuale EVITA messa a disposizione dalla FTI, e una sessione finale in presenza il 27 ottobre 2021, in cui si è svolta la valutazione e la consegna degli attestati di partecipazione che riportano la firma dell'Università di Bologna e dell'Università di Ginevra.

The screenshot shows the EVITA Forlì interface. At the top, it displays the logo of the University of Geneva and the title 'Interpreting Department Virtual Institute'. Below this is a navigation bar with 'Home', 'Content', 'Communication', 'My Portal', and 'Log out'. A search bar is located on the right. The main content area is titled 'EVITA Forlì' and features a 'Nuovo esercizio' button. Below this is a search filter with fields for 'Autore', 'Lingua: di partenza', and 'd'arrivo', along with a 'Filter' button. A table shows 15 results found, with columns for 'Id', 'Autore', 'Titolo', 'Aggiornato', 'Lingue', 'Status', and 'Azioni'. The table lists several exercises, including 'Mariya att. 5 esercizio 1', 'Traki att 5 testo 1', 'JOSEPHINE ATT.4 TESTI 2 AUDIO', 'fatoumataAtt4aud2', and 'Mariya att.4 testo2'. On the left side, there is a 'Who's online?' section showing 'susygonzalez (0 | 13)' and '1 registered user online'. Below that is a 'Shoutbox' with messages from users like 'uzmashahzadi' and 'maurarradicioni'. At the bottom left, there is a 'Message' section with '70 characters left'.

Fig. 2. Schermata della piattaforma EVITA usata per le attività di formazione asincrone.

Un breve test prima e dopo il corso durante le sessioni in presenza è stato erogato a tutti i partecipanti per verificare le loro competenze prima del corso e il miglioramento conseguito dopo la formazione.

Il corso è stato erogato in italiano, con alcuni esercizi di memorizzazione e interpretazione svolti anche in inglese/francese in combinazione con l'italiano. Sin dall'inizio, l'obiettivo dichiarato del corso è stato favorire lo sviluppo di competenze traduttive e di *know-how* indipendentemente dalle lingue di lavoro dei partecipanti.

La prima sessione formativa in presenza è stata dedicata alla presentazione del corso e allo scambio di conoscenze fra formatrici e discenti. Sono stati introdotti

ti concetti teorici pertinenti e ai partecipanti sono state illustrate la piattaforma online e le sue funzionalità. Durante la sessione, sono stati affrontati temi rilevanti per il lavoro degli interpreti, consapevolezza del ruolo dell'interprete, funzioni e competenze, aspetti etici e dinamiche conversazionali, aspetti e differenze culturali quali potenziali ostacoli all'interpretazione, conoscenza della legislazione internazionale di riferimento e delle procedure italiane in materia di richiesta asilo. Si è altresì discusso dell'esperienza maturata dai partecipanti con le autorità per le quali interpretano e della necessità di una loro sensibilizzazione a livello di relazioni interpersonali e delle specificità dell'interpretazione. La sessione introduttiva in presenza è stata anche l'occasione per introdurre i principi dell'interpretazione consecutiva e verificare le competenze iniziali dei partecipanti, ai quali è stato chiesto di svolgere esercizi pratici di riformulazione e traduzione (italiano>italiano e francese/inglese>italiano).

Le 7 sessioni asincrone da remoto si sono svolte a due settimane di distanza l'una dall'altra. Sono stati previsti vari esercizi di analisi, memorizzazione e riformulazione (prevalentemente da italiano a italiano) di testi scritti e orali tratti da materiale audio e video di lunghezza e complessità progressivamente maggiori, concernenti situazioni comunicative relative all'ambito della richiesta asilo. La tecnica di presa di note (interpretazione consecutiva di base) è stata utilizzata per la resa di tali passaggi.

Nelle sessioni asincrone i partecipanti hanno scaricato i contenuti di ciascuna attività, per svolgere gli esercizi, e poi caricare sulla piattaforma la loro resa orale e gli esercizi scritti, ovvero le note in consecutiva. Ai partecipanti è stato altresì chiesto di redigere un glossario collettivo. Per ciascuna attività ogni partecipante ha ricevuto un riscontro dettagliato da parte delle formatrici sempre attraverso la piattaforma. Quest'ultima includeva, inoltre, un forum di discussione per consentire lo scambio di opinioni e la comunicazione fra i partecipanti e fra loro e le formatrici.

5.2. Partecipanti

Il corso è stato seguito da 12 partecipanti, 9 donne e 3 uomini. Tutti operavano come interpreti freelance presso la Commissione Territoriale di Forlì, nonché presso altri contesti di servizi pubblici, quali tribunali, ospedali, questure, ecc. I loro paesi di provenienza erano i seguenti: Costa d'Avorio, Ghana, Guinea, Nigeria, Pakistan, Senegal, Tunisia e Ucraina. Le lingue parlate dai partecipanti erano: arabo, bambara, inglese broken, hindi, ibo, malinké, inglese Pidgin, pular, punjabi, urdu, wolof, yoruba, francese, inglese, russo e spagnolo. Tutti i partecipanti avevano un

background migratorio e vivevano in Italia già da diversi anni. Al momento del corso, registravano un'esperienza lavorativa come interpreti compresa fra i 2 e i 10 anni. Non avevano ricevuto alcuna formazione come interpreti, ma gran parte di loro aveva qualifiche di istruzione superiore rilasciate nei loro paesi di origine.

5.3. Questionari prima e dopo la formazione

Durante la sessione iniziale in presenza è stato chiesto ai partecipanti di rispondere a dei questionari per illustrare le difficoltà che solitamente incontrano durante le interviste in CT. Ecco i principali punti emersi:

- Basso livello di istruzione del richiedente protezione internazionale (PI), con conseguenti problemi di comprensione e la necessità di semplificare il linguaggio dell'intervistatore e dei documenti scritti
- Ritrosia, rifiuto ovvero ostilità per motivi di genere, ad esempio in caso di richiedente PI di sesso maschile e interprete di sesso femminile, o anche di interprete omofobo e richiedente PI gay/lesbica, con conseguente mancanza di collaborazione fra i due
- Richiedente PI che non ricorda la propria data di nascita, con potenziali dubbi sulla credibilità dell'interprete e la necessità da parte di questi di aggiungere spiegazioni di natura culturale
- Ricerca di termini, a sottolineare la necessità di migliorare la scorrevolezza e le competenze linguistiche dell'interprete
- Mancanza di collaborazione fra i membri della CT e l'interprete, con conseguente assenza di empatia, laddove un tale comportamento può intimidire l'interprete e peggiorare la sua performance, non consentendogli di lavorare in maniera serena ed efficiente in un contesto, peraltro, particolarmente sensibile
- Atteggiamento tipo "interrogatorio" da parte dei membri della CT
- Necessità di tradurre storie di sofferenze e dolore, con conseguente carico emotivo elevato e rischio di trauma vicario

Al termine delle 7 attività online, durante l'ultima sessione in presenza i partecipanti hanno fornito una valutazione del corso pilota, condividendo le difficoltà sperimentate, le lezioni apprese e i suggerimenti per eventuali future dell'esperienza formativa. Le difficoltà registrate riguardano i seguenti aspetti:

- Uso della piattaforma online, a causa della scarsa familiarità con i dispositivi informatici da parte di alcuni partecipanti e dei frequenti problemi di connessione

- Comprensione e padronanza dell'italiano, laddove tale aspetto evidenzia la necessità di rafforzare le competenze linguistiche attive e passive degli interpreti umanitari che lavorano con le autorità italiane
- Autovalutazione, abilità fortemente raccomandata per migliorare le competenze interpretative e valutare la propria performance
- Ascolto attivo e memorizzazione, abilità non ancora apprese dagli interpreti non formati, ma che costituiscono degli esercizi preliminari per l'apprendimento dell'interpretazione
- Presa di note, che costituisce un'abilità necessaria e da consolidare, dato il requisito esplicito dell'interpretazione consecutiva nel contratto di ingaggio

Le principali lezioni apprese riguardano specificatamente i seguenti aspetti:

- Comprensione e produzione orale dell'italiano, nei suoi vari registri
- Presa di note
- Conoscenze di base della legislazione e delle procedure attuate nell'ambito della PI

Infine, i partecipanti hanno suggerito di apportare i seguenti miglioramenti alle edizioni future del corso:

- Più spazio dedicato alla formazione in presenza
- Estensione della durata del corso con ulteriore formazione

La formazione in presenza o sincrona appare dunque la scelta d'elezione per gli interpreti umanitari. I corsi erogati online permettono correzioni e *feedback* personalizzati, tuttavia gli interpreti hanno espresso la loro preferenza a favore di pratiche didattiche tradizionali sincrone, che facilitano il contatto fra discenti e docenti e offrono la possibilità di superare ostacoli legati alla scarsa padronanza dei dispositivi informatici e alla qualità non ottimale della connessione.

6. Conclusioni

Nel presente capitolo è stata presentata l'interpretazione in ambito umanitario e il tipo di formazione richiesta all'interprete messa in evidenza dall'esperienza del primo Corso pilota in interpretazione umanitaria tenutosi in Italia qui descritto.

L'analisi dei questionari somministrati ai partecipanti al corso prima e dopo la formazione consente alcune interessanti riflessioni sulle necessità formative di interpreti che si trovano a operare in contesti tanto sensibili, come quello umanitario. Appare evidente la necessità di garantire agli interpreti che operano nell'ambito della PI e, più in generale, in ambito umanitario una solida formazione di base, in considerazione dell'importanza del ruolo che ricoprono e della delicatissima funzione che sono chiamati ad assolvere. L'esperienza del corso ha permesso sia alle formatrici, sia ai partecipanti di individuare i molteplici ambiti in cui è richiesta formazione: competenze linguistiche, competenze interpretative/traduttive, etica e deontologia, prassi professionale, gestione delle emozioni e del possibile trauma vicario, tecniche di comunicazione, empatia, aspetti culturali e ruolo dell'interprete.

La giusta distribuzione fra sessioni sincrone e asincrone parrebbe ottimale per iniziative di formazione future, da proporre alle istituzioni pertinenti o ad altri soggetti operanti in campo umanitario che ricorrono a interpreti.

Il corso pilota costituisce un'interessante innovazione didattica, in termini sia di formato, sia di argomenti proposti ed evidenzia la necessità di una formazione interdisciplinare degli interpreti umanitari. Dal punto di vista del *format*, il corso ha rappresentato un interessante "contenitore" didattico attraverso cui erogare contenuti di etica, deontologia, aspetti linguistici e traduttivi, questioni culturali.

Alla luce dell'esperienza realizzata, è possibile individuare alcune sfide da affrontare nella progettazione di un Corso per la formazione di interpreti umanitari:

- Possibilità di realizzare uno *screening* più strutturato, con un gruppo di partecipanti più omogeneo (in termini di competenze linguistiche in italiano, esperienza, ecc.), che consenta di inserire esercitazioni pratiche con alcune coppie di lingue rappresentate in aula (non solo lingue veicolari)
- Consolidamento delle competenze linguistiche in italiano dei partecipanti
- Modifica della distribuzione del corso in termini di percentuale del monte ore in presenza (25-30%) e attività a distanza (60-75%)
- Introduzione di didattica collaborativa in aula presenziale
- Ottimizzazione delle modalità di *feedback* (non solo scritto come è stato il caso nel corso pilota, ma che comprenda anche registrazioni orali da remoto, nonché autovalutazione collaborativa in presenza)
- Presentazione e promozione del corso presso altri soggetti istituzionali coinvolti nell'accoglienza dei rifugiati e gestione della protezione internazionale

In conclusione, l'esperienza del corso pilota di interpretazione umanitaria del DIT ha confermato l'urgenza di una formazione specifica dal taglio interdisciplinare e multilingue. Ciò si rende necessario in previsione di consistenti flussi migratori in continuo aumento, anche a seguito dei cambiamenti climatici in corso. Occorrerà elaborare protocolli di formazione il più omogenei possibile a livello internazionale, anche a titolo preventivo. L'attività di interpretazione in contesti umanitari è, peraltro, già prevista dal diritto internazionale, che riconosce il diritto ad avvalersi di interpreti preparati. Un contributo importante in tal senso è richiesto alle istituzioni, che dovrebbero fornire mezzi e fondi per tali attività, anche e soprattutto nel proprio interesse e a fini di un corretto svolgimento delle proprie mansioni.

La presenza di interpreti formati, consapevoli del loro ruolo e delle questioni etiche e interculturali che possono emergere durante lo scambio comunicativo che devono interpretare può migliorare l'efficacia della comunicazione, velocizzare e semplificare le procedure di PI e, in ultima analisi, contribuire all'equità e alla correttezza della decisione finale.

Bibliografia

- Benhaddou Handi, H., M. D. Ortigosa Lorenzo 2011, *El impacto emocional de los relatos negativos en los intérpretes*, in C. Valero Garcés (ed.), *Traducción e interpretación en los servicios públicos en un mundo interconectado = Public service interpreting and translation in the wild wired world: TISP en Internet = PSIT in WWW*, pp. 20-30.
- Bergunde, A., S. Pöllabauer 2019, *Curricular Design and Implementation of a Training Course for Interpreters in an Asylum Context*, «Translation & Interpreting» (XI-I), pp. 1-21.
- Caritas e Migrantes 2020 (a cura di), *Immigrazione dossier statistico 2020. XXX Rapporto sull'immigrazione*, Roma: IDOS.
- Cronin, M. 2006, *Translation and Identity*, Oxford/New York: Routledge.
- Delgado Luchner, C. 2018, *Contact zones of the aid chain: the multilingual practices of two Swiss development NGOs*, «Translation Spaces» (VII-I), pp. 44-64.
- Delgado Luchner, C., L. Kherbiche 2018, *Without Fear or Favour?: The Positionality of ICRC and UNHCR Interpreters in the Humanitarian Field*, «Target» (XXX-III), pp. 415-438.
- Giménez Romero, C. 2001, *Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural*, «Migraciones» (X) Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, pp. 59-110.
- Inghilleri, M. 2003, *Habitus, Field and Discourse. Interpreting as a Socially Situated Activity*, «Target» (XV-II), pp. 243-268.
- Inghilleri, M. 2005, *Mediating zones of uncertainty: Interpreter agency, the interpreting habitus and political asylum adjudication*, «The Translator» (XI-I), pp. 69-85.

- Inghilleri, M. 2010, *You don't make war without knowing why*, «The Translator» (XVI-II), pp. 175-196.
- Inghilleri, M. 2017, *Translation and migration. New perspectives in translation and interpreting studies*, London/New York: Routledge.
- ISPI 2021, *Fact Checking annual sulle migrazioni*, https://www.ispionline.it/sites/default/files/media/isp_i_fact_checking_migrazioni_luglio_2021_def.pdf.
- Keely C. B. et al. 2001, *Demographic Assessment Techniques in Complex Humanitarian Emergencies: Summary of a Workshop*, <http://www.nap.edu/catalog/10482.html>.
- León Pinilla, R., E. Jordà Mathiasen, V. Prado Gascó 2016, *La interpretación en el contexto de los refugiados: valoración por los agentes implicados*, «SENDEBAR» (XXVII), pp. 25-49.
- Merlini, R. 2009, *Seeking asylum and seeking identity in a mediated encounter: The projection of selves through discursive practices*, «Interpreting» (XI-I), pp. 57-92.
- Polezzi, L. 2012, *Translation and migration*, «Translation Studies» (V-III), pp. 345-356.
- Pöllabauer, S. 2004, *Interpreting in asylum hearings: Issues of role, responsibility and power*, «Interpreting» (VI-II), pp. 143-180.
- Ruiz Rosendo, L. 2020, *Interpreting for the Afghanistan Spanish Force*, «War & Society» (XXXIX-I), pp. 42-57.
- Tesseur, W. 2018, *Researching translation and interpreting in non-governmental organisations*, «Translation Spaces» (VII-I), pp. 1-19.
- UNHCR 2009, *Self-Study Module 3: Interpreting in a Refugee Context*. 1 January 2009, <https://www.refworld.org/docid/49b6314d2.html> [ultima consultazione: 4/12/2021].
- Valero Garcés, C. 2006, *El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios públicos: Un factor a tener en cuenta*, «Quaderns. Revista de traducció» (XIII), pp. 141-154.
- Wadensjö C. 1998, *Interpreting as Interaction*, London: Longman.

Letture di approfondimento

- Orlando, M. 2016, *Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy*, Berlin: Frank & Timme.
- Ruiz Rosendo, L., C. Persaud 2016, *Interpreting in conflict zones throughout history*, «Linguistica Antverpiensia», New Series: Themes in Translation Studies (XV), pp. 1-35.
- Todorova, M. 2017, *Interpreting at the Border: "Shuttle Interpreting" for the UNHCR*, «Clina» (III-II), pp. 115-129. <https://revistas.usal.es/index.php/clina/article/view/clina201732115129>.

CAPITOLO 4

INTERPRETARE PER I SERVIZI SOCIO-SANITARI

*Natacha Niemants e Eleonora Bernardi*¹

DIT, Università di Bologna

Introduzione al contesto socio-sanitario: dal generale al particolare

Interpretare per i servizi socio-sanitari significa inserirsi in una o più comunità di pratica che opera/no secondo prassi conversazionali e logistiche consolidate al fine di prendersi cura dei pazienti. Quando costoro non parlano (sufficientemente bene) la lingua dei presidi a cui accedono, gli operatori sanitari possono ricorrere a persone bi- o più spesso pluri-lingue chiamate a mettere in atto azioni di traduzione e coordinamento (Baraldi, Gavioli 2019) che assicurino la comunicazione operatore-paziente.

Se è vero che comunicare non è il primo scopo della medicina e che generalmente vi si comunica solo perché vi sono corpi (e menti) da curare, «è anche vero che non si possono curare corpi malati senza comunicare» (Baraldi 2015: 91). Eccezion fatta per situazioni di massima gravità, dove i pazienti spesso stentano a parlare anche la loro madrelingua, la comprensione e la partecipazione di operatori e pazienti sono quindi fondamentali per assicurare il raggiungimento degli scopi delle singole visite e dei percorsi di cura in cui si inseriscono (si pensi agli

¹ Il presente capitolo è stato co-scritto dalle due autrici, ma Natacha Niemants si è occupata prevalentemente dell'Introduzione e delle sezioni 2, 2.1 e 3, mentre Eleonora Bernardi si è occupata delle sezioni 1, 2.2 e delle Conclusioni.

incontri del “percorso nascita”, che accompagna la donna gravida dalle prime settimane di gestazione fino a dopo il parto). In caso di barriera linguistica, la presenza di una terza persona multi-lingue può contribuire all’equità di accesso ai servizi da parte dei pazienti stranieri, spesso ignari non solo della lingua in cui sono erogati, ma anche del funzionamento dei servizi stessi (si pensi a come prenotare le analisi prescritte nel succitato percorso).

Nei paesi anglofoni e in quelli dell’Europa settentrionale, le azioni di questa “terza persona” sono generalmente conosciute come *public service interpreting* o *community interpreting*, etichette riferite a servizi resi da interpreti diplomati e/o certificati. In altri paesi europei, come il Belgio, la Spagna o l’Italia, tale contesto professionale è invece condiviso tra due figure: gli interpreti, esperti di *lingua*, generalmente autoctoni e in possesso di una laurea in mediazione, traduzione o interpretazione; e i mediatori interculturali (Luatti 2011), considerati esperti di *cultura* in virtù del loro vissuto migratorio, che parimenti rispondono al bisogno di comprensione non solo della lingua italiana e della terminologia medica, ma anche del funzionamento dei presidi sanitari, a cominciare da quelli ad alto numero di accessi da parte della popolazione migrante (ad es. consultorio) e turistica (ad es. Pronto Soccorso).

Interpreti e mediatori rispondono entrambi ad un imperativo della Convenzione Europea dei Diritti dell’Uomo, secondo cui ciascun cittadino ha il diritto di comunicare nella propria lingua, non solo nei procedimenti legali, ma anche nell’incontro con operatori sanitari. Tuttavia, mentre i primi possono in genere fare riferimento a diversi codici deontologici internazionali elaborati per regolare l’esercizio della professione di interprete², anche specificatamente in ambito medico³, in Italia i mediatori non hanno ancora un inquadramento legislativo condiviso a livello nazionale e permangono forti divergenze tra regioni.

Restringendo il focus sull’Emilia-Romagna (ER), che stando ad una ricerca recentemente condotta con la supervisione di Monica Raciti e curata da un gruppo di lavoro coordinato da Marzio Barbieri sarebbe la prima regione italiana per incidenza di residenti stranieri sul totale della popolazione residente

² Ad esempio i codici dell’*Association Internationale des Interprètes de Conférence* o AIIC e del *National Accreditation Authority for Translators and Interpreters* o NAATI.

³ Ad esempio i codici dell’*International Medical Interpreters Association* o IMIA, del *California Medical Interpreters Association* o CHIA e del *National Council of Interpreting in Healthcare* o NCIHC.

(A.A.V.V. 2021: 28), con la Legge Regionale n. 936 (17/05/2004) è stato istituito un sistema che prevede la qualifica – ulteriormente descritta nella L.R. n. 1576 (30/07/2004) – di “mediatore interculturale”. Il successivo Decreto regionale n. 2212 (10/11/2004) lo ha definito come la persona che aiuta i migranti a relazionarsi con le autorità locali competenti, rimuove le barriere linguistiche e culturali, conosce e promuove la cultura di origine dei migranti e li aiuta ad accedere ai servizi pubblici e privati. Tale decreto ha così collocato il mediatore interculturale nell’ambito professionale dell’assistenza socio-sanitaria, inserendolo nell’albo delle qualifiche professionali ISFOL, ora Atlante delle Qualifiche dell’INAPP (Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche). Pochi anni dopo, la delibera di giunta regionale n. 141 (26/02/2009) ha descritto le quattro principali competenze del mediatore interculturale e ha raccomandato corsi di formazione specifici, ma non esiste ancora, a nostra conoscenza, un registro regionale per mediatori interculturali – o per interpreti – che operino in ambito medico.

La succitata ricerca (A.A.V.V. 2021) ha analizzato la mediazione interculturale in ER a distanza di undici anni dalla prima indagine, attraverso un questionario sottoposto a 242 mediatori. Le risposte hanno messo in luce come la mediazione interculturale si configuri oggi come un settore “rafforzato”, in cui cresce il numero di mediatori, sempre più inquadrati in cooperative e associazioni e sempre meno autonomi, operanti oltre il contesto provinciale. Il socio-sanitario rappresenta il secondo settore per interventi, dopo quello scolastico-educativo, in ragione di un aumento diffuso della richiesta del servizio che si estende oggi anche alle cosiddette Case della Salute, ai pediatri e ai medici di medicina generale, il cui ruolo è stato fondamentale nella gestione della pandemia da Covid-19. Ricordiamo che la Legge Regionale del 24/03/2004 ha introdotto in tutte le Aziende Sanitarie dell’ER (AUSL, AO, AOU e IOR) un servizio di “mediazione interculturale” fisso, programmato o su chiamata, per favorire l’accesso dei cittadini stranieri ai presidi. Alcune aree hanno poi intensificato i servizi in ragione di una maggiore presenza straniera e/o turistica: a Reggio Emilia, è stata istituita formalmente un’unità di coordinamento linguistico culturale, mentre nella AUSL della Romagna, sono disponibili, soprattutto nei periodi estivi, servizi di interpretazione a chiamata o in presenza presso gli ospedali di Cesena, Cesenatico, Riccione e Rimini, quest’ultimo con una copertura del servizio in presenza h24 fino al 2019.

1. La formazione degli interpreti in ambito socio-sanitario

Mantenendo il focus sull'ER, a livello formativo, pur non esistendo programmi di formazione sistematizzati e coerenti per la figura del mediatore in ambito sanitario, risultano organizzati percorsi formativi dalle stesse Aziende Sanitarie Locali, magari attraverso la partecipazione a progetti specifici in collaborazione con enti dedicati, come l'Istituto Nazionale per la promozione della salute delle popolazioni Migranti (INMP), o avvalendosi di enti formativi accreditati e cooperative, che forniscono ai corsisti anche la relativa qualifica regionale. Secondo il già citato rapporto (A.A.V.V. 2021: 54), se nel 2009 questi corsi costituivano la quasi totalità dell'offerta formativa (84,4%), risultano oggi in calo, mentre crescono coloro che si sono formati presso istituzioni accademiche o Universitarie (dal 4% al 12,1%). Sviate Università, come quella di Bologna o di Modena e Reggio Emilia, nonché una serie di istituti privati paritari, come le SSML San Pellegrino di Misano Adriatico e Carlo Bo di Bologna, offrono ormai corsi di laurea in mediazione, con moduli teorici e pratici per le cosiddette lingue "tradizionali" (francese, inglese, russo, spagnolo, tedesco).

Presso il DIT, nell'ambito del Corso di laurea triennale in Mediazione Linguistica Interculturale, gli insegnamenti di "interpretazione dialogica" (in passato denominati di "mediazione linguistica"), sono erogati per tutte le lingue curriculari durante tutto il corso di studi, e prevedono, al terzo anno, un accento specifico proprio sull'ambito socio-sanitario (vedi Niemants, in questo volume, per dettagli sull'insegnamento della dialogica alla Triennale e alla Magistrale). Tali insegnamenti stentano però a rispondere alle necessità linguistiche delle istituzioni sanitarie in ER nell'attuale contesto migratorio, dove permangono lingue veicolari come inglese e francese, ma si profila una domanda per lingue non "tradizionali", o "extraeuropee", quali (in ordine di utilizzo): arabo, albanese, cinese, spagnolo, russo, urdu, pidgin, punjabi, rumeno, bambara, wolof, indi, ucraino, bangla (A.A.V.V. 2021: 28).

Non potendo qui fornire un quadro esaustivo della situazione nazionale, ci limiteremo ad osservare come il caso dell'ER possa essere considerato rappresentativo di altre regioni italiane che, mosse dall'alto numero di accessi da parte di pazienti stranieri, hanno cercato di colmare il divario esistente tra la formazione universitaria e le esigenze dei servizi (è certamente il caso di Toscana e Lombardia, ma in misura minore anche di Abruzzo e Friuli, dove i corsi di laurea erogati nelle Università di Chieti e Pescara da un lato, e di Trieste dall'altro,

hanno uno o più moduli incentrati sull'ambito socio-sanitario), mentre altre non presentano insegnamenti specifici (ad esempio Molise e Sicilia). Permane quindi, in Italia, un forte bisogno di formazione degli interpreti e mediatori (d'ora in avanti IM) in ambito socio-sanitario, solo in parte colmato da iniziative formative finanziate da isolati progetti europei e in genere indirizzate o ai mediatori che già operano nei servizi (vedi progetto TRAMIG) o agli studenti di interpretazione e medicina che non hanno in genere ancora lavorato (vedi *infra* corso C2 del progetto ReACTMe).

1.1. Il progetto ReACTMe

Il progetto triennale Erasmus+ *Research & Action and Training in Medical Interpreting* (ReACTMe) a cui le autrici partecipano insieme al collega Christopher Garwood, mira a creare spazi e materiali didattici per la formazione di IM specializzati in ambito medico, attraverso la collaborazione di tre nazioni e sei università: il DIT dell'Università di Bologna, l'Università degli Studi internazionali di Roma, l'Università San Jorge e l'Università di Murcia (Spagna), l'Università Babeş-Bolyai e la Facoltà di Medicina e Farmacia Iuliu Hațieganu (Romania). Il progetto ha visto un'iniziale "mappatura" dei servizi di interpretazione/ mediazione socio-sanitari nei tre paesi contattando, nel 2020, dirigenti medici, responsabili dei servizi di mediazione e interpretazione e di progetti legati all'integrazione in ambito sanitario e nel 2021, IM in ambito sanitario, nonché formatori di IM e responsabili della progettazione e della gestione di corsi specifici in questo settore. Più precisamente, il feedback e le opinioni delle categorie contattate nell'anno in corso sono stati raccolti attraverso alcuni Focus Group (FG) organizzati online nella primavera scorsa. Come è emerso dai due organizzati per il DIT, che hanno coinvolto l'uno IM operanti in ambito socio-sanitario (FG1) e l'altro formatori di IM e responsabili di corsi universitari (FG2), sarebbe auspicabile che mediatori e interpreti potessero confrontarsi, mettendo in comune conoscenze e capacità che derivano in un caso, dall'esperienza sul campo e nell'altro, dall'apprendimento delle tecniche di interpretazione. Nello specifico, nel FG1 i sei professionisti si sono trovati d'accordo su una serie di punti, in primis sullo scarso riconoscimento della figura, del ruolo e della posizione dell'interprete/mediatore, che si trova costantemente a rinegoziare, ribadire, spiegare i suoi compiti al personale sanitario ("chiedigli sempre le solite cose") e al paziente ("pensa che mi debba operare?"). Entrambi riconoscono inoltre la specificità dell'interpretazione/mediazione socio-sanitaria come un contesto

terminologicamente e situazionalmente ampio, imprevedibile, di emergenza, in cui è difficile anticipare quanto succederà e di conseguenza prepararsi a livello linguistico e psicologico, ed entrambi ammettono la difficoltà di trovare il giusto mezzo tra la necessaria empatia e un certo distacco.

Mediatori e interpreti sono anche d'accordo sulla necessità di formare il personale sanitario (vedi *infra* e § 3) e sul bisogno di una formazione specifica di tipo terminologico/concettuale almeno per quegli ambiti della medicina ricorrenti, o in cui non è possibile prepararsi in anticipo, come la medicina d'urgenza. Emerge inoltre la richiesta di formazione sugli aspetti psicologici della professione, spesso trascurati, ad esempio la gestione del carico emotivo o della *compassion fatigue*, ovvero la progressiva difficoltà, tipica di operatori sanitari e umanitari, di prendersi cura del paziente, data dal continuo contatto con la malattia e la sofferenza. Si evidenzia infine la necessità di approfondire la conoscenza dei sistemi, delle strutture e delle procedure burocratiche che fanno parte dell'esperienza sanitaria del paziente straniero (ad esempio permesso di soggiorno, rinnovo tessera sanitaria) e in cui spesso l'interprete si trova a prestare assistenza. Quest'ultimo punto di accordo è peraltro confermato dal succitato rapporto sulla mediazione in ER (A.A.V.V. 2021: 49), in cui i mediatori interculturali indicano come l'opera di mediazione sia ormai solo una delle componenti del lavoro quotidiano, affiancata da compiti di coordinamento tra servizi, attività di *back office* e supporto burocratico.

L'esigenza, ma anche la grande difficoltà, di mettere a punto un corso di formazione in ambito socio-sanitario è confermata sia dal rapporto che dai cinque formatori e responsabili universitari coinvolti nel FG2, che oltre a sottolineare il bisogno di formazione ulteriore per IM, accennando peraltro ad alcuni metodi e strumenti potenzialmente utili che citeremo *infra* (§ 2), hanno parimenti messo in luce come l'interazione mediata si costruisca insieme al personale sanitario, che dovrebbe quindi essere parimenti formato (vedi *supra* e § 3). Nel FG2, alcuni formatori si sono interrogati sull'eticità di un intero corso di laurea dedicato a questo ambito, vista la situazione del mercato, peraltro condiviso con i mediatori, e la posizione ancora scarsamente regolamentata e sistematizzata della figura in Italia, convenendo però sulla possibilità di organizzare singoli insegnamenti, moduli o corsi brevi, per adulti con progressi rudimenti di interpretazione o esperienza sul campo. I formatori erano inoltre concordi sulla necessità di adattare l'offerta linguistica dei corsi universitari alle reali esigenze dei servizi sanitari sul campo, sottolineando tuttavia la difficoltà di organizzare una forma-

zione in queste lingue, le cui necessità possono variare da un luogo all'altro e nel corso degli anni. In questo senso, una proposta avanzata è quella di tenere la formazione in una lingua trasversale comune alla maggioranza degli IM, come ad esempio il francese o l'inglese (peraltro spesso utilizzate come lingue veicolari anche nell'interpretazione/mediazione), facendo però attenzione a problematizzare le varietà e diversità del loro uso nei paesi africani o del sud-est asiatico rispetto agli standard che vengono solitamente insegnati alla scuola secondaria e all'università, per quanto aperta alla variazione linguistica.

2. Una proposta educativa

In questa sezione useremo volontariamente il termine *educazione* al posto di *formazione*, perché imparare a interpretare per i servizi socio-sanitari ha tanto a che fare con l'acquisizione di competenze linguistiche e comunicative quanto con una presa di coscienza personale e professionale del proprio ruolo, o meglio delle proprie attività, nel contesto sopra descritto. Trattasi quindi di educazione nel senso etimologico del termine (dal latino *e-ducere*, condurre fuori), che mira a condurre fuori dalle idealizzazioni e dalle semplificazioni di molta formazione (universitaria e non), verso la complessità della professione così come è praticata sul campo, dove non sempre le indicazioni generali presenti nei codici deontologici, necessariamente avulsi dai singoli contesti di possibile applicazione, bastano a prendere decisioni nell'*hic et nunc* e a gestire le imprevedibili (re)azioni di operatori e pazienti che insieme costruiscono interazioni caratterizzate da diverse forme di asimmetria (Gutierrez 2013: 166-167 parla ad esempio di asimmetrie di partecipazione, di *know-how* sull'istituzione e le singole visite, di conoscenze mediche e di accesso alle stesse).

La nostra proposta considera i suoi destinatari per quello che sono nel presente della loro educazione e non per quello che diventeranno in futuro, tanto più che non può trattarsi che di brevi corsi intensivi che gli IM frequentano a monte di un percorso formativo e/o professionale avviato. Se è vero che mediatori e interpreti non sono due figure professionali opposte, giacché mettono spesso in atto le medesime azioni di traduzione e coordinamento, è pur vero che approdano a un ipotetico corso con due bagagli profondamente diversi. I primi hanno in genere un vissuto di migrazione, parlano una o più lingue straniere scarsamente studiate in Italia (vedi *supra*) e sufficientemente bene l'ita-

liano, e sono qualificati dalla loro esperienza di mediazione presso le istituzioni oltre che, talvolta, dai succitati corsi regionali, generalmente tra le 300 e le 500 ore, che li introducono alla legislazione italiana sull'accoglienza degli stranieri e il loro accesso ai servizi. I secondi, generalmente laureati e di madrelingua italiana, conoscono una o più lingue straniere tra quelle insegnate alla scuola secondaria e/o all'università (vedi *supra*) e padroneggiano diverse modalità di interpretazione dialogica e monologica, senza averle però ancora in genere concretamente applicate. Si tratta, quindi, di due profili diametralmente opposti, dove l'uno ha una visione d'insieme del servizio socio-sanitario, ma manca di alcune particolari tecniche di gestione della singola comunicazione mediata, mentre l'altro ha sviluppato tecniche comunicative e traduttive, ma conosce poco o nulla del contesto socio-sanitario in cui deve operare.

Pur venendo da strade differenti, mediatori e interpreti hanno però un minimo comune denominatore: la lingua straniera in uso nella conversazione bilingue che sono chiamati a interpretare, sia nel senso ermeneutico (quello cioè di dare un senso), che in quello professionale (quello cioè di tradurre questo senso in un'altra lingua) del termine *interpretazione*. Qual che sia il target di un corso che prepara a interpretare nei servizi socio-sanitari, e a maggior ragione se questo non è uniforme, suggeriamo quindi di partire da un'introduzione alle specificità del parlato in interazione, facendo potenzialmente uso di corpora di dati autentici in diversi contesti, ancor prima di entrare nel merito del parlato istituzionale e dell'interazione operatore-paziente. Deve infatti anzitutto risultare chiaro, ai mediatori tanto quanto agli interpreti, che cosa significhi comunicare in lingua italiana e straniera e che cosa si debba *sapere*, *saper fare* e *saper essere* per poter dire di padroneggiare una lingua e di poterla utilizzare per raggiungere gli scopi specifici delle interazioni in ambito sanitario, dove si presta voce a un paziente doppiamente vulnerabile, per la sua condizione di salute e per l'impossibilità di comunicare.

Su questo minimo comune denominatore, vedremo come gli IM possano svolgere non solo attività didattiche che riproducono la realtà dei servizi sanitari (§ 2.1) ma anche attività che, pur non riproducendo il reale, li preparano terminologicamente e li stimolano a riflettere sui dilemmi che caratterizzano la realtà professionale (§ 2.2), confrontandosi in ambo i casi sui diversi modi in cui, sulla base del loro opposto bagaglio, affronterebbero determinati casi particolari tenendo conto del quadro d'insieme in cui si collocano. L'auspicio è che, così facendo, i mediatori possano acquisire alcune tecniche utili a gestire più

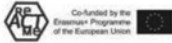
efficacemente situazioni comunicative particolari su cui non si sono magari mai interrogati, e gli interpreti possano imparare a conoscere le ragioni che talvolta spingono i colleghi a mettere in atto azioni diverse dalla traduzione, in virtù del generale contesto istituzionale e legislativo entro cui si opera.

2.1. Attività che riproducono la realtà dei servizi

In questa sezione passeremo in rassegna alcune tipologie di *role-play* che mirano a riprodurre la realtà situazionale (come reparti e situazioni tipo) e interazionale (come partecipanti e formati di interazione) dei servizi sanitari, allo scopo di preparare interpreti, che solitamente non hanno ancora mai lavorato, a quello che troveranno presso i servizi e di stimolare mediatori, che già lavorano, a riflettere su cosa dicono e come lo dicono.

Come spiegato nei due corsi intensivi sino ad ora organizzati nell'ambito del progetto ReACTMe (C1 per formatori a gennaio 2021 e C2 per studenti di interpretazione e di medicina e farmacia a luglio dello stesso anno)⁴, il termine *role-play* (RP) viene usato per descrivere attività didattiche in cui almeno tre persone fingono di essere un personaggio (nel nostro caso operatore, paziente e interprete) simulando quel che direbbe in una data situazione sulla base di quello che si sa dell'uno e dell'altra (ad esempio l'operatore fa domande, il paziente risponde, l'interprete traduce) e di alcune indicazioni scritte fornite dal docente. Queste indicazioni possono essere semplici schede o *cue cards* contenenti alcuni dettagli sul personaggio e la situazione: questa tipologia "aperta" lascia molta libertà ai partecipanti, ma è difficile da mettere in scena per gli IM che non conoscano il parlato degli operatori sanitari e stentino quindi a riprodurlo, e pertanto più adatta a corsi in cui si possano invitare veri operatori (vedi figg. 1-2).

⁴ Il progetto prevede inoltre un C3, sempre rivolto a studenti (di interpretazione e di medicina e farmacia) di tutte e sei le università partner; dei workshop per operatori e studenti di discipline sanitarie (come medicina, infermieristica, farmacia, fisioterapia, ecc.) e un modulo extracurricolare in formato semi-presenziale creato e condiviso dalle sei università partner sulla base dei risultati precedentemente raggiunti, il cui target sarà ampio (non solo studenti di mediazione, traduzione e interpretazione che si vogliono specializzare, ma anche studenti di altre discipline e/o interpreti e mediatori che già lavorano ma senza nessun titolo specifico per l'ambito socio-sanitario).



Co-funded by the
Erasmus Programme
of the European Union

CI - SHORT TRAINING COURSE

ROLE-PLAY CARDS

Emergency Room RO-ES

10 AM, Cluj-Napoca

Card 1

You are a doctor working at the ER of the main hospital in Cluj-Napoca. The Romanian nurse who accepted a Spanish-speaking patient has only partially filled in the triage record because of the language barrier. You can fortunately get help from a medical interpreter who will translate what the problem is and what to do next for this patient (e.g. suggesting further exams in ER, sending her to a specialist, admitting her to one of the hospital departments, discharge her with some or no medical treatment).

Information available from patient's record (to possibly check because the nurse was unsure):

NAME	MARIA
SURNAME	JESUS RODRIGUEZ
GENDER	FEMALE
DATE OF BIRTH	25/01/1983
NATIONALITY	SPANISH
ADDRESS	NA
TELEPHONE	NA

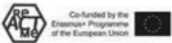
Questions you may want to ask (the list is just meant to give some ideas and may be modified at your convenience):

- Reason why she got to ER
- When the pain started
- Where and how the pain is
- If she has already suffered from such a pain
- If she takes any drugs on a regular basis and/or has taken pain killers
- If she has any allergies
- If she may be pregnant
- If she is staying in Cluj-Napoca for long or planning to leave soon
- ...

Natacha Niemants

20/01/2021 – 11.30-13.00

Fig. 1. Cue card 1 del RP proposto nel C1.



Co-funded by the
Erasmus Programme
of the European Union

C1 - SHORT TRAINING COURSE

ROLE-PLAY CARDS

Emergency Room RO-ES

10 AM, Cluj-Napoca

Card 2

You are a Spanish teacher accompanying your students for a 2-weeks exchange programme in Cluj-Napoca. You arrived yesterday evening by plane, and at 2 AM you started having severe pains in the lower part of your abdomen. You cannot be pregnant and you fear that could be appendicitis. So you went to the main hospital in town, and tried to explain your condition at the Romanian speaking nurse at reception, where no interpreter was present. You gave her your passport and tried to show what your name and surname were before trying to explain your pain using body language, but you had the impression she actually didn't understand very much and probably misspelled your personal details, which are as follows:

NAME	MARIA JESUS
SURNAME	RODRIGUEZ
GENDER	FEMALE
DATE OF BIRTH	25/01/1983
NATIONALITY	SPANISH

(you were not able to give your address in Spain nor your telephone number, and you can invent them in case you were asked)


After spending 2 hours in the waiting room, the doctor calls and visits you with the help of a medical interpreter, who is now available, so you can make the doctor know what your problem is, when it started, what you fear, etc., and hopefully understand what he will recommend.

Natacha Niemants
20/01/2021 – 11.30-13.00

Fig. 2. Cue card 2 del RP proposto nel C1.

Si possono anche fornire interi copioni che contengono già tutti i turni di parola degli interlocutori primari (qui operatore e paziente) e che l'interprete dovrà tradurre, secondo una tipologia "chiusa". Nel caso di classi linguisticamente omoge-

nee, dove cioè i corsisti condividono la stessa combinazione linguistica, il copione contiene già i turni nell'una e nell'altra lingua della combinazione (vedi fig. 3) e quindi basta leggerli/recitarli a voce alta affinché l'interprete possa esercitarsi a renderli nell'altra lingua.



Co-funded by the
Erasmus Programme
of the European Union

C1 - SHORT TRAINING COURSE

SCRIPTED ROLE-PLAY

Obstetrics ITA-EN

This role-play simulates a consultation from a 'pregnancy pathway', that is an obstetric service offered by local institutions in Italy to assist women during pregnancy, labour, delivery, and breastfeeding. This is the first encounter between an Italian-speaking midwife and an English-speaking pregnant woman from Nigeria. Given their low language proficiency in the other language (the midwife studied some English at school a long time ago and the patient, who has just arrived by boat, doesn't speak a word of Italian), an interpreter is called to enable understanding in bilingual talk.

In bold is some content coming from the analysis of real interpreter-mediated interaction which is likely to be commented after the activity.
In italics are some comments for trainers/trainees playing the role of the midwife and/or the patient.
 At the end of the script, there is an example of anamnestic questionnaire to be possibly filled in by the trainer/trainee while playing the role of the midwife.

MIDWIFE: allora oggi è il 20/01/2021 ... Ifeoma benvenuta, allora il **tuo** cognome è?

PATIENT: Adekuoroye

MIDWIFE: *(asks for spelling if it is not the interpreter to autonomously do so and possibly ask for the social security card so as to check the patient's fiscal code and name/surname)* Ifeoma Adekuoroye okay, allora adesso dovrò chiederti e scrivere un pochino di cose eh perché dobbiamo creare la cartella della gravidanza... quando sei nata?

PATIENT: February 25 1983

MIDWIFE: okay quindi hai 37 anni. Allora l'ultima mestruazione quando è stata?

PATIENT: ohm well it was in November but I do not remember when exactly... I think it started in mid-November but I'm not sure... because my period is so irregular

MIDWIFE: okay quindi cicli irregolari, nel senso che **la signora** non ha le mestruazioni precise regolari, a volte vengono ogni mese a volte no?

PATIENT: yes, sometimes it is every 30 days sometimes less, sometimes more, and it never lasts the same number of days

MIDWIFE: okay, ricorda invece quando ha avuto la primissima mestruazione?

PATIENT: *(does not reply and shows she's thinking)*

MIDWIFE: più o meno... undici anni, dodici anni, tredici anni, non mi serve la data precisa

PATIENT: thirteen

MIDWIFE: *(without waiting for translation)* okay tredici anni. Dunque tua mamma e tuo papà stanno bene in salute, o c'è qualcuno che ha il diabete o la pressione molto alta

PATIENT: my mother died two years ago

Natacha Niemants
20/01/2021 – 11.30-13.00

Fig. 3. Prima pagina dello script del RP per classe bilingue proposto nel C1.

In caso di co-presenza tra due docenti di lingue diverse, la lettura/recitazione del copione spetta in genere agli stessi, ma nulla impedisce che siano gli studenti a fare l'operatore e/o il paziente, purché (re)agiscano non soltanto in funzione di quel che sta scritto nel copione, ma anche in base alle (re)azioni di traduzione e coordinamento dell'interprete. Si può inoltre prevedere, nel copione, l'utilizzo di testi scritti che l'interprete deve tradurre a vista durante la simulazione, ad esempio dei foglietti illustrativi di un farmaco, o un consenso informato, che possono alternativamente essere tradotti al di fuori della simulazione, come attività distinta. A livelli avanzati è possibile inserire nel copione anche situazioni problematiche o che pongono un dilemma etico per l'IM (vedi *infra case studies*).

Nel caso di classi multilingue, si può invece partire da un copione (eventualmente anche lo stesso della fig. 3), ma redatto interamente in una lingua trasversale (nel caso del C2, dove questa attività è stata introdotta e coordinata dal Prof. Garwood, era ad esempio l'inglese), poi dividerlo in tre parti (A, B, C) in modo tale che gli studenti prima si preparano a interpretare nella loro lingua straniera i turni in lingua trasversale e immaginano cosa diranno gli altri interlocutori; assumono poi, a turno, i ruoli di operatore e interprete (A e B) o paziente (C) e infine discutono, tra pari e in plenaria, delle difficoltà incontrate (tra quelle emerse al C2 citiamo ad esempio la difficoltà di rendere i cambi di registro, di tradurre alcuni termini medici, di negoziare pesi e misure precise, di attenuare turni pronunciati in maniera diretta o aggressiva). Sul funzionamento, nello specifico, del RP per classi multilingue vedi Preziosi e Garwood (2017: 231-233).

Lo svantaggio dei RP sin qui presentati è che per quanto ci si sforzi di raggiungere una autenticità situazionale e interazionale inserendo tratti tipici delle interazioni raccolte in svariati contesti (il materiale presentato nelle figure sopra è riconducibile alle nostre analisi di prime visite del percorso nascita in presidi socio-sanitari regionali), quello che è autentico per operatori, pazienti e IM quando vivono l'interazione non lo sarà mai per chi fa finta e difficilmente dissattiva il quadro del gioco, che sempre incornicia la situazione simulata. Inoltre, se anche gli IM con esperienza stentano a ricostruire cosa dicono e come lo dicono nella vita reale, figuriamoci quanto può essere difficile simularlo per chi ancora questa esperienza non ce l'ha. Proprio per contrastare questi punti deboli, Niemants (questo volume) propone di affiancare l'uso del RP tradizionale al *Conversational Analytic Role-play Method* (CARM), basato sulla presentazione di registrazioni di interazioni autentiche sincronizzata con la trascrizione, sull'os-

servazione della loro complessità, e sulla produzione di turni successivi ad azioni problematiche, che richiedono cioè all'IM di prendere decisioni nella veloce alternanza dei turni di parola di veri operatori e pazienti. Come sottolineato da un partecipante al FG2, il CARM può rivelarsi particolarmente utile sia con i mediatori che con gli studenti di interpretazione.

2.2. *Attività che preparano alla realtà dei servizi*

Presenteremo ora alcune attività che, contrariamente alle precedenti, non mirano a riprodurre la realtà, ma a stimolare lo studente a riflettere sui dilemmi che la caratterizzano e sulle conseguenze delle decisioni che l'IM si trova a prendere.

Tra queste citiamo anzitutto la discussione di *case studies*⁵, ovvero di situazioni problematiche in cui l'IM si trova in situazioni scomode, o ad operare scelte con risvolti complessi, spesso di difficile risoluzione, anche riferendosi ai codici etici. Si prenda, ad esempio, il caso di un medico che rivolge al paziente straniero battute, insulti velati o commenti a sfondo sessuale, oppure di un paziente che chiede all'IM di tacere determinate informazioni al medico. Il *case study* e la sua discussione non mirano all'individuazione di una scelta giusta o sbagliata, ma a sensibilizzare l'IM circa la complessità della situazione reale e delle conseguenze delle scelte operate, in cui interagiscono spesso vissuto e competenze personali, ma anche contesto, cultura e lingua/e in oggetto.

Un'altra serie di attività proponibili, anche in ragione del forte contenuto emotivo del contesto (emerso peraltro anche dai FG con i professionisti), sono quelle che sensibilizzano l'IM circa la possibilità di sviluppare disturbi come *compassion fatigue*, *burnout*, stress post traumatico e possibili traumi vicari (Bontempo, Malcom 2012), che possono acutizzarsi quando l'IM ha un vissuto traumatico in comune con il paziente. Oltre ad aiutare l'IM a riconoscere, accettare e prevedere il trauma, le attività mirano a fornire strategie per tutelarsi, da attuare prima, durante e/o dopo l'incontro potenzialmente traumatico, come il passaggio dalla prima alla terza persona singolare nella restituzione del parlato del paziente, nonché una serie di strumenti per gestire l'esperienza, attraverso la condivisione con colleghi e professionisti e tecniche di *self-care*.

⁵ Interessanti i *case studies* sotto forma di video del corso dell'Università di Glasgow: Interpreting for Refugees: Contexts, Practices and Ethics e del successivo progetto Inter4REF.

Un'altra attività è infine la compilazione di glossari bi- o pluri-lingue, con l'inserimento di definizioni, elementi visivi (come foto, disegni, schemi di un determinato elemento del corpo umano) e varianti di registro. Queste ultime risultano preziose poiché l'IM si trova spesso a colmare un'asimmetria di conoscenze e competenze tra l'operatore sanitario, che parla con la voce della medicina, e il paziente, che parla con la voce del mondo vissuto e necessita di una spiegazione o parafrasi dei termini medici in un registro più colloquiale (pensiamo alla dicotomia cefalea/mal di testa o tibia/stinco in italiano, o ancora *humorous/funnybone* o *sternum/breastbone* in inglese). Ciò risulta particolarmente necessario per alcune lingue germaniche, come l'inglese o il tedesco, ove il termine medico, generalmente di origine latina, non è quasi mai compreso né utilizzato dal parlante generico (per restare in campo ortopedico, si veda ad esempio la distinzione presente in tedesco tra *Radius* e *Speiche* o tra *Ulna* e *Elle*) e in cui l'IM si trova a gestire non solo la terminologia in due lingue diverse, ma anche in due registri diversi. Un esempio di attività in tal senso è quello proposto negli esercizi terminologici di ortopedia sul sito di ReACTMe. Tra le attività di preparazione terminologica, citiamo infine gli esercizi che aiutano l'IM ad individuare il significato di prefissi e suffissi di origine latina e greca, che costituiscono parte integrante della terminologia medica (Creeze 2013: 34-39), affinché riesca a comprendere meglio, o comunque ad individuare la macro-area o la funzione di un determinato termine con più facilità e rapidità. Ad esempio, se l'IM riconosce il suffisso -algia, riuscirà velocemente ad attribuirlo a una condizione di dolore, indipendentemente dalla patologia, così come il prefisso pneumo- lo indirizzerà verso uno strumento, problema o procedura relativi all'apparato respiratorio.

3. La necessità di formare anche gli operatori

Vista la necessità emersa nei due FG, e sottolineata anche in letteratura (vedi ad esempio Tiselius *et al.* 2020), di formare gli operatori sanitari che insieme agli interpreti e ai pazienti partecipano all'interazione mediata, sono stati recentemente fatti alcuni tentativi di formazione "uniprofessionale", ovvero rivolta esclusivamente agli operatori sanitari, per sensibilizzarli alla complessità del lavoro con l'IM, come quella organizzata dalla AUSL di Reggio Emilia (Baraldi, Gavioli 2019), o l'ADE (Attività Didattica Elettiva) organizzata a Genova da

Morelli e Gattiglia per Scienze Ostetriche nel 2020 e per Medicina nel 2021, intitolata “Curare tra lingue, culture e mediazioni”. Recentemente però, partendo appunto dal presupposto che la comunicazione – sia essa diretta o mediata – è un’attività co-costruita, sono state svolte esperienze di formazione “interprofessionale”, o congiunta, peraltro caldeggiata anche dall’OMS stessa, di operatori sanitari e interpreti, negli Stati Uniti (Woll *et al.* 2020), in Belgio (Krystallidou *et al.* 2018), in Svezia (Dahnberg, Bani-Shoraka 2020). Tali esperienze, che si configurano generalmente come seminari opzionali erogati durante il percorso di studi di medici e interpreti, mirano ad aiutare le due categorie a comprendere appieno i rispettivi obiettivi professionali, prassi, aspettative e limiti, e quindi a migliorare l’efficacia comunicativa dell’interazione mediata. Poiché non risultano, per quanto di nostra conoscenza, esperienze simili in Italia, le autrici hanno sviluppato, insieme al prof. Garwood, una proposta di formazione congiunta per studenti di medicina e di interpretazione (presentata al congresso COMET il 30/06/2021), che si articola in 3 momenti formativi, ciascuno dei quali diviso in 2 *step*.

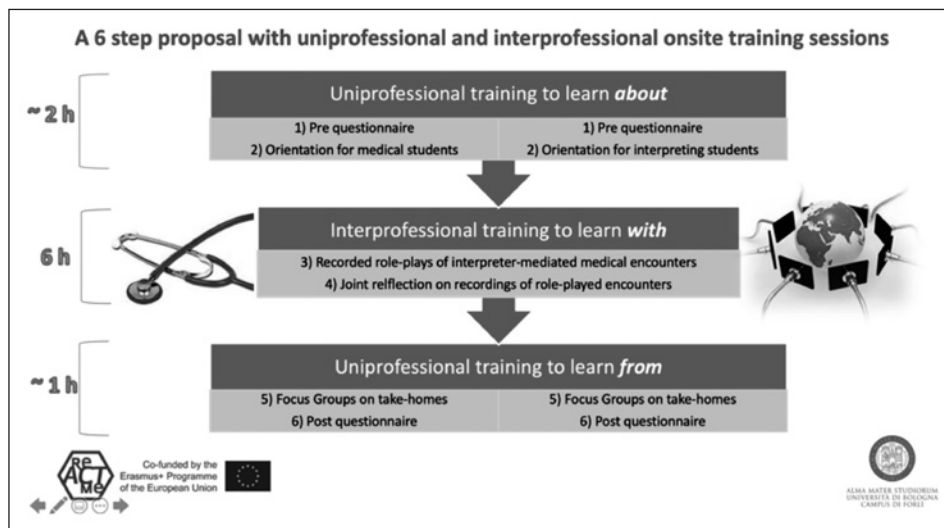


Fig. 4. Proposta formativa interprofessionale così come presentata al convegno COMET.

Dopo la compilazione di un pre-questionario, gli studenti di medicina e di interpretazione partecipano, come si evince dalla fig. 4, a un primo momento uniprofessionale che mira a preparare degli “interpreter-minded doctors” e dei

“doctor-minded interpreters” (Krystallidou *et al.* 2018), in cui imparano qualcosa sulle rispettive professioni. I primi vengono introdotti ai duplici bisogni linguistici dell’interazione con pazienti stranieri, ovvero agli scopi specifici e alla comunicazione interpersonale che sono carenti nei programmi della scuola secondaria italiana e nei corsi universitari, così come alle basi dell’interazione interculturale e alle funzioni e ai codici deontologici degli interpreti. Partendo dalla stessa riflessione sull’uso delle lingue e dell’interpretazione ai fini specifici dell’incontro medico, i secondi imparano a conoscere la struttura tipica di visite mediche articolate in più fasi, il quadro più ampio in cui si inseriscono e i codici deontologici dei medici. Ad entrambi i target vengono poi presentate delle trascrizioni di autentiche conversazioni medico-paziente, con e senza interprete, con diversi livelli di analisi per permettere loro di osservare e discutere la comunicazione usando il CARM.

Il momento interprofessionale si articola in due sessioni in cui gli studenti imparano insieme. Nella prima vengono anzitutto proposti dei RP di tipologia chiusa, dove gli studenti di medicina interpretano il ruolo del medico italiano e quelli di interpretazione quello dell’interprete o del paziente straniero leggendo un copione; c’è poi un’inversione di ruoli che permette agli studenti di medicina di praticare la lingua straniera e di sperimentare se questa è sufficiente a soddisfare i duplici bisogni dell’interazione; si torna quindi ai ruoli iniziali ma facendo dei RP aperti con *cue cards*, dove gli studenti di medicina sono quindi più liberi di interpretare i futuri medici che saranno. Nella seconda sessione congiunta, gli studenti hanno l’opportunità di osservare al rallentatore ciò che hanno detto e fatto nella sessione precedente e di riflettere sulle conseguenze delle loro azioni per gli scopi generali dell’incontro medico appena simulato e per i sotto-obiettivi delle diverse fasi di cui si compone. L’idea è quella di usare nuovamente il metodo CARM, questa volta però non sulla base di corpora di interazioni autentiche registrate e trascritte, quanto piuttosto delle video-registrazioni dei RP chiusi e aperti messi in scena nella prima sessione congiunta. Nel terzo momento formativo, gli studenti partecipano a dei FG uniprofessionali in cui separatamente riflettono su quanto hanno imparato dall’altra professione e su quello che possono fare, prima durante e dopo ogni incontro mediato, per contribuire attivamente alla sua riuscita. Si compila infine un post-questionario volto a verificare se la formazione ha prodotto qualche cambiamento nella percezione del proprio ruolo e di quello degli altri partecipanti all’interazione mediata.

4. Conclusioni

Questo contributo ha fornito una serie di spunti di riflessione e di possibili strade di approfondimento per l'educazione all'interpretazione/mediazione in ambito socio-sanitario. Si è cercato di mettere, in particolare, l'accento sulla necessità di sviluppare un ventaglio di competenze che ricapitoliamo sulla base di come sono state suddivise nel quadro del progetto ReACTMe: comunicative e testuali (terminologia medica, varianti, registri, discorso e linguaggio medico, interazione, gestione dei turni); interculturali (*cultural pattern* e rapporto tra cultura e salute); tematiche (funzionamento del sistema sanitario e specialità mediche, conoscenza di anatomia, trattamenti, procedure); strumentali e professionali (uso di risorse come dizionari e banche dati terminologiche, accreditamento e collaborazione con enti e associazioni di categoria, etica/deontologia professionale); psicofisiologiche (attenzione, memoria, empatia/distacco, gestione delle emozioni); interpersonali (strategie di ascolto attivo, moderazione e mediazione, spiegazione e riconoscimento del proprio ruolo); e infine strategiche (dialogica, traduzione a vista, *chuchotage*, consecutiva, interpretazione a distanza). Queste sotto-competenze guidano lo sviluppo del materiale formativo del progetto (in italiano, inglese, francese, spagnolo e rumeno) e la categorizzazione delle risorse pre-esistenti, entrambi a breve accessibili sulla Learning Platform di ReACTMe.

Ci auguriamo di aver mostrato come la competenza linguistica di mediatori e interpreti sia sì, una *conditio sine qua non* e il minimo comune denominatore tra queste due diverse (e forse complementari?) figure, ma come questa non basti a garantire il successo dell'interazione. Per interpretare nei servizi socio-sanitari è infatti imprescindibile conoscere il contesto entro cui si opera, andando dal generale (di leggi, regolamenti regionali e servizi provinciali) al particolare (di singoli presidi, reparti e incontri con terminologia e formati specifici), nonché orientarsi in tale contesto, sia verbalmente che fisicamente, essendo pronti a spostarsi da un incontro mediato all'altro per dare voce a pazienti di lingue e culture diverse, ma ugualmente "persi" tra i corridoi di labirintici presidi popolati da operatori che non parlano la loro lingua. Una professione tanto ricca di sfumature come quella dell'IM necessita di un'altrettanta variegata *educazione*, il cui obiettivo risiede nella capacità di riconoscere e gestire problematiche e sfide comunicative, di mettere in atto strategie linguistiche, interculturali e interazionali adattate al contesto e agli scopi dei servizi e del personale che vi opera, e che ugualmente contribuisce alla buona riuscita della comunicazione medico-paziente mediata.

Bibliografia

- A.A.V.V. 2021, *La mediazione inter-culturale in Emilia-Romagna. Uno strumento per le politiche di inclusione e contrasto alle disuguaglianze*, Report di ricerca – giugno 2021 ad opera della Regione Emilia-Romagna, con la supervisione di Monica Raciti e curata da un gruppo di lavoro coordinato da Marzio Barbieri.
- Bancroft, M., K. Allen, C. E. Green, L. M. Feuerle, 2016, *Breaking Silence: Interpreting for Victim Services*, <https://ayuda.com/wp-content/uploads/2017/06/Breaking-Silence-Training-Manual-1.pdf>.
- Baraldi, C. 2015, *Teoria dei sistemi sociali e forme dell'interazione medico-paziente*, in G. Corsi (a cura di), *Salute e malattia nella teoria dei sistemi. A partire da Niklas Luhmann*, Milano: FrancoAngeli, pp. 89-128.
- Baraldi, C., L. Gavioli 2019, *La mediazione linguistico-culturale nei servizi sanitari: interazione ed efficacia comunicativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Bontempo, K., K. Malcom 2012, *An ounce of prevention is worth a pound of cure: Educating interpreters about the risk of vicarious trauma in healthcare settings*, in K. Malcolm, L. Swabey (eds.), *In our hands: Educating healthcare interpreters*, Washington DC: Gallaudet University Press, pp. 105-130.
- Crezee, I. 2013, *Introduction to healthcare for interpreters and translators*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dahnberg, M., H. Bani-Shoraka 2020, *Interpreting students and medical students: Joint efforts to provide high quality services in the future* (conferenza), in «The 9th Nordic Seminar on Interpreter Education Interpreter training and interprofessional cooperation», Helsinki.
- Gutiérrez, R. 2013, *Natural interpreters' performance in the medical setting*, in C. Schäffner, K. Kredens, Y. Fowler (eds.), *The Critical Link 6. Interpreting in a changing landscape*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 165-185.
- Krystallidou, D. et al. 2018, *Training “doctor-minded” interpreters and “interpreter-minded” doctors: The benefits of collaborative practice in interpreter training*, «Interpreting» (XX-I), pp. 132-150.
- Luatti, L. 2011, *Mediatori atleti dell'incontro*, Gussago: Vannini.
- Preziosi, I., C. Garwood 2017, *Training legal interpreters in an imperfect world*, in L. Cirillo, N. Niemants (eds.), *Teaching Dialogue Interpreting: Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 217-237.
- Tiselius, E., E. Häggglund, P. Pergert 2020, *Distressful situations, non-supportive work climate, threats to professional and private integrity: Healthcare interpreting in Sweden*, in I. E. T. de V. Souza, E. (Effie) Fragkou, (eds.), *Handbook of Research on Medical Interpreting*, IGI Global (Advances in Medical Diagnosis, Treatment, and Care), pp. 54-79.
- Woll, A., et al. 2020, *Working With Interpreters as a Team in Health Care (WITH Care) Curriculum Tool Kit for Oral Health Professions*, «MedEdPORTAL» (XVI-I), 108924.

Letture di approfondimento

- Angelelli, C. V. 2019, *Healthcare Interpreting Explained*, London: Routledge.
- Bancroft, M., et al. 2016, *The Medical Interpreter - A Foundation Textbook for Medical Interpreting*, Columbia: Culture & Language Press.
- Sarangi, S. et al. 2018, *Interpreter-Mediated Healthcare Encounters*, «Communication & Medicine» Special Issue (XV-II).

Sitografia

- CARM: <https://www.carmtraining.org/>
- Esercizi terminologici di ortopedia sul sito di ReACTMe: <http://reactme.net/assets/terminology/orthopaedics-1.pdf>
- Inter4REF: <https://inter4ref.eu/it/>
- Interpreting for Refugees: Contexts, Practices and Ethics: <https://www.futurelearn.com/courses/interpreting-for-refugees>
- Learning Platform di ReACTMe: <http://reactme.net/learning-platform/training-resources>
- ReACTMe: <http://reactme.net/home>
- TRAMIG: <https://tramig.eu/>

CAPITOLO 5

EDUCATIONAL INTERPRETING OVVERO L'INTERPRETAZIONE SIMULTANEA DELLE LEZIONI ACCADEMICHE

Francesco Cecchi

DIT, Università di Bologna

Introduzione

Nel mese di marzo del 2020, il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna presso il campus di Forlì ha avviato il progetto di ricerca denominato “*Educational Interpreting and multilingualism: progetto pilota di interpretazione simultanea durante le lezioni universitarie*”¹. Tale progetto è teso alla fornitura di un servizio di interpretazione simultanea nell'ambito delle lezioni accademiche in seno all'Università di Bologna. In questa parte introduttiva saranno definite le origini del progetto e l'esperienza dell'Università di Stellenbosch in Sudafrica, pioniera in questo servizio e filone di ricerca (§ 1). Successivamente, saranno descritte le modalità di svolgimento del progetto e di fornitura del servizio di interpretazione (§ 2) e, in conclusione, sarà fornita una definizione della figura dell'interprete in ambito accademico in base all'esperienza maturata negli a.a. 2019/20 e 2020/21 (§ 3) con alcuni possibili spunti per un percorso didattico volto alla formazione di una nuova figura professionale.

¹ <https://site.unibo.it/educationalinterpreting> - Sito ufficiale del progetto di ricerca [ultima consultazione: 14/07/2021].

1. Genesi del progetto e l'esperienza pioniera di Stellenbosch

L'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, da sempre impegnata nella tutela del multilinguismo sia attraverso politiche di internazionalizzazione che favoriscono un grande afflusso di studenti stranieri, ha da sempre ritenuto il multilinguismo veicolo di culture e saperi diversi e un valore da difendere.

Nel contesto universitario è, pertanto, di vitale importanza tener conto di questo principio e considerare i molteplici requisiti che ne stanno alla base. Innanzitutto, la garanzia per lo studente di comprendere a fondo i contenuti delle lezioni esposti dai docenti in aula e di potersi esprimere in una lingua che padroneggia per ricevere i chiarimenti necessari alla sua preparazione. Un altro aspetto di salvaguardia garantito dal multilinguismo è la preservazione della specificità sia dei linguaggi specialistici delle diverse discipline, sia dei contenuti delle stesse.

Per i motivi sopraelencati, il DIT ha proposto di sperimentare l'inserimento dell'interpretazione simultanea delle lezioni universitarie (*educational interpreting*) tra l'inglese e l'italiano presso l'Ateneo di Bologna, in modo da assistere gli studenti che non sono in grado di comprendere appieno l'inglese o l'italiano durante le lezioni frontali che sono parte integrante dell'apprendimento. Il servizio di *educational interpreting* si pone come scopo ulteriore quello di consentire ai docenti che non padroneggiano sufficientemente la lingua inglese di esprimersi al meglio delle proprie capacità per poter impartire il proprio corso. Con questa sperimentazione, si viene inoltre a creare una figura professionale inedita, quella dell'*interprete in ambito accademico* (§ 3).

L'esperienza dell'Università di Stellenbosch in Sudafrica

La Stellenbosch University, fondata nel 1918, è oggi caratterizzata da un contesto fortemente eterogeneo e internazionale, e visto il difficile retaggio storico-culturale del Sudafrica della seconda metà del Novecento, è emersa negli ultimi anni come un ateneo inclusivo basato sul multilinguismo. Tradizionalmente incentrata sull'uso dell'idioma afrikaans nelle attività istituzionali e didattiche, ha adottato una politica multiculturale di inclusione grazie anche all'introduzione, nel 2012, di un servizio di interpretazione simultanea tra lingue parlate (in questo caso, afrikaans-inglese) in ambito didattico-accademico per combattere la segregazione razziale nella formazione universitaria (Lesch 2019: 43).

Il servizio di *educational interpreting* è gestito dal Language Center dell'Università di Stellenbosch² con 22 interpreti a tempo pieno e un parziale ricorso a *free-lance* per garantire la disponibilità del servizio di interpretazione simultanea per tutte le lezioni dei corsi di studio. Nel 2015 sono state interpretate una media di 365 lezioni accademiche a settimana (*ibid.*: 44).

2. Svolgimento del progetto

2.1. Fase preparatoria

Il progetto di *educational interpreting* del DIT ha avuto inizio tra febbraio e marzo 2020, con il coinvolgimento di un assegnista di ricerca e due tutor didattici. I tre tutor/interpreti (§ 3) sono stati selezionati sulla base della loro esperienza professionale in interpretazione simultanea in *setting* di conferenza e dialogica nella combinazione italiano-inglese, esperienza nella didattica universitaria e una formazione specifica dell'inglese come lingua B³. Nell'a.a. 2020-21, l'*équipe* di interpretazione è stata ampliata con l'integrazione di altre due figure professionali, portando quindi il numero di interpreti/tutor a cinque.

Le attività progettuali sono iniziate con una serie di incontri di coordinamento con i rappresentanti del *Language Service* dell'Università di Stellenbosch, che hanno messo a disposizione la propria esperienza ultradecennale fornendo consulenza e buone pratiche per l'avvio del progetto.

Successivamente, sono stati avviati i contatti con i docenti dei corsi coinvolti nella sperimentazione per la pianificazione dell'erogazione del servizio e la fornitura di materiali relativi agli insegnamenti per la preparazione dell'*équipe* di interpretazione. Gli interpreti-tutor hanno, quindi, tenuto vari incontri interni per lo studio dei materiali di preparazione all'incarico e per organizzare la parte relativa all'effettiva fornitura del servizio. Nell'a.a. 2020-21, il numero dei corsi coinvolti nel progetto è passato da due a sette coinvolgendo 3 sedi universitarie (i Campus di Forlì e Ravenna e la sede di Bologna).

² <https://www0.sun.ac.za/languagecentre/> [ultima consultazione: 14/07/2021].

³ Per le combinazioni linguistiche e i criteri delle lingue di lavoro (A, B, C) si fa riferimento alle linee guida di AIIC (<https://aiic.org/site/world/about/profession/abc> [ultima consultazione: 14/07/2021]).

2.2. *Descrizione dei corsi accademici coinvolti nel progetto*

Nella sua fase di *start-up*, tra febbraio e giugno 2020, il progetto ha visto l'adesione da parte di due Dipartimenti dell'Università di Bologna (Scienze Aziendali e Scienze Politiche e Sociali) facenti parte del Campus di Forlì, i quali hanno avanzato richiesta di servizio di interpretazione simultanea per due corsi (uno per ciascun dipartimento).

History of Eastern Europe (2019-20)⁴

Ore: 60

CdL: Sviluppo e Cooperazione Internazionale; Scienze Internazionali e Diplomatiche (CdL triennali)

Dipartimento: Scienze Politiche e Sociali

Campus: Forlì

Docente: Prof. Francesco Privitera

Direzionalità: IT->EN

Financial Analysis (2019-20)⁵

Ore: 45

CdL: Economia e Commercio (triennale)

Dipartimento: Scienze Aziendali

Campus: Forlì

Docente: Prof. Andi Duqi

Direzionalità: EN->IT

Nel corso dell'a.a. 2020-21, il progetto ha suscitato l'interesse del Dipartimento di Beni Culturali presso il Campus di Ravenna, con la richiesta di copertura di cinque corsi, e del Dipartimento di Ingegneria Civile, Ambientale e dei Materiali di Bologna con la richiesta di copertura di un corso. Inoltre, il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali ha confermato il proprio interesse, richiedendo nuovamente il servizio di interpretazione per il corso in *History of Eastern Europe*. Di seguito, una breve descrizione dei corsi coperti durante l'a.a. 2020-21.

⁴ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2019/422357> [ultima consultazione: 20/07/2021].

⁵ <https://www.unibo.it/en/teaching/course-unit-catalogue/course-unit/2019/413360> [ultima consultazione: 20/07/2021].

An Introduction to the Archaeology of Pre-Islamic Iran and to its Development (2020-21)⁶

Ore: 30

CdL: *International cooperation on human rights and intercultural heritage* (I-CONTACT)

Dipartimento: Beni Culturali

Campus: Ravenna

Docente: Prof. Piefrancesco Callieri

Direzionalità: IT->EN

Geography of the Euro-Mediterranean Region⁷

Ore: 60

CdL: *International cooperation on human rights and intercultural heritage* (I-CONTACT)

Dipartimento: Beni Culturali

Campus: Ravenna

Docente: Prof. Mario Neve

Direzionalità: IT->EN

Science of Climate Change and Climate Actions⁸

Ore: 24

CdL: Insegnamento trasversale (*soft skills*)

Dipartimento: Ingegneria Civile, Ambientale e dei Materiali

Campus: Bologna

Docenti: Proff. Alberto Montanari, Veronica Rossi, Antonio Navarra, Alessandro Gargini, Alessandro Marzani, Alberto Bellini.

Direzionalità: EN->IT

Biodiversity and Biocultural Dynamics of Human Population⁹

Ore: 30

CdL: *International cooperation on human rights and intercultural heritage* (I-CONTACT)

Dipartimento: Beni Culturali

⁶ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/424715> [ultima consultazione: 20/07/2021].

⁷ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/424689> [ultima consultazione: 20/07/2021].

⁸ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/459595> [ultima consultazione: 20/07/2021].

⁹ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/424725> [ultima consultazione: 20/07/2021].

Campus: Ravenna
Docente: Prof.ssa Donata Luiselli
Direzionalità: IT->EN

Global Justice¹⁰

Ore: 30
CdL: *International cooperation on human rights and intercultural heritage (I-CONTACT)*
Dipartimento: Beni Culturali
Campus: Ravenna
Docente: Prof.ssa Silvia Bagni
Direzionalità: IT->EN

Geography of Cultural and Intercultural Heritage¹¹

Ore: 30
CdL: *International cooperation on human rights and intercultural heritage (I-CONTACT)*
Dipartimento: Beni Culturali
Campus: Ravenna
Docente: Prof. Giorgio Mangani
Direzionalità: IT->EN

History of Eastern Europe (2020-21)¹²

Ore: 50
CdL: Sviluppo e Cooperazione Internazionale; Scienze Internazionali e Diplomatiche (triennali)
Dipartimento: Scienze Politiche e Sociali
Campus: Forlì
Docente: Prof. Marco Puleri
Direzionalità: IT->EN

2.3. L'organizzazione dell'equipe di interpretazione

Il progetto *Educational Interpreting and Multilingualism* ha visto nella sua fase iniziale il coinvolgimento di tre interpreti di conferenza professionisti, formati presso il

¹⁰ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/424725> [ultima consultazione: 20/07/2021].

¹¹ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/424722> [ultima consultazione: 20/07/2021].

¹² <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/455322> [ultima consultazione: 20/07/2021].

DIT di Forlì e con una comprovata esperienza professionale non solo in ambito di interpretazione di conferenza, ma anche di didattica accademica, selezionati attraverso una procedura di selezione per titoli ed esperienza:

- Un assegnista di ricerca e coordinatore del servizio, con oltre 10 anni di esperienza in interpretazione di conferenza, socio ordinario dell'associazione di interpreti professionisti Assointerpreti¹³, 6 anni di esperienza di didattica dell'interpretazione in ambito accademico avente come lingua A l'italiano e come lingue B l'inglese e lo spagnolo
- Un tutor didattico con 5 anni di esperienza in interpretazione di conferenza, membro dell'associazione di interpreti professionisti TradInFo¹⁴ avente come lingua A l'italiano e come lingue B l'inglese e lo spagnolo
- Una tutor didattica con 6 anni di esperienza in interpretazione di conferenza, socia dell'associazione di interpreti professionisti TradInFo, 5 anni di esperienza di didattica universitaria e avente come lingua A l'italiano e come lingue B l'inglese e il francese e lo spagnolo come lingua C

Successivamente, con l'espansione del numero di corsi per i quali è stato richiesto il servizio di interpretazione simultanea, l'*équipe* è stata integrata da altre due interpreti professionisti:

- Una tutor didattica con 5 anni di esperienza in interpretazione di conferenza, socia dell'associazione di interpreti professionisti TradInFo, avente come lingua A l'italiano, come lingua B l'inglese e il tedesco come lingua C
- Un tutor didattico con 7 anni di esperienza in interpretazione di conferenza, *stagiaire* dell'associazione di interpreti professionisti Assointerpreti, avente come lingua A l'italiano e come lingue B l'inglese e il tedesco

2.3.1. *Tecnologie e strumenti di coordinamento impiegati*

La natura e la complessità del progetto hanno richiesto l'impiego di strumenti tecnologici per il coordinamento e la preparazione degli interpreti-tutor, per tenere traccia del lavoro svolto e per condividere il lavoro di ricerca terminologica e di studio dei contenuti dei corsi accademici, soprattutto a seguito della pandemia da

¹³ <https://www.assointerpreti.it> [ultima consultazione: 27/11/2021].

¹⁴ <https://www.tradinfo.org> [ultima consultazione: 27/11/2021].

Covid-19 perché le lezioni hanno dovuto essere svolte da remoto dopo il primo incontro presenziale per presentare il progetto e gli interpreti agli studenti. Di seguito, sono quindi presentati programmi, piattaforme online e altri strumenti impiegati dall'*équipe* di interpretazione:

- Discord¹⁵

Creata nel 2015, *Discord* è un'applicazione gratuita di *Voice over IP* inizialmente sviluppata per la comunità di videogiocatori online grazie alla bassa latenza e all'alta stabilità dei propri server. Il suo utilizzo si è rapidamente diffuso anche in vari ambiti di *project management and coordination* grazie alla sua flessibilità e alla possibilità di poter creare, all'interno di ogni *server* privato, canali testuali (preceduti dal simbolo #) e vocali tematici. Questa piattaforma è stata scelta per gestire le comunicazioni all'interno dell'*équipe*, oltre a costituire uno spazio per lo scambio di materiali utili alla preparazione dei vari incarichi e per la pubblicazione di resoconti delle attività.

Per quanto riguarda il progetto in questione, il coordinatore del servizio ha creato un server denominato "*Educational Interpreting*", invitando gli altri interpreti-tutor del progetto a farne parte. Successivamente, ha creato tre canali testuali, ognuno con uno scopo ben definito:

#generale: canale testuale generico per lo scambio di informazioni, segnalazioni e suggerimenti.

#risorseprogetto: canale testuale che raccoglie in tempo reale materiali utili al progetto.

#resoconti: canale testuale in cui, periodicamente, il coordinatore invia agli interpreti i resoconti delle varie riunioni.

Parallelamente, è stato creato un canale vocale per brevi riunioni all'interno dell'*équipe* di interpreti-tutor. Attualmente, alla data di stesura del presente, tale funzione viene utilizzata contemporaneamente a *Zoom* per la collaborazione tra interpreti nella cabina virtuale.

Insegnamenti On-Line (IOL)¹⁶ / Virtual Learning Environment (Virtuale)¹⁷

¹⁵ <https://www.discord.com/> - Sito ufficiale [ultima consultazione: 20/07/2021].

¹⁶ <https://iol.unibo.it> [ultima consultazione: 20/07/2021].

¹⁷ <https://virtuale.unibo.it> [ultima consultazione: 20/07/2021].



Fig. 1. Schermata di Insegnamenti On-Line/Virtual Learning Environment.

Basato su una versione personalizzata di *Moodle*¹⁸, Insegnamenti On-Line (IOL) è la piattaforma di *e-learning* utilizzata dall'Università di Bologna per la condivisione di materiali di un corso e per l'invio di comunicazioni. IOL è stato sostituito da Virtual Learning Environment (Virtuale) alla fine dell'a.a. 2019-2020 con l'introduzione della modalità didattica mista (§ 2.4).

Gli interpreti sono stati inseriti nelle pagine dei corsi come docenti e/o collaboratori in modo da poter accedere ai materiali caricati dai docenti, interagire con gli studenti tramite la funzionalità degli Annunci, inviare comunicazioni e istruzioni per collegarsi alla lezione online (durante le fasi di didattica a distanza e mista), così come per usufruire del servizio di interpretazione.

In particolare, il coordinatore del servizio, in quanto *chef d'équipe*, ne assume il ruolo di portavoce e invia le comunicazioni relative alla creazione delle aule virtuali con interpretazione (ove previsto).

- Microsoft Teams

Microsoft Teams è la piattaforma utilizzata dall'Università di Bologna per l'erogazione della didattica in modalità a distanza o mista. Il passaggio a tale piattaforma digitale come strumento di coordinamento è avvenuto all'inizio del secondo semestre dell'a.a. 2019-2020. In questo caso, si è deciso di creare un Team con tutti gli interpreti. Successivamente, sono stati creati canali testuali specifici per ogni nuovo insegnamento, inserendo materiali didattici e di preparazione.

¹⁸ <https://moodle.org/?lang=it> Sito ufficiale di Moodle [ultima consultazione: 20/07/2021].

- Microsoft Onedrive e Google Drive

Oltre a quanto riportato sopra, l'*équipe* di interpretazione ha utilizzato due dei sistemi di *cloud storage* più utilizzati per la condivisione dei file e per il lavoro collaborativo in tempo reale. Inizialmente, è stata creata una cartella condivisa in cui, oltre ai materiali per la preparazione e ai glossari collaborativi, sono state inserite le registrazioni delle lezioni sia in lingua originale che interpretata e i materiali per l'attività di ricerca (testi accademici, articoli, ecc.). Successivamente, una volta che tutti gli interpreti hanno ricevuto il proprio *account @unibo.it*, si è provveduto a spostare tali materiali in una cartella *Onedrive*.

Grazie all'impiego di tali spazi condivisi, l'*équipe* può scambiare file e compilare risorse terminologiche collaborative in modo celere, in tempo reale e da qualsiasi dispositivo e/o posizione. Inoltre, tale soluzione permette di avere uno spazio virtualmente illimitato per la conservazione delle registrazioni delle lezioni originali e interpretate, le quali potranno essere utilizzate per scopi di ricerca futuri.

2.4. *Prima fase in presenza*

Nella sua impostazione iniziale, il progetto prevedeva la presenza fisica in aula di docente, studenti e interpreti. La disposizione fisica degli interpreti nello spazio avrebbe avuto un ruolo fondamentale, poiché essi si sarebbero trovati in posizione visibile sia dal docente che dagli studenti, permettendo di essere un riferimento visivo e di avere un ruolo di "co-conduttori" e facilitatori della lezione stessa (§ 3). Tale impostazione avrebbe ripreso l'esperienza della Stellenbosch University come descritto da Brewis (2019) che, nella sua analisi ha utilizzato i criteri della *Actor Network Theory* riassunti in Latour (2005).

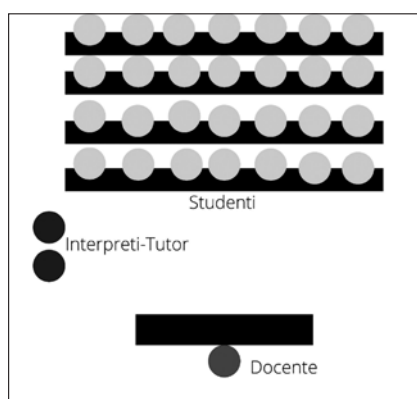


Fig. 2. Schema della disposizione nello spazio fisico in modalità didattica presenziale.

Per quanto riguarda il corso di *History of Eastern Europe* dell'a.a. 2019-2020, visto il numero limitato di studenti iscritti, era stato previsto inizialmente l'utilizzo di un sistema *Tourguide* (o *bidule*) con la distribuzione di cuffie per coloro che avessero avuto necessità di interpretazione da italiano a inglese. Per il corso di *Financial Analysis*, dato l'alto numero di studenti iscritti, era stato previsto l'utilizzo della piattaforma di *Remote Simultaneous Interpreting (RSI) Voiceboxer*¹⁹ da utilizzarsi in modalità *Bring Your Own Device (BYOD)*, con la quale ogni studente avrebbe potuto collegarsi al canale audio degli interpreti attraverso il proprio PC, smartphone o tablet.

A causa delle misure sanitarie adottate da marzo 2020, il servizio di interpretazione simultanea in presenza così come precedentemente descritto è stato effettivamente erogato per una sola lezione del corso di *Financial Analysis*.

2.5. Transizione a seconda fase di Didattica a distanza

A partire dal mese di marzo 2020, le attività didattiche sono passate in modalità a distanza in seguito a una breve sospensione, durante la quale sono stati effettuati colloqui con i docenti e con i responsabili dei Dipartimenti coinvolti nel progetto per trovare una metodologia adatta a garantire sia la continuità della didattica che del servizio di interpretazione. Appurato che la piattaforma individuata dall'Ateneo (*Microsoft Teams*) non avrebbe permesso l'erogazione del servizio di interpretazione, si è deciso di allargare l'utilizzo della piattaforma *Voiceboxer* a entrambi i corsi per la didattica e l'interpretazione a distanza.

Inizialmente, era stata prevista la presenza del solo docente in classe con gli studenti collegati da casa. Similmente, era stata prevista la presenza degli interpreti in classe insieme al docente in modo da mantenere l'interazione con quest'ultimo e poterlo assistere nell'erogazione di didattica a distanza con il servizio di interpretazione. Tuttavia, le ulteriori restrizioni successivamente imposte dalle autorità hanno costretto i docenti e gli interpreti a lavorare ognuno da casa propria.

2.5.1. Utilizzo di Voiceboxer per l'erogazione del servizio di interpretazione a distanza

Voiceboxer è una piattaforma multilingue *web-based* per l'organizzazione di *webinar*, videoconferenze e presentazioni via Internet che include la possibilità di utilizzare più canali audio per l'ascolto multilingua. Gli utenti che accedono a un evento virtuale sono divisi in 4 tipologie:

¹⁹ Piattaforma commerciale *web-based* con funzione di interpretazione simultanea. Si veda il § 2.3.1 per una descrizione completa.

- *Moderatore*: utente che avvia, mette in pausa e termina l'evento, gestisce i turni di parola tra i vari Presentatori e può accedere alla console di Amministrazione per parlare direttamente con i partecipanti o risolvere eventuali problemi nelle cabine virtuali. Tale ruolo è sempre stato assegnato al docente.
- *Presentatore*: utente che può prendere la parola, condividere il proprio schermo e utilizzare la funzionalità di scorrimento slide condivise. Tale ruolo non è stato assegnato in questo progetto.
- *Partecipante*: utente che partecipa all'evento senza possibilità di prendere la parola. Può intervenire e/o formulare domande utilizzando le chat testuali a disposizione. Può decidere quale canale audio ascoltare (*Floor*, ossia il relatore che in questo caso era il docente o lingua interpretata). Tale ruolo è stato assegnato agli studenti.
- *Interprete*: utente pre-assegnato al ruolo di interpretazione e a una cabina virtuale, può ascoltare il *floor* o altra cabina virtuale (funzione di *relais* o *relay*, in cui l'interprete non ascolta direttamente l'oratore ma prende l'audio da un altro interprete) e selezionare il canale linguistico verso cui uscire. Può interagire col Moderatore, i Partecipanti, l'intera *équipe* di interpretazione o il collega di cabina virtuale attraverso varie chat testuali. Può ascoltare sia l'audio originale che l'audio del collega di cabina in modalità sovrapposta e gestire autonomamente i turni con il collega di cabina tramite una funzione di passaggio microfono o *handover* (vedere sotto).

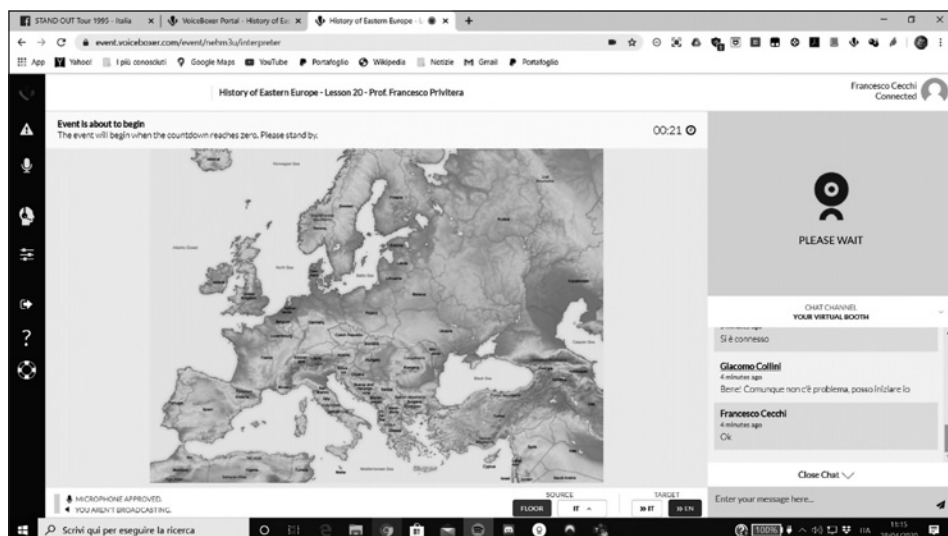


Fig. 3. Esempio di schermata di Voiceboxer in modalità interprete.

Per l'erogazione del servizio di interpretazione da remoto per entrambi i corsi, il coordinatore del servizio ha contattato docenti e studenti a ogni lezione inviando loro tramite *IOL/Virtuale* il *link* dell'evento al quale connettersi per seguire il corso. Inoltre, in fase di preparazione di ciascun incontro, ha assegnato il ruolo di Moderatore al docente, ha inserito gli interpreti e caricato le *slide* relative alla lezione nello spazio centrale condiviso in modo da permetterne una fruizione più agevole da parte di tutti i partecipanti.

All'inizio di ogni lezione il docente, accertatosi della presenza degli interpreti-tutor tramite chat e verificata la presenza di un numero congruo di studenti collegati, preme il pulsante di avvio dell'evento facendo partire un conto alla rovescia di 60 secondi al termine del quale diventa visibile e udibile dal resto dei partecipanti. Contemporaneamente, si aprono anche i canali audio in entrata degli interpreti e si attiva quello in uscita del cosiddetto "interprete attivo"²⁰. Nel corso della lezione, il docente appare in un riquadro sulla destra dello schermo, mentre al centro sono mostrate le slide della lezione (ove presenti); in basso a destra, c'è la possibilità da parte di tutti di interagire tramite chat testuale (vedi fig. 3); tra le funzionalità utilizzabili dal docente c'è anche la condivisione del proprio schermo per mostrare ulteriori materiali multimediali alla classe virtuale. Alla fine della lezione, il docente preme il pulsante "Stop" che conclude l'incontro. Dopo qualche ora, il coordinatore del servizio e amministratore di *Voiceboxer* può scaricare la registrazione della lezione in lingua originale e interpretata.

Se da una parte l'utilizzo di *Voiceboxer* per la didattica a distanza e per l'interpretazione simultanea da remoto (*Remote Simultaneous Interpreting – RSI*) ha permesso a tutte gli attori coinvolti nell'erogazione del servizio di garantire la continuità delle attività, dall'altra parte ha notevolmente ridotto l'interazione tra docenti, interpreti e studenti a causa non solo dell'assenza di uno spazio fisico condiviso, ma anche della possibilità di intervenire da parte di interpreti-tutor e studenti unicamente attraverso chat testuale.

2.6. Terza fase: erogazione della didattica in modalità "mista"

Dopo un primo allentamento delle misure restrittive da fine maggio/inizio giugno 2020 e un nuovo progressivo restringimento da settembre 2020, le attività

²⁰ Essendoci due interpreti nella cabina virtuale, *Voiceboxer* prevede un sistema di passaggio microfono o *handover* per la gestione dei turni di lavoro.

didattiche relative all'a.a. 2020-2021 sono partite tra settembre e ottobre 2020 in modalità mista con le seguenti caratteristiche:

- Presenza del docente in aula
- Prenotazione dei posti in aula tramite applicativo “*Presente*”²¹ e, ove necessario, turnazione degli studenti
- Uso di webcam, microfono e altoparlante da videoconferenza in cattedra con PC per permettere agli studenti non presenti in aula di seguire le lezioni a distanza

La sfida aggiuntiva rappresentata dalla nuova modalità di erogazione della didattica ha portato a una profonda riflessione tra gli attori coinvolti nel progetto sulle modalità di fornitura del servizio di interpretazione e sulla conseguente attività di ricerca. Allo stesso modo, vista l’espansione del progetto e degli strumenti a disposizione, si è deciso di non rinnovare la licenza di *Voiceboxer*.

La fase di identificazione delle soluzioni tecniche da adottare per garantire la fornitura del servizio di interpretazione simultanea in modalità mista ha portato alla scelta di *Zoom* come strumento sostitutivo a *Microsoft Teams* e *Voiceboxer* per i seguenti motivi:

- L’Università di Bologna è in possesso di una licenza *Educational*²² di *Zoom* per l’erogazione di attività didattiche e per prove intermedie e finali
- *Zoom* è adottato anche dal DIT negli insegnamenti del CdL Magistrale in Interpretazione per l’erogazione della didattica mista di Interpretazione simultanea
- L’*équipe* di interpreti ha già avuto esperienza di interpretazione in ambito professionale utilizzando *Zoom Meetings*
- I docenti e gli studenti hanno un buon livello di conoscenza di tale applicazione poiché già da loro utilizzata per scopi professionali e/o ricreativi

2.6.1. Utilizzo di Zoom con funzionalità di RSI

Zoom è un software di video-teleconferenza divenuto di ampio utilizzo a partire dalla seconda metà del 2020; la diffusione dell’utilizzo di tale software su vasta scala, le funzionalità offerte, il fatto che tale soluzione fosse già usata in preceden-

²¹ <https://presente.unibo.it> [ultima consultazione: 20/07/2021].

²² Come si vedrà più avanti, la licenza *Educational* permette anche l’utilizzo della funzionalità di “Interpretazione di lingua”.

za da varie aziende e la relativa economicità delle licenze per uso professionale, se parametrata ad altre piattaforme di videoconferenza e/o *RSI*, hanno reso *Zoom* una delle soluzioni più utilizzate per l'organizzazione di riunioni, webinar e conferenze *online* a livello internazionale. Per questo motivo, *Zoom* ha inoltre rappresentato una scelta sempre più frequente in eventi con interpretazione consecutiva o simultanea²³ grazie alla possibilità di inserire la funzionalità di interpretazione da remoto nelle licenze professionali.

Di seguito, si descrivono brevemente le caratteristiche delle impostazioni degli utenti utilizzando la licenza *Educational* in possesso dell'Ateneo:

- Gli utenti sono suddivisi in tre categorie: organizzatore (*host*), co-organizzatore (*co-host*) e partecipante
- L'organizzatore crea la riunione e ne imposta titolo, descrizione e orario, la avvia e gestisce l'ingresso dei partecipanti, i loro microfoni/*webcam*, assegna ruoli di co-organizzatore e gestisce la funzionalità di Interpretazione
- I co-organizzatori possono gestire lo svolgimento della riunione (partecipanti, microfoni, ecc.) esattamente come l'organizzatore, tranne che per la funzionalità di Interpretazione
- A seconda delle impostazioni della riunione, i partecipanti possono entrare direttamente, essere inseriti in una sala di attesa prima di essere approvati dall'organizzatore o da un co-organizzatore oppure devono pre-registrarsi

La categoria "interprete" merita una descrizione a parte poiché su *Zoom* non costituisce una vera e propria tipologia di utente distinta da quella del partecipante alla riunione, quanto piuttosto una caratteristica aggiuntiva dell'utente assegnato al ruolo di interprete. Per questo motivo, l'interprete su *Zoom* può essere anche "organizzatore" o "co-organizzatore" dell'evento e non è considerato "isolato" dagli altri partecipanti, come invece avviene sulle altre piattaforme di *RSI*. Questo significa, ad esempio, che l'interprete può essere visibile da tutti i partecipanti se decide di tenere la *webcam* accesa, ma anche che non esiste una chat testuale riservata all'*équipe* di interpretazione (è solo possibile inviarsi messaggi privati qualora questi siano stati abilitati dall'organizzatore). Questa impostazione tecnica, tuttavia, porta a due grandi svantaggi per l'*équipe* di interpretazione, poiché gli interpreti non sono raggruppati in cabine virtuali, ma sono semplicemente indirizzati individualmente su canali linguistici separati dal *floor*:

²³ Secondo un sondaggio interno di Assointerpreti, tutti i soci dell'Associazione hanno lavorato almeno una volta in interpretazione simultanea con *Zoom* nel 2020.

- non è possibile ascoltare direttamente da *Zoom* il proprio collega di cabina virtuale durante i turni di riposo;
- non è possibile ascoltare colleghi di altre cabine virtuali e quindi non è possibile lavorare in *relais*²⁴;
- manca la funzionalità di *handover* per il passaggio del microfono al cambio turno tra un interprete e un altro.

Per questo motivo, di seguito vengono proposte alcune soluzioni tecniche impiegate dall'*équipe* di interpreti coinvolti nel progetto. Nell'ambito del servizio in questione, l'organizzatore di ogni lezione, di concerto con i docenti dei vari insegnamenti, è sempre lo *chef d'équipe* che, una volta impostati i parametri e creata la riunione su *Zoom*, comunica a docente, studenti e interpreti il *link* ed eventualmente *Meeting ID* e *Passcode* per collegarsi alla riunione. Circa 30 minuti prima della lezione, si avvia la riunione su *Zoom* e gli interpreti si incontrano su un canale di comunicazione concordato (il server di *Discord* descritto in precedenza) per effettuare prove tecniche. Alla connessione del docente, quest'ultimo viene nominato co-organizzatore della riunione prima dell'avvio effettivo della lezione. All'avvio della lezione, l'organizzatore attiva la modalità interpretazione e, alla fine della lezione, termina la riunione per tutti.

2.6.2. Soluzioni tecniche impiegate

Nell'ambito del lavoro di coordinamento dell'*équipe* di interpretazione, è stata intrapresa una prima fase di sperimentazione in cui sono state testate varie soluzioni tecniche per ovviare ai limiti imposti da *Zoom* (per esempio: uso di due dispositivi con due accessi separati a *Zoom* e uso di due dispositivi con un accesso a *Zoom*, un altro a *Discord* e uso di un mixer fisico) allo scopo di poter ascoltare allo stesso tempo sia l'oratore/docente che l'altro interprete in modo da potenziare la collaborazione tra interpreti e la qualità del servizio.

Al termine dei test, si è deciso di utilizzare la seguente soluzione innovativa: adozione di un mixer virtuale come *Voicemeeter*²⁵ e uso di cavi audio virtuali per poter utilizzare dallo stesso computer e dalla stessa cuffia con microfono sia l'ap-

²⁴ Al momento della stesura del presente, *Zoom* non consente agli interpreti di lavorare in *relais*; si sottolinea, tuttavia, l'esistenza di alcune soluzioni tecniche preliminari adottate da molti professionisti per ovviare alla mancanza di questa funzionalità in *Zoom*.

²⁵ Mixer virtuale *open-source* gratuito per Windows. Pagina ufficiale: <https://vb-audio.com/Voicemeeter/index.htm> [ultima consultazione: 20/07/2021].

plicazione *Zoom* dalla quale viene effettivamente erogato il servizio di interpretazione, sia l'applicazione *Discord* per effettuare una chiamata audio/video con il proprio collega di cabina virtuale. Questa impostazione permette dunque di far confluire il suono in entrata da *Zoom* e *Discord* nell'unica cuffia, gestendolo ed equalizzandolo tramite *Voicemeeter*.

Sebbene questa soluzione richieda un uso leggermente più alto di risorse in termini di *CPU* e *RAM* dell'unico dispositivo utilizzato allo scopo, dall'altra parte presenta vari vantaggi in termini di spazio fisico di lavoro dell'interprete, di ottimizzazione della banda Internet poiché gestita direttamente dalla scheda di rete del computer da cui lavora e di gestione di cuffia e microfono grazie al mixer virtuale. Inoltre, sdoppiando i canali audio/video/testo in entrata e in uscita, è possibile avere un canale di comunicazione tra interpreti completamente separato da quello della classe virtuale. Questa impostazione permette, inoltre, di registrare le lezioni degli insegnamenti coinvolti nel progetto in modo da avere video con canali audio multi-traccia grazie all'utilizzo di software di registrazione professionali come *Open Broadcaster Software (OBS) Studio*²⁶.

3. L'Interprete accademico: letteratura esistente e nuovi spunti per la definizione delle competenze e la formazione di una nuova figura professionale

La letteratura in materia di multilinguismo e interpretazione all'interno della classe si è principalmente focalizzata su due filoni: il contesto della scuola primaria e secondaria (Fiorentini et al. 2020) e l'interpretazione in lingua dei segni a beneficio di studenti sordi o ipoacusici (Winston in Pöchhacker 2015: 131-135 e Napier, Barker 2004).

Per uno studio più approfondito dello *spoken languages educational interpreting* in ambito accademico è necessario attingere al lavoro di ricerca svolto dalla comunità accademica sudafricana che, per prima, ha sperimentato questa innovativa modalità di interpretazione nel contesto della classe universitaria. In termini generali, Verhoef e Du Plessis (2008: 13) descrivono l'*educational interpreting*: «as spoken simultaneous

²⁶ Applicazione *open-source* multiplatforma per la registrazione e la trasmissione di contenuti audiovisivi. Viene utilizzata nell'ambito del progetto per raccogliere le registrazioni delle lezioni e delle interpretazioni.

interpreting that is rendered by a professional interpreter who is present within the educational situation», mentre De Kock e Blaauw (2008: 88) ne danno una definizione che fa intuire la natura ibrida di questa modalità: «[educational interpreting is a] primarily conference-type simultaneous-mode interpreting, but at times becomes liaison-type simultaneous-mode interpreting in interactive portions of the class».

Di sicuro interesse è l'analisi delle ricerche effettuate da Clausen (2011) e Brewis (2013) presso l'Università di Stellenbosch. Il primo è uno studio di fattibilità sull'impiego del servizio di interpretazione nell'ambito delle lezioni accademiche presso la Facoltà di Umanistica e Scienze Sociali del suddetto Ateneo. Tra le conclusioni del suo lavoro, Clausen, oltre a rilevare un forte interesse da parte degli studenti, ritiene di fondamentale importanza la stretta collaborazione tra docente e interpreti tesa a creare un rapporto di fiducia reciproca che possa quindi favorire la corretta erogazione del servizio di interpretazione. Sottolinea, inoltre, l'importanza dell'esperienza dell'interprete e della valutazione della qualità. Brewis (2013) si concentra sulle potenziali relazioni tra *educational interpreting* e i processi di insegnamento e apprendimento. Tale studio, basato su concetti chiave della teoria dell'interpretazione quali il ruolo dell'interprete, la qualità dell'interpretazione e la professionalità, si è incentrato sull'analisi di un periodo di quattro settimane di lezioni presso la Facoltà di Giurisprudenza per cercare di capire se l'*educational interpreting* aiutasse gli studenti a comprendere meglio i concetti espressi in classe dal docente. Tra le conclusioni di Brewis, si sottolineano molti aspetti interessanti come l'importanza dell'esperienza e delle abilità dell'interprete non solo in senso generico, ma di conoscenza e padronanza del contesto della lezione accademica e dei processi di apprendimento in senso lato, oltre che della materia oggetto di insegnamento. Tali riflessioni ci aiutano quindi a comprendere come la figura dell'Interprete accademico si collochi in una posizione intermedia nel classico dualismo tra Interprete di Conferenza e Interprete di Comunità (vedi Niemants in questo volume) a causa della particolarità del *setting* in cui avviene l'interpretazione e delle specifiche dinamiche relazionali che intercorrono tra docente, interpreti e studenti (come indicato in § 2 nell'esperienza presso l'Università di Bologna).

La letteratura esistente sull'*educational interpreting* sottolinea unanimemente l'importanza della presenza fisica e dell'organizzazione dello spazio all'interno dell'aula universitaria. In particolare, Brewis (2019) analizza in profondità il valore dell'interazione tra docente, interpreti e studenti attraverso uno studio etnografico svolto con la lente della Teoria dell'Attore-Rete (*Actor-Network Theory*) di, *inter alia*, Latour (2005) per verificare quali siano gli attori coinvolti, il processo e il

prodotto dell'interpretazione, le interazioni tra attori e attanti nella rete di produzione e come testo di partenza e testo d'arrivo si influenzino a vicenda dato il contesto di interazione tra le varie parti. Nell'esperienza dell'Università di Bologna, tale approccio era stato inizialmente adottato per lo scambio di buone pratiche e per scopi di confronto. Tuttavia, il passaggio tra didattica in presenza, didattica a distanza e didattica mista (§ 2) ha complicato l'analisi interazionale a causa delle diverse modalità, rendendo il modello della Teoria Attore-Rete per ora inapplicabile a questo caso specifico.

Il contesto dell'interpretazione simultanea a distanza ha radicalmente modificato la dimensione interazionale del contesto comunicativo portando a sensibili cambiamenti nella percezione e nelle aspettative di docenti, studenti e interpreti stessi (sul valore della presenza e delle aspettative in *RSI* si vedano Amato et al. 2018 e Seeber *et al.* 2019).

Alla luce della sopracitata letteratura relativa all'esperienza dell'Università di Stellenbosch e di quanto realizzato tra marzo 2020 e giugno 2021 presso l'Università di Bologna (§ 2), si delinea di seguito un primo quadro delle competenze specifiche che un Interprete accademico deve possedere:

- Competenze di base: formazione accademica sia in Interpretazione di Conferenza che in Interpretazione dialogica, unita a esperienza professionale comprovata in tali ambiti
- Competenze trasversali: approfondita conoscenza delle dinamiche accademiche, preferibilmente con esperienza nella didattica e/o nella ricerca nell'ambito degli *Interpreting Studies* in modo da avere una profonda conoscenza del contesto della classe universitaria e delle dinamiche specifiche dell'Ateneo in cui si andrà a operare
- Competenze terminologiche e concettuali: profonda conoscenza della terminologia e studio dei concetti previsti dal programma didattico dei corsi oggetto di erogazione del servizio di interpretazione
- Competenze comunicative: capacità interpersonali nei rapporti con docenti e studenti che consentano di svolgere un ruolo di pivot tra le parti, sia durante le lezioni che in occasione di comunicazioni ufficiali e non. Deve rendersi visibile in quanto facilitatore della comunicazione a prescindere dalla modalità presenziale o a distanza²⁷. Sono inoltre necessarie abilità di

²⁷ Un sondaggio preliminare tra gli studenti dei corsi coinvolti nel progetto *Educational Interpreting and Multilingualism* ha fornito spunti interessanti sulla possibilità da parte degli interpreti di poter essere visibili via *webcam* su *Zoom*.

lavoro in squadra sia all'interno dell'équipe di interpretazione, sia con docenti e studenti, oltre a competenze in project management per la gestione dei materiali didattici/preparatori, dei glossari e materiali terminologici condivisi e dei programmi di lavoro

- Competenze tecniche: conoscenza degli strumenti tecnici e software impiegati per l'interpretazione in presenza, a distanza, per la condivisione dei materiali preparatori e per le attività di coordinamento/rendicontazione interna all'équipe e verso docenti/studenti/responsabili didattici

Una volta delineate le competenze chiave che l'interprete in ambito accademico deve possedere, è possibile trarre alcuni spunti preliminari per la formazione di tale figura specifica.

3.1. Un possibile percorso formativo per l'Interprete accademico: il caso dell'Università di Stellenbosch

Analizzando l'esperienza e gli studi relativi all'erogazione del servizio di *Educational Interpreting* presso l'Università di Stellenbosch, Lesch (2019: 48-49) propone, in aggiunta al tradizionale percorso formativo per interpreti di conferenza, un corso di formazione intensivo di tre settimane organizzato come segue:

Prima settimana: metodologia e introduzione alle pratiche di *Educational Interpreting*

- Contestualizzazione delle pratiche di interpretazione all'interno della Stellenbosch University e della politica linguistica di Ateneo
- Studi sulla letteratura accademica relativa a *Educational and Classroom Interpreting*
- Differenze e similitudini tra *Educational Interpreting* e interpretazione di conferenza/dialogica, il ruolo dell'Interprete accademico

Seconda settimana: esercitazioni pratiche

- Esercizi di interpretazione in ambito accademico: specificità dell'*Educational Interpreting* con uso di lezioni simulate
- Gestione del contesto di insegnamento/apprendimento: gestione del rapporto e della comunicazione tra interprete e docente e tra interprete e studenti sia nel corso di una lezione che al di fuori del contesto classe
- Valutazione preliminare degli interpreti utilizzando gli strumenti di valutazione ufficiali del Language Centre riportati in Foster e Cupido (2017)

Nella proposta di Lesch (2019: 48-49) tra la seconda e la terza settimana di formazione è previsto un periodo di tirocinio di 30 ore in cui i potenziali Interpreti accademici svolgono attività di assistenza agli interpreti impegnati nell'interpretazione delle lezioni accademiche e/o in cui svolgono attività di "cabina muta" monitorati da supervisori facenti parte dell'*équipe* di *Educational Interpreting* del Language Centre dell'Università di Stellenbosch.

Terza settimana: Etero-valutazione, valutazione tra pari e auto-valutazione finale

- Esercizi intensivi di interpretazione in ambito accademico in occasione di lezioni reali
- Valutazione da parte dei formatori, valutazione tra pari e auto-valutazione da parte degli studenti
- Studio e impiego pratico degli strumenti di valutazione ufficiali sviluppati dal Language Centre (Foster, Cupido 2017)

Secondo il modello proposto, al termine delle tre settimane di formazione i candidati sono sottoposti a esame e ricevono una valutazione formale da parte dei formatori (che, ricordiamo, sono Interpreti accademici di comprovata esperienza). In caso di promozione, gli studenti ricevono un certificato che attesta il conseguimento delle competenze necessarie a svolgere la funzione di Interprete accademico, mentre, in caso di mancata promozione, allo studente viene fornito un *feedback* dettagliato e spunti su come poter colmare le proprie lacune.

3.2. Un possibile percorso formativo per l'Interprete accademico: una proposta preliminare per l'Università di Bologna

Alla luce di quanto espresso finora, il modello di Lesch (2019) e l'esperienza degli ultimi due a.a. presso l'Università di Bologna offrono alcuni spunti preliminari per la progettazione di un percorso formativo per Interpreti accademici in seno al DIT. Sebbene la possibilità di un insegnamento esclusivamente dedicato alla formazione della figura professionale descritta nel presente capitolo sia impraticabile, si potrebbe inserire un percorso formativo specifico in forma seminariale all'interno degli attuali insegnamenti già previsti dal curriculum del Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione.

Ad esempio, gli elementi teorici che Lesch (2019) propone nella *prima settimana* di formazione potrebbero essere ben adattati al contesto multi-campus dell'Università di Bologna e alla dimensione dell'interpretazione simultanea a distanza e

rappresentati come una “prima fase” della formazione, inserendoli all’interno di insegnamenti già presenti nel Piano di Studi come i moduli del corso integrato in Teoria e Prassi dell’Interpretazione²⁸ al primo anno e di Comunicazione in Ambiti Istituzionali²⁹ sul secondo anno.

Per quanto riguarda la *seconda settimana*, le esercitazioni pratiche in contesti simulati potrebbero essere raggruppate come “seconda fase” e inserite all’interno dei moduli, delle esercitazioni e delle attività di tutorato già esistenti nel Piano di Studi della Laurea Magistrale in Interpretazione, con particolare *focus* nel secondo anno di Corso. In tale occasione, è possibile approfondire le competenze specifiche da acquisire come la gestione dei rapporti e delle comunicazioni tra docenti, studenti e interpreti.

Inoltre, qualora ci fosse interesse da parte degli studenti di interpretazione, la modalità di interpretazione a distanza faciliterebbe la possibilità di offrire loro un periodo di tirocinio in *Educational Interpreting* come “terza fase” di formazione con esperienza sul campo acquisibile con le seguenti modalità:

- Attività di “cabina muta” e assistenza/ascolto in lezioni reali che prevedono il servizio di *Educational Interpreting* da parte degli Interpreti accademici del DIT
- Attività di *Educational Interpreting* in contesti reali ma “protetti” come lezioni di Teoria e Prassi dell’Interpretazione e/o altre lezioni dei Corsi di Laurea del DIT con la supervisione e affiancamento dell’*équipe* di Interpreti accademici del DIT

Infine, a conclusione del percorso formativo, si può prevedere un’attività finale di “affinamento” delle tecniche di interpretazione e delle competenze specifiche dell’Interprete accademico (come la gestione dei rapporti e delle comunicazioni coi docenti e gli studenti) e un esame finale volto al conferimento di un certificato di conseguimento delle competenze necessarie a svolgere l’attività di Interprete in ambito accademico.

In aggiunta a quanto riportato sopra, si prevede un periodo di inserimento degli interpreti che si aggiungeranno all’*équipe* di *Educational Interpreting* dell’Uni-

²⁸ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/454743> e <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/454744> [ultima consultazione: 19/07/2021].

²⁹ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/433463> [ultima consultazione: 19/07/2021].

versità di Bologna, oltre ad attività di Formazione continua per il consolidamento e il potenziamento delle competenze chiave a beneficio di coloro che già fanno parte della rosa di Interpreti accademici dell'Ateneo.

Riassumendo quanto scritto sopra in uno schema, la proposta di attività di formazione di Interpreti Accademici per il Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione presso il DIT dell'Università di Bologna si svolge come segue:

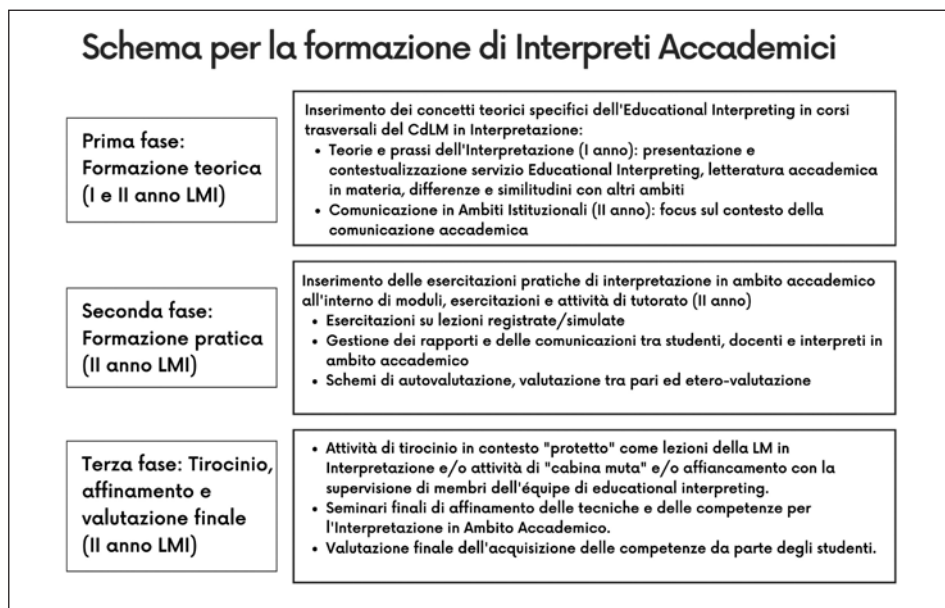


Fig. 4. Schematizzazione della proposta didattica di formazione di Interpreti Accademici.

4. Conclusioni e spunti futuri

In questo capitolo si è cercato di rendere conto della genesi, dei precedenti, delle fasi preliminari e intermedie del progetto *Educational Interpreting and Multilingualism* presso il DIT di Forlì, così come della definizione di una nuova figura professionale, quella dell'Interprete accademico, e di alcune proposte preliminari sulla didattica.

Il progetto si trova attualmente nella sua fase intermedia e, data l'innovatività e l'interesse suscitato in vari dipartimenti dell'Ateneo, è prevista una sua prosecuzione e ulteriore espansione, il che consentirà nuovi possibili sviluppi sia dal punto

di vista della ricerca che della didattica e delle modalità pratiche di erogazione del servizio. Quanto a queste ultime, si terrà certamente conto dei punti forti e delle criticità emerse nei primi anni del progetto, con l'obiettivo di fornire un servizio sempre più rispondente alle necessità dell'Ateneo. Sul fronte della ricerca, trattandosi di un ambito relativamente ancora poco esplorato, resta molto da approfondire, in particolare per quanto riguarda le dinamiche interazionali in aula, la valutazione e il monitoraggio continuo della qualità del servizio, la raccolta di ulteriori dati quantitativi sul livello di gradimento da parte di studenti e docenti, così come la possibilità di raccogliere l'immensa mole di materiali (registrazioni audio/video delle lezioni e dell'interpretazione) in un corpus di *Educational Interpreting*. Infine, per quanto riguarda i possibili sviluppi in ambito didattico, è previsto un approfondimento delle competenze specifiche minime da acquisire e la progettazione di un percorso formativo ad hoc da testare e validare con gli studenti della Laurea Magistrale in Interpretazione del DIT di Forlì.

Bibliografia

- Amato, A., N. Spinolo, M. J. González Rodríguez 2018 (eds.), *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*, Bologna: Università di Bologna, Dipartimento di Interpretazione e Traduzione. http://amsacta.unibo.it/5955/1/HANDBOOK_SHIFT.pdf
- Brewis, C. 2013, *Die bevorderlikheid van opvoedkundige tolking vir effektiewe onderrig en leer binne die konteks van die Fakulteit Regsgeleerdheid aan die Universiteit Stellenbosch*, Tesi di laurea magistrale non pubblicata, Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Brewis, C. 2019, *Het productionnetwerk van een getolkte lezing in een universitaire context: een etnografisch onderzoek - The production network of an interpreted lecture in a university context: an ethnographic investigation*, Tesi dottorale non pubblicata, Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Clausen, M. 2011, *Die potensiaal van tolking in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe (US): Die Departement Maatskaplike Werk as Gevallestudie*, Tesi di laurea magistrale non pubblicata, Stellenbosch: Stellenbosch University.
- De Kock, E., J. Blaauw 2008, *Are longer turns than the norm possible within an educational interpreting environment?*, in Verhoef, M., T. Du Plessis 2008 (eds.), *Multilingualism and educational interpreting - innovation and delivery*, Pretoria: Van Schaik, pp. 82-98.
- Fiorentini, I., C. Gianollo, N. Grandi 2020 (a cura di), *La classe plurilingue*, Bologna: BUP.
- Foster, L., A. Cupido 2017, *Assessing spoken-language educational interpreting: measuring up and measuring right*, «Stellenbosch Papers in Linguistics Plus» (LIII), pp. 119-132.
- Latour, B. 2005, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford: Oxford University Press.

- Lesch, H. M. 2019, *In Search of a Sustainable Training Model for Educational Interpreting – Stellenbosch University: A Case Study*, «International Journal of Language and Linguistics» (VI-II), pp. 42-52.
- Napier, J., R. Barker 2004, *Accessing University Education: Perceptions, Preferences, and Expectations for Interpreting by Deaf Students* «Journal of Deaf Studies and Deaf Education» (IX), pp. 228-238.
- Pöchhacker, F. 2015 (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London: Routledge.
- Seeber, K., L. Keller, R. Amos, S. Hengl 2019, *Expectations vs. experience: Attitudes towards video remote conference interpreting*, «Interpreting» (XXI), pp. 270-304.
- Verhoef, M., T. Du Plessis 2008 (eds.), *Multilingualism and educational interpreting - innovation and delivery*, Pretoria: Van Schaik.

Lecture di approfondimento

- Desideri, P., G. Tessuto 2011 (eds.), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Milano: Hoepli.
- Latour, B. 1996, *On actor-network theory*, «Soziale Welt» (XLVII-IV), pp. 369-381.
- Vorster, H., J. Zerwick 2013, *Educational simultaneous interpreting as tool to stimulate reflection on multilingualism in mathematics teacher education programmes*, «South African Journal of African languages» (XXXIII-II), pp. 225-232.

CAPITOLO 6

CHILD LANGUAGE BROKERING E INTERPRETAZIONE

*Rachele Antonini e Ira Torresi*¹

DIT, Università di Bologna

Introduzione

In questo capitolo si descrive una particolare pratica non professionale dell'interpretazione, il Child Language Brokering (CLB), ovvero la mediazione effettuata da bambini/e e adolescenti. I minori che si trovano a praticare il CLB sono spesso nati/e in famiglie migranti che a casa parlano la lingua del paese di origine, ma hanno frequentato le scuole nel paese ospitante, acquisendone così la lingua e la cultura più velocemente dei connazionali arrivati da adulti. Accade così che possano diventare interpreti “di riferimento” per le loro famiglie o comunità, accompagnandole negli incontri con le realtà del paese ospite a prescindere della disponibilità o meno di un servizio professionale, e nei contesti più vari (in uffici, negozi, studi professionali oppure a casa, traducendo comunicazioni, documenti, o la televisione).

Nella didattica dell'interpretazione, conoscere il CLB e comprenderne le implicazioni etiche e pratiche può quindi aiutare a capire e gestire alcune situazioni possibili nella pratica professionale reale, come ad esempio la co-presenza di minori abituati al CLB in incontri dialogici mediati dall'interprete professionista. Per quelle studentesse e quegli studenti che si sono avvicinati a un percorso di

¹ Sebbene l'impostazione generale del capitolo sia congiunta, Rachele Antonini è responsabile dell'Introduzione, della sezione 1 e delle Conclusioni; Ira Torresi della sezione 2.

formazione di interpretazione dopo aver praticato il CLB in età scolare, potrà anche essere l'occasione di riflettere su come questa esperienza possa aver influito sulla scelta del percorso accademico e professionale.

1. Cos'è il Child Language Brokering

Con il termine Child Language Brokering (CLB) intendiamo tutte quelle pratiche di mediazione linguistica e culturale largamente intesa (traduzione scritta, interpretazione orale, e più in generale il fare da ponte tra culture e prassi diverse) svolte da persone non professioniste che non hanno raggiunto la maggiore età: quindi, in Italia, da minori di 18 anni. Si tratta di una pratica enormemente diffusa, soprattutto quando le competenze linguistiche e socio-culturali del/la minore superano quelle dei suoi familiari o gruppo di pari. Il CLB si verifica in misura particolarmente frequente in gruppi familiari e amicali accomunati da una storia di migrazione, i cui membri più giovani sono stati socializzati e scolarizzati nel paese cosiddetto ospitante e quindi sono in grado di agire da mediatori per gli altri membri (adulti, o bambini/e appena arrivati nel nuovo paese) che hanno competenze linguistiche e culturali non ancora pienamente funzionali nel contesto di arrivo.

Rispetto alla mediazione *ad hoc*, cioè non professionale, svolta da adulti, il Child Language Brokering ha alcune caratteristiche peculiari. Innanzitutto, se pensiamo alla giovane età di chi lo pratica, il CLB può avere impatti sociali, psicologici, cognitivi, educativi maggiori. In situazioni ideali (situazione comunicativa non conflittuale e alla portata del/la bambino/a), svolgere incarichi di mediazione non professionale può portare effetti positivi per la bambina o bambino, che può sentirsi responsabile e valorizzato nella condivisione delle proprie capacità, sviluppando così un'immagine di sé forte, e una consapevolezza della propria capacità di interagire in maniera attiva in entrambi i mondi di cui fa parte. Va ricordato qui che spesso il CLB si verifica spontaneamente e nell'immediato, in contesti in cui un'alternativa professionale non è contemplata: per esempio tra pari in classe o in contesti ludici, oppure quando giovani mediatori/trici accompagnano i familiari a fare acquisti o li aiutano a capire cosa dice la TV.

Tuttavia, nell'assenza di normative specifiche che disciplinino la pratica del CLB, possono verificarsi anche situazioni in cui un'alternativa professionale sarebbe disponibile, ma viene accantonata per varie ragioni: perché la presenza

dell'interprete o mediatore professionista andrebbe pagata e organizzata, mentre il bambino/a è già presente e non chiede una retribuzione monetaria; oppure perché la famiglia o il gruppo di pari si fida maggiormente di un proprio membro rispetto a una figura estranea. In questi casi, al contrario di quelli informali esposti poco sopra, l'interazione potrebbe richiedere abilità e conoscenze specifiche (non solo linguistiche) che sono fuori portata per un non professionista, perdipiù molto giovane, generando un inevitabile sentimento di frustrazione. Oppure il/la bambino/a potrebbe non sentirsi in diritto a rifiutare il proprio aiuto agli adulti di riferimento che glielo chiedono (Reynolds, Orellana 2009: 221), anche quando in realtà non si sentirebbe disponibile, magari perché ha altro da fare, o perché ha avuto screzi con gli adulti che le/gli chiedono di interpretare. O ancora, la situazione in cui si trova a mediare potrebbe rivelarsi emotivamente troppo impegnativa, senza che il bambino/a stessa/o sia messo/a in grado di valutarla prima di trovarcisi coinvolto/a: può essere il caso di una visita medica durante la quale emerge un inaspettato problema di salute di un familiare stretto. Si tratta di tutte eventualità che possono, se reiterate nel tempo, portare a un rovesciamento dei ruoli familiari e alla "genitorializzazione" o "adultificazione" (Weisskirch 2007) dei/lle bambini/e che mediano per gli adulti di riferimento, fenomeni che si possono escludere solo tentando di irreggimentare una pratica che, se lasciata incontrollata, può danneggiare tutte le persone coinvolte, in primis i/le giovani che mediano.

2. Perché il CLB in questo volume sulla formazione di interpreti professionisti?

Finora abbiamo dipinto una situazione in cui apparentemente il CLB e la mediazione e interpretazione dialogica professionale sono due compartimenti stagni, due mondi senza punti di contatto. Non è necessariamente così: l'interazione tra CLB e interpretazione professionista si può verificare in almeno due modi, e in entrambi va gestita con cura, per le considerazioni che abbiamo appena espresso sui danni potenziali del CLB lasciato al caso. In questa sezione, preferiamo lasciar parlare alcuni esempi di eventi realmente accaduti. Si tratta di aneddoti senza pretese di universalità, ma che speriamo possano restituire una fotografia vivida di come il CLB può intrecciarsi alla formazione e alla carriera di chi ha scelto l'interpretazione come professione. Ciascun esempio è seguito da riflessioni e suggerimenti pratici.

2.1. *Il CLB nel vissuto dell'interprete in formazione o professionista*

Innanzitutto, i mondi del CLB e l'interpretazione professionale possono intersecarsi nella storia di un'unica persona: chi si è trovato/a nei panni del/la mediatore/trice prima dei 18 anni può successivamente intraprendere un cammino formativo e poi professionale nell'interpretazione. Questo è il caso di alcune/i ex *child brokers* che hanno partecipato alle interviste e ai focus group di In MedIO PUER(I), un gruppo di studiose dell'Università di Bologna, Siena e Venezia che si dedica espressamente alla ricerca sul CLB in Italia e uno dei pochi al mondo che adotta la prospettiva degli studi sull'interpretazione (di solito il CLB è studiato in settori come la psicologia dell'età evolutiva e la sociologia delle migrazioni). Si potrebbe pensare che esperienze positive di CLB possano essere legate alla scelta di intraprendere una carriera formativa e professionale di mediazione o interpretazione e che esperienze negative spingano a voler escludere l'interpretazione dalla propria vita adulta, ma le interviste hanno restituito una realtà ben diversa. Iniziamo con un estratto dell'intervista a una ex *child broker* di origine cinese che chiameremo, con uno pseudonimo, Zhuo (mentre R è la ricercatrice che l'ha intervistata):

Zhuo: Lavori tipo come mediatrice o interprete è bello, anche se io sinceramente come lavoro... No. [Non lo farei]. Perché l'ho fatto troppo. Può darsi magari che...

R: Magari pagato...

Zhuo: No, non è per i soldi. Cioè, è solo magari... Ha portato [via] maggior parte della mia infanzia... è per quello magari... per me è diverso perché ho cominciato da più o meno 11-12 anni, che è ancora una ragazzina, diciamo.

R. Quasi una bambina.

Zhuo: Quasi bambina, infatti andavo ancora alle elementari. Ah, no, prima media già. Però sinceramente a quel tempo pensavo solo di giocare, ovviamente, o di scuola. Non è che penso se questo interprete... per quello magari mi ha portato tanto tempo... Poi mi ha portato un senso... questo lavoro non mi piace... *a quel tempo mi piaceva.* (Bucaria, Rossato 2010: 255; enfasi nostra).

Al contrario di Zhuo che da ragazzina apprezzava il CLB e lo ha iniziato a valutare come una perdita di tempo-gioco o tempo-studio solo successivamente, Alzeta (ancora uno pseudonimo), una ex *child broker* di origine albanese, ricorda di aver vissuto emozioni fortemente negative quando svolgeva la sua attività di CLB. Tuttavia, all'epoca dell'intervista stava ultimando un corso magistrale di interpretazione, e attualmente è una professionista affermata:

Alzeta: Ero sempre *scocciata*... da adolescente ricordo di aver detto ai miei [...] “*lasciatemi stare, sempre che vi devo fare le cose, vi devo compilare i documenti, vi devo redigere le lettere, devo parlare al telefono...*”. Ero la segretaria della famiglia (*ibid.*: 253; enfasi nostra).

Alzeta: ho iniziato fin da subito, quindi già all’età di 10 anni mi occupavo di cose che i miei amici non facevano. Quindi andare in Comune, soprattutto all’inizio per ottenere tutti i documenti, il dottore, il medico di base, poi chiaramente anche il permesso di soggiorno e quindi anche in questura. [...] *Mi metteva in difficoltà perché non me la sentivo quindi ero obbligata*, dato che i miei genitori non potevano comunicare in italiano perché non lo parlavano correntemente, ero *obbligata* a mediare per conto loro (*ibid.*: 257; enfasi nostra).

Le testimonianze di Zhuo e Alzeta ci fanno riflettere sul fitto, talvolta inestricabile, intreccio tra i vissuti positivi e negativi che il CLB lascia in eredità a chi lo pratica: dalle loro parole, sembra che tale vissuto lasci spesso un’impronta negativa, e che sia possibile scegliere la strada dell’interpretazione *nonostante* le proprie esperienze di CLB e non solo *grazie* ad esse; o forse proprio per riscattare il tempo *perso* in tempo *investito* nella propria crescita personale.

Se anche voi che leggete siete stati dei *child brokers*, forse anche a voi, come ai nostri intervistati, toccherà fare i conti con aspettative vostre e altrui legate a una fase della vostra vita che precede la vostra formazione da interpreti, e che nel bene e nel male vi differenzia da altre/i che non hanno avuto le stesse esperienze. Potrebbe allora rivelarsi utile tenere un piccolo diario in cui mettere per iscritto, man mano che riemergono o ripensandoci attivamente, i ricordi legati alla vostra esperienza di CLB, e se sono stati suscitati da qualche evento o riflessione recente nella vostra formazione o prassi professionale. Questo vi aiuterà a mettere a fuoco e a poter tenere sotto controllo nel tempo il modo in cui il vostro passato di *child broker* continua a influenzare alcuni vostri comportamenti e scelte relative all’interpretazione. A puro titolo di esempio (quanto segue *non* si applica necessariamente a chiunque si sia trovato/a nelle situazioni elencate!):

- Se da piccoli/e avete dovuto spesso ricorrere a strategie come la semplificazione o la generalizzazione per mediare in situazioni comunicative complesse nonostante l’assenza di formazione, preparazione e risorse linguistiche avanzate, anche adesso che avreste le risorse per una maggiore aderenza al testo di partenza potreste riscontrare durante le esercitazioni di interpretazione che tendete ad abbassare sistematicamente il registro e semplificare i contenuti

- Se le persone per cui interpretavate necessitavano di una mediazione non solo linguistica, ma facevano affidamento su di voi anche per comprendere o interagire con le istituzioni in cui avveniva la mediazione (per esempio per sbrigare le pratiche burocratiche), nelle esercitazioni o nella prassi professionale dell'interpretazione dialogica vi potrebbe capitare di fornire spontaneamente spiegazioni o servizi non puramente linguistici, anche quando non sono richiesti
- Se le vostre prime esperienze di mediazione risalgono a un'età in cui probabilmente non vi sentivate "alla pari" con gli adulti, e perdipiù assumevate il ruolo del/la mediatore/trice proprio perché appartenevate a una famiglia o a un gruppo con minore potere negoziale, minori competenze, e una voce più debole (Blommaert 2005) rispetto all'istituzione con cui si trovava interagire, anche adesso che non avete motivo di nutrire sentimenti di appartenenza a una delle due parti potrebbe capitarvi di allineare automaticamente la vostra posizione al partecipante che detiene il minore potere conversazionale (vedi Munday 2015 per una disamina dei diversi fattori che possono influenzare il posizionamento dell'interprete). Non che questo sia in sé un male – il mito della neutralità dell'interprete, soprattutto nella modalità dialogica, è caduto da tempo (da Wadensjö 1998 in poi). Tuttavia è sempre un bene capire i meccanismi in cui si agisce da discenti e da professionisti, altrimenti si rischia di fingere in primis verso sé stesse/i di mantenersi equanimi e distanti da situazioni che possono invece esporre a comportamenti poco professionali e al trauma vicario, ovvero a vivere in prima persona le emozioni traumatiche della persona che si sta interpretando (Lai, Costello 2021). Se si interpreta in contesti come quelli giudiziario o ospedaliero, sottostimare i fattori che potrebbero impedirvi di prendere le distanze da ciò che traduciamo potrebbe avere conseguenze serie per la nostra salute mentale. A maggior ragione:
- Se avete avuto esperienze traumatiche reali e dirette legate al CLB, non è consigliabile fingere che non siano mai esistite e lasciare che possano continuare a influenzare le vostre scelte di carriera e il vostro rendimento. Provare un generale desiderio di rivalsa, di riuscire a padroneggiare una pratica che un tempo ha causato disagio, può essere una onorevolissima e potente motivazione. All'opposto, rivivere flashback improvvisi di situazioni o emozioni passate mentre si interpreta può risultare temporaneamente invalidante: distrae dall'*hic et nunc* della situazione comunicativa attuale, sovrapponendo un altro "testo di partenza" a quello reale e sottraendo risorse preziose proprio nel momento in cui il *multitasking* si fa più impegnativo.

2.2. *Il CLB nella pratica professionale*

Un secondo modo in cui un'interprete professionista può trovarsi a contatto con il CLB, anche senza mai averne avuto esperienza diretta, è durante la propria prassi professionale. Soprattutto nelle modalità dialogiche in ambiti istituzionali, può infatti capitare di interpretare per una persona accompagnata da un/a bambino/a. Potrebbe trattarsi di difficoltà a lasciare il/la bambino/a ad altri adulti che lo/a accudiscano, ma occorre prendere in considerazione l'eventualità che il/la bambino/a sia stato/a invece portata/o con sé dall'adulto nel dubbio che la sua mediazione si rendesse necessaria, oppure per monitorare l'andamento della conversazione da un punto di vista sicuramente più "leale" agli interessi della famiglia. In molti casi ciò non avrà un grande impatto sulla mediazione del/la professionista e può rimanere sullo sfondo, un'informazione contestuale per così dire di contorno. In altri casi, tuttavia, può essere necessaria una gestione più approfondita del contesto di lavoro. Anche qui, ci affidiamo a un esempio reale, tratto dalla tesi di laurea magistrale di Elena Vivaldi (2019) e stavolta narrato dal punto di vista di una madre beneficiaria di CLB.

Vivaldi ha condotto interviste semistrutturate con 6 genitori albanesi che hanno usufruito della mediazione dei propri figli/e minorenni. Una delle madri, l'intervistata numero 4, racconta che la figlia in età scolare l'ha accompagnata per tutto il periodo di ricovero del fratellino neonato in terapia intensiva neonatale, anche quando è stato loro assegnata un'interprete professionista. Vivaldi ha annotato ma non registrato le interviste, per motivi di privacy e per costruire un rapporto di fiducia con gli intervistati: per questo il racconto qui sotto è in terza persona.

Una mamma ha raccontato di come la figlia [in età scolare] l'avesse sostenuta per un anno intero traducendo per lei in ospedale, durante la gravidanza e, successivamente, durante i primi mesi di vita del fratello che versava in condizioni di salute molto gravi. [...] Dopo molto tempo che la figlia accompagnava la madre in ospedale per i problemi di salute legati al figlio minore, i medici di un reparto diverso da quello in cui la famiglia si recava di solito decidono di prendere iniziativa rivolgendosi ai servizi sociali per ricevere l'aiuto di un mediatore professionista invece di continuare a coinvolgere la bambina. La mamma, durante l'intervista, afferma che per lei e per la sua famiglia era normale che la figlia traducesse, mentre per i medici e per il personale coinvolto non era altrettanto normale (Vivaldi 2019: 73-74).

L'[...] intervistata (n. 4) [...] preferisce quando è la figlia a tradurre per ragioni di confidenza e sicurezza e perché ritiene che la figlia la capisca di più.

[...] Riserva commenti positivi nei confronti di una delle mediatrici che l'ha assistita in un paio di occasioni; l'altra mediatrice a cui è stata affidata in seguito, invece, viene accusata di tradurre male per convincere l'utente del fatto che continui a non capire e per incentivare, quindi, la richiesta del servizio di mediazione a pagamento (*ibid.*: 79).

Un'altra intervistata di Vivaldi riporta un'esperienza diametralmente opposta dei servizi linguistici professionali di cui usufruisce. Va notato che questa seconda intervistata è seguita da una cooperativa che le ha assegnato una mediatrice su base stabile (e che è presente anche al momento dell'intervista), mentre l'intervistata n. 4 aveva a disposizione i servizi di un'altra cooperativa di mediazione solo per le visite ospedaliere.

[L'intervistata] si sente tranquillizzata dall'arrivo della mediatrice perché significa non far più soffrire la bambina a causa del fardello della mediazione. Questa madre riconosce l'aiuto della mediatrice nell'affrontare, soprattutto, le situazioni più particolari e i contesti più specifici, come quello ospedaliero; in queste occasioni, in precedenza, la madre non si sentiva libera di esprimersi liberamente perché, vista la presenza della figlia in qualità di mediatrice, non voleva svelare tutte le sue preoccupazioni per tutelare la bambina (*ibid.*: 78).

Tralasciando ogni commento sulle parole riportate, che non sono necessariamente quelle impiegate dalle intervistate stesse, e considerazioni metodologiche legate alla presenza della mediatrice durante l'intervista alla seconda madre che ne tesse le lodi (tanto che, in una parte che non riportiamo qui, giunge a consigliare alle altre famiglie che avessero problemi linguistici di rivolgersi alla stessa cooperativa), proviamo un momento a valutare come le due intervistate hanno vissuto la transizione tra il CLB e la mediazione professionista, e le possibili implicazioni per le professioniste stesse.

L'intervistata n. 4 sembra prediligere il CLB della figlia alla mediazione professionale, per motivazioni legate, prima ancora che alla qualità dell'interpretazione (giudicata non all'altezza solo per una delle due mediatrici, e anche in questo caso, la mediatrice avrebbe intenzionalmente ostacolato la comunicazione), per questioni di fiducia e confidenzialità delle informazioni. La possibilità che l'interesse della figlia possa non coincidere con quello della madre o della famiglia non è mai menzionata. Non è da escludere che l'intervistata n. 4 si

stia inconsapevolmente allineando a quelle che può pensare siano le aspettative dell'intervistatrice, che si è presentata come una laureanda in interpretazione di conferenza (quindi più interessata alla performance delle due professioniste che non a quelle della bambina?). Tuttavia, la resistenza aprioristica verso il servizio professionale erogato da estranee si deduce anche da due particolari menzionati dall'intervistata, che spiccano perché non rilevanti o non particolarmente congrui con il contesto.

In primo luogo, la signora non riferisce che la mediazione linguistica fosse stata offerta dall'ospedale perché necessaria all'assistenza sanitaria, ma asserisce che era stata richiesta dai servizi sociali – istituzione difficilmente percepita come amichevole o “dalla parte” di una madre che si sente giudicata nelle proprie capacità genitoriali. I servizi sociali erano stati a loro volta allertati dal personale di *un altro* reparto non direttamente coinvolto nella vicenda, quindi persone estranee, che non dividevano il giudizio di “normalità” riguardo alla presenza costante della bambina in ospedale e alle sue mansioni di mediatrice. In secondo luogo, la seconda interprete avrebbe intenzionalmente abbassato la qualità delle proprie prestazioni fino al punto di ostacolare la comprensione dell'utente (quindi rendendo inutile il proprio intervento professionale) nel tentativo di farla continuare a richiedere i servizi linguistici della cooperativa che lei rappresentava, in modo che l'ospedale o i servizi sociali continuassero a pagarli. In entrambi i casi, l'implicazione è che la madre, e la famiglia in generale, non abbia percepito di essere stata aiutata dagli attori istituzionali coinvolti (l'altro reparto, i servizi sociali, la cooperativa), ma che abbia piuttosto sentito che l'allineamento di tutti questi ultimi e i loro rispettivi interessi fossero in conflitto con i propri; in altre parole, che le fossero ostili. Per quanto appaia poco consequenziale, o forse proprio per questo, il racconto dell'intervistata n. 4 rivela che ci possa essere una diffidenza pre-logica nei confronti del coinvolgimento di una persona estranea, in special modo in vicende familiari o personali delicate. Questa diffidenza potrebbe inficiare il lavoro dell'interprete e causare vere e proprie chiusure comunicative. Passando al punto di vista dell'interprete professionista, vediamo allora quali risorse si potrebbero mettere in campo per cercare di gestire una situazione tanto complessa, dipendente da fattori largamente fuori dal controllo dell'interprete, ma potenzialmente deleteria per la sua professionalità.

Dal racconto riportato, non sembra che qualcuno abbia spiegato a questa madre perché lei, che ha appena partorito un neonato ora in pericolo di vita, in un ospedale in cui nessuno parla la sua lingua, dovrebbe trovare un sostegno e un

beneficio nel vedere allontanare da sé l'unica persona che la capisce e condivide la sua angoscia. Forse se all'intervento dell'interprete professionista, chiamata in aiuto della bambina, si fosse affiancata alla madre una figura specializzata in sostegno alla genitorialità, anche l'intervento delle mediatrici sarebbe potuto essere più fruttuoso. Purtroppo, l'interprete professionista potrebbe non avere alcun indizio della situazione soggettiva dell'utente: nel caso reale, sono effettivamente state chiamate due interpreti diverse in occasioni successive, e non abbiamo motivo di credere che sapessero che prima di loro la signora aveva usufruito della mediazione della figlia, o che in quel frangente non ricevesse il sostegno di amici o altri familiari a parte la stessa figlia. Ovviamente, a meno di non aver avuto una formazione specifica, è sicuramente sconsigliabile che l'interprete offra un qualsiasi sostegno o che assuma una posizione di vicinanza anche emotiva all'utente, per evitare di danneggiarla ulteriormente, e anche per le considerazioni già espresse sul trauma vicario. L'interprete può invece, se percepisce resistenze o diffidenze non spiegabili alla luce del semplice scambio linguistico, segnalarle alla propria agenzia o cooperativa (o al cliente, se lavora per incarico diretto). Questo ha molteplici effetti:

- In primis, tutelare la propria immagine professionale nei confronti della committenza, mettendo le mani avanti prima di eventuali rimostranze;
- In secondo luogo, favorire la trasparenza del processo comunicativo mediato, oggettivando quella che l'interprete stesso/a potrebbe sminuire come una percezione non degna di nota, perché a livello meramente linguistico ha svolto correttamente il suo lavoro (ma ciò non significa che l'utente abbia compreso correttamente);
- In terzo luogo, offrire al cliente l'opportunità di assicurarsi una comprensione davvero efficace, affiancando al servizio linguistico (e interculturale) offerto dall'interprete anche un intervento di altro tipo. Ribadiamo che non è etico che un interprete improvvisi conoscenze di tipo psicologico o educativo, o simuli un allineamento di tipo amicale, solo per favorire una comunicazione che andrebbe solo apparentemente, e temporaneamente, a buon fine, senza una comprensione profonda di ciò che sta realmente accadendo da parte di tutti gli attori coinvolti.

Torniamo ora al racconto della seconda madre, che aveva invece percepito come una liberazione la transizione dal CLB alla mediazione professionale. Questa sensazione positiva non è dovuta tanto alle maggiori capacità della mediatrice professionista quanto alla possibilità di sollevare la figlia dal peso della mediazio-

ne, riconosciuta come un compito troppo pesante per la sua età. Soprattutto in ambito ospedaliero, questa madre è grata alla mediatrice perché attraverso di lei è riuscita a far passare più significati, ma non dice che la figlia non ne sarebbe stata altrettanto capace: dice invece che lei stessa, la madre, per non esporre la bambina all'impatto emotivo delle proprie preoccupazioni, evitava di formularle ai medici. Possiamo supporre che le rimanessero molti dubbi inespressi; se valutiamo dunque dal punto di vista interazionale quei colloqui medici mediati, l'esito non poteva essere che insoddisfacente *a priori*, *a prescindere* dalle capacità della bambina e dal fatto che innegabilmente la madre avesse tutte le ragioni per fidarsi dell'allineamento della figlia alla posizione della famiglia. Di fronte alle priorità valoriali implicite nel racconto della madre (prima l'interesse della figlia, poi le istanze della comunicazione medica), che si spera possano riflettersi in una speculare scala di valori istituzionale (prima la tutela del/la minore, poi le considerazioni economiche legate alla spesa per i servizi linguistici), diventa innegabile che in un contesto ospedaliero in cui sono in gioco emozioni negative forti, l'intervento professionale sia *di per sé meglio* del CLB nonché un diritto dell'assistito/a (che deve poter dar voce a tutte le proprie preoccupazioni senza pensare alla salute mentale di chi interpreta) e anche dei suoi figli (che non devono essere obbligati a esporsi alle angosce di qualcuno da cui non possono prendere le distanze). Per quanto importanti, considerazioni legate alla qualità dell'interpretazione e al rapporto di fiducia con il/la professionista non possono essere che secondarie.

Questo, però, vale solo se la mediazione professionale può avere luogo in assenza dei figli minori, altrimenti questi potrebbero essere esposti agli stessi contenuti che si sarebbero trovati a interpretare, o viceversa i genitori non si sentirebbero liberi di parlare in loro presenza. Cosa fare, invece, nel caso pratico in cui l'utente (diffidente o meno) porti con sé un/a figlio/a all'incontro mediato? In questi casi, va raggiunta un'intesa con la terza parte in causa, ovvero l'operatore/trice istituzionale per cui si interpreta, prima di iniziare l'incontro (mentre l'utente e il/la minore attendono fuori dalla stanza):

- Se l'operatrice/ore valuta come sicuramente non conflittuale o problematico l'incontro che sta per iniziare (perché sa in partenza che per es. all'utente serve solo il rinnovo di una pratica, o una prescrizione di un farmaco o esame che conosce già e quindi non occorreranno spiegazioni che è preferibile non far ascoltare al minore), si può procedere senza problemi;

- Se invece l'operatore/trice non è certa della piega che prenderà l'incontro, si può concordare con l'operatore/trice una linea d'azione – per esempio:
 - se l'età e il grado di autonomia della/o bambina/o lo consentono, chiedergli/le di attendere da solo/a fuori dalla stanza (chiedendo il permesso al genitore);
 - chiedere all'utente di far venire a prendere il/la bambino/a a una persona di sua fiducia, oppure;
 - affidarlo/a a un/a altro/a operatore/trice non coinvolto/a nell'incontro;
 - se nessuna delle opzioni precedenti è praticabile o se il genitore non acconsente, si può chiedere all'utente di ritornare in un altro momento senza il/la figlio/a.

L'importante è non fingere che il/la bambino/a non ci sia o che non sia affar nostro, perché se è vero che è del genitore la responsabilità di decidere a cosa vada o meno esposto il minore, ed è dell'operatore/operatrice la responsabilità dei contenuti sensibili che esprime, la gestione dell'atto comunicativo nel suo complesso (ivi inclusa la legittimazione dei partecipanti) e il *gatekeeping* (quindi le informazioni che possono/devono passare, e il loro adattamento alle capacità dei partecipanti di gestirle) ricadono nelle responsabilità specifiche dell'interprete.

3. Conclusioni

Non è difficile capire perché il fenomeno del CLB, come altre forme di interpretazione *ad hoc*, sia largamente invisibile e rimanga perlopiù al di fuori degli studi sull'interpretazione. Gli interpreti professionisti e le associazioni di categoria, e così anche ricercatori e ricercatrici allineati alle loro posizioni, possono temere che dare visibilità al fenomeno possa portare a una sua legittimazione e alla giustificazione dell'erosione del mercato della mediazione e interpretazione dialogica professionale. Nel silenzio, tuttavia, le istituzioni hanno ampio margine di manovra nel perpetuare il ricorso al “male minore” del CLB che nella sua immediata disponibilità e gratuità supplisce di fatto alle carenze delle istituzioni stesse, che dovrebbero prevedere servizi linguistici per garantire l'accesso ai servizi che forniscono. Dal punto di vista dell'istituzione, il CLB conviene perché non va pagato e neppure organizzato, perché l'utente si presenta all'incontro già accompagnato dal minore, il quale raramente rifiuta il compito (e solitamente non durante l'incontro stesso), sollevando quindi l'istituzione da qualsiasi responsabilità e compito

pratico. Per gli utenti vale lo stesso: un interprete andrebbe pagato o perlomeno occorrerebbe segnalare all'istituzione la necessità di ricorrere ai suoi servizi, ammettendo dunque una "inferiorità" linguistica, mentre il minore è talvolta percepito come un'estensione della famiglia o comunità, solitamente è già in casa al momento del bisogno, e occorre solo portarlo con sé (conseguentemente, non va neppure organizzato un eventuale *babysitting*). Può essere facile far passare queste comodità come vantaggiose per il/la bambino/a stesso, che pratica l'italiano, matura, si responsabilizza, e in effetti tutti questi fattori positivi sono predominanti se il CLB avviene in contesti paritari, informali, e non conflittuali (per esempio al parco giochi o tra compagni di scuola) e se non sottraggono tempo ad altre occupazioni più tipiche dell'infanzia, come gioco o studio (si veda la testimonianza di Zhuo *supra*).

Per questo è importante che – nell'impossibilità di farlo direttamente i *child brokers* finché sono bambine e bambini – proprio la comunità degli interpreti professionisti promuova una normativa che regoli e disciplini chiaramente il CLB, in difesa degli interessi economici dei propri membri attuali e degli interessi dei suoi membri futuri (tra cui possono rientrare anche i CLB di oggi).

Speriamo di avere argomentato a sufficienza perché il CLB vada escluso da situazioni come quelle ospedaliere, già citate sopra, ma ricordiamo che le stesse considerazioni valgono anche in ambito giudiziario o in altre situazioni di allineamenti oggettivamente conflittuali: in Torresi (2014: 73-74), per esempio, è riportato il caso di un ragazzino a cui le forze dell'ordine si sono affidate per spiegare ai suoi genitori perché li stavano sfrattando dalla loro abitazione. A chi vorrebbe continuare a vedere il CLB come "normale" anche in questi ambiti, come l'intervistata n. 4 ma anche come il personale del reparto di neonatologia da lei frequentato (visto che è stato un altro reparto a chiamare i servizi sociali), si può rispondere riprendendo in parte la testimonianza dell'altra madre intervistata da Vivaldi (2019):

- In contesti istituzionali, il CLB è dannoso per l'utente adulto/a in quanto non gli/le consente di accedere a un'informazione e comunicazione piena laddove questa venga limitata in considerazione dell'età e capacità del/la bambino/a che media;
- E laddove le informazioni e comunicazioni non vengano omesse o limitate dai partecipanti adulti a tutela del/la minore, questo viola l'art. 32, punto 1, della Convenzione ONU dei diritti del fanciullo: «Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo di essere protetto contro lo sfruttamento

economico e di non essere costretto ad alcun lavoro che comporti rischi o sia suscettibile di porre a repentaglio la sua educazione o di nuocere alla sua salute o *al suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale o sociale*».

Come appare ovvio, la tutela più efficace sarebbe quella legale, ma come esposto altrove (Antonini, Torresi 2021), le poche iniziative legali per regolamentare il ricorso al CLB perlomeno in ambiti istituzionali potenzialmente sensibili come quello ospedaliero sono per adesso tutte localizzate all'estero, e spesso sono state lasciate decadere per mancanza di interesse pubblico e politico. In ambiti istituzionali collaborativi e storicamente orientati alla tutela e formazione dei minori, come l'ambito scolastico, appare più proficuo un approccio "bottom-up" che coinvolga direttamente le istituzioni interessate. Nel Regno Unito, dagli sforzi congiunti di alcune scuole con un gruppo di ricerca sulla psicologia dell'età evolutiva (Thomas Coram Research Unit dello Institute of Education, UCL e Nuffield Foundation) sono nate alcune linee guida pratiche per l'applicazione del CLB a scuola. Tuttavia anche queste linee guida sono note solo a quelle istituzioni scolastiche che hanno un interesse proattivo nei confronti del CLB.

In quest'ottica della promozione della visibilità del CLB per escluderlo da contesti problematici, vanno menzionati anche gli sforzi di valorizzare le esperienze soggettive dei *child brokers*, anche per aiutarli/e a costruire un'immagine di sé competente, a riconoscere il bilinguismo o multilinguismo come punto di forza anziché stigma sociale, e a riconoscere il proprio diritto di accettare o rifiutare richieste di mediazione a seconda della loro problematicità e della propria soggettività. Ne è un esempio il progetto europeo EYLBID (Empowering Young Language Brokers for Integration in Diversity), finanziato con fondi Erasmus+, che si rivolge a studenti/esse delle scuole superiori bilingui o plurilingui e si propone, tra gli altri obiettivi, di far capire ai/alle giovani mediatori/trici il valore, ma anche i rischi, del CLB e di presentare loro la carriera dell'interpretazione professionale (a iniziare dalla necessaria formazione) in cui potrebbero capitalizzare le loro esperienze. EYLBID presto renderà disponibili sul proprio sito web testi pratici come un manuale e varie attività da usare in classe, e un videogioco con cui i/le giovani mediatrici/tori potranno "allenarsi" in autonomia a valutare varie situazioni di CLB e a fare quindi scelte informate sull'accettare o rifiutarsi di mediare. Anche EYLBID è nato per iniziativa di uno dei pochi gruppi di ricerca che avvicina il CLB dalla prospettiva degli

studi sull'interpretazione, diretto da Marta Arumí e Mireia Vargas-Urpí del Dipartimento di traduzione e interpretazione della Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Ma perché queste iniziative promosse perlopiù in ambito accademico possano portare davvero a un impiego più eticamente consapevole del CLB e alla sua esclusione da ambiti potenzialmente problematici, occorre che vengano fatte proprie in primis dai gruppi di cittadini più direttamente coinvolti (associazioni professionali di fornitori di servizi linguistici, associazioni di cittadini migranti). Occorre poi il coinvolgimento di un più ampio e forte gruppo di pressione che possa sostenere, facendo valere anche il proprio peso elettorale, un interesse pubblico per una normativa, anche inizialmente a livello regionale, che riesca a porre in essere chiari riferimenti che tutelino sia i *child brokers*, sia la professione stessa della mediazione e interpretazione dialogica.

Bibliografia

- Antonini, R., I. Torresi 2021, *Child language brokering in healthcare settings*, in Ş. Susam-Saraeva, E. Spišiaková (eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Health*, London/New York: Routledge, pp. 184-197.
- Blommaert, J. 2005, *Discourse: A critical introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucaria, C., L. Rossato 2010, *Former child language brokers: preliminary observations on practice, attitudes and relational aspects*, «mediAzioni» (X), pp. 239-268.
- Lai, M., S. Costello 2021, *Professional interpreters and vicarious trauma: An Australian perspective*, *Qualitative Health Research* (XXXI-I), pp. 70-85.
- Munday, J. 2015, *Engagement and Graduation Resources as Markers of Translator/Interpreter Positioning*, «Target» (XXVII-III), pp. 406-421.
- Reynolds, J. F., M. F. Orellana 2009, *New immigrant youth interpreting in white public space*, «American Anthropologist» (CXI-II), pp. 211-223.
- Torresi, I. 2014, *Child language brokering: voce alle istituzioni*, in R. Antonini (a cura di) *La mediazione linguistica e culturale non professionale in Italia*, Bologna: BUP, pp. 55-84.
- Vivaldi, E. 2019, *Il Child Language Brokering in famiglia: la parola ai genitori*, Tesi di laurea magistrale, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna, <https://amslaurea.unibo.it/17641/>.
- Wadensjö, C. 1998, *Interpreting as Interaction*, London/New York: Longman.
- Weisskirch, R. 2007, *Feelings about language brokering and family relations among Mexican American early adolescents*, «The Journal of Early Adolescence» (XXVII-IV), pp. 545-561.

Letture di approfondimento

- Antonini, R., L. Cirillo, L. Rossato, I. Torresi 2017 (a cura di), *Non-professional Interpreting and Translation. State of the art and future of an emerging field of research*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Cline, T., S. Crafter, E. Prokopiou 2014, *Child Language Brokering in Schools: Final Research Report*, London: Nuffield Foundation, https://www.nuffieldfoundation.org/wp-content/uploads/2019/11/Child_language_brokering_in_schools_final_research_report.pdf [ultima consultazione: 14/01/2022].
- Orellana, M. 2009, *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*, New Brunswick/London: Rutgers University Press.

PARTE IV

ASPETTI GENERALI

CAPITOLO 1

INTERPRETACIÓN: HISTORIA Y PROFESIÓN

Iciar Alonso-Araguás e Jesús Baigorri-Jalón

Grupo Alfaqueque, Universidad de Salamanca

Abstract

Interpretazione: storia e professione

Questo capitolo mira a fornire al lettore una prospettiva storica sull'interpretazione e i suoi protagonisti. A tal fine, affronteremo gli aspetti che possono far luce sulle funzioni associate all'interpretazione, un'attività antica quanto le società umane, poiché è lo strumento che facilita la comunicazione tra parlanti con codici linguistici e culturali diversi. La storia convenzionale spesso omette che molti degli incontri personali che hanno innescato gli eventi storici, dall'Antichità ai giorni nostri, sarebbero stati irrealizzabili senza intermediari che permettessero ai parlanti di lingue diverse di comunicare. Nonostante le limitate fonti disponibili e le difficoltà nell'identificare gli intermediari linguistici del passato, possiamo dedurre che gli interpreti erano coinvolti in questi incontri.

Se questi mediatori linguistici e culturali agissero come interpreti naturali – cioè semplicemente perché possedevano le lingue – o se avessero già stabilito il loro status di interpreti come professionisti accreditati è un'altra questione. Ci sono esempi di istituzioni in cui l'interpretariato è stato regolato secondo criteri etici che, come altre professioni affermate, sono riusciti a farsi accettare da tutti gli interessati: i professionisti, i clienti e gli utenti dell'interpretariato.

Nella storia ci sono ancora molte lacune da colmare in periodi e luoghi che sono talvolta estranei alla tradizione occidentale, che è dominante in questa e in altre parti del mondo. Le pagine seguenti evidenziano queste lacune, sottolineando i dati disponibili e come interpretarli seguendo un approccio spazio-temporale e con la premessa che diverse fasi di professionalizzazione coesistono nel tempo. Il testo offre esempi di diversi momenti del passato, con particolare attenzione a quelli che illustrano la presenza di interpreti di

quella che oggi chiamiamo Italia e della lingua che oggi è l'italiano, due coordinate abbastanza recenti nel prolungato andirivieni di popoli e culture nel territorio che oggi occupa la penisola italiana e le sue isole mediterranee.

1. Historia e historias

Este capítulo es una invitación a reflexionar brevemente sobre la interpretación desde una perspectiva histórica: en qué contextos se dio, cuál fue la razón de su existencia y cómo se ejerció en otros tiempos. Conocer el pasado nos puede permitir valorar mejor la situación del presente, incluso en lo que atañe a cómo se ejerce hoy la interpretación y cómo podrá ejercerse en un futuro próximo, con las debidas precauciones porque la historia tiene capacidad pedagógica pero no predictiva.

No existe un relato único de la historia de la interpretación, sino más bien retazos de unas épocas y otras, según la disponibilidad de fuentes, los avances de la investigación histórica y el desigual desarrollo de las distintas modalidades de interpretación. Si nos limitáramos a los últimos cien años podríamos decir que la interpretación de conferencias se practicó originalmente en la modalidad de consecutiva. Sobre todo después del proceso de Núremberg – aunque los experimentos se iniciaron veinte años antes –, se usó progresivamente la modalidad de simultánea realizada desde cabinas situadas en el lugar de la reunión o con equipos portátiles. Debido a la evolución meteórica de las tecnologías de la información y de la comunicación en los últimos treinta años y, últimamente, al efecto acelerador de la pandemia COVID-19, la interpretación de conferencias ha ido adoptando la modalidad de interpretación simultánea remota, en el sentido lato del término, e incorporando herramientas informáticas y de inteligencia artificial para apoyo a los intérpretes.

1.1. *Pasado lejano*

Existe cierto consenso entre los investigadores al situar en el antiguo Egipto (ca. 3.000 a. C.) los primeros registros documentales sobre el uso de intérpretes, si bien en Europa occidental – donde situaremos nuestro foco, con especial atención a Italia – su presencia aparece documentada en la Antigua Grecia, en el marco de sus relaciones con los pueblos considerados bárbaros y, en particular, en campañas militares como las de Alejandro Magno en Asia Central. Tanto la República

romana (509 a.C.-27 a.C.) como el Imperio (27 a.C.-476 d.C.) se sirvieron de ellos en sus numerosas empresas militares, así como en las relaciones diplomáticas y comerciales con los pueblos itálicos agregados a su territorio y con los pueblos allende sus fronteras: los germanos, o sus vecinos al sur y al este del Mediterráneo (Kurz 1986: 217). El primer registro documentado de un nombramiento público en Roma data del periodo tardío de la República, es el de *Cn. Publicius Menander*, quien a comienzos del siglo II a.C. fue enviado a Grecia junto a una delegación romana (Peretz 2006: 451).

Durante el Imperio romano el latín se convirtió en lengua vehicular, *lingua franca*, en los dominios imperiales para hacer frente al multilingüismo que caracterizó al Imperio y al bilingüismo de la sociedad romana (el latín y el griego fueron los idiomas compartidos). Los intermediarios lingüísticos estuvieron presentes necesariamente en numerosas situaciones comunicativas de carácter privado (transacciones comerciales, por ejemplo) e institucional donde intervenían hablantes no latinos. Los representantes de la administración romana tenían el deber de hablar en su idioma nativo, de modo que la mediación tendría lugar incluso cuando los participantes extranjeros compartieran algún idioma con los romanos (*Ibid.*: 453).

Los intérpretes (*interpres*, *interpretes* en latín, o *hermēneus*, *hermēneis* en griego) desempeñaron, pues, funciones muy diversas, como negociadores, mensajeros, asistentes militares e intermediarios comerciales, con un estatus por lo general poco elevado, un trato desconsiderado y – como ha sucedido en otras épocas históricas – rodeados de cierto estigma social que los vinculaba a conductas poco fiables, irresponsables o traicioneras (Mairs 2015: 361). Quizá ello explique su escasa visibilidad en las fuentes antiguas, lo que complica considerablemente rastrear su presencia en este periodo histórico.

Las necesidades lingüísticas requerían, efectivamente, que, además de conocer el latín o el griego, los intermediarios lingüísticos dominaran alguno de los idiomas de los pueblos y naciones extranjeras, como los galos, germanos, francos, dacios, hunos o turcos, entre otros. Para las transacciones comerciales y las negociaciones políticas hacían falta intérpretes procedentes de territorios vecinos y conocedores de los dialectos de la región correspondiente. Por ejemplo, en inscripciones de los años 169-171 d.C. (Peretz 2006: 462) se documenta la actividad como intérprete de los procuradores sirios del influyente *sumo sacerdote Alejandro*, gracias a su conocimiento del griego y de los dialectos arameos.

En el ámbito militar, los intérpretes fueron necesarios para facilitar la comunicación entre los distintos componentes de los ejércitos –a menudo procedentes

de distintos grupos étnicos y lingüísticos, y no siempre conocedores del latín— y también para los contactos con sus aliados y con otros pueblos “bárbaros”. Aquellos intérpretes militares, integrados en las legiones romanas, eran nombrados y remunerados por la administración imperial. Esto no quiere decir que hubiera un cuerpo de intérpretes profesionales con carácter permanente y funciones bien reguladas por la administración, al menos no en la época más temprana del Imperio (Mairs 2015: 362). Al contrario, debió de tratarse más bien de intérpretes *ad hoc*, a menudo prisioneros de guerra o extranjeros (“bárbaros”) seleccionados por su conocimiento de los idiomas, un procedimiento muy frecuente para reclutar intérpretes a lo largo de la historia. Solo una vez entrado el siglo IV d.C. se crearía en Roma y también en Constantinopla un grupo oficial de intérpretes con funciones sobre todo ceremoniales y simbólicas (Peretz 2006: 470).

La reiterada invisibilidad de los intérpretes en las fuentes a la que nos hemos referido queda en parte mitigada en el contexto asociado a las campañas militares. Ya en tiempos del Imperio, el propio Julio César (s. I d.C.) menciona en su crónica sobre la guerra de las Galias a sus intérpretes celtas y, entre ellos, al que consideraba su intérprete de confianza, *Cayo Valerius Troucillus* (Kurz 1986: 218). En las primeras décadas del Imperio Romano encontramos también inscripciones del s. I d.C. que atribuyen a *T. Flavius Arzachi* y a *Domitius Filetus* el calificativo de intérpretes del emperador Augusto, y menciones a *Marcilius*, uno de los intérpretes al servicio de Cicerón como gobernador en Asia Menor (Peretz 2006: 452-3).

2. Edad Media y Edad Moderna temprana

Sin duda alguna, el amplio uso del latín y del griego como lenguas vehiculares en los reinos cristianos medievales redujo notablemente la necesidad de mediadores lingüísticos en la administración y en la diplomacia (Fontana 2003: cap. 2). Pero, tras la caída del Imperio Romano de Occidente y el florecimiento de Constantinopla como capital comercial del mundo occidental, se produjeron en la gran “zona de contacto” que fue el Mediterráneo importantes movimientos de fuerzas que acentuaron aún más el carácter multicultural y la pluralidad lingüística de las sociedades mediterráneas, acrecentando la necesidad de intermediarios e intérpretes.

En 1061 los normandos conquistan Sicilia y el sur de Italia, instalando allí una reducida corte cosmopolita que actúa como auténtico catalizador cultural,

con el griego, el árabe y el latín como idiomas de uso común entre la gente y, por supuesto, también en la documentación cortesana. Sin embargo, serán los avances del imperio bizantino, desde el flanco oriental, y las reiteradas invasiones musulmanas, desde el flanco meridional, los que definitivamente harán entrar en liza en este escenario los idiomas árabe, turco y persa, generando intercambios socioculturales de primera magnitud. Ya fuera en el marco de sucesivas guerras de religión, como las Cruzadas (ca. 1096-1291), en la llamada Reconquista de la Península Ibérica (711-1492), en los largos periodos de tregua y de paz, o en el curso de los intercambios comerciales y diplomáticos, la traducción y la interpretación fueron una seña de identidad de los pueblos mediterráneos durante la Edad Media y la Edad Moderna temprana, y en este último caso con especial protagonismo de la república veneciana, como veremos enseguida.

Queremos destacar en este contexto dos hitos históricos que supusieron un notable avance en la institucionalización de la mediación lingüística, en concreto en el ámbito de la interpretación en conflictos y de la interpretación diplomática. Son, por un lado, el surgimiento de los *alfaques*, mediadores e intérpretes en la Península Ibérica durante el largo periodo de conflicto y convivencia que enfrentó a cristianos y musulmanes en los siglos XII-XVI, y por otro el de los *dragomanes*, primeros intérpretes diplomáticos en la corte de Constantinopla desde el siglo XIV.

Los alfaques (del árabe *al-fakkāk*, “redentor de cautivos”) recorrieron las fronteras cristiano-musulmanas de la Península Ibérica desde el siglo XII. Este oficio fronterizo consistía en rescatar cautivos de ambos bandos a petición de las ciudades y de algunas órdenes religiosas. Con el tiempo, la Corona reguló la actividad y creó en 1437 la Alfaquequería Real de Castilla, institución jerárquica que duraría hasta 1620. Los alfaques, conocedores del castellano y de la *algarabía* (árabe peninsular), negociaban las condiciones y el traslado del rescate con la confianza de ambos bandos, y su oficio se heredaba en el seno familiar generando auténticos linajes, como los Saavedra.

En paralelo a este choque político-militar con el islam, el apogeo de Constantinopla como gran capital de Occidente impulsó a las potencias europeas a crear nuevos canales de mediación lingüística para facilitar sus relaciones comerciales y diplomáticas con el cada vez más floreciente imperio otomano, que conquistaría la ciudad en 1453. A ello no sería ajeno el hecho de que las negociaciones en la Puerta de Constantinopla se desarrollaran en sus comienzos de manera oral y nunca por escrito (Fontana 2003: 28). Ese fue el caldo de cultivo del segundo hito

al que aludíamos en la evolución de nuestra profesión: la aparición de los *dragomanes*, los primeros intérpretes diplomáticos institucionalizados en Europa.

Según las fuentes italianas, desde el s. XIII la república veneciana contaba ya con intérpretes (*dragommani*) en la zona mediterránea, donde ejercían como intermediarios con funciones políticas, comerciales y diplomáticas, incluido el espionaje. Más tarde, el dragomán quedó vinculado a la cancillería o a las flotas mercantes para traducir e interpretar casi exclusivamente desde y hacia las lenguas orientales, como el árabe, el turco y el persa (Rothman 2015: 119). En algunas áreas de la ciudad de Constantinopla se habían ido asentando importantes colonias de comerciantes extranjeros agrupados según su procedencia: catalanes, provenzales, florentinos y, sobre todo, comerciantes del norte de Italia. Su influencia aumentó vertiginosamente hasta tal punto que los barrios de venecianos (Galata) y genoveses (Pera) terminaron funcionando como verdaderos estados independientes dentro de la ciudad.

En la Puerta de Constantinopla, el dragomán era el intermediario más cercano al sultán, quien permanecía casi inaccesible para los visitantes. Ya fueran dragomanes imperiales o dragomanes al servicio de las distintas potencias europeas, aquellos intérpretes diplomáticos garantizaban todas las gestiones en las que hacía falta conocer idiomas considerados exóticos (en la Corte se hablaba casi exclusivamente el turco, pero el persa y el árabe también se usaban en otras muchas gestiones políticas o comerciales). En la embajada veneciana el dragomano se organizó en una jerarquía integrada por agentes de distintos niveles según sus atribuciones: gran dragomán, dragomán menor (*protogero*), dragomán de viaje (*dragomanno di strada*), y aprendices o *giovani di lingua*, además de numerosos ayudantes externos no siempre de origen italiano (*ibid.*: 122).

Aquel sistema se fue consolidando y perfeccionando incluso tras la caída de Constantinopla (1453), de modo que, en los siglos venideros y hasta bien entrado el s. XIX, los dragomanes venecianos constituyeron un auténtico cuerpo de intérpretes diplomáticos al servicio de los representantes venecianos en el moderno Estambul. Como ya sucediera con los alfaqueques castellanos, también aquí surgieron influyentes dinastías familiares de dragomanes, como los *Navon*, los *Salvago* o los *Brutti*, cuyos miembros heredaron el cargo generación tras generación (Lucchetta 1993).

La existencia de aquel cuerpo institucional de intérpretes diplomáticos tiene relevancia en sí misma para la historia de la interpretación como profesión, pero supuso además un punto de inflexión importante porque inauguró una experien-

cia pionera en la formación de intérpretes: la de los *giovani di lingua*. En 1551 los venecianos fueron los primeros en enviar a su embajada en Constantinopla (el *bailo*) a dos jóvenes veinteañeros para aprender turco con un maestro e integrarse luego en el servicio diplomático. Desde entonces fueron numerosos los envíos de niños y adolescentes, por lo general de origen veneciano o afín y pertenecientes a la elite intelectual o económica (Rothman 2015: 217-8). A diferencia de los intermediarios locales, que solo conocían el idioma oral, aquellos aspirantes a intérpretes tenían competencias para leer, escribir y traducir, y su formación se completaba con la práctica diplomática *in situ* junto a dragomanes experimentados. La iniciativa italiana con los *giovani di lingua* fue imitada por otras potencias occidentales con intereses comerciales en Constantinopla, como Francia¹, Polonia y, más tarde, Austria y España.

3. Edad Moderna: la apertura a otros mares

A partir de fines del siglo XV la política expansionista de las potencias europeas se vio reflejada en numerosos viajes de exploración y de conquista más allá del Mediterráneo, entre los que destacaremos dos acontecimientos: la llegada al territorio americano del marino de origen genovés Cristóbal Colón (1492), y la primera circunnavegación del mundo realizada por Magallanes y Elcano (1519-1522). Las repercusiones directas de ambos viajes fueron colosales para las necesidades de mediación lingüística. Las lenguas francas usadas en Europa dejaron de ser vehículos eficaces de comunicación en América y Asia ante un panorama lingüístico muy fragmentado, ajeno a las raíces de las lenguas indoeuropeas y semíticas, y que requirió con urgencia nuevas figuras de intermediación.

Así se explica el fracaso de *Luis de Torres*, el intérprete del primer viaje colombiano y el primero también de los intérpretes documentados en las Indias. Ninguno de sus interlocutores taínos con los que entabló contacto en Guanahaní o San Salvador (hoy en Las Bahamas) hablaba hebreo, arameo o árabe, idiomas que junto con el español componían su combinación lingüística. El árabe le habría servido si, como era su intención original, hubieran llegado a Cipango y Catay, pues los comerciantes arábigos negociaban en Oriente desde la Edad Media.

¹ A principios del s. XVIII el dragomanato en Francia constaba de una compleja jerarquía de cargos y funciones, con dragomanes de primera y segunda categoría (Balliu 2005: 93).

Más utilidad tuvo *Enrique de Malaca*, un esclavo adquirido años antes por Magallanes en Malaca (la actual Malasia), que aprendió portugués y castellano en los viajes y en la Península Ibérica. Hablaba malayo, una de las lenguas francas más usadas en la época desde la India a Filipinas, lo que hizo de él un valioso mediador en la gran aventura de Magallanes y Elcano. Tenemos noticias sobre su actuación gracias al geógrafo *Antonio de Pigafetta*, un noble de la República de Venecia embarcado en la expedición y que ejerció como cronista de la misma. En su *Relazione del primo viaggio intorno al mondo* (1536), un auténtico diario de navegación repleto de datos etnográficos y geográficos, informaba sobre los pormenores del viaje, incluidos los distintos idiomas hablados en los pueblos que encontraban a su paso. Su interés por las lenguas le llevó incluso a componer listas de vocabularios con las palabras básicas más funcionales de algunas de ellas.

Las nuevas demandas lingüísticas irrumpieron en todos los ámbitos: el comercio y la navegación, las campañas militares, las negociaciones políticas y diplomáticas, y, por supuesto, las misiones religiosas. Su urgencia explica que las primeras soluciones de interpretación durante el avance de las exploraciones por el continente americano (experimentadas años antes en los viajes comerciales a las costas africanas) se redujeran básicamente a la captura y secuestro de nativos para ser utilizados como intermediarios lingüísticos. Los *intérpretes naturales* – sobre todo niños y jóvenes, aunque también naufragos y otros europeos inmersos por razones diversas en las comunidades indígenas – completaron este primer elenco de intermediarios hasta lograr soluciones más estables que favorecieran el aprendizaje de los idiomas, en particular de las nuevas lenguas francas en América (taíno, náhuatl, quechua y guaraní, entre otros).

Otro factor determinante de las demandas de interpretación fue la expansión del cristianismo, nuevo agente de la colonización, en la que el dominio de las lenguas vernáculas desempeñó un papel capital. Junto a los intérpretes naturales y, más tarde, a niños indígenas bautizados y jóvenes mestizos que ejercieron al principio como intérpretes, durante los siglos XVI y XVII los propios misioneros y miembros de órdenes religiosas emprendieron un arduo trabajo de aprendizaje, codificación y sistematización de los idiomas locales con el fin de propagar su fe de manera directa y sin depender de intermediarios, no siempre fiables en su opinión.

El protagonismo italiano en aquellas misiones de evangelización en Asia y en América merece destacarse. En las Indias Orientales, los primeros jesuitas llegados a Goa en 1542 iniciaron ya el estudio minucioso de las lenguas y fun-

daron, junto a las iglesias, las primeras escuelas que servirían de semillero para el aprendizaje de idiomas. Idéntico camino seguiría más tarde el jesuita italiano *Matteo Ricci* en Goa, Macao y varias ciudades de China. En América, aquella misma labor pionera estuvo en manos de franciscanos y dominicos desde las primeras expediciones a tierras antillanas y mexicanas, si bien la orden jesuita no tardaría en llegar, primero a Brasil (1549) y más tarde al Río de la Plata y al Paraguay (1585). Aquí emprenderían una singular iniciativa de evangelización fomentando a la vez el bilingüismo y la preservación de las lenguas vernáculas, en particular el guaraní. Tal vez la presencia de Claudio Acquaviva (1581-1615) y de Lucio Vitelleschi (1615-1645) al frente de la Compañía de Jesús en Roma no sea ajena al protagonismo de los jesuitas italianos en el estudio y elaboración de vocabularios y gramáticas de las lenguas indígenas. Algunos de ellos ejercieron como maestros de lenguas para sus propios compañeros de la orden y también como intérpretes. Fue el caso de *Juan Darío*, en Santiago del Estero (aymara, quechua, calchaquí), y de *Juan Baptista Sanson*, (calchaquí), célebres a principios del s. XVII por su dominio de los idiomas indígenas (Baigorri, Alonso 2007).

4. El período contemporáneo

La unificación italiana en 1861 tuvo consecuencias en la interpretación de lenguas. Para empezar, supuso la consolidación de una lengua italiana estándar, que había empezado a usarse de manera sistemática en círculos intelectuales desde el siglo XVIII a partir del dialecto toscano y que se convertiría en idioma escolar y, por así decirlo, “oficial”. La escolarización en la Italia unificada se hizo obligatoria desde los 6 años de edad de forma más expeditiva a partir de la *legge Coppino* (1877). La incorporación del idioma común a la vida diaria se vio facilitada también por el servicio militar nacional y la progresiva migración hacia las ciudades, que, al poner en contacto a personas de lugares muy distintos, fomentaban el uso de una lengua compartida. Sin embargo, aquellos acontecimientos y otros, como las guerras mundiales y el auge de los medios de comunicación nacionales – la radio y, más tarde la televisión, antes de que llegaran otras tecnologías en las últimas décadas – no han eliminado las hablas dialectales, que siguen siendo utilizadas, en una diglosia *de facto*, por la mitad de los italianos en sus conversaciones privadas, alternándolas con el italiano oficial.

Los dos últimos decenios del siglo XIX y la primera parte del siglo XX fueron testigos de un proceso de emigración ingente desde las distintas regiones de la Italia ya unificada, tanto al interior como al exterior, sobre todo hacia Estados Unidos (*La Merica*) y hacia América del Sur, en particular Argentina y Brasil. La mayoría de los que partían entonces de Italia hacia otros países hablaba solo su dialecto local, a menudo incomprensible para la gente de otras regiones. Solo los emigrantes que partieron de Italia después de la IIGM eran ya capaces de expresarse correctamente también en el italiano estándar (De Mauro 2017).

Aquel proceso emigratorio exterior acarreó, en lo que respecta a la comunicación entre idiomas, una relación de asimetría entre las versiones dialectales de partida y las lenguas de los lugares de llegada. En Estados Unidos, donde se había impuesto como idioma oficial el inglés, se promovió entre los emigrantes, en particular los más jóvenes, el aprendizaje de la lengua del país. Durante al menos una generación prevalecería una diglosia entre la versión dialectal del italiano utilizada en casa y el inglés, hablado en la calle y en la escuela estadounidense (Carnevale 2009). En Argentina, al ser el español un idioma cercano, se produjo una cierta hibridación, que confluyó a menudo en hablas jergales como el cocoliche o el lunfardo, cuyas marcas lingüísticas, no solo léxicas sino también fonéticas, permanecen hasta nuestros días en la variedad del español argentino. Las diásporas italianas se extendieron por otros lugares de mundo, como Australia, Canadá, y varios países de Europa central y del norte.

En aquellas situaciones comunicativas entre los recién llegados y las autoridades establecidas fue necesaria la comunicación oral, donde la interpretación que hoy llamamos de servicio público fue por definición necesaria, aunque las fuentes no siempre lo reflejen así. A menudo los hijos de los emigrantes, incluso en edad infantil, actuaron como intérpretes *de facto* de sus progenitores² en ámbitos administrativos, médicos, etc. estadounidenses (Parrino 1992). Por ejemplo, *Fiorello Laguardia*, que sería alcalde de Nueva York, trabajó mientras era estudiante de Derecho como intérprete en Ellis Island, la puerta de entrada de la inmigración europea, y observó cómo muchos inmigrantes, incluidos los de origen italiano, eran devueltos a su país por supuestos problemas físicos o mentales que en parte derivaban de sus dificultades para comunicarse con los empleados de inmigración. A comienzos de los años 1920 *Grice Bagnato* (*Genovese*

² Esta práctica, conocida hoy como *child language brokering* (CLB) continúa en la actualidad, como documentan Antonini y Torresi en este volumen.

de soltera), hija de italianos, fue la primera inmigrante nombrada intérprete de tribunales en Canadá³.

Otro proceso destacable para la interpretación desde la unificación de Italia en 1861 fue la incorporación del nuevo Estado a la carrera colonial en África (Somalia, Eritrea y luego Libia y Abisinia), donde las personas que actuaron como intérpretes, tanto de origen italiano como – sobre todo – locales, fueron “fondamentali nella mediazione linguistica e culturale e nella costruzione del potere coloniale” (Dore 2002: 202). Los intérpretes locales al servicio de las tropas italianas realizaban funciones mixtas, incluidas las militares, de modo que aquellos soldados e intermediarios recibieron a veces ascensos y condecoraciones, como pasó con los intérpretes y *sciumbasci* eritreos *Mahari* y *Mahanzei*⁴. Italia, igual que otras potencias coloniales, se enfrentó a una gran complejidad de lenguas y culturas en los territorios que acabarían componiendo el imperio africano. Así lo demuestran, entre otros, los testimonios recogidos por Dore sobre la interpretación judicial en los territorios etíopes:

[...] si finiva con il dover lavorare con tre interpreti: dalla lingua originale all'oromo, da questo all'amhara e dall'amhara all'italiano», il che, «per le variazioni e i riassunti» costringeva ad avere due interpreti «anche per controllo reciproco», tra cui erano frequenti le discussioni. (Dore 2002: 217)

Italia también tuvo otros tipos de protagonismo internacional a lo largo de los dos primeros decenios del siglo XX. David Lubin (1849-1919), con apoyo del Rey Vittorio Emanuele III, estableció el *Istituto internazionale di agricoltura*, que en 1945 transferiría sus fondos a la FAO, la institución de la ONU con sede en Roma. Su intérprete y secretaria fue *Olivia Rossetti-Agresti*, de origen anglo-italiano, una de las pocas mujeres que en los años 1920 trabajarían como intérpretes en la recién creada Sociedad de Naciones (Baigorri 2006).

Italia participó durante el siglo XX en las dos guerras mundiales con acciones a veces entrelazadas con su política colonial, y sigue teniendo protagonismo en diversas misiones internacionales con varios miles de efectivos. Durante la IGM

³ <https://www.cbc.ca/radiointeractives/docproject/amazing-grace>.

⁴ *Bollettino ufficiale delle nomine, promozioni e destinazioni negli ufficiali e sottufficiali del R. esercito italiano e nel personale dell'amministrazione militare*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1937, pp. 1082-1083. También hay expedientes sobre intérpretes en África en https://www.esteri.it/mae/servizi/archivistorico/2013/2asmai_vol.i_eritrea_etiopia_somalia.pdf.

los intérpretes estuvieron presentes entre las tropas italianas y las de otros países a cuyo lado combatieron, así como en los campos de prisioneros⁵. Italia, como uno de los países vencedores de la Gran Guerra, tuvo una presencia importante en la geopolítica internacional surgida a partir de la Conferencia de París de 1919. Vittorio Emanuele Orlando, entonces primer ministro italiano, estuvo en las reuniones de “los cuatro grandes”, junto a Clemenceau, Wilson y Lloyd George, donde *Paul Mantoux* y *Gustave Camerlynck* ejercieron con gran profesionalidad como intérpretes de francés e inglés, los idiomas de la Conferencia.

La Italia de Mussolini tuvo una estrecha relación con el III *Reich* y sus líderes entablaron contacto directo en diversas ocasiones. En los encuentros, Mussolini, que se jactaba de hablar buen alemán, no exigía intérpretes. Con todo, tenemos el ejemplo de un intérprete diplomático de alto nivel, el alemán *Eugen Dollmann*, que vivió durante muchos años en Italia y tuvo protagonismo lingüístico y también político en los años de liderazgo mussoliniano.⁶ También serían necesarios los intérpretes en la intervención italiana durante la Guerra Civil española (Baigorri 2019), tanto en el bando rebelde de Franco (*Corpo Truppe Volontarie*, de Mussolini) como en el del Gobierno legal de la República: Medas cita tres intérpretes italianas (*Irina Goffe*, *Maria Piras Polano* e *Imma Sola*) que trabajaron con los asesores soviéticos⁷.

En la II Guerra Mundial volvieron a hacer falta los intérpretes, tanto en las campañas militares como en los campos de internamiento – los ciudadanos de origen italiano, por el hecho de serlo, fueron internados de forma preventiva en varios países aliados – y en los de prisioneros de guerra casi por todo el mundo, así como en la administración impuesta por los aliados en la Italia de la posguerra. El testimonio de Primo Levi sobre su experiencia en Auschwitz es una prueba fehaciente de la incidencia que tuvo la guerra para los italianos opuestos al fascismo, incluidos los judíos deportados. Destaca Levi que la supervivencia de los presos en el *Lager* dependía en primer lugar de la capacidad de entender a sus guardianes:

⁵ Wolf, M. (2015: 102) se refiere a la formación de intérpretes de italiano en el Imperio Austro-húngaro en *The Habsburg Monarchy's Many-Languaged Soul. Translating and interpreting, 1848-1918*, trans. by K. Sturge, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

⁶ El servicio de intérpretes militares del III *Reich* incluía el italiano entre los idiomas de capacitación (Andres, D. et al. (eds.) (2016), *Translation und „Drittes Reich“: Menschen – Entscheidungen – Folgen*, Berlín: Frank & Timme.

⁷ Medas, G. (2014), *¿Quiénes fueron los voluntarios? Identità, motivazioni, linguaggi e vissuto quotidiano dei volontari italiani nella guerra civile spagnola*, Tesis de doctorado, Università degli Studi di Cagliari/Universitat de València.

Sapere il tedesco era la vita: Bastava che mi guardassi intorno. I compagni italiani che non lo capivano, cioè quasi tutti salvo qualche triestino, stavano annegando ad uno ad uno nel mare tempestoso del non-capire: non intendevano gli ordini, ricevevano schiaffi e calci senza comprenderne il perché. (Levi 1986/2007: 74)⁸.

La “liberación” de Italia por los aliados y por los *partigiani* italianos requirió la presencia de intérpretes de los ejércitos aliados para sus relaciones con la población civil. En esa función resultaron muy útiles algunos mandos y soldados estadounidenses de origen italiano que todavía eran bilingües por haber cultivado el idioma en casa⁹. Además, la intervención de los Aliados en Italia se plasmó, al menos, en dos aspectos que requirieron de intérpretes, a menudo contratados localmente: la Comisión Aliada de Control y del Gobierno Militar Aliado de los Territorios Ocupados en Italia (hasta 1947)¹⁰ y los tribunales organizados por los Aliados, que juzgaron a miles de italianos, para lo cual necesitaron muchos intérpretes, no siempre fáciles de encontrar con la debida preparación lingüística y las necesarias condiciones éticas, ya que a menudo sucumbían a los sobornos¹¹.

Tras la II Guerra Mundial se consolidaron en Italia – y en otros países de su entorno – la profesión de intérprete y otras figuras de la intermediación lingüística altamente codificadas socialmente. Un elemento clave en aquel proceso fue la demanda de intérpretes de lengua italiana como consecuencia del desarrollo de la interpretación de conferencias a raíz de la creación de las Comunidades Europeas, la creciente proliferación de reuniones, congresos y conferencias internacionales, el avance del turismo internacional – incluidos los turistas extranjeros residentes en Italia – y la llegada de inmigrantes laborales y de refugiados de orígenes diversos. Aquella demanda se fue supliendo por instituciones de enseñanza especializadas, desde estudios reglados en las universidades hasta formación *ad hoc* en el marco de organizaciones no gubernamentales u otras.

⁸ La película de ficción *La vita è bella* (R. Benigni 1997) es un reflejo de las dificultades lingüísticas sufridas por los deportados italianos.

⁹ Rossi, G. (2017), *Italian Fellas in Olive Drab: Exploring the Experiences of Italian-American Servicemen in Sicily and Italy, 1943-1945*, Master’s Theses, 280, https://aquila.usm.edu/masters_theses/280.

¹⁰ Por ejemplo, *Angela Barmettler* fue intérprete en el sur (Archivio centrale dello Stato, MI, DGAS, Personale, 1945-1948, b. 57, fasc. «Barmettler Angela», <http://www.archivi.beniculturali.it/dga/uploads/documents/FuoriCollana/52960d2babb34.pdf>).

¹¹ Según un abogado siciliano: ‘The Allies have liberated us from the rule of the Fascists; instead, they have delivered us to the rule of the Interpreters’ (Campbell 1947: 197).

5. La profesión del intérprete hoy: nuevas tendencias y desafíos

Una característica de la evolución sociológica del ejercicio de la interpretación ha sido la feminización de la profesión, en particular en la interpretación de conferencias, como demuestra la proporción abrumadoramente mayoritaria de mujeres en la sección italiana de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC)¹².

En 1951 nace la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) y en 1957 se firma el Tratado de Roma, bases de la Unión Europea de hoy. Al ser el italiano lengua oficial en aquellos tratados, se requirió la creación de una “cabina italiana” en cada institución europea (Comisión/Consejo, Parlamento y Tribunal). Los últimos treinta años de la interpretación en la UE muestran algunos cambios significativos en las condiciones de trabajo de estos intérpretes de cabina italiana (Fichera 2019). En primer lugar, la enorme influencia que han adquirido las tecnologías de la información y de la comunicación, tanto en la preparación de los intérpretes como en las expectativas de los usuarios¹³. En segundo lugar, pese al proclamado multilingüismo universal de la UE, las sucesivas ampliaciones han provocado un progresivo uso del inglés como idioma de comunicación (que llega a ocupar hasta el 90% del tiempo total de las reuniones) y una continua reducción de los tiempos de intervención de los delegados. La primera condición plantea a los intérpretes una tarea cada vez más complicada, la de ofrecer un discurso en italiano que mejore la calidad del original en un inglés que a menudo dista de ser estándar, al ser utilizado como idioma extranjero por numerosos representantes. La segunda los enfrenta a densidades cada vez mayores, ya que el tiempo cada vez más breve del que disponen los oradores los obliga a leer muy deprisa unos textos escritos cada vez más técnicos.

Es previsible en el futuro un aumento considerable de la interpretación a distancia, un factor que influirá en el modo de entender la profesión. Si a lo largo del último siglo la interpretación, sobre todo de conferencias, se caracterizó por la

¹² <https://aiic-italia.it/>. Ver también Corghi, D. (2015), *Interpretazione di conferenza e genere. La femminilizzazione della professione*, Tesis de la licenciatura no publicada, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna.

¹³ Ver también Spinolo, N. (2020). Nuevas tecnologías para la transmisión de la interpretación simultánea: una revolución ya en marcha, in *TRAlinea Special Issue: Technology in Interpreter Education and Practice*, ed. by N. Spinolo & A. Amato.

concentración de los intérpretes en los centros principales de las reuniones internacionales, es probable que en adelante se recurra más a reuniones policéntricas y a la interpretación remota, evitando así incomodidades y gastos de desplazamiento y permitiendo encuentros más frecuentes, con más participantes y menor impacto ecológico que las reuniones *in situ*. Se pueden prever también numerosas modificaciones técnicas derivadas del creciente desarrollo y uso de la inteligencia artificial (IA) aplicada a la interpretación. Aunque no parece plausible todavía que la máquina sustituya al intérprete en persona, sí es esperable que vayan surgiendo ecosistemas con una presencia cada vez mayor de la tecnología que permite ya la traducción automática – sobre todo entre determinados idiomas –, lo que puede conllevar cambios en las pautas ocupacionales y en el reconocimiento social de los intérpretes.

La llegada de extranjeros a Italia, sobre todo a partir de los años 1990 y hasta la actualidad¹⁴, está compuesta en su mayoría por personas que buscan empleo, pero también por grupos específicos de personas que, por unos motivos u otros, requieren una atención social especial. Entre ellos se encuentran los solicitantes de asilo, que distan mucho de justificar una *allarme invasione*, según puntualiza con datos la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)¹⁵. Toda esa población extranjera ha suscitado la implantación por las autoridades italianas de un modelo sólido de mediadores interculturales, todavía desigual según las regiones¹⁶.

En cuanto a la participación italiana en las misiones de paz internacionales, cabe señalar aquí los riesgos que están corriendo mientras escribimos estas líneas los intérpretes afganos y sus dependientes, a causa de su colaboración con las tropas y embajadas extranjeras¹⁷.

¹⁴ <http://www.comuni-italiani.it/statistiche/stranieri.html>.

¹⁵ <https://www.unhcr.org/it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/linvasione-dei-rifugiati-italia-numeri/>.

¹⁶ Para ver la clasificación de las profesiones de intérprete y de mediador intercultural en Italia: Istituto nazionale di statistica (2013), *La classificazione delle professioni*, Roma: Istat https://www.istat.it/en/files/2013/07/la_classificazione_delle_professioni.pdf. (p. 145 para intérprete y p. 224 para mediador intercultural). Ver también Amato, A., C. Garwood (2011), *Cultural mediators in Italy: a new breed of linguists*, «inTRAlinea» (XIII).

¹⁷ <https://www.agi.it/cronaca/news/2021-06-14/afghanistan-giunti-italia-primi-interpreti-protetti-12914853/>.

6. Conclusión

Este panorama general sobre la historia de la interpretación en Italia ha permitido ver que a lo largo de los siglos las personas que han actuado como intérpretes responden a distintas tipologías según sus ámbitos de actuación y sus distintos grados de profesionalización. La historia nos enseña que en un mismo momento histórico pueden convivir modelos ocupacionales distintos, de modo que, incluso en las sociedades actuales, puede haber casos de intérpretes con un elevado nivel de profesionalización y remuneración a la vez que en determinados entornos y situaciones se emplea a intérpretes espontáneos no profesionales y poco o nada remunerados, incluso niños. En la interpretación de conferencias, asociaciones profesionales como la AIIC (nacida en 1953) y otras vienen promoviendo a escala internacional medidas para elevar el perfil de la profesión, en aspectos tales como el control de calidad, la lucha contra el intrusismo profesional, la preservación de una ética profesional acrisolada, los horarios y entornos laborales, las condiciones retributivas, etc.

Los ejemplos aportados en este largo recorrido desde la Edad Antigua hasta la actualidad solo son una pequeña muestra de la pluralidad de formas adoptadas por la mediación lingüística y cultural en nuestro contexto occidental. Como ejemplos que son no agotan la riqueza y variedad de modalidades en las que se ha declinado la interpretación de lenguas a lo largo de la historia, pero sí ayudan a comprender que esta es el resultado de un *continuum*, con características comunes y con múltiples hallazgos originales adaptados a las necesidades geopolíticas de cada espacio y periodo histórico particular.

Referencias

- Baigorri, J. 2006, *Anecdote of an interpreter: Olivia Rossetti-Agresti (1875-1960)*, «Pliegos de Yuste» (IV-I), pp. 83-90.
<http://www.pliegosdeyuste.eu/n4pliegos/jesusbaigorri.pdf>.
- Baigorri, J. 2019, *Lenguas entre dos fuegos. Intérpretes en la Guerra Civil española (1936-1939)*, Granada: Comares.
- Baigorri, J. I. Alonso 2007, *Lenguas indígenas y mediación lingüísticas en las misiones jesuíticas del Paraguay (s. XVII)*, «MediAzioni online». <https://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no4-anno2007.html>
- Campbell, I. 1947, *Some Legal Problems Arising out of the Establishment of the Allied Military Courts in Italy*, «The International Law Quarterly» (I-II), pp. 192-206.

- Carnevale, N. 2009, *A New Language, A New World: Italian Immigrants in the United States, 1890-1945*, Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- De Mauro, T. 2017, *Storia linguistica d'Italia dall'Unità a oggi*, Roma-Bari: Laterza.
- Dore, G. 2002, *Amministrare l'esotico. Un caso di etnologia applicata nell'Africa Orientale Italiana (1936-1941)*, «Quaderni storici Nuova Serie» 109/a (XXXVII-I), *La colonia: italiani in Eritrea*, pp. 189-220.
- Fichera, A. 2019, *How work at the EU has changed since 1989: today's challenges for training departments. The experience of the Italian booth at DG SCIC*, «The Interpreters' Newsletter» (XXIV), pp. 57-67.
- Fontana, R. 2003, *Interpreters in uniform: An unnoticed profession. History, role, and training of military interpreters*, Tesi di laurea non pubblicata, Forlì: Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna.
- Kurz, I. 1986, *Dolmetschen im alten Rom*, «Babel» (XXXII-IV), pp. 215-220.
- Levi, P. 1986/2007, *I sommersi e i salvati*, Torino: Einaudi.
- Lucchetta, F. 1993, *Sui Dragomanni di Venezia*, «Cuaderni di Studi Arabi» (XI), pp. 215-222.
- Mairs, R. 2015, *Rome*, in F. Pöchhacker (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London: Routledge, pp. 361-362.
- Parrino, M. 1992, *Education in the Autobiographies of Four Italian Women Immigrants*, «Italian Americana» (X-II), pp. 126-146.
- Peretz, D. 2006, *The Roman Interpreter and His Diplomatic and Military Role*, «Historia. Zeitschrift für Alte Geschichte» (LV-IV), pp. 451-470.
<https://www.jstor.org/stable/4436830>
- Rothman, N. 2015, *Dragomans; Jeunes de langues*, in F. Pöchhacker (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London: Routledge, pp. 119-124; 217-220.

Lecturas para profundizar

- Falbo, C., A. Riccardi 2016 (eds.), *Interpreting and interpreters throughout history*, «The Interpreters' Newsletter» Special Issue (XXI), https://www.openstarts.units.it/handle/10077/13725?location=10077%2F13725&subject_page=2.
- Takeda, K., J. Baigorri-Jalón 2016 (eds.), *New Insights in the History of Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, <https://openresearchlibrary.org/content/4cba3aec-1500-4b36-ae89-621aa32bf78e>
- Rundle, C. 2022 (ed.), *The Routledge Handbook of Translation History*, London/New York: Routledge.

CAPITOLO 2

**CONFERENCE INTERPRETERS:
ROLE AND AGENCY**

Ebru Diriker

Boğaziçi University, Istanbul

Abstract

Interpreti di conferenza: ruolo e agentività

Questo capitolo presenta un'indagine sull'interprete di conferenza dal punto di vista delle aspettative sul suo ruolo, sul ruolo dell'identità e della *performance*, mettendo insieme i risultati di diverse ricerche su ruolo e agentività in interpretazione di conferenza. La tesi principale di questo lavoro è che sia gli *insider* (principalmente interpreti e loro associazioni) che gli *outsider* sembrano generalmente concepire nel loro discorso definizioni fisse e stabilizzate del ruolo dell'interprete. Tuttavia, la complessità delle effettive situazioni comunicative continua a destabilizzare definizioni fisse dei ruoli, dimostrando che il ruolo dell'interprete dipende molto dai contesti. L'analisi del comportamento di interpreti in reali situazioni lavorative rivela che gli interpreti di conferenza, così come gli interpreti dialogici, intervengono nella co-costruzione del significato e dimostrano agentività nel gestire vincoli cognitivi, linguistici, tecnici, psicologici, politici e socioculturali.

Conference interpreters, like other professionals, acquire a social status and enact a social role. Social role theory, particularly the work of Erving Goffman (1959, 1961) has introduced a set of conceptual tools for exploring how social roles are defined and enacted. Derived from the theater and applied to real life, originally by Goffman, "role" can be defined as:

[...] cultural norms, prescriptions, and expectations associated with statuses such as those of fulfilling the achieved status of physician or the ascribed sta-

tus of woman. Role also has been formulated as the real practices associated with a status. (Platt 2001: 15091)

Important conceptual tools that can help us understand social role(s) in practice include “role expectation”, which pertains to the way a role “ought” to be performed, according to a group or society (Bell 2013a), and “role identity” which pertains to components of the self that correspond to the social roles we play (Grube, Piliavin 2000), mainly as «a set of meanings taken to characterize the ‘self-in-role’» (Burke, Reitzes 1981: 85) while “role performance” is the actual behavior or expression of an individual occupying a role (Bell 2013b). It is important to understand that role expectations, identities and performances are not homogenous across groups or even for the same individual across time. Nevertheless, the existence of certain patterns in discourse and practice indicates that particular performance attributes and enactments are more salient for a given social role. While the concept of role has been studied quite extensively in community interpreting research¹, relatively few studies have looked at role expectations, role identity and particularly role performance in conference interpreting². A notable exception that goes some way towards filling this gap is an edited volume focusing on the changing role of the interpreter, in which some articles explore the role of conference interpreters (Biagini, Boyd, Monacelli 2017). This article will attempt to bring together what we know about the social role of conference interpreters by weaving together and reviewing some of the studies that have approached the profession(al) through the lens of social role.

Understanding “role expectations” - One way to understand what is expected from a profession(al) is to analyze how insiders, as well as outsiders, describe and portray the profession. In the case of conference interpreting, this can mean looking at the discourse of insiders (i.e., interpreters, interpreter trainers, interpreters’ associations, etc.) as well as outsiders (i.e., media, clients, international institutions, etc.). I have argued previously that interesting patterns can be traced in the discourses of insiders and outsiders with respect to their role expectations for conference interpreters (Diriker 2004). There are also interesting differences between

¹ For a review, see Gavioli 2020 and Pöllabauer 2015.

² For the epistemological roots and evolution of “social role” in conference interpreting, see Zwischenberger 2017.

the discourses of insiders, determined partially by whether these discourses are de-contextualized or linked to specific contexts.

A look at outsiders' discourse on interpreters quickly reveals that their expectations revolve largely around the role of the "conduit", which sees interpreters as uninvolved linguistic intermediaries.³ Dictionaries, which generally contain the most conventional definitions, are a good source for exploring widely held conceptions, and Merriam-Webster, for instance, describes the interpreter as «someone who translates what is said in one language to another» (Merriam-Webster nd). This definition looks self-evident as long as one does not question the "*what*" that needs to be translated. The failure to problematize the "*what*" in such definitions allows interpreters to be seen as the speaker's multilingual mouthpiece. The Cambridge Dictionary, for instance, defines an interpreter as «someone whose job is to *change* what someone else is saying into another language» (Cambridge Dictionary nd, my emphasis).

Such definitions, which see and present the task of the interpreter as rather mechanical, naturally allow no room for interpreters' "agency". In social sciences, an "agent" is theorized as "being with the capacity to act", and agency denotes "the exercise or manifestation of this capacity" (Schlosser 2019). Inghilleri (2005a, 2005b) offers an excellent discussion, based on Bourdieu's reflexive sociology, on how the "agency" of translators and interpreters manifests itself in the way they engage in the production and reproduction of textual and discursive practices. The fact that outsiders refrain from ascribing any agency to interpreters working between languages is very apparent in the strikingly varied definitions of 'interpreter' in the *Collins Cobuild Dictionary of English Language*:

interpreter:

1. a person who repeats *what* someone else is saying by translating it immediately into another language so that other people can understand it.
2. a person who explains the meaning or significance of something.
3. a person who performs a work of art in a particular way, especially a way that shows the performer's feelings about it (*The Collins Cobuild Dictionary* 1987: 764, emphasis mine).

Clearly, the acceptance and even endorsement of the interpreter's engagement in constructing meanings and performing a work of art, which is manifested in

³ For a review of the origins and evolution of the "conduit model" of interpreting, see Clifford 2004.

definitions 2 and 3, is missing from the first definition, pertaining to inter-lingual interpreting. The fact that the task of the inter-lingual interpreter seems to be defined more mechanically than that of other interpreters, I would like to argue, is largely a consequence of an unproblematic approach to the “*what*” that is to be transferred. Implicit in such an unproblematic view of interpreting is an essentialist understanding of meaning as existing “out there”, to be accessed fully by the receiver, without requiring any sense-making (i.e., interpretation) on the receiving side. Critical theorists, on the other hand have long argued that meanings do not flow unilaterally from speakers to receivers (in the form of word-packages containing the *what*) but are always co-constructed by the parties in an interaction⁴.

These depictions in conventional sources are not unimportant, as they influence how people come to view and judge interpreting performance. The media, for instance, which also seems to share a similar view of the task of interpreters, both praise and criticize interpreters for how well they manage to convey the words of speakers. Scanning through the news, one can see the media expressing awe at conference interpreters for interpreting word-for-word, sometimes even “letter-for-letter” what speakers say, while criticizing them for allegedly failing to do so (Diriker 2003, 2004: 42-45). A quick Google search using the expression “lost in translation” reveals how often this trope is used by the media both to praise interpreters, as in «UN interpreters make sure nothing gets lost in translation» (RFERL 2010) and to criticize them, as with «A Lost in Translation Press Conference» involving Presidents Obama and Hu (CNN 2011).

According to a large-scale survey by the International Conference Interpreters’ Association (AIIC), users of conference interpreting services likewise spontaneously name «faithfulness to the original» as their main expectation of interpreters (Moser 1995). Once again, this formulation looks obvious and crystal clear as long as one does not ask “faithfulness to the original *what*”?

Once we start exploring how users “operationalize” that *what* in actual situations, however, the complexity of human communication starts to emerge. Mack and Cattaruzza (1995: 47) argued early on that, although user questionnaires pointed to a consensus around what was expected from interpreters, the simple but striking question “Are we sure we [are] talking about the same thing?” remained largely unanswered. In one study, when participants at a conference

⁴ See Arrojo (1998) on the implications of essentialism for translation and interpreting.

on philosophy and politics were asked what they expected from interpreters in general, most said they expected interpreters to “convey what the speakers say”. However, when probed further on what exactly it was that they expected interpreters to convey in that particular session, expectations started to vary considerably, reflecting not only interpersonal but also intrapersonal differences that were contingent on the immediate needs of the participants (Diriker 2011). In another survey conducted among users at a conference involving consecutive interpretation, users defined the interpreter’s role as being faithful, neutral, and uninvolved; at the same time, though, they not only tolerated but even expected interventions by interpreters if these would help meet the communicative needs of users (Eraslan 2011).

Understanding “role-identity” - In contrast to outsiders’ expectation of a word-for-word transfer, both interpreters themselves and their associations emphasize that *what* they convey into another language are not words but meanings. AIIC, which represents conference interpreters worldwide, defines the role of conference interpreters in its website as follows: «Like translators, interpreters also convey a message from one language to another, not simply replacing the words of one language by those of another». (AIIC 2021)

The same website then goes on to offer a more refined explanation of how conference interpretation differs from translation by adding that interpretation involves «transmitting the original speaker’s ideas with their particular rhythm and intonation, making use of rhetorical devices and yes, even gestures».

The unfaltering emphasis which interpreters place on “meanings” is also evident when interpreters present their work to the outside world, such as to the media. Conference interpreters cited in the Turkish media, for instance, keenly emphasize that their role is about conveying meanings and not repeating words (Diriker 2004: 43).

In fact a large-scale survey exploring interpreters’ self-perceptions of their role shows how most interpreters distance themselves from mechanical depictions of their task and describe themselves as “enablers/facilitators/mediators of communication” (Zwischenberger 2009: 246)⁵.

⁵ In Zwischenberger’s (2009) study, only 6.5% of the respondents spontaneously described their role as “conduit/tool/instrument” and 3.8% as “invisible” while the rest used epithets hinting at a relatively more active role ranging from “enabler” (21.2%) to “the most important person in communication” (7%).

It is significant that interpreters choose to emphasize that they “convey meanings” and “enable communication” as these imply a more active role compared with the outsiders’ more mechanical views of their task. Interestingly, however, interpreters also tend to tone down any implication of agency such depictions might invoke by adding that they always remain faithful to the meanings *intended* by the speakers, which naturally precludes any active involvement on their part in shaping the message to be conveyed. For instance, AIIC’s “Practical Guide for Professional Conference Interpreters” asks interpreters to make the delivery their own speech, which would signal “agency”, while simultaneously delimiting the actual task to “faithfully communicating the speaker’s intended messages”:

As conference interpreting is a *professional communication service*, quality in interpreting is a function of communication. It is your job to communicate the speaker’s intended messages as *accurately, faithfully, and completely* as possible. At the same time, make it your own speech, and *be clear and lively in your delivery*. (AIIC 2004, emphasis in the original)

This double-pronged discourse, which demands active involvement in shaping the interpretation but also delimits any further acknowledgment of the interpreter’s role as co-constructor of meaning, is perhaps an attempt on the interpreters’ side to align their discourse (which reveals agency) with outsiders’ expectations (of the conduit-interpreter)⁶. Reconciling with the outsiders’ expectation might be an attempt to create one “continuous identity” (Wenger 1998)⁷ to enhance the symbolic and economic capital of the profession(al) in the Bourdieusian sense (Bourdieu 1992)⁸.

⁶ Adopting a critical perspective on AIIC’s discourse, Zwischenberger (2016: 218) argues that «[a]s the hegemon in the field, AIIC would have the authority and respect needed to alter the awareness and self-definition of professionals and could encourage them to see themselves as co-constructors of messages».

⁷ Rudvin (2015) offers an interesting discussion on how interpreters might be “blending” their multiple and fragmented identities in their discourse although she seems to consider conference interpreters as facing less problems in “identity fragmentation” and “violation” compared to community interpreters.

⁸ According to Bourdieu (1994), in addition to the classical idea of “economic capital”, there are other forms of capital such as “cultural capital” and “symbolic capital”. While “cultural capital” pertains to knowledge, skills and other cultural acquisitions, “symbolic capital” refers to the accumulated prestige or honor of persons, groups, institutions, etc. It is precisely in the constitution and

Interestingly, when conference interpreters are asked to recount actual instances of interpreting, their anecdotal accounts are almost always of instances that vividly demonstrate the agency of interpreters. A book on anecdotes of conference interpreters in Turkish, for instance, provides ample examples of agency when interpreters coped with accents, jokes, and topics they had difficulty understanding, or with words they could not recall, etc. (Çorakçı-Dişbudak 1991)⁹. Memoirs of interpreters or even interviews with them also often refer to actual contexts in which agency is manifested (e.g. Torikai 2009, Nogueira 2004, and Morin 2011 as cited in Bartłomiejczyk 2016).

A recent study offers new insight into interpreters' agency by showing, through in-depth interviews with conference interpreters, that the task of becoming the voice of another speaker intrinsically involves "emotional labor", requiring interpreters to engage in feeling- and response-management, with the potential to result in acts of resistance, sabotage or refusal to perform the expected role (Ayan 2020:143).

Understanding "role performance" - The complexity of the conference interpreters' role becomes most apparent when we look at "role performance", i.e., what conference interpreters do in real-life settings. Unlike in community interpreting research, there are relatively few studies that analyze the presence and performance of conference interpreters in real-life situations. Nevertheless, those studies that have explored conference interpreting as situated action indicate that conference interpreters demonstrate more agency than is usually acknowledged.

My own research exploring the presence and performance of conference interpreters in an actual conference setting suggests that interpreters take an active part in shaping the representation of the speaker they are interpreting (Diriker

enhancement of the latter (i.e., symbolic capital) that discourse plays a fundamental role, especially because in the field there is always room for one form of capital to be converted into another. For instance, "cultural capital" in the form of a skill or education in a certain specific field of knowledge can be used to enhance the "symbolic capital" of those with that education or skill by increasing their prestige in the society, which can, in turn, augment their "economic capital" by justifying higher salaries and fees for these people (for this discussion in the context of conference interpreting, see Diriker 2004: 20).

⁹ See also a book published by the Turkish Conference Interpreters' Association, TKTD (2019) containing many anecdotal accounts, tellingly titled "*Bu Kulaklar Neler Duydu*" ("All the Things These Ears Have Heard"). Bringing in a different perspective to the impact of interpreters' agency, Duflou (2016: 216) describes how the differences in the individual agency of young interpreters also shape the way they adapt to their new "role" as EU interpreters.

2004). For instance, in addition to adhering to the “norm” in interpreting and adopting the ‘I’ of the speaker, thereby giving the original speaker “speaker-position” in the interpreter’s delivery, interpreters can also assume the speaker-position implicitly by blending their remarks into the speaker’s ‘I’, take over the speaker-position explicitly by speaking in their own ‘I’s or assume it indirectly by reporting, paraphrasing or explaining the interaction on the floor. Pointing to a complex co-presence of multiple speaker-positions in the delivery, the use of these options does not seem random but context-driven (Diriker 2004: 139).

Let us examine a few examples from my data. The conference at hand is on philosophy and politics, focusing mainly on Heidegger and Arendt’s work. Here is a transcription of the floor and its interpretation at a given moment:

FLOOR

- Speaker: ...I don’t know if I’ve answered your question.
 Participant: (inaudible remarks)
 Speaker: But I mean that Merleau-Ponty has written on these subjects and his early death left his work unfinished.
 Chairman: Okay, one last question.
 Participant: (inaudible remarks)

BOOTH (my translation from Turkish)

Interpreter: I don’t know if I’ve answered your second question ((inaudible remarks from the floor)) **But I mean that Merleau-Ponty has** *unfortunately we cannot interpret because the speaker speaking from the floor is not using a microphone.* But, says Mr. Ö*¹⁰, Merleau-Ponty has written on these topics and his early death has left his work inco unfinished. uh. Many of Merleau-Ponty’s expressions have been taken by Derrida but you know that better than I.

As the transcripts show, the ‘booth’ is a more complex discursive site than the ‘floor’. In the ‘booth’, not only is there one voice to represent the multiple voices on the ‘floor’ but that one voice also adopts different speaker-positions at different times. In the transcript, standard letters represent the interpreter in the speaker’s ‘I’, underlined letters represent the interpreter reporting on the speaker, italic letters represent parts where the interpreter talks to the audience directly in his own ‘I’, bold letters represent the voice of the speaker on the floor, which is automatically

¹⁰ * name of the person removed.

transmitted in the interpretation channel when the interpreter switches off his microphone, and double parentheses represent inaudible speech in the background.

This multiplicity of speaker-positions in the interpreted utterance is striking because it challenges the “norm” in interpreting that interpreters always adopt the first person singular of the speakers (Harris 1990) and the widespread view that the “delivery” (i.e., the interpreted utterance) represents the original speaker only.

At this conference, interpreters shifted from using the speaker’s ‘I’ when there were mistakes by the speakers or by themselves, slips of the tongue, sound problems, accusations of misinterpretation, references in German, etc. Here is an excerpt from a moment where the speaker makes several mistakes and corrections. The interpreter first repeats the apology of the speaker, but then also apologizes for his own corrections in the first person. Thus, the interpreter’s own apologies blend into the speaker’s ‘I’:

FLOOR (my emphasis):

(Speaker:)...Uh. if we take into account, the decline of the public realm in our modern age. uh. I think we could say that the political actor **sorry** the partial actor which is always is always partial and impartial spectator or judge are two elements or two axes of independent judgment, maybe...

BOOTH (my translation from Turkish and emphasis):

(Interpreter A:)...If we take into account, in our age the public opinion’s uh. claim, take the public realm’s **sorry** claim into account **sorry** let me put it this way the partial actor, all actors, uh. already **sorry** the partial actor or the impartial judge actually form the two axes of independent judgment...

When the same speaker continues with his self-corrections, the interpreter also resorts to reported speech, saying «the speaker apologizes and starts again», exposing the reason for the repairs in his interpretation:

FLOOR (my emphasis):

(Speaker:)...In other words, the own being of Da-sein implicates Being in the wo im im implicates, **excuse me**, in other words, the own being of Da-sein implicates in so far as it is being in the world, the being with others, Mitsein....

BOOTH (my translation from Turkish and emphasis):

(Interpreter B:)... In other words, the own being of Da-sein **the speaker apologizes and starts again**. In other, that is, uh. the essence of Da-sein’s existence uh. is in its being with others, Mitsein...

In another session, when numerous participants engage in conversation without using the microphone, the interpreter is repeatedly cut off from the interaction on the floor. At some point, the interpreter takes over the ‘T’ in the interpretation, explains why he cannot interpret and asks his listeners to act on the situation, saying, «If this goes on like this, most of this conference will remain uninterpreted. Warn [the speakers] if you would like to» (for details, see Diriker 2004: 97).

During the final session, the chairperson makes a slip of the tongue and thanks everyone for their “impatience”. Possibly because the conference has been marked by many instances of self-repair by participants who are trying to present in their non-native English, the interpreter initially corrects the slip in her delivery. Quite unexpectedly, however, the original mistake stirs up many amicable comments among those listening to the speaker on the floor, creating an unaccounted ‘gap’ in the interpretation:

FLOOR (my emphasis)

(Speaker): Well uh. Mister B* didn’t leave me uh. anything more to say uh. but I want uh. to express, to bring into expression, **specifically my thanks to the participants uh. for their impatience, for their** (inaudible remarks on the floor) **uh. uh. impatience in general** because it has taken so much time with with our work because we have overgone (further remarks from the audience like “We have patience”) yes, you were patient (laughter) we have overgone the limits of our time...

BOOTH (my translation from Turkish and emphasis):

(Interpreter A):...Professor B* did not really leave me much to say but I too would like to thank the participants. **For their patience. That was a slip of the tongue, I said impatience but I had meant patience. Very patiently you tolerated us for exceeding our time...**

As the transcript shows, the slip of the tongue by the speaker leads to a prolonged interaction on the floor, with front-row participants jovially shouting «Patience! We were so patient». The speaker does not understand why the participants say this and repeats his remark («uh. uh. impatience in general») and, when similar comments continue, smiles and adds, «yes, you have patience», still without noticing his initial mistake. While all this interaction takes place on the floor, those listening to the interpreter have heard an unproblematic delivery, since the in-

terpreter replaces “impatience” with “patience”. Possibly to compensate for the “gap” between her corrected delivery and the mistake-induced interaction on the floor, Interpreter A blends with the speaker’s ‘I’ and inserts the remark, «That was a slip of the tongue, I said impatience but I had meant patience». Note that, although these two sentences are added by the interpreter, both sound as if they were uttered by the speaker because the interpreter does not explicitly change the first person singular in the interpretation. By fusing with the speaker’s ‘I’, she manages to signal to her listeners that a slip of the tongue prompted the interaction and laughter on the floor although the parts she inserts also seem rather odd, in that they refer to a slip of the tongue which her listeners have not heard in the first place.

Overall, in 68 different instances during this particular conference the critical decision-making in which interpreters engage becomes apparent. These instances reveal that, despite the strict professional norm which stipulates that the speaker’s ‘I’ should be the interpreter’s ‘I’ during interpretation, the only real ‘I’ in the interpreted utterance is that of the interpreter, who is re-presenting the speakers in another language amidst cognitive, linguistic, socio-cultural and technical constraints.

Based on her ethnographic study of interpreters working in EU institutions, Dufrou (2012) concludes that, although most interpreters consider the ‘first person’ norm an unquestioned given, they still depart from it for a variety reasons, ranging from saving face to distancing themselves from the speaker’s discourse (*ibid.*:155-156). She also notes that these interpreters do not see such departures as a violation of the norms, but as a tool to deal with the complexities of interpreting in real contexts (*ibid.*: 158).

Studies on interpreters working in institutional settings reveal other aspects of interpreters’ agency. Based on a corpus generated from the European Parliament’s (EP) multilingual webstreams, and using pronominal choice as the indicator of speaker positioning, Beaton-Thome (2010) argues that interpreters working for the EP have a tendency to use what she calls the institutional “we” (in the sense of “*we, the European Parliament*”) even when the original speakers do not. When done relatively regularly, this seemingly micro-level word choice by the interpreters, possibly influenced by their exposure to, and maybe even identification with, the institution, reinforces the ideology of the EU. The following example demonstrates Beaton-Thome’s point:

Speaker: Ministers at last week's Council discussed ways in which member states might be able to offer practical assistance to the US, and in particular, whether *they* might accept former detainees.

Interpreter: Die Frage ist natürlich, sind **wir** bereits ehemalige Häftlinge zu übernehmen? [*The question is of course, are we prepared to take on former detainees?*] (Beaton-Thome 2010:133)

In another instance:

Speaker: However, **it was agreed** last week that a common political response would be desirable and that the possibility of coordinated European action **could be explored** further.

Interpreter: Aber letzte Woche haben **wir** gesagt, dass es natürlich wünschenswert wäre, eine gemeinschaftlich politische Antwort zu finden und, dass **wir** uns überlegen können, wie **wir** handeln wollen.
[But last week **we** said that it would of course be desirable to find a common political answer and that **we** could think about how **we** want to act]
(Beaton-Thome 2010:133)

Analysing a corpus drawn from a forum organized by the Italian Parliament that focused on women parliamentarians, Monacelli (2009) suggests that interpreters tend to engage in “self-preservation” by toning down face-threatening remarks: 64% of all shifts in her corpus suggest moves at de-personalization/distancing in face-threatening situations. For instance, in the following excerpt, the interpreter omits the reference to the potentially threatening source segments «become a force not be ignored» and «demands». The inclusive «our actions» is also omitted and the subject «women» is referred to in a distancing manner with «they», mitigating the illocutionary force:

ST	TT	Literal translation
it is only when women~ parliamentarians become a force~ not to be ignored~	sarà solamente nel momen- to in cui le donne parla- mentari/ @ decideranno/ in maniera concreta/	it will be only when women parliamentarians/ @ will de- cide/ in a concrete manner
that our actions~ and other demands~ will be taken seri- ously#	di non essere ignorate~che effettivamente verranno pre- se sera sul serio#	not to be ignored~] that ef- fectively they will be taken seriou seriously#

(Monacelli 2009: 119)

In another instance, the interpreter opts for agentless elements («it must be followed in parliament» and «that is the suitable place»), replacing the more assertive role ascribed to women in the original call to action:

ST	TT	Literal translation
by the national parliaments	deve essere seguita in parlamento	it must be followed in parliament
because that's where we have to fight	che è il luogo preposto	that is the suitable place
that's where we have to work	Appunto a queste funzioni	precisely for these functions

(Monacelli 2009: 120)

An interesting case study by Wadensjö (2008), on the other hand, analyzes the performance of Mikhail Gorbachev's well-known interpreter Pavel Palazchenko, not in a conference but in a TV show, offering an excellent account of how “invisibility” itself is enacted by the interpreter.

With the increase in the availability of original speeches and their interpretations online, scholars are now studying patterns across larger datasets. In a detailed analysis of a corpus drawn from the discourse of Eurosceptics at the European Parliament, Bartłomiejczyk (2016) points to a pronounced tendency among interpreters to mitigate face-threatening acts. Similarly, also based on a corpus from the European Parliament, Magnifico and DeFrancq's (2016) analysis suggests that male interpreters tend to tone down face-threatening acts more than female interpreters do. Women, on the other hand, apparently display greater lexical variety and lexical density than men (Russo 2016, 2018).

Clearly, studies that explore interpreters' presence and performance in relation to specific contexts still have a lot to offer Interpreting Studies. In fact, such studies look all the more relevant at a time when critical discussions are taking place on whether the expected and even self-propagated invisibility of interpreters is still serving the profession in an age of rapid technologization, remote work and the prospect of AI interpretation (Downie 2020).

Conclusion

In short, outsiders' role expectations of conference interpreters look simplistic, even if on first appearances they may appear well-defined. Generally, outsiders expect conference interpreters to act as conduits who carry the words of speaker to another language. They use this benchmark to judge interpreting performance, both praising and criticizing interpreters according to the yardstick of "loyalty to the speaker's word", as amply demonstrated by the news media's approach to conference interpreting.

Interpreters' own role-identity differs from the role expectations of outsiders in that interpreters define their role as conveying messages and enabling communication. However, they also delimit the "agency" that conveying messages and enabling communication can entail by emphasizing that interpreters convey the meanings *as intended* by the speakers.

Yet, when interpreters describe their "self-in-role", particularly when they recount actual instances, they almost always reveal their active involvement in shaping the interpreted utterance and the interaction in general. Anecdotal accounts of professional interpreters usually point to their critical decision-making in relation to not only linguistic and cognitive but also situational factors. They expose the challenges involved in creating a discursive representation of another speaker in another language. The complexity of actual instances of communication destabilize fixed role definitions, making role manifestations heavily contingent on contexts. Analysis of real-life interpreting behaviour reveals how conference interpreters, like community interpreters, act as co-constructors of both meaning and interaction, functioning amidst, cognitive, linguistic, technical, psychological, political and socio-cultural constraints.

As a final note, it is important that budding interpreters graduate with at least a theoretical understanding of the complexity of real life situations as well as an awareness of their role and agency as interpreters. At a time when technologization is taking hold in all domains of life, not least interpreting, we may all realize that the capacity to engage in self-reflection and action about the decisions we make every day is one of the most inimitable assets of human interpreters.

References

- AIIC. 2021. <https://aiic.org/site/world/conference/whatwedo> [last accessed: 20/8/2021].
- AIIC. 2004. https://aiic.org/document/547/AIICWebzine_Apr2004_2_Practical_guide_for_professional_conference_interpreters_EN.pdf. [last accessed: 17/10/2021].
- Arrojo, R. 1998, *The Revision of the Traditional Gap between Theory & Practice & the Empowerment of Translation in Postmodern Times*, «The Translator» (IV-I), pp. 25-48.
- Ayan, I. 2020, *Re-thinking Neutrality Through Emotional Labour: The (In)visible Work of Conference Interpreters*, «TTR» (XXXIII-II), pp. 125-146.
- Bartłomiejczyk, M. 2016, *Face threats in interpreting : a pragmatic study of plenary debates in the European Parliament*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Beaton-Thome, M. 2010, *Negotiating Identities in the European Parliament: The Role of Simultaneous Interpreting*, in M. Baker, M. Olohan, M. Perez-Calada (eds.) *Text and Context: Essays in Honor of Ian Mason*, Manchester: St. Jerome, pp. 117-138.
- Bell, K. 2013a (ed.), *Role expectation*, in *Open Education Sociology Dictionary*, <https://sociologydictionary.org/role-expectation/> [last accessed: 20/11/2021].
- Bell, K. 2013b (ed.), *Role performance*, in *Open Education Sociology Dictionary*, <https://sociologydictionary.org/role-performance/> [last accessed: 20/11/2021].
- Biagini, M., M.S. Boyd, C. Monacelli 2017 (eds.), *The Changing Role of the Interpreter: Contextualising Norms, Ethics and Quality Standards*, New York/London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1994, *Language and Symbolic Power*, ed. by J. B. Thompson, Cambridge (UK): Polity Press.
- Burke, P., D. Reitzes 1981, *The link between identity and role performance*, «Social Psychology Quarterly» (XXXXIV-II), pp. 83-92.
- Cambridge Dictionary. nd. "Interpreter". Retrieved on November 28, 2021 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interpreter>.
- Clifford, A. 2004, *Is Fidelity Ethical? The Social Role of the Healthcare Interpreter*, «TTR» (XVII-II), pp. 89-114.
- CNN. 2011. "A Lost in Translation Press Conference" posted by CNN Foreign Affairs Correspondent Jill Dougherty. <https://politicalticker.blogs.cnn.com/2011/01/19/a-lost-intranslation-press-conference/> [last accessed: 27/09/2021].
- Çorakçı-Dişbudak, B. 1991, *Tane Tane Simültane: Simültane Çevirmenlik Üzerine Merak Ettiğiniz Herşey Komiklikler de Cabası*, Istanbul: Altın Kitaplar.
- Diriker, E. 2003, *Simultaneous Conference Interpreting in the Turkish Electronic and Printed Media: 1988-2003*, «The Interpreters' Newsletter» (XII), pp. 231-243.
- Diriker, E. 2004, *De-/Re-Contextualizing Conference Interpreting: Interpreters in the Ivory Tower?*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Diriker, E. 2011, *User Expectation Surveys: Questioning Findings and Drawing Lessons for Training*, *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, (II-III), <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuceviri/issue/1231/14423> [last accessed: 20/09/2021].
- Downie, J. 2020, *Interpreters vs Machines: Can interpreters survive in an AI-dominated world?*, London/New York: Routledge.
- Dufflou, V. 2012, *The 'first person norm' in conference interpreting (CI) – some reflections on findings from the field*, in M. A. Jimenez Ivars, M. J. B. Mayor, B. Harris (eds.), *Interpreting Brian Harris. Recent developments in translatology*, Bern/New York: Peter Lang, pp. 145-160.
- Dufflou, V. 2016, *Be(coming) a conference interpreter: An ethnography of EU interpreters as a professional community*, Amsterdam/New York: John Benjamins.
- Eraslan, Ş. 2011, *International Knowledge Transfer in Turkey: The Consecutive Interpreter's Role in Context*, Unpublished doctoral dissertation, Rovira i Virgili University.
- Gavioli, L. 2020, *Role*, in M. Baker, G. Saldanha (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies (3rd Edition)*, New York: Routledge, pp. 499-505.
- Goffman, E. 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York: Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. 1961, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis: Bobbs Merrill.
- Grube, J. A., J. A. Piliavin 2000, *Role identity, organizational experiences and volunteer performance*, «Personality and Social Psychology Bulletin» (XXVI-IX), pp. 1108-1119.
- Harris, B. 1990, *Norms in Interpretation*, «Target» (II-I), pp. 115-119.
- Inghilleri, M. 2005a, *The Sociology of Bourdieu and the Construction of the 'Object' in Translation and Interpreting Studies*, «The Translator» (XI-II), pp. 125-145.
- Inghilleri, M. 2005b, *Mediating Zones of Uncertainty*, «The Translator» (XI-I), pp. 69-85.
- Mack, G., L. Cattaruzza 1995, *User Surveys in SI: A Means of Learning about Quality and/or Raising Some Reasonable Doubt*, in J. Tömmola (ed.) *Topics in Interpreting Research*, University of Turku: Center for Translation and Interpreting, pp. 37-49.
- Magnifico C., B. Defrancq 2016, *Impoliteness in interpreting: A question of gender?*, «Translation and Interpreting» (VIII-II), pp. 26-45.
- Merriam-Webster. nd., *Interpreter*, in *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved November 28, 2021, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/interpreter>.
- Monacelli, C. 2009, *Self-Preservation in Simultaneous Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Morin, I. 2011, *Interpreting the remarks of world leaders. The case of the interpreters for the Indonesian and Mexican Presidents*, «Translation Journal» (XV-I), <http://translationjournal.net/journal/55interpreter.htm> [last accessed: 28/11/2021].
- Moser, P. 1995, *Survey on Expectations of Users of Conference Interpretation. Final Report*, Vienna: SRZ.

- Nogueira, D. 2004, *His Excellency and his interpreter*, «Translation Journal» (VIII-II), <http://translationjournal.net/journal/28president.htm> [last accessed: 28/11/2021].
- Platt, G.M. 2001, *Status and Role, Social Psychology of*, in N.J. Smelser, P. B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Oxford: Pergamon, pp. 15090-15095.
- Pöllabauer, S. 2015, *Role*, in F. Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London/New York: Routledge, pp. 355-360.
- RFERL (Radio Free Europe and Radio Liberty). 2010. Retrieved from https://www.rferl.org/a/UN_”Interpreters_Make_Sure_Nothing_Is_Lost_In_Translation/1995801.html [last accessed: 27/09/2021].
- Rudvin, M. 2015, *Interpreting and Professional Identity*, in H. Mikkelsen, R. Jourdenais (eds.) *Routledge Handbook of Interpreting*, pp. 432-447.
- Russo, M. 2016, *Orality and gender: A corpus-based study on lexical patterns in simultaneous interpreting*, «MonTI» Special issue (III), pp. 307-322.
- Russo M. 2018, *Speaking Patterns and Gender in the European Parliament Interpreting Corpus: A Quantitative Study as a Premise for Qualitative Investigations*, in M. Russo, C. Bendazzoli, B. Defrancq (eds.), *Making Way in Corpus based Interpreting Studies*, Singapore: Springer Nature, pp. 115-133.
- Schlosser, M. 2019, *Agency*, in E. N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2019 Edition), <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/agency/> [last accessed: 20/11/2021].
- The Collins Cobuild Dictionary of English Language 1987, *Interpret*, ed. by J. Sinclair, Birmingham: Collins, p. 763.
- TKTD 2019, *Bu Kulaklar Neler Duydu: Türkiye’de Konferans Çevirmenliğinin 50 Yılı*. Istanbul: H20 Kitap.
- Torikai, K. 2009, *Voices of the invisible presence: Diplomatic interpreters in post-World War II Japan*, Amsterdam: John Benjamins.
- Wadensjö, C. 2008, *In and Off the Show: Co-constructing ‘invisibility’ in an Interpreter Mediated Talk Show Interview*, «Meta» (LIII-I), pp. 184-203.
- Watts, L. 2009, *Managing self in role: Using multiple methodologies to explore self construction and self-governance*, in S. Clarke, P. Hoggett (eds.) *Researching Beneath the Surface: Psychosocial research methods in practice*, London: Routledge, pp. 215-239.
- Zwischenberger, C. 2009, *Conference interpreters and their self-representation: A worldwide web-based survey*, «Translation and Interpreting Studies» (IV-II), pp. 239-253.
- Zwischenberger, C. 2016, *The policy maker in conference interpreting and its hegemonic power*, «Translation Spaces» (V-II), pp. 200-221.
- Zwischenberger, C. 2017, *Professional Self-Perception of the Social Role of Conference Interpreters*, in M. Biagini, M. Boyd, C. Monacelli (eds.) *The Changing Role of the Interpreter: Contextualising Norms, Ethics and Quality Standards*, New York/London: Routledge, pp. 52-73.

Suggestions for further reading

- Gentile, P. 2017. “*Interpreting as a postmodern profession: a socio-historical approach*”. *The Changing Role of the Interpreter: Contextualising Norms, Ethics and Quality Standards*, ed. by M. Biagini, M. Boyd and C. Monacelli, New York/London: Routledge, pp. 32-52.
- Sela-Sheffy, R., M. Shlesinger 2011 (eds.), *Identity and Status in the Translational Professions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wadensjö, C. 2011, “*Status of Interpreters.*” *Handbook of Translation Studies Online*, ed. by Y. Gambier and L. van Doorslaer, Vol. 2, pp. 140-145.

CAPITOLO 3

INTERPRETING AS COMMUNICATION: RISKS AND CHALLENGES

Yves Gambier

University of Turku, Finland
Kaunas University of Technology, Lithuania

Abstract

Interpretazione come comunicazione: rischi e sfide

La tecnologia sta cambiando i nostri modi di lavorare, intrattenere, fare ricerca, imparare, gestire e comunicare nella vita pubblica e privata, così come in ambienti mono e plurilingui. Ovviamente, gli interpreti non possono evitare di essere sotto pressione a causa dell'interpretazione a distanza.

Il nostro obiettivo è quello di rivisitare alcuni concetti all'interno delle trasformazioni in corso, ovvero i concetti di distanza rispetto alla comunicazione orale e scritta, di contesto, di testo e anche il concetto di corpus. In una seconda fase, affrontiamo le implicazioni della performance "incarnata" (*embodied performance*), in altre parole l'importanza degli elementi non verbali in qualsiasi tipo di interpretazione. Infine, consideriamo alcune tendenze nella formazione degli interpreti assistiti dal computer.

Introduction

For a few decades now, we have known much more about the nature of social and discursive practices in everyday interaction, in different settings, including at work (in front of a screen or not) and in public institutions. Pragmatics, social psychology, anthropology and conversational analysis, among other disciplines, have shed light on how we interact, how we relate to co-participants – to what they say, who they are and how they behave verbally and non-verbally. Different rules, norms and conventions apply in encounters, whether they are brief, regular, through

chance, mediated, with the law, etc. with one or a myriad of participants, in a silent room or in a crowd. Interpreter-mediated communication is no exception. Perhaps Interpreting Studies, like Translation Studies, has for too long considered multilingual mediation as an exclusively language-based practice, focussing on one agent (the interpreter). In recent years, the focus has gradually changed: from speech or text to interaction (production and repetition being interrelated), from interpreters to other participants (client/user-centred approaches), from cognition as a psycho-neuronal process to cognition embedded in a situation, from comprehension of the source speech to shared understanding, from verbal communication to computer-aided communication, assisted with different electronic devices.

The social and technical changes in the last twenty years or so have impacted on the different modalities of interpreting. This chapter revisits certain concepts in the exploration of dynamics of interpreting and their consequences in training.

1. Interpreting under some pressing changes

At least four elements must be considered here.

The first is the diversity of the types of interpreting. In addition to conference interpreting, for technical, scientific, medical international conferences, with representatives of various institutions and organisations, or for meetings and assemblies of multinational institutions such as the entities under United Nations, the European institutions (Commission, Parliament, Council, etc.), we have quite a range of practices:

- Business interpreting for commercial negotiations, often confused with liaison interpreting as if negotiations, fairs and exhibitions were a simple face-to-face and not an unequal connection between an uneven number of people
- Diplomatic interpreting in order to agree upon a treaty, a peaceful relationship, to organise a courtesy visit, etc.
- Military interpreting or interpreting during wars and conflicts, with the use of local assistants or fixers, as in the interrogation of prisoners, for the intelligence service, in search of local information, talks with allies, the enforcement of laws or treaties, etc.
- Court interpreting, for certified translation of documents, hearings, witness' reports, on behalf of the prosecution or the defence, etc.

- Legal interpreting (outside a court) for police interviews, for refugees and migrants in an asylum setting, in jails, etc.
- Educational interpreting in bilingual classes, for online courses, according to the needs of deaf persons at school, etc.
- Community interpreting (also called dialogue interpreting and sometimes public service interpreting) for individuals, couples, families or groups – always including healthcare interpreting in medical settings, hospitals, psychiatric departments, etc., and sometimes legal interpreting.
- Media interpreting or TV interpreting, even if interpreting also exists on radio: can be pre-recorded or live, for news, talks, interviews, reports, press conferences, special events such as a coronation, the funerals of a well-known person, after an earthquake or any natural disaster, air disaster, etc.
- Religious interpreting for missionary work, a summer religious rally, in a church, etc.

All these types of interpreting take place in a wide diversity of settings – from two participants in a doctors’ surgery or a lawyer’s office to hundreds of researchers in a congress hall, from a small team in a negotiation room to millions of viewers watching the TV news, from a loose community such as in a theatre to a delimited community such as in a refugee camp, from an institutionalised entity with regular interpreting to an official press conference during a period of tensions, etc. The settings are perceived differently between cultures and may or may not call for clear rules, either shared or not by all the participants. Today, we are far from the stereotyped image of conference interpreting between highly educated people, for the dissemination of knowledge, or between politicians ruling the world.

All the above types of interpreting use voice/spoken-language interpreting, or sign-language interpreting, and refer to different modes: short or long consecutive, with note-taking, simultaneous (in a booth or not), with text in the booth or not, whispering (or *chuchotage*), sight translation (or sight interpreting in real time). The interpreting, wherever it happens, whatever its mode, can be bidirectional (back and forth between the two languages involved), with a relay or a pivot language (indirect interpreting via a third language, for example Slovenian-English-Turkish).

Is the diversity of settings, practices and modes in contradiction with the spread in the use of English as a *lingua franca* (ELF), second element of the current changes? The ELF of Globish is not any longer a new phenomenon (Jenkins *et al.*, 2017), as a self-translation practice when writing a scholarly paper for a foreign journal, delivering a speech in an international conference, arguing in an online seminar, participating in a business meeting, etc. Different strategies can be implemented

to correct the speech, to compensate for a problem of accent, to avoid turn-taking and losing face. A few papers in *Interpreting Studies* have shown how accent, proper names, a lack of cohesion, unclear argumentation and unusual concepts in ELF can become major difficulties for interpreters. See, for instance, the different works published by Michaela Albl-Mikasa between 2010 and 2017. However, in the long run ELF can also impact upon the needs of the market, the self-perception of interpreter status, job satisfaction and even the language combinations (with an increase in the use of English as a relay or pivot language). Added to the use of remote interpreting, ELF could have a considerable negative effect on the profession, the practice, the quality of the performances and, in general, on international scientific, commercial, medical and legal communication. Does the increasing domination of English in international meetings and thus in conference interpreting play a similar progressively significant role in community interpreting? Younger refugees in the recent influx of immigrants, at least in Europe, do speak some English, but for police interviews, asylum investigations, interactions with doctors and lawyers such a command of EFL might be insufficient or even risky – creating misunderstandings between two or more people not having English (or French) as their mother tongue. In contradiction to this trend, community interpreters also face the use of languages that are less taught, less widely used, and with low resources, that is, with a very limited range of electronic tools to translate and to access information in foreign languages, such as African languages (Yoruba, Wolof, Ebé, etc.) or varieties of Arabic (from Syria, Libya, Sudan, etc.).

The third element to take into account is the consequences of the Covid-19 pandemic. It is impossible today (April 2021) to predict how and to what extent the virus will transform our daily life. However, since February 2020, the working environment for teaching, learning, testing, monitoring and meeting has changed overnight, even if most of the teachers, trainers, supervisors and tutors were not ready to design online courses, to arrange exercises, to organise assessments at a distance, to foster students' motivation in virtual interactions or to anticipate student's troubles remotely. Surveys by different associations in translation, localization and revision have expressed a rather optimistic view about the near future – with a slight growth in demand, a continuation of outsourcing and an increased use of Machine Translation. On the other hand, translators are used to working remotely through various e-tools. What about interpreting? Here are two examples from Finland: the more frequent use of the telephone with refugees and sign language interpreting (in Finnish and Swedish) during TV broadcasts of

statements by the health authorities and interviews of experts in epidemiology, virology and legal matters (the lockdown being submitted in legal constraints)¹. The over-the-phone interpreting, proposed as far back as the 1950s, was widely used in the 1980s-1990s for healthcare and by the police. With the emergence of video-telephony (useful for the deaf and hard-of-hearing), smart phones, tablets and computer software such as Skype, the telephone became more friendly, allowing videoconference calls and providing more services (transmitting text, video, audio and images). With regard to conference interpreting, the suspension of live meetings and conferences and the overuse of video-telephony platforms (Zoom, Teams, WebEx, Rooms, Meet, Skyroom, etc.) have certainly had an effect on the market demand and have restricted the recruitment of interpreters and thereby diminished travel expenses, etc. The image and the self-perception of interpreters, moving from an on-site interpreting setting to another one, in a different location, might be deeply transformed and less attractive, but again, while it may be too early to see the extent of the metamorphosis, it is not too early to reconsider the effects of certain technologies regarding the quality of transmission of sound and image input and output signals, lip synchronicity, latency or transmission delay, hearing protection, and the impact of non-verbal elements in speech intelligibility².

The fourth element is the interplay between oral and written codes, such as in sight translation, or consecutive interpreting (a speech delivered from notes), or simultaneous interpreting (done in a booth from a written paper or from a speech read aloud and rapidly by the speaker) but also including the interplay between linguistic signs and other types of semiotic signs, such as in a static image, a set of slides in a Power Point presentation and in different graphs and figures presented in a medical seminar. The multimodality and multimedia dimensions of communication are challenging a profession the performance of which has long been based solely on the linguistic features of two languages (including the rhet-

¹ There was also an increased demand for translation as national and local authorities needed to inform recent arrivals to the country rapidly and accurately about the social and economic impact of the pandemic, public health guidelines and updated sanitary information.

² We can mention here the online survey conducted by the Canada Regional Bureau of the AIIC during the pandemic (January 2021), a survey of 51 active interpreters employed by the Federal Translation Bureau in Ottawa dealing with the effects of distance interpreting over the Zoom platform on interpreters' health and safety. Available on the AIIC website, where you will also find the AIIC position on distance interpreting (2018).

oric and stylistic features of the speeches) and the paralinguistic features (accent, intonation, pauses, verbal flow).

All these four elements are now influencing what can be said about remote interpreting and the embodied performance to be interpreted.

2. Distance interpreting

Technology and interpreting as a problematic pair is not new: this pair has always been controversial. From telephone interpreting – relying on the auditory input of the participants and the interpreter’s ability to use appropriate tone and intonation – to interpreting in international human spaceflight (e.g., the Apollo-Soyuz international mission of 1975, the Shuttle-Mir programme in 1993-1998, and communication concerning the International Space Station (ISS) between experts from NASA and the Russian space agency Roscosmos), technology has often initially been perceived as the “enemy” of the interpreters’ work, in terms of accuracy, completeness, speed, reliability, quality and reception. However, this is a frequent behaviour in history when a new technique changes habits, job constraints and conventions, and working conditions. Scientific tele-discussion via satellite (at the end of the 1970s) and tele- and video conferences (in the 1980s), with one of the first conferences organised with interpreters taking place in 1976 at the UNESCO general assembly between Nairobi and Paris, computers and different software in the booths (in the 1990s) were not immediately accepted. This section will not tell the full story of the relationship between interpreters and engineers in telecommunications, in computing – a relationship composed of conflicts, misunderstandings and slow agreements, like translators with CAT (Computer-assisted translation) and MT (Machine translation) since the 1960s. It is just a reminder of some of the problems raised by audio-, video- and tele-conferences³, at different periods of

³ Video conference (VC), VC interpreting (VCI), tele-conferencing, tele-interpreting, remote interpreting (RI), Video-mediated interpreting (VMI): there is a plethora of terms meaning a situation where the speaker/audience and interpreter do not share the same location. In VC, interpreters are in the same room as some delegates while some other delegates are in different venues. In RI, participants are in the same conference room and the interpreters are somewhere else, so their presence is only virtual in the conference room. RI appears to be an umbrella term nowadays and is frequently used in the literature.

time, according to the degree of sophistication of technology in use, and of some initial steps in the history of remote interpreting.

- Necessary equipment with or without technical standards, with the accompanying risk of a possible disconnection or technical disturbance during the event
- Finding a way to acquire and maintain a high degree of confidentiality between the participants
- Visual communication between sites, permanent visual information of the meeting room, images providing the best possible view of the speakers, avoidance of interference and echo in audio signals
- Finding ways to meet the need for simultaneous interpretation at video meetings
- Planning of a teleconference or distance meeting. If transportation costs and busy schedules make meetings difficult to arrange, producing a teleconference or a webinar is also complex. In addition to identifying the purpose and the audience, the organisers must secure one or more effective or compelling presenters, prepare a schedule, consider a reliable medium or identify the software available at each participating location, check the time differences between the participants, coordinate the production of visual aids with all speakers, and perhaps conduct some form of rehearsal. The development of different online platforms in the last two years has removed a number of problems, such as instructions for joining the teleconference, coordination between the remote sites, video monitors and cameras under operator control, the delivery of visual aids and exchange in the form of chats and questions/answers. Anyone can participate today, from home or any location, with a tablet or laptop, in an online seminar or a distance meeting. Videoconferences, educational lectures and corporate meetings no longer need to be organised from a post office (at end of the 1980s) or a special studio with different expensive tools, with different moderators, follow a formal protocol and have different technicians present in the different locations.

An audio-conference service has already been operational between Brussels and Luxemburg since 1979 within the framework of the INSIS programme; the first step to improve the physical organisation of Community meetings was identified in 1982, while the European conference of Postal and Telecommunications Administration (CEPT) had already had experiments with videoconferencing. In 1985, the European Community began experiments, but with no interpreters.

Between 1989 and 1991, different groups worked out strategies for introducing interpretation facilities to video meetings, to set up experiments with volunteers in which the lighting, picture quality, acoustics, positions of the cameras and screens, number of participants, length of the meetings and working conditions of the interpreters were to be evaluated. In June 1995, at the first international conference about audio-visual translation in Strasbourg, a representative of the SCIC reported on the first experiments of the European Commission regarding a multilingual videoconference with interpreters. Later, in *The Interpreter's Newsletter* 11 (2001), two reports were published from the United Nations on remote interpretation, referring to two experiments entailing the use of all six official languages. Overall, in different experiments, the feedback of the interpreters pointed out that, if they were able to maintain their performances at an acceptable level, remote interpretation had higher psychological and physiological costs, having an effect on stress, fatigue, eyestrain, concentration, motivation and anxiety (Moser-Mercer 2003). What became clear after those experiments was the role and impact of the non-verbal communication cues in the comprehension of the speakers and thus the quality of the interpreting, namely eye-contact, gestures, intonation, pauses, etc. Even if interpreters have always acknowledged the importance of the visual environment, no controlled studies could explain how and to what extent the visual cues and the allocation of visual attention were actually employed by interpreters at various stages of a meeting or a conference and what happens with large video-screens and split-screen monitors. Obviously, according to the different settings and types of encounter, and according to the types and number of participants, and the arrangements, the effects and the consequences of remote interpreting differ depending upon whether we are coping with telephone-based, videoconference-based interpreting or remote simultaneous interpreting (RSI through platforms, also called Simultaneous Interpreting Delivery Platform/SIDP)⁴. Working virtually and at a distance is not simply a technical issue, or, better said, it should not be considered to be merely a technical issue because it impacts upon the interpreters' work and offers a solution to the multiplicity of languages⁵. See Spinolo's chapter in this volume.

⁴ Some of these SIDPs, including ZOOM which is not strictly speaking a SIDP, have been tested, evaluated on behalf of AIIC in October 2020 in two reports available on the AIIC website.

⁵ The EU (Parliament and Commission) must cope with 24 official languages. The formula for calculating the number of language combinations is as follows: $n \times (n-1)$. Therefore, $24 \text{ languages} \times (24-1) = 552$ possible combinations.

3. Context and Text

A fuzzy concept: context

In linguistics, context is a core notion without its own unified, systematic theory. It has been understood, modelled and implemented in many different ways, sometimes being “real”, sometimes being co-constructed through discourse. However, many references to text and context rely on a more or less clear-cut division between orality and the written code, a binary division in contradiction with works in anthropology and cognitive sciences (Vygotsky, Jousse, Goody, Ong, etc.⁶) as if the impromptu oral was always constrained by *hic et nunc* (here and now), presuming an identity between addressees and receivers, whereas the written is somehow free from those constraining situations of production, enunciation and reception. As if writing would abolish the limits of geographical distance, would exceed the vagaries of memory, would shorten time, the target addressees being different from the direct receivers.

Thus, distance and oral communication would be in a paradoxical contradiction. However, technology has removed such a paradox: two or more people can be far away in real space and be co-present in virtual space, whatever their time difference may be. For more than a century now, media such as the telegraph, telephone, radio, cinema, television, and the computer have all blurred the relationship between oral and written. Nevertheless, the oral/writing dichotomy has long marked definitions of text, discourse and context as proposed by the different types of discourse analysis, discursive and cognitive semantics, pragmatics, text linguistics, text psycholinguistics, systemic functional linguistics, the ethnography of speaking, conversational analysis.

It has become a cliché to say that translation (including here interpreting) exists in a context. The cultural, ideological, poetic, economic and technological aspects of that context have been brought under scrutiny. The same for translators (and interpreters): they exist in their contexts, with their habitus, embodied dispositions acquired in different social experiences. With that, the discussion could be closed. But one notices the indeterminate sense of the concept – context being used in parallel with contextual cues, environment, sociocultural situation or features, working settings, institutionalised (or otherwise) contexts, professionalised contexts, cir-

⁶ We can refer here to: L. Vygotsky (1962), *Thinking and Speech*; M. Jousse (2008), *L'anthropologie du geste*; J. Goody (1987), *The Interface between the Written and the Oral*; W. Ong (1982), *Orality and Literacy*.

cumstances, diversifying or challenging contexts, etc. As a trainer for more than 40 years, I always have doubts and suspicions about context and text being weakly linked in a very vague dialectic: Does context encompass cultural and thematic knowledge, social awareness? How does one demonstrate the weight of certain cultural, social and historical features in understanding and translating or interpreting a document? Does context realize, actualize or determine the meaning of a text?

What is striking is that context (and its synonyms) is considered to be any type of conceptual, social, extra-linguistic information available at a given moment, as if context was “outside” a discursive performance, able to be the cause of part of that performance, or to be correlated to it. For instance, less usual contexts (whatever that means), such as youth centres or emergency refugee camps, would have an impact on dialogue interpreters and explain why they do not always conform to norms guiding professional language mediation. The problem is not new and not peculiar to Translation Studies (TS). Quite a number of turns, trends and approaches in TS have tackled context, in a more or less superficial manner. It is beyond the scope of this paper to give an overview of all the turns.

It is relevant here to recall the sense of *textus* in Latin: literally what is woven, and later the word of God (in the C9th, *textus* means the Gospel), as opposed to gloss (from the C13th onwards), *textus* also meaning at the same time a set of written signs. In the Middle Age, *textus* (like *textile*, *tissu* in French)⁷ is made of a warp of written words and a vocal weft connected when reading aloud – reading is to put your voice at the disposal of the written form, to give your voice to the power of what is written (reading in Ancient Greece and Rome was sometimes done by slaves). The “I” of the topic of the text is different from the “I” of the reader who is at one with the text⁸. In this perspective, a text is never static: it is a relationship between a written form and a voice listened to by an audience, between a scribe and a reader.

Two schools of thought have especially referred to context. The relevance theory has defined context as “the set of premises used in interpreting an utterance”, “a psychological construct, a subject of the hearer’s assumptions about the world [...] A context in this sense is not limited to information about the immediate physical environment” (Sperber and Wilson 1986: 15-16). “The cognitive environment”, i.e., everything that individuals can perceive, remember, or infer, and also facts that

⁷ In the Sanskrit word *sutra* and the Chinese word *jing*, there is a similar textile metaphor.

⁸ Compare with the “I” of an interpreter who is the “I” of the speech, even if the interpreter is not the speaker.

they are not currently aware of, is bound up with these assumptions in a dynamic process: new information impacts upon “old” assumptions. The context becomes contextual effect, in relation to a processing effort. In such a framework, relevance is both maximising contextual effect and minimising the viewer/listener’s processing effort: the more positive cognitive effects and the less processing effort, the more relevant is the utterance. Context is seen here in a psycho-cognitive dimension, within a conceptualisation of communication as an interaction between a speaker/author and a receiver/addressee (accepting the communicative intention of the other interlocutor). Applied to translation, the relevance theory suggests four possible contexts: the set of assumptions by the author, by the translator as a reader, by the translator as a writer, and by the reader of the target text. Through these filters, there is always a risk of contextual mismatches (about knowledge of the field of references, about linguistic competence, about sensitivity or the lack of appreciation of the style, etc.)

The other approach is that elaborated by Derrida in the 1960s: deconstruction is first a critical analysis of the meaning-making of texts. According to an often-cited expression, “il n’ y a pas de hors texte”: a text is first of all a *textus*, a web of historical, social, institutional and political realities. A text is a text-context; there is nothing before, out there; it welcomes the real and all kinds of references. A text is to be read, understood in its own texture, and not by calling elements from outside and a transcendental meaning.

If I have made this detour, it is because TS has relied on those different approaches of text and context at different moments in the last 50 years, not forgetting the references to context in cultural studies.

Text as a web of texts

How does one subvert the distinction between text and context? The binary opposition between textual characteristics and extra-textual phenomena, supposed to validate and legitimize a text, or a speech, has been the major basis for several disciplines, such as Discourse Analysis. In order to go beyond the opposition, to connect two (linguistic and socio-historical) universes or how an utterance is directed in social life and in interplay with other utterances, we propose not to represent context and text in a flowchart or a set of Russian dolls in which context is a substance out there or behind the local. The rhizome is a better figure to show the dynamic connections between “texts”: both text and context are rhizomatically intertwined, that is, intertwined not in vertical or linear connections but in non-hierarchical, multiple, hybrid connections (see fig. 1).

Pre-text: the motivation, purpose of the text and enunciative situation: who speaks to whom (with representations, expectations, assumptions, habitus, and the status of each partner with reference to the other one), under which conditions (hic and nunc).

Sub-text: allusions, presuppositions, assumptions, implicitation, innuendos (sous-entendus), clichés/stereotypes, images, ideologies, representations/semantic-cognitive categories, associations of ideas, shared knowledge about reality (beliefs, cultural information, memories), and about rules and conventions of production and reception (norms or a genre). *Cultural distance* may be different from *linguistic distance* (structural differences).

Inter-text: the text woven (traces, references: explicitly or otherwise) with other texts (of the same genre or not) written before or at the same time (cf. dialogism); citations.

Chrono-text: previous versions of a text, including previous translated texts; palimpsests; connotations.

Co-text: a micro-context created by the text itself = intra-textual references, elements/markers of coherence/cohesion, of repetition/reformulation/redundancy; deictic expressions, etc.

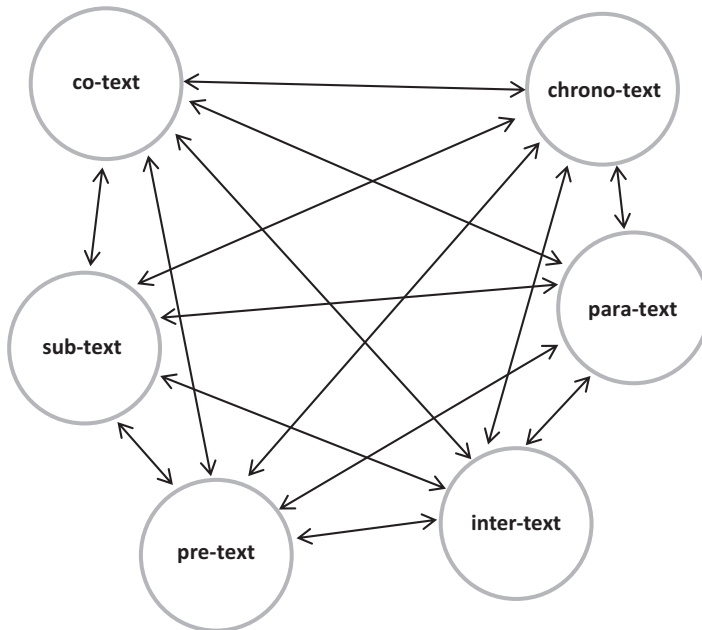


Fig. 1. The text as a web of texts (all the different elements of each text is included, represented in the text).

Para-text: including peritexts: title, preface, cover, blurb, headings, foot-/end-notes, acknowledgement, dedications, etc. + epitexts: press releases, interviews, criticism, book reviews, blogs, posters, video-clips, trailers, advertisements, etc. Both peri- and epi-texts are crafted to influence the way(s) in which the text is received.

Context, contextualisation and Translation Studies

In TS, particularly since the cultural turn in the 1980s, context has been one of those terms that is frequently used and referred to but hardly ever made explicit⁹. Definitions, models and flowcharts have sometimes sought to describe the multifaceted connectedness between the source text and the language use in the target text: context is then confused with culture and/or language at the syntagmatic and paradigmatic level. But very often, context (with no a priori boundaries) is made of different layers (Chesterman 2006: 11), such as the socio-economic context (including language policy, requirements of business efficiency, cost), the social context (drawing attention to people, their behaviours, their institutions, their tools), the cultural context (focussing on values, representations, ideologies), the psycho-cognitive context (meaning mental processes, subjective decision-making, shared knowledge), and the pragmatic or textual context (or what you rely on when you are reading, translating, editing, rewriting or revising a document). Those layers explain the principles of acceptability, appropriateness, cooperation, efficiency, as well as concepts such as translation culture, norms, agency, contextualisation, reception, genre. Sometimes a distinction is made between macro-context or external context (referring to culture, shared knowledge, target audiences, text genre) and micro-context or intra-textual context (the inter-semiotic networks of the text elements, technical constraints, linguistic co-text). Such a binary perception in TS does not really explain how the two perspectives, with their assumptions, can be connected. However, it helps to select constraints in the translating process. On the other hand, Machine Translation (MT) has until recently presupposed a certain fixity of language, ignoring rhetoric and context, disregarding the influence of the cultural power struggle upon translating.

⁹ For a long time, translation, context and space have been connected in the Western approach of multilingual communications. See such metaphors as transfer, zones, borders, source, target, flow, wave, map, turn, adjacent field, shared ground, bridge, etc.

In the sociological perspectives of translation, context is also an uneasy concept. Bourdieu, in different works, has used the metaphor of a field to facilitate the analysis of the interactive relationship between text and context. With the Actor-Network Theory (ANT), as defined by B. Latour in 1987 in *Science in Action*, context is a “network-like ontology” in which actors are not conceived of as fixed entities. The ANT resists returning to a macro-/micro-divide (or global/local divide) because nothing is above or below the other. The inquirer has to focus on following the human and non-human actors, along with the connections and associations created.

Other approaches have also tried to conceptualise context, such as narrative theory discussing “multiple translatorship”, “multiple translational agencies”, “translation pact” and “textual instability” by using the metaphorical “voice”, or eco-translatology: The translators adapt to the “translational eco-environment”, that is, the world of the source text and the source and target languages, comprising the linguistic, communicative, cultural and social aspects of translating, as well as the author, client, and readers.

With the cultural turn, the functionalist approaches in TS in the 1980s and after, translating is defined as a context-dependent meaning-making process. Context is seen as being important empirically for the understanding of translation phenomena and processes. It is the source of different variables which could help in identifying the causes and effects of a translation. However, in Descriptive TS, contextualisation is also the search for the position (or “function”) of translations in given cultures at a given moment. Here, contextualisation deals with the relations between texts, between authors (and their proper situation with respect to other authors in the two cultures), between readers and between literary systems. It is not a kind of correlation between a text and certain historical, social, cultural, ideological, medial circumstances used to interpret the text, as in other functional approaches. With this later sense, contextualisation is the way a text indexes, reflects, or influences properties of social situations, and translation as re-contextualisation of a source text means to adapt, reframe, rewrite, and/or reformulate the source text, to insert elements from one context into another, implying different kinds of transformations, in order to render it acceptable in the target culture. We must keep in mind the ambiguities of contextualisation and context and, perhaps quite tricky, the way screen-mediated communications are decontextualized, a topic which is out of the scope of this chapter. But can we assume we do refer today to the same notion of text when we cope with literary translation, interpreting or localisation? What are the differences between Cicero’s text – to be read aloud during a public (political,

religious, artistic) event – and a text written by Marcel Proust, between a traditional literary text published as a book and an operational text (user guide, product information), between a text used as a speech in a scientific conference and an impromptu discourse in an international political meeting, between a website and an SMS? To a certain extent, parts of the context (pre-, chrono- and epi-texts) collapse in online texts. Two decades of the Internet and Web have transformed a concept that has been dominant for more than a thousand years. From now on, texts consist of short messages (blogs, tweets), static or mobile images, sounds, pictograms, tables, playing with colours, fonts. Texts are fluid with other texts and other semiotic signs.

Besides, e-tools such as translation memories and machine translation software do not clarify the conditions of production: textual segments are offered with no explanation of their origin (where, when, why, by whom and in what setting they have been produced) or of their non-verbal resources (visual structure, lay out, font).

In short, the context in mediated communications is created mainly by the users (prosumers, being both producers and consumers; fans; activists; anonymous citizens; etc.). Since the profiles of the users are more or less obscure, the translators must learn how to calculate and manage the different risks they can take and accept in their decision-making.

4. Context, Corpora and Interpreting

What about context in interpreting? As in translation, the relationship between context and text/speech is unsolved, ambiguous. There is a constant dilemma between context as a latent background and speech as apparent, explicit content.

Diriker's doctoral thesis (2001), published as a book in 2004, is one of the few works that have coped systematically with context in conference interpreting. The author is not the first to recognize the importance of social contexts in interpreting, but she is one of the few trying to explore the interdependency, mainly within Critical Discourse Analysis, between the presence and performance of simultaneous conference interpreters and the socio-cultural and interactional contexts at macro- and micro-levels. For her, investigating the macro-level is to investigate the meta-discourses on conference interpreting, drawing on reference books, codes of ethics, websites of professional bodies, Turkish media, reports by interpreters themselves, academic writings on interpreting... or how interpreting and interpreters are represented. Obviously, between an idealised image

and anecdotal accounts there are contradictions. At the micro-level, in the actual interpreting situation, the author makes observations and interviews, or examines how the interpreters positioned themselves. The analysis of such data is always a reconstruction rather than a simple reproduction: recording selective data, transcribing, observing behaviours are marked by the scholar's presence and his/her research objectives. With the analysis, the author searches for the habitus and the positions of the interpreters in their actual performances. In this short presentation of the book, it is sufficient to note the ambiguity of context, encompassing as it does both "external" attitudes and discussions about interpreting and interpreters, and the "internal" features of the performances in relation with the input from the floor. The idea of being "de-contextualised" is mainly addressed in chapters 1 (about key concepts and grounding theories) and 5 where simultaneous interpreting is juxta- and counter-posing to meta-discourse, and hypotheses are formulated regarding "the convergences and the divergences between what is said and what is done in simultaneous conference interpreting" (p. 5). As to being "re-contextualised", it appears only in the title of the book. Is re-contextualisation synonymous to adaptation, re-interpretation?

Regarding community or dialogue interpreting, context is often synonymous with settings, including the locations where the interpreting takes place (health-care centres, asylums, courts, lawyers' agencies, borders, refugee camps, jails, police stations, social workers' offices, work meetings, etc.), with their respective legal, institutional and sometimes physical/space constraints. However, most of the studies do not seek to correlate explicitly and systematically the quality of the interpreting performance with the settings. Wadensjö's innovative doctoral thesis (1991), transformed as a book in 1998, remains a ground-breaking work, anticipating Diriker's thesis with its concern about the "naturalness" of audio-recorded data and talk as a text and an interaction. Based on Goffman's research on the nature of social organisation and Bakhtin's theory on the dialogic dimension of language and interaction¹⁰, the author's analysis explores the responsibilities, rights and the role of the interpreter as a mediator and coordinator, and the expectations of all the participants in such a dialogue-interpreted interaction. The data in the two theses is audio; we cannot speak of "naturalistic" data, including participants' verbal and non-verbal behaviours. Cameras were not yet cheap and

¹⁰ See for instance E. Goffman (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, and (1981), *Forms of Talk*; M. Bakhtin (1981), *The dialogic of Imagination*.

easy to use in order to record visual language and spatial information, whereas prosodic information such as pauses and accents could be easily recorded.

Nevertheless, with and after these two publications, it has become clear that conference and community interpreting do not fit the “conduit model” and the ideal of neutrality as emphasized earlier in works on interpreting. See Diriker’s chapter in this volume.

Moreover, there is today a large amount of interpreting-related data that is worthy of scientific exploration, even if to collect, store, transcribe (verbal, para-linguistic and non-verbal cues), code, edit, annotate, and analyse interpreted encounters, in different settings, with the consent of all participants, is no trivial task. The systematic collection and analysis of such huge data is now linked to the recent advances in corpus-based interpreting studies (CIS). See Bendazzoli’s chapter in this volume.

Corpora record speeches partly detached from the context, in two dimensions: the social situation of production and reception, and the human source, here and now, delivering the utterances. In contrast to a text which could have been written long ago and somewhere other than the location where it is read, a speech implies a speaker, wherever he/she is in relation to the audience (and the interpreter). In other words, a speech must be incorporated in a body.

5. Embodied performance

In Interpreting Studies, scholars today admit the weight of certain non-verbal elements in the overall performance. A number of studies have insisted on the voice in the performance. Training also sometimes includes exercises adapting the Alexander technique¹¹, helping with breathing, performance nerves, tongue tension, vocal range, stamina (when you talk for a long time during a public speaking). Such care about the voice is quite “normal”: the interpreter is somebody who talks¹².

¹¹ See J. Harer & S. Munden (2008), *The Alexander Technique Resource Book*.

¹² We can mention here the possible effect of technology in dubbing. The project of *Reel Voice* (voice compression software) consists of three phases. 1. Recording a sample of the original voice; 2. Recording dubbed dialogues; 3. Thanks to the software, the first sample is matched with the second one → as if the source actor spoke the target language. The cloned voice raises a new issue: the right to one’s voice. This can be applied to films, ads (clips, TV, tel., Web), toys, e-games, etc. What about automatized interpreting by a cloned voice?

However, this is a rather limited view of verbal communication, for instance several other quality criteria have been defined for interpreting in the media: in addition to comprehensibility, synchrony and complete information, one must take into account easy and regular delivery, appropriate facial expressions, controlled gestures, etc. We have also seen that visual cues were considered to be sufficiently important in the interpreting process to reject, at least initially, remote interpreting, as if not seeing the speaker was an obstacle to the understanding of the speech. But it is in dialogue interpreting that, beyond paralinguistic features related to the voice (pitch, speed, accent, intonation, prosody), non-verbal elements have become relevant. These non-verbal elements encompass:

- kinesics, namely the gestures, postures, manners, facial features, gaze, when getting in contact with somebody, during the sequence of turns, asking for clarification, repetition, etc.
- proxemics, or how participants in an interaction move, use the space, maintain interpersonal distance.

Co-ordinating the exchange in a given situation with its own constraints is a complex activity, which can empower (or disempower) the participants. Interviewing foreign guests in a morning Finnish TV chat show, meeting multilingual professionals at a German work place, consulting a British doctor for an obstetric and gynaecological examination for a Syrian woman, visiting a Swedish hospital for an Albanian child, attending a French court hearing for an African immigrant are very often delicate and asymmetric: besides the language differences, there are differences in cultural values, in the perception of genders, in expected behaviours in a face-to-face encounter. Coordinating is a challenge at two levels: in relation to the organisation of talk and between the foreign persons and the institutional representatives of the health care or legal system, the interpreter mediating between them (the trust or suspicion of one of the participants or by both) – negotiating, mediating not only the meanings of the dialogue but also the implicit, cultural forms or ritual of it. After Wadenjö, the notion of basic and reflexive coordination has been discussed and redefined by Baraldi and Gavioli (2012). More work needs to be carried out to uncover how coordination is achieved with different types of professionals, how collaboration between interpreters and institutional providers is successful while official representatives are often reluctant to have somebody between them and the patient (confidentiality), the migrant, the refugee (ethical commitment), and to what extent non-verbal elements can affect

or enhance forms of interpreting-mediation and participation with tension (for example, by being face-threatening or self-confident). The role and the position of the interpreters cannot be analysed separated from the dynamics of the interaction and the other participants.

Regarding the non-verbal factors, many problems remain: their proper definition (what is a gaze direction and how do you manage gaze shifts?), their transcription (how does one describe eye-contact?) their classification and cultural values (is a gesture with the hands always acceptable? What are the functions of kinesics with respect to language?), their interpretation (do looking down and keeping silent mean the same for a woman and a man?). Answering such questions implies careful observation but also use of audio- and visual recording, which is not always feasible in a court or in a doctor's office. Further, even if feasible, where does one place the camera since it can be perceived as a serious interference in the dialogue? Baraldi and Gavioli's book deals with many different case studies and raises important conceptual and methodological issues.

The different approaches to translation and interpreting, as recalled above in earlier sections, did not refer to non-verbal elements, except in a very elliptical way, but, for instance, can we imagine relevance without feedback from the face, from body language? Do we not adjust and co-operate in the interaction with our hand gestures, gaze, head-movements, with the distance we maintain with our addressee? Do we not listen sometimes with our eyes?

Similarly, in the booth, it has been said that an interpreter cannot avoid imitating the speaker's non-verbal communication, from a weak imitation at the beginning of the work to a more complete imitation sometimes, at the end. Such an imitation is not a pure formal reproduction but an empathic coordination: the interpreter is neither a parrot at the verbal level nor an impressionist at the non-verbal level – and again, verbal, paralinguistic and non-verbal elements all function together. For instance, the speaker can express an alternative: he uses “or” through a certain prosody (pitch and intensity), changes his gaze orientation from his notes to the audience, raises his eyebrows, moves his hands in a kind of jump, marking a point of articulation of speech with a proactive movement. The interpreter tends then to do the same, though less heavily and precisely. The density of gestures and eye-contacts occurs on different occasions such as, for example, when the speaker is very expressive (belonging to a certain culture and/or as a peculiar feature of his/her personality), or when the cognitive effort on the part of the interpreter is greater (facing a problem of comprehension of an unfamiliar

topic, a problem of lexical retrieval from the memory, a problem of understanding the speaker's accent). Again, the community interpreter is similar to the conference interpreter regarding the use of non-verbal elements. We can only assume here that the functions and the frequency of these non-verbal cues are different: they are signals either of understanding or attention or co-ordination, encouraging, for example, the doctor to keep the turn, indicating his/her readiness to take the floor, his/her difficulty to understand part of the talk, asking for repetition or clarification, showing his/her problem in interpreting something that is a taboo for the recipient, his/her need to explain in more detail what has been said in just a few terms. Whatever the type of interpreting is, the complex interplay of verbal, auditory and visual perception cannot be underestimated. Many more studies are needed to document and describe the range and functions of non-verbal elements in interpreting. The emphasis on decontextualised cognitive processes, especially in the simultaneous interpreting mode considered essentially as a verbal and monologic endeavour, over four decades (1950-1990), justifies in part the lack of interest in the body in interpreting – a similar lack also found in translation, as if the translators, being a source of knowledge, a social agent, a cultural mediator, a genre, a brain, have never had a body. Some scholars could have believed that remote interpreting would result in a removal of the interpreter's body. It is the opposite. Nevertheless, with the challenges of dialogue interpreting, with the advent of specialised software for storing, viewing and annotating video and audio, and the emergence of multimodal analysis, the gap in the analysis between verbal and non-verbal elements can be now gradually filled.

To sum up, but also to open up new directions in research, we can say that the time has come to reintroduce the body to TS. Translators and interpreters are not disembodied¹³. They become tired; they have emotions. They can become angry or have fears when a document “resists”; they can have empathy with an author or a text; they can stress when they work under time pressure or in conflict zones; they can feel more creative with music. All kinds of psychological and physiological reactions are marked by previous experiences, beliefs and events. The phenomenology of reading, with the psychophysiological response of reading and the dynamics of reader perception and sensations, is an aspect of the embodiment of the translation. Koskinen (2020) has investigated the role of affects

¹³ In neuroimaging studies, translation/interpreting is associated with visual information, bodily actions (gestures: differentially engaged brain regions).

and emotions across the spectrum of translatorial activities and areas, including a chapter on “Sticky affects, affective capital and interpreter performance”.

The so-called ‘disembodiment’ was related to the rejection of corporeality (based on the split between mind and body), the oppressed sexuality, as if translating could not be associated with pleasure, as if there could be no affinity, attraction or seduction between a translating body and a “text”. Today, several concepts are trying to reintroduce the body to the translating process, such as voice, empathy, emotional intelligence, subjectivity. And, thanks to technology, certain practices, such as fansubbing, are changing translation from a violent/repressive act to a desire, a drive to translate.

6. Some trends in training and technology

Many factors determine education, training, teaching, their organisation, their perception and their evolution. Other chapters of this volume tackle competences, curriculum, exercises, the possibilities of public speaking, voice training, stress management, simulation, mock conferences and the use of authentic materials (particularly audio and video tapes) Nevertheless, two issues must be again emphasized here:

- How do context and speech interplay? To what extent do the situation of speaking in front of other participants (either a group of scholars or an individual), the setting of the conference or the face-to-face interaction and the background knowledge of the interpreter influence the quality of the performance?
- How does the use of a multimodal document, via, for instance, a Power Point Presentation with graphs, figures and static images, influence the work, demanding from the interpreter a triple cognitive effort: listening, speaking and reading? Concurrent sources such as speech, text and slides, implying different types of perceptual strategies, can challenge the attention, the comprehension and the management of the different tasks in interpreting – an even greater challenge if there is no direct view of the speaker.

What about the impact of technology on training? The intensive nature of an interpreting training course, that is, the large number of contact hours and the heavy reliance on assiduous and unsupervised practice after class, are typical features of interpreter training – thus the necessity of identifying ways to enhance

the teaching and learning of interpreting. CAIT (Computer-assisted Interpreter Training) is no longer new since inception in the mid-1990s. There are different ways and means to exploit the multimedia capabilities of the Information and Communication technology. Sandrelli and de Manuel Jerez (2007) have already offered an overview of the three major approaches developed within CAIT, an overview which, in my opinion, is as relevant as before¹⁴:

- Integrative CAIT, based on a digital speech bank or repositories. This is the passive aspect of CAIT. We can give here two examples: *Marius* (a database including several kinds of speeches according to the communicative situation, the duration, the number of words per minute, the speaker's accent, etc.), and the SCIC speech repository.
- Intelligent CAIT: this enables trainers to create different types of exercises to be used off-line and trainees to optimize the use of the available resources. This is the interactive aspect of CAIT. An example of this technology-driven developments is Black Box (available both as an integrated part of a language lab and as a stand-alone programme with authoring functions to create consecutive, simultaneous and liaison interpreting exercises which combine audio, video and text in digital form).
- The third approach combines the use of digital language laboratories and Virtual Learning Environments (VLEs). It is the immersive aspect of CAIT, providing different opportunities for self-directed activities. The e-learning platforms, such as Claroline Virtual Campus or Moodle, mix up learning resources on-line, the use of a language lab (used on-site) and downloaded materials. The University of Geneva was one of the first to develop a virtual institute in interpreting, with face-to-face tasks and on-line activities, also implementing new tools such as SIMON (Shared interpreting materials on-line) and EVITA (ETI virtual interpreter training archives). But digitising, collecting and organising teaching materials is only a part of the training process. Students must have learning objectives, be able to listen to their own recordings and assess their performance in order to become aware of their weaknesses and work on them. E-learning must also imply a clear course structure, a detailed plan of activities, tutoring sessions, self-reflection from the students: collaborative learning cannot be limited to an exchange of information and materials; it must include interactions and discussions on the learning process.

¹⁴ However, the article has been updated by Sandrelli in 2015 (in *MonTi* 2, pp. 111-138) and by de Manuel Jerez in 2019 (in *Tradumàtica* 17, pp. 94-107).

At the initial stage of the short history of CAIT (2000-2010), most interpreter training institutions lacked the adequate technical infrastructure. Feasibility, reliability and affordability were not always there. From the use of DVDs, the creation of web-based courseware, on-line speech banks and VLE to today with virtual classes and the different attempts to explore the 3D virtual reality environments, such as *Second Life*, and training on computer-aided interpreting in the consecutive mode featuring speech recognition and machine translation, some basic concerns remain: How does one keep a student-centred focus, knowing that cultural, ideological and institutional factors are diverse? How does one categorise materials from an assembly held by an international organisation, a science congress, a seminar, a negotiation session, a thematic forum, a press conference, a special guest meeting, knowing that the students' background knowledge and their perception of the level of difficulty do not match necessarily those of the trainers? And finally, how does one keep in mind that would-be interpreters must learn first and foremost to interpret, to take notes, to be able to control their processing capacity, their ear-voice span, irrespective of the use of traditional audiotapes or digital tools? The important objective of the training is the acquisition of fundamental competences and not the formatting of the students to new technical devices.

7. In closing

Let us sum up. Interpreting, in its different modes, is always taking place in a certain setting, at a given time, with defined partners. Remote interpreting, such as writing compared to an oral code, allows distance from here (space) and now (time) constraints. This implies a rethinking of the relationship between context and utterances/speeches, and particularly with the screen-mediated communications which tend to be decontextualized, that is, detached from the current situation. However, any communication, including interpreted communications (whoever is the interpreter: a professional, a child, a volunteer or an interpreter with disabilities), remains embodied, expressed by somebody with emotions, intelligence, memory, beliefs, knowledge and skills. In this paradoxical position, between distance and presence (more than simple attendance), between an institutional state and an embodied state, between interpreting as a text and interpreting as a social practice, interpreters are agents with habitus (internalised dispositions, gradually

acquired through participation in different social institutions, such as their family, school, training and self-learning, professional associations, practical interpreting experience). Technology has shaken up the way they contend for power and resources and raised new ethical questions, challenging the ethical principles long prescribed in the codes of conduct of international and national organisations, in terms of neutrality and fidelity. The working conditions, the work environment, clients' demands, the slow professionalisation and the interpreters' role diversity have all changed the ethics: interpreters are no longer understood as neutral vehicles but as co-constructors of knowledge; they are interactive participants in cross-cultural communications, and not only purely relying on linguistic messages from one language to another.

From now on, interpreting is to be seen in a wider perspective: as transfer of knowledge, as multilateral cooperation, and as a humanitarian and development framework. For instance, interpreting during a crisis, in refugee camps and among asylum seekers cannot be considered exclusively from the interpreters' standpoint. The mediated communication is an aid related to specific needs, requirements, solutions and complaints, and is about protection, food, water, hygiene, sanitation, shelter, telecommunications. It demands, through consecutive or whispering interpretation, humanity, impartiality (no discrimination), dignity and accountability, even if the work is done via computer-aided interpreting, with local languages and dialectal variations of a certain language.

In other words, and not only for dialogue interpreting, research is still needed in ethical decision-making, on the impact of the environment (legal and institutional frameworks; a pandemic, etc.), and the cognitive difference between consecutive and simultaneous modes.

References

- Baraldi, C., L. Gavioli 2012 (eds.), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Braun, S. 2015, *Remote interpreting and Videoconference interpreting*, in F. Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting studies*, London: Routledge, pp. 346-348; 437-439.
- Chesterman, A. 2006, *Questions in the sociology of translation*, in J. Duarte, A. Assis Rosa, T. Seruya (eds.), *Translation Studies at the interface of disciplines*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 9-27.
- Diriker, E. 2004, *De-/Re-Contextualizing Conference Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Jenkins, J., W. Baker, M. Dewey 2017(eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, London: Routledge.
- Jiménez Serrano, Ó. 2019 (ed.), *Tecnologies de la Traducció*, Special issue of «Tradumàtica» (XVII).
- Koskinen, K. 2020, *Translation and Affect*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Moser-Mercer, B. 2003, *Remote interpreting Assessment of human factors and performance parameters*, «Communicate» (XXIII) (AIIC Webzine), June 2003, 18 pages, <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article879.htm>.
- Rodríguez Melchor, M.D. et al. 2020, *Expertise and resources for interpreter training on-line. A student survey on pedagogical and technical dimensions of virtual leaning environments*, «Babel» (LXVI-VI) 66 (6), pp. 950-972 (within the European Parliament-funded ERITON project, 2015-2017).
- Russo, M., E. Iglesias Fernández, S. Braun 2020 (eds.), *Remote Interpreting*, «The Interpreter and Translator Trainer» (XIV-III), Special Issue.
- Salaets, H., G. Brône 2020 (eds.), *Linking up with Video. Perspectives on Interpreting practice and research*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sandrelli, A., J. de Manuel Jerez 2007, *The impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training*, «The Interpreter and Translator Trainer» (I-II), pp. 269-303.
- Sperber, D., D. Wilson 1986 (revised in 1995), *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford: John Wiley-Blackwell.
- Wadensjö, C. 1998, *Interpreting as Interaction*, London/New York: Longman.

Suggestions for further reading

- Amato A., Spinolo N., M.J. González Rodríguez 2018 (eds.), *Handbook of Remote Interpreting*, Bologna: University of Bologna, Department of Interpretation and Translation. <http://amsacta.unibo.it/5955/>
- Fantinuoli, C. 2018, *The upcoming technological turn*, in C. Fantinuoli (ed.), *Interpreting and Technology*, Berlin: Language Science Press, pp. 1-12.
- Pokorn, N., C. Mellinger 2018 (eds.), *Community Interpreting, Translation and Technology*, Special Issue of «Translation and Interpreting Studies» (XIII-III).

CAPITOLO 4

QUALITY EVALUATION IN CONFERENCE INTERPRETING

Sylvia Kalina

Abstract

La valutazione della qualità in interpretazione di conferenza

Nell'interpretazione di conferenza, come in altri tipi di interpretazione, la qualità del prodotto dell'interpretazione è uno degli aspetti più discussi. Viene giudicata dagli utenti, valutata da reclutatori e colleghi, e valutata da formatori e commissioni d'esame.

Definire, valutare o addirittura misurare la qualità dell'interpretazione, tuttavia, solleva una serie di problemi. Il prodotto deve stare in piedi da solo, è sufficiente che un'interpretazione sia utilizzabile, e deve avere lo stesso effetto comunicativo dell'originale? Qual è l'impatto della complessità del contenuto, delle differenze culturali, della lingua d'origine e dell'oratore? Si deve tener conto degli intricati processi in atto durante qualsiasi tipo di interpretazione? Le risposte a queste (e altre) domande saranno diverse a seconda di chi valuta, per quale scopo, quale modalità di interpretazione è sotto esame e quali metodi di ricerca vengono utilizzati.

Negli studi di interpretazione di conferenza, la ricerca sulla qualità si è inizialmente occupata della valutazione del prodotto principalmente sulla base di trascrizioni scritte di materiale registrato. In seguito, la metodologia è stata raffinata e ha incluso studi su interpreti professionisti, su diversi gruppi di utenti e su partecipanti a studi sperimentali. Ben presto divenne ovvio che si dovevano considerare anche variabili come le caratteristiche del discorso di partenza, il contesto, la situazione, le condizioni di lavoro, la modalità di interpretazione e il tipo di pubblico.

Se gli utenti sono interessati al prodotto dell'interpretazione, i formatori e i ricercatori sono interessati anche al processo di interpretazione. In ogni caso, si deve tener conto delle condizioni generali, le misurazioni possono avere una validità limitata, e si deve sempre tener presente che, nonostante tutti gli sforzi per definire criteri oggettivi, qualsiasi giudizio umano sulla qualità dell'interpretazione è destinato ad essere soggettivo.

Tuttavia, la valutazione della qualità è della massima importanza per i professionisti, i loro clienti e i ricercatori. In un quadro più ampio, include più variabili che il processo o il prodotto. La professionalità e l'etica sono parte integrante del servizio di qualità che un interprete fornisce. Inoltre, gli interpreti hanno bisogno di procedure specifiche per garantire la qualità, tra cui la preparazione, la presentazione sul mercato e lo spirito di collaborazione con i colleghi.

Introduction

Anyone who has attended an international event and required the services of interpreters to be able to follow the proceedings and/or actively contribute to it will often wonder whether the conference interpreters have rendered everything that is being said both truthfully and completely. However, judgments on the quality of such a service tend to differ not only between various groups of users but also within a group listening to the same interpreters. Even in juries rating examinee or applicant performance, there will be diverging views about the performance of one and the same interpreter. For interpreting trainees, the overarching objective of their theoretical studies and practice sessions is to attain a level that will be regarded by juries and professionals as excellent or at least good. We shall be discussing here why quality evaluation in interpreting, here mainly conference interpreting, is so complex and intricate that we cannot define one ideal quality model that would be valid for all events and could serve as a reference point for all professionals. We have to bear in mind that interpreting is provided and intended to be used once and once only, on the spur of the moment; correction at a later stage is not possible. Circumstances differ so widely that a common yardstick for measuring interpreter output cannot be applied. The question is, therefore, which criteria good-quality interpretation must fulfil, who is in a position to evaluate this, and which priorities have to be observed in which situations.

1. First attempts at defining interpreting quality

Many conference participants who use interpretation frequently will claim to be able to judge the performance of interpreters they have listened to. However, they would rarely be able or willing to pin down the criteria they have in mind and, more importantly, the relative importance of those criteria for their verdicts.

Numerous researchers have devoted their efforts to this question from different perspectives, using different approaches and coming up with different results. Early theoretical studies were soon followed by surveys, observation and product analyses and led to more process-oriented approaches (Gile 2009: Effort Model) as well as models taking account of the general linguistic, communicative and intercultural environment in which interpreting takes place (Pöchhacker 1994, 2001; Kalina 2005).

An early text-based linguistic and experimental approach was pursued by Barik (1971), who proposed a classification of the types of error made by interpreters, counting the number of correct words, omissions, additions, and substitutions, and drawing upon the results as determinants of interpreting quality. As Barik used transcripts of texts (not speeches) and their interpreted versions, this procedure necessarily neglected delivery parameters. Another attempt at identifying the factors that determine interpreting quality and their relative importance was made by Bühler (1986), whose survey of conference interpreters set out to obtain an idea of their priorities for interpreting quality (see section 3). Kopczyński (1994) also referred to factors that may influence interpreting quality, such as technical conditions, work load, discourse and communicative framework, and Moser-Mercer (1996) emphasised the importance of contextual and situational variables as well as non-linguistic factors that need to be taken into account to obtain an ideal quality which is complete, accurate and free from any distortions.

Another research issue was whether the criteria for interpreting quality should be geared to source-text fidelity (Gile 1995, 1999 with mode-specific analyses) or user-orientation (Pöchhacker 1994, the target text must function in the situation and sociocultural context of the target language, i.e. be understood by its recipients).

2. Evaluation – methods and purposes

Despite the complexity of efforts to determine the quality of an interpreter's performance, there is definitely a need to ascertain that the service rendered by interpreters is of good quality. Numerous variables have to be taken into account, and the objectives pursued may vary considerably. For the purpose of this article, I shall define several objectives that may be operative factors in attempts to determine interpreting quality.

Evaluation will be used here as the overall term covering all quality components. It encompasses a number of general and specific aspects and includes the consideration of a given interpreting situation and the conditions under which an interpreter works. I will use the following terms for the different types of evaluation:

Judgment of a specific interpretation is generally made by users. They are not greatly interested in the factors that may affect interpreting quality nor in interpreters' working conditions. Their main concern is to be able to follow a speaker as easily as original-language listeners would do.

Assessment is usually offered by trainers, juries or recruiters to obtain a picture of the overall performance and potential of an individual interpreter. It is commonly used for the selection of candidates or applicants, and it requires a certain degree of expertise on the part of assessors.

Rating is done when a number of interpretations are to be evaluated, either for purposes of awarding a grade (exam situation) or in the context of scholarly research. It implies counting or measuring critical variables such as completeness, linguistic or semantic errors, omissions, inappropriate terminology, delivery characteristics and others.

Over the past few decades, interpreting studies has used a number of methods to try and define what can be regarded as interpreting quality. These have yielded various and sometimes contradictory results, and an overall picture is needed if we want to get closer to a comprehensive view of quality. It will also have to be seen whether the concept of interpreting quality has undergone or will undergo modifications over the years, especially in consideration of changes in the technological environment in which interpreting takes place.

3. Methodology

As there are so many different perspectives from which to evaluate an interpreter's performance, the methods used are also different. They have been considerably refined with the increasing availability of technological tools. One method developed in the early phase of interpreting studies and still in frequent use is the survey or questionnaire, where different groups (users, i.e. target-language listeners, interpreters, speakers) are asked what they think makes for good interpreting or what, in their eyes, are interpreting weaknesses. Another method is the analysis

of source texts (originals) and target texts (interpreting output). Such analyses are generally based on experimental or authentic recordings and their transcripts. Experimental interpreting studies have been performed mainly to shed light on specific phenomena, such as fidelity, accuracy, completeness, ear-voice span (*décalage*), interference, errors and repair.

Surveys among interpreters

An early survey was conducted by Bühler, who collected the opinions of conference interpreting professionals on what they thought were the most important components of interpreting quality. The parameters she developed were based on textuality characteristics: logical cohesion of utterance, sense consistency with original message, completeness of interpretation, correct grammatical usage, use of correct terminology and appropriate style, native accent, pleasant voice, fluency of delivery, thorough preparation of conference documents, endurance, poise, pleasant appearance, reliability, ability to work in a team, positive feedback from delegates and other criteria (1986, p. 234). Her study produced a list of priorities from an interpreter viewpoint and led to the question whether their priorities would also be those of users.

Meanwhile, interpreter surveys have been refined and facilitated. Questionnaires are sent out electronically, via e-mail or using web-based platforms, and the results are processed with appropriate technological tools.

Surveys among users

After interpreting studies had arrived at the analysis of interpreting in authentic conditions, user expectations became a major research interest (cf. Kurz 1993). Criticism of Bühler's methodology led to a number of questionnaire studies covering different user groups. These surveys were mainly carried out by interpreters who took an interest in research. Results were very heterogeneous, but one thing that became clear was that quality as perceived by interpreters is not necessarily identical with quality as perceived by users. Moreover, it turned out that evaluations by users differed not only according to their linguistic and cultural backgrounds, but also between different types of conference (scientific, political, popular). Another problem connected with user surveys is that one has to distinguish between user expectations and their actual judgment of a given piece of interpretation at a specific event. An interesting perspective on this was introduced by Kopczyński (1994, p. 195ff). Referring to the conference setting, he distinguishes

between the expectations of the speaker, who wants the interpreter to contribute to making his speech as efficient as possible, and those of the listeners, who want a faithful verbal rendering.

One hypothesis that has rarely been tested is that users tend to judge an interpretation depending on whether they agree with the content/opinion of an original or whether they would take issue with what is being said. If the latter is the case, this may also affect their judgment of the interpreting service. If a user disagrees, s/he will also judge the interpretation as being of lower quality than when s/he agrees. Behr (2015: p. 161f) has analysed the impact of emotions on judgments of interpreter performance; this influence appears to be higher when alternative information is scarcely available. The question is, therefore, what user surveys can tell us, and we must be aware that questionnaire findings are often relative in character.

Observing interpreters and what they do

Early attempts at explaining how interpreting works were based on observations by interpreters themselves and their colleagues, with comments by users as an additional source of information. Such observations convey a picture of the wide range of event types in which conference interpreters are involved. It also provides an insight into the heterogeneous requirements to be fulfilled in settings ranging from highly specialized expert conferences, political addresses and discussions to staff training courses and TV talk shows. More recently, the growing amount of remote simultaneous has brought about considerable changes in interpreter workplaces. It has therefore to be kept in mind that “[...] interpreting is not a single invariant phenomenon but a (more or less professionalized) activity which takes different forms in different contexts” (Pöchhacker 2001: p. 421).

Nevertheless, quality evaluation cannot do without analyses of interpreting products. The results they come up with, however, need to be seen against the background of user expectations and working conditions. It is a fact that the interpreter’s choice of words and his/her delivery are generally under closer scrutiny than the speaker’s, as the interpreter is rightly regarded as a language professional. However, analysing and assessing an instance of interpretation cannot be done by counting and comparing source and target text elements alone, as contextual and cultural factors may prompt an interpreter to opt for solutions such as explicitation, deletion or various other appropriate modifications or adaptations. By its very nature, interpreter-mediated communication and interaction differs from

monolingual communication, as cultural differences exist at various levels. This is why an addition or deletion is not necessarily to be regarded as an error; such modifications may even support the speaker's intention and help him/her reach their goal. For listeners from a different culture, an addition (explicitation) may be a necessary supplement to enable the audience to comprehend what a speaker is saying and to make the background of his/her own culture more transparent. In this context, Kopczyński refers to two different approaches: "[...] should s/he be the ghost of the speaker or should s/he intrude, i.e. omit, summarize or add portions of the text?" (1994, p. 90) Moreover, the role that prosody plays in communication must be considered when assessing interpreting quality and comprehension on the part of the audience.

Source- and target-text profiles

Before addressing the problem of how to measure different elements of interpreting and how to identify their quality, we need to emphasise, in line with the above, the importance of defining measurable components of a source-text profile. In this context, it has to be kept in mind that, as in any kind of discourse, a text presented by a speaker (and any interpreted version of it) is, in its entirety, more than the sum total of measurable components. Some factors defy measurement or assessment as such but may well have a bearing on quality. It is extremely difficult to measure the degree of empathy displayed by a speaker or, even more importantly in this context, by an interpreter. Nevertheless, text profiles have to include delivery aspects and also consider situation and context, reflecting all factors that may have an influence on interpreting.

If we want a purely linguistic analysis, audio recordings (available e.g. from the European Parliament or from numerous company General Assemblies etc.) can be used together with their transcripts. But as we assume that interpreting quality is not a purely linguistic matter, even source-text recordings will not suffice to cover all components of the profiles in question. Factors that may have an impact on interpreting but are not reflected in a recording include the documents made available by the speaker in advance, the interpreter's knowledge about a speaker's background, presuppositions and interest on the part of the audience as well as a speaker's commitment to his/her own delivery. There are also non-verbal means of communication, audience response, and many other facets that an audio recording will not reveal. It is therefore essential at least to have video recordings of the speaker and, if possible, also of the setting itself.

Mutatis mutandis, the same also applies to interpreter output. Here, audio recordings will do for most purposes, and the profiles will have to include parameters developed by comparing source and target texts but also all situational and contextual factors, working conditions etc. Experimental research, though not authentic and therefore of limited validity, has the advantage of having different interpreters performing the same task under identical conditions, and it provides a possibility of modifying variables to enable comparison between versions. Meanwhile, various groups of researchers worldwide have established comprehensive corpora, and these offer excellent opportunities to engage with all types of interpreting research issues.

When transcripts of original speeches and their interpreted versions are compared, one needs clearly defined parameters that will differ depending on the research issue under investigation. The criteria for measuring the quality of interpreting output include parameters such as accuracy, fidelity, completeness, errors, interferences, repair and non-repair and others. Working with transcripts, one always has to bear in mind that a transcript is only an instrument for analysis and not the authentic version. As a rule, it will not reflect, say, prosodic features and non-verbal elements. Moreover, one must always remember that interpreter decisions may depend on available capacity (cf. Gile 2009 on capacity management) and on assumed user expectations. The interpreter must decide whether to follow an extremely fast and/or redundant speaker in every detail, employing an excessively fast speech rate to do so, or to leave out what s/he considers not to be absolutely essential and deliver at an agreeable speech rate with pleasant intonation; and it is doubtful whether the interpreter is always in a position to decide what is essential and what is not.

4. Conditions with an impact on interpreter performance

For interpreters, it is important to work in conditions that help to improve output quality (advance availability of information and/or documentation, time to prepare, interpreter-friendly source-text delivery, good acoustic and visual conditions).

On the other hand, there are conditions that can potentially impair interpreting quality, such as lack of advance information, high degree of technicality, excessively fast or poor source-text delivery, acoustic interference or noise, visual

impairment, frequent interpreting from relay and especially conditions of remote interpreting.

Source-text delivery may also be characterised by a speaker's strong accent, with garbled words, or it may be unclear or ambiguous (sometimes intentionally, so that the interpreter has to be as ambiguous even if target text listeners may blame her/him for not being clear). The text of a speech may or may not be adapted to the expectations of the target group. If not, this group will not be able to follow what is being said, e.g. when a speaker refers to phenomena of his/her own culture without being aware that it is difficult for the target audience, lacking the relevant background, to follow, or when an expert speaks about a scientific subject to a group of laypeople without taking account of their lack of previous knowledge about the subject.

5. Standards

The idea of having a set of standards or norms to be applied to all interpreting situations has always been very attractive, and both professional organisations such as AIIC and employers such as EU institutions have drawn up lists of criteria that have to be fulfilled if an interpreter's work is to be rated as good. The difficulty of such endeavours lies in the fact that standards for interpreting conditions are usually not taken into account, as they depend on so many variables that it is extremely difficult to consider all of them. Compliance with a standard can only be ascertained if it is measurable, and for this all factors that may influence quality must be known and quantifiable. Therefore, collections of norms or standards serve as recommendations rather than as fixed norms. The competent ISO (International Standards Organisation) committee has worked out proposals and agreed on standards that in some countries have been incorporated in national norms. Their objective is to introduce a procedure of certification for professional interpreters. Even here, it proves difficult to define exactly what challenges have to be met by interpreters or conference organisers. There are different interpreting cultures in different countries, one instance being interpreters working into their B language. Here opinions and practice differ widely. The relative character of quality is reflected, for instance, in what Pöchhacker (1994, p. 242) has called "quality under the circumstances", as well as in Moser-Mercer's definition of "optimum quality" (1996, p. 44).

6. Ethics

There is general agreement that ethical principles such as reliability, discretion, professional secrecy, careful handling of documents received, and, with a view to interpreting quality, accuracy, apply to virtually all interpreting situations and settings, and this is reflected in many codes drawn up for different settings by professional associations. Conference, business and media interpreting share a number of ethical requirements; quality standards for these may be similar but not necessarily identical.

For non-conference settings in the legal and health sectors, requirements such as respect, impartiality, (in)visibility, detachment or active agency are more important than in conference interpreting and will figure among the quality standards for interpreters working in these sectors. It is important to understand that the ethical conduct of interpreters in settings with an asymmetrical power relationship is necessarily different from the principles to be observed by conference interpreters, who usually work in more symmetrical settings.

7. Quality assurance – a must for professionals

Interpreting studies is not merely concerned with quality evaluation out of academic interest or from a theoretical perspective. It also helps the practitioner to achieve active quality assurance (QA). This comprises more than the interpreting product, it encompasses professional conduct, adherence to ethical standards, continuing education and training.

QA usually refers to objectively measurable standards as a basis for some type of certification. For professional conference interpreters, it is concerned with the interpreting product, ensuring that the technical side of the message is accurately and appropriately communicated. It covers not only parameters such as style and delivery (including microphone discipline) but also booth manners, the ability to work in a team, interpreters' background knowledge and the degree of preparation.

Peer assessment is an efficient instrument in quality control. It should cover one or several of an interpreter's language directions, i.e., B and C(s) into A, A into B (if applicable), and relay or pivot work if it occurs regularly, as well as consecutive if practised. The parameters to be assessed for each conference should be agreed upon beforehand by assessor and assessee. The exercise should

cover different types of contribution (general discussion, read-out speeches, spontaneous statements, power-point presentations etc). Such an assessment will take account of the languages spoken, language predominance, use of relay, coping with non-native speakers, duration of interventions and also which documents are available beforehand or during the meeting and in which language(s). QA means that quality is documented along the whole gamut of professional activity with the aim of detecting any weaknesses in an overall process that extends from the first inquiry to the follow-up work associated with an assignment. Its purpose is to identify ways and means for improvement. This is a time-consuming job, and it cannot be fulfilled simply by being a member of a professional association but requires a commitment throughout the interpreter's professional life.

8. Evaluation of consecutive and simultaneous interpreting

When interpreting quality is up for evaluation, would the procedures applied be the same for all modes used in conference interpreting, i.e. simultaneous, consecutive and whispering? As interpreting processes differ from one mode to another, there are also bound to be differences in the interpreting products. For consecutive, more elegant language may be expected, redundancies may be removed, and a shorter version may be offered if so required. For simultaneous, the dependence on speaker delivery is higher and consequently the interpreted version will not always be as elegant. Nevertheless, crucial criteria such as fidelity and accuracy remain the same. For consecutive rating, Mack & Cattaruzza (1994) propose a framework that includes the processes involved and the user perspective. For simultaneous, Schjoldager (1996) has drawn up a list of criteria that takes account of speech type, situational and contextual variables and working conditions.

9. Quality evaluation in interpreter training

Training sessions with conference interpreters as trainers

Practice sessions supervised by interpreting trainers are a basic and indispensable element in learning how to interpret. For all training sessions, it is important, in the case of more or less authentic speeches, to set the frame for the interpreting task, i.e. who is the speaker, what information is available about the event, the participants,

the speech in question. It is also important to offer advance information on the subject and on the (imaginary) audience. Is it an expert speaking to lay people, is the audience made up of non-natives in the source or target language, are different cultures represented? In these cases, trainee interpreters will be expected to use either not very technical language or to refrain from highly idiomatic expressions.

In the early stages of training, trainers will offer advice and recommendations rather than assess all the details of beginner performances. Later, the emphasis will shift to the trainees' interpreting output, with the objective of helping them not only to learn from their own efforts but also from listening to other trainees' interpretations. Trainers should not, as a rule, interrupt a student in the booth during interpreting itself. They will typically make their comments after the interpreting trainee has given a summary self-assessment. When a student admits to having performed poorly, it is not necessary to go into further detail.

An experienced trainer will find some positive aspect of a given rendition to begin with but should also address shortcomings and offer suggestions for remedying them. When suggesting better solutions, it is always worth pointing out that these may only have been found after the interpreting act. Presentation and delivery aspects should not be overlooked.

Advanced students will benefit from listening to authentic interpreting by professionals; they will become aware of the importance of conditions, context and other important factors. They will also require some guidance with regard to self- and peer-assessment, its most important aspects and ways of getting it across. Comparing and discussing solutions different interpreters come up with will help to underline that there is rarely one single or ideal solution. It may also be advisable to keep learning journals or logbooks providing an overview of progress achieved (possibly one per student, one per teacher, one per course).

Recordings of trainee performance accompany all learning phases. They are helpful as a general device in the initial phase where tasks are simple, and should be used more analytically when texts get more difficult. Sometimes, written feedback after the trainer has listened to a full-version recording of a trainee is a valuable instrument for checking the progress a trainee has made and may also offer advice for further improvement.

Trainee self-study

When trainees practise self-organised interpreting sessions, there are a number of points that should be considered. Initially, self-training should be assisted by a

trainer and then practised in groups of no less than three participants who can interpret and listen alternately. Each exercise should be followed by peer assessment. A few general recommendations may be helpful:

1. Make sure that you never practise alone without anyone listening. One is too easily tempted to interrupt the process or make do with a stopgap solution. It is advisable to practise in small groups ensuring that there are as many listeners as participants interpreting a given text. When you do this for the first time, assessment may be split up between listeners, i.e. one focuses on correct language use, another on accuracy of terminology, another on delivery characteristics, fluency, pauses, and self-correction. You may occasionally invite an external listener (preferably a non-interpreter) to assess a rendition from his/her perspective, as it is always interesting to see what criteria outsiders use – after all, they may be your potential clients in the future. After a text has been interpreted, the interpreter in question should give his/her provisional self-assessment first, and afterwards listeners can either confirm or modify these impressions. Peers should start with a positive aspect before going into the shortcomings, and they should always keep in mind that they will themselves be assessed in the next round of interpreting.

2. Clarify expectations beforehand. A beginner should not expect or be expected to give a faultless rendition, and depending on speech type, priorities may be defined, such as avoidance of filled/unfilled pauses or of repair operations, etc. Interpreting an original speech from a video is generally much more demanding than if a speech is presented spontaneously by a peer. Poor acoustic conditions will almost certainly impair the quality of interpreting, and poor listening conditions will lead to a more negative assessment.

3. Choose an appropriate source text: When a trainee makes an impromptu speech, this may turn out to be quite challenging, as speech difficulty is subjective and not easy to assess, not even for the speaker. Therefore, choose a topic or speech that is fairly general and not too challenging. Depending on whether interpreting is into the A or B language, a source text should be fairly easy or of less than average difficulty. This applies also to speeches read out by one of the trainees, video and audio material, the latter being more demanding. When authentic speeches are used, source text assessment should always come first (language, speed, accent, content complexity etc.). After interpretation, speeches that perhaps looked fairly easy at the outset may turn out to have been more difficult than one would have expected. Ask the interpreting trainee to assess the rate of difficulty and his/her own performance.

4. Listen to the target text: When analysing the interpreting product, delivery characteristics such as speed, segmentation, intonation, native accent, rhythm, dynamics, and relevant source-text properties (written, extempore) as well as media presentation should be kept in mind. Listeners should first focus on what they heard and found during the actual interpreting act. Only then should recordings be used, and again, when listening to them, the performing trainee should give his/her opinion first. Emphasis should be on voice, intonation, rhythm, dynamics, (native) accent, fluency, hesitations, false starts, and corrections. If peers have a transcript of the speech, they may have made notes and will use these to identify not only deviations, omissions, errors but also successful solutions or elegant wording. When dual-track recordings are available, ear-voice span may be discussed, but this is complex and should not be a central factor in peer assessment; rather, it should be analysed with the trainer who will give advice where appropriate.

5. When practising consecutive, the speech to be interpreted may be either a more or less spontaneous contribution by a fellow trainee/other participant or an authentic speech. Potential listeners (fellow trainees) should take notes just as the interpreting trainee will do, and they should base their assessment on these notes and not on a transcript of the speech. Again, assessment can be split up between listeners. To check whether the message as such has been fully understood, a trainee may be asked to produce a summary (in lieu of or after interpretation). Notes may be compared so that successful solutions will become apparent to all.

I would not normally advise students to do a second interpretation of the same speech (unless the speech is first interpreted in the consecutive mode and then in simultaneous). On the other hand, transcribing a few minutes of one's own interpretation is an excellent exercise. After transcription, an improved version can be set down. Recordings and transcripts may be included with the learning journals referred to earlier.

Juries at university exam sessions

In exam sessions, assessors tend to assume the perspective of a user, but as they usually understand the source text, they cannot claim to go through all the comprehension processes that a user needs.

Conditions differ between universities and countries. Some invite external jurors (professionals or trainers from other universities), and some invite people with no interpreting background to form part of a jury. There are cases where one single person assesses a recording of an interpretation, but these are rare, as most

universities agree that live jury assessments of live interpretations are standard. But even here, conditions vary. A source text may be read from the manuscript of a speech, with jury members having the written text in front of them as they listen to the examinee. This enables them to write their comments into the text so as not to forget any of them. They will need to keep in mind, though, that this is not the situation in which users find themselves. Alternatively, outside speakers are invited to present a contribution more or less spontaneously, a circumstance that should make interpreting easier for the examinee. Both alternatives have their pros and cons. In the majority of exam sessions, there are no real users dependent on interpretation, and it is important to give examinees specific information telling them for whom the interpretation would be intended. Previous impressions may also play a role. Behr (2015, p. 161f) illustrates ways in which emotions influence the assessment of interpreting quality, a striking argument for having juries at exam sessions.

It has also been established that jurors do not necessarily detect all errors in a performance, and some juries have split up the task between their members into those assessing content and those assessing language and/or delivery. However, given the fact that authentic users will never be able to detect every single error, this kind of job-sharing appears unnecessary and may in fact distort the overall impression.

10. Quality in other settings – different requirements

Although the main focus of this paper is on conference interpreting, we should not ignore the quality requirements interpreters working in other settings have to live up to. When interpreting takes place in a legal setting (court, police interpreting), in health settings (patient/doctor), in crisis regions or for refugees, interpreters often have to take into account different expectations or requirements harboured by the people actively involved. In police enquiries and court proceedings, officers expect the interpreter to be as verbatim as possible without softening any linguistic harshness. A judge will expect the interpreter to be impartial and give an absolutely complete rendering. A defendant, on the other hand, would favour a version that is to his/her advantage, and when listening, would expect to be able to understand the main ideas despite the technicality of legal language. When a doctor speaks to a patient, the latter will expect the interpreter to use language that s/he can follow, even if the medical expert uses more technical terms.

For some of these settings, standards of quality interpreting have been laid down by the relevant professional associations or user organisations. Quality is then determined by the degree of adherence to specific standards and by the success of the interaction.

Conclusion

We have seen that quality evaluation means different things to different people. There is no single yardstick by which any interpreting performance can be measured. If we wish to consider the entirety of factors that (may) have an immediate or indirect impact on the interpreting product, we need to include data on communication situation, conference equipment standard, participant composition, roles and characteristics of speakers, preparation of subject and terminology and many other factors related to different dimensions of the interpreting process. The assessment of interpreting quality cannot be truly valid without an assessment of all these factors.

The purposes for which interpreting quality is under study may differ depending on the interest of the persons concerned. For some purposes, comparative analyses of interpreter products may shed light on good or poor solutions that interpreters come up with for any given problem they encounter. Surveys are a helpful addition if one wants to find out what is expected of interpreters and by whom.

One of the fundamental principles of assessment, not only in university exam sessions but also in recruitment procedures, is that the deliberations take place within a jury. Recruiters and exam juries will check a rendering for criteria that result from comparisons between source and target text, whereas professionals and their associations will be interested in a more comprehensive picture of interpreting activity.

The technological environment in which conference interpreting takes place has undergone enormous changes. Better equipment such as headsets and microphones, better transmission from and into interpreting booths, availability of laptops and other tools have helped interpreters improve the quality of their service. These developments have also raised the level of expectations on the part of users. On the other hand, remote interpreting, hub and from-home interpreting have figured largely in the more recent past and are probably here to stay, at least

for a substantial number of conferences. Hybrid settings must be expected to affect interpreting quality, and evaluation procedures will have to be adapted to the new circumstances. For interpreting research concerned with quality evaluation, these developments and their repercussions on communication in general and interpreting will need to be thoroughly examined.

Bibliography

- Barik, H. C. 1971, *A Description of Various Types of Omissions, Additions, Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation*, «Meta» (XVI-IV), pp. 199-210.
- Behr, M. 2015, *How to Back the Students - Quality, Assessment & Feedback*, in D. Andres, M. Behr (eds.), *To Know How to Suggest... Approaches to Teaching Conference Interpreting*, Berlin: Frank & Timme, pp. 201-217.
- Bühler, H. 1986, *Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters*, «Multilingua» (V-IV), pp. 231-235.
- Gile, D. 1995, *Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment*, «Target» (VII-I), pp. 151-164.
- Gile, D. 1999, *Variability in the perception of fidelity in simultaneous interpretation*, «Hermes» (XXII), pp. 51-79.
- Gile, D. 2009, *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kalina, S. 2005, *Quality assurance for interpreting processes*, «Meta» (L-II), pp. 769-784.
- Kopczyński, A. 1994, *Quality in Conference Interpreting: Some Pragmatic Problems*, in M. Snell-Hornby et al. (eds.), *Translation Studies – An Interdiscipline*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 189-198.
- Kurz, I. 1993, *Conference Interpretation: Expectations of different user groups*, «The Interpreters' Newsletter» (V), pp. 13-21.
- Mack, G., Cattaruzza, L. 1994, *Valutare l'interpretazione consecutiva: I. Dall'ascolto alla restituzione e ritorno, II. A confronto con il giudizio dell'utente*, in Y. Gambier, M. Snell-Hornby (eds.), *Problemi e tendenze nella didattica dell'interpretazione e della traduzione. Problems and trends in the teaching of interpreting and translation*, «Koiné» (IV), pp. 81-95.
- Moser-Mercer, B. 1996, *Quality in interpreting: some methodological issues*, «The Interpreters' Newsletter» (VII), pp. 43-55.
- Pöchhacker, F. 1994, *Quality Assurance in Simultaneous Interpreting*, in C. Dollerup, A. Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims and Visions*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 233-242.
- Pöchhacker, F. 2001, *Quality Assessment in Conference and Community Interpreting*, «Meta» (XXXXVI-II), pp. 410-425.

Schjoldager, A. 1996, *Assessment of Simultaneous Interpreting*, in C. Dollerup, V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 187-195.

Suggestions for further reading

Barranco-Droege, R., O. García Becerra, M.E. Pradas Macías 2013 (eds.), *Quality in Interpreting: widening the scope*, Vol. 2, Granada: Editorial Comares.

Kalina, S. 2015, *Measure for Measure – comparing speeches with their interpreted versions*, in C. Zwi-schenberger, M. Behr (eds.), *Interpreting Quality: A Look Around and Ahead*, Berlin: Frank & Timme, pp. 15-34.

Setton, R., A. Dawrant 2016, *Conference Interpreting – A Complete Course*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

CAPITOLO 5

DIDATTICA DELL'INTERPRETAZIONE BASATA SU CORPORA

Claudio Bendazzoli

Università degli Studi di Torino

1. Nascita e sviluppo di un nuovo paradigma di ricerca: *i Corpus-based Interpreting Studies*

Per poter studiare e analizzare la comunicazione mediata da interpreti si rende necessario catturare la natura effimera del parlato (o delle lingue dei segni) in un formato stabile e archiviabile, che consenta di accedere ai dati (il testo di partenza e il testo di arrivo, oltre a tutta una serie di informazioni sul contesto di appartenenza) ogni qual volta si renda necessario e di osservarli oltre l'immediatezza in cui si sono manifestati originariamente. In generale, i metodi impiegati a tal fine sono sempre stati la registrazione (audio o anche video) e la trascrizione.

Prima dell'avvento delle tecnologie digitali e di internet, gli strumenti a disposizione degli studiosi per registrare e trascrivere dati di questo tipo presentavano importanti limiti strutturali (basti pensare alla durata del nastro di una musicassetta, alla capacità di archiviazione dei dischi portatili e fissi nei computer o alla necessità di stampare su carta le trascrizioni per analizzarle). Tuttavia, grazie ai continui progressi della tecnologia, in seguito si sono aperte nuove possibilità di analisi su scala sempre maggiore, con la creazione di banche dati le cui dimensioni potevano essere gestite efficacemente solo con mezzi informatici (non più manualmente). I corpora linguistici nascono proprio da grandi raccolte di testi in formato elettronico, organizzate in base a criteri di selezione predeterminati così da assicurare un certo grado di rappresentatività (Bowker, Pearson 2002).

In ambito traduttologico, la linguistica dei corpora trova applicazione prima negli studi sulla traduzione (Baker 1993), probabilmente per la maggiore disponibilità di testi nel formato richiesto e di programmi in grado di elaborare e analizzare il linguaggio scritto. A partire dalla fine degli anni Novanta, tale approccio richiama l'interesse anche di chi si occupa di studi sull'interpretazione e appare fin da subito come una preziosa opportunità di superare la natura spesso aneddotica di alcune ricerche che avevano esaminato la comunicazione mediata da interpreti agli albori degli studi sull'interpretazione (Shlesinger 1998). Con questo nuovo paradigma di ricerca si auspica infatti che si possano creare corpora di interpretazione, cioè grandi banche dati di trascrizioni di testi di partenza e testi di arrivo, così da poter individuare, estrarre e contare le occorrenze di vari tipi di fenomeni. Nonostante le numerose sfide insite nel processo di trascrizione e nel disporre di strumenti informatici compatibili con diverse lingue, dopo oltre due decenni dai primi appelli alla comunità scientifica, i corpora di interpretazione sono oggi una realtà.

Vi sono alcune caratteristiche particolari che distinguono i corpora di interpretazione e che vale la pena puntualizzare (Bendazzoli, Sandrelli 2009). In primo luogo, alcuni corpora di interpretazione non sono elettronici, o per lo meno non lo sono al punto da poter essere analizzati dal computer. In questi casi, il termine *corpus* viene utilizzato per campioni di dati che vengono analizzati ancora manualmente, senza l'ausilio di strumenti di linguistica computazionale, e sono di dimensioni limitate. In secondo luogo, non tutti i corpora di interpretazione sono accessibili pubblicamente – ad esempio, su piattaforme in rete. Infine, i primi studi condotti con l'approccio basato sul corpus riguardavano solo l'interpretazione di conferenza, in particolare nella modalità simultanea. Ciononostante, dalle rassegne presenti in letteratura (Bendazzoli 2018; Setton 2011) emerge chiaramente come i corpora di interpretazione siano aumentati, anno dopo anno, non solo in termini numerici ma anche in termini di dimensione, nonché di modalità (anche consecutiva) e contesti rappresentati.

Ad oggi, i corpora di interpretazione sono stati impiegati soprattutto per fini di ricerca (tanto sul processo quanto sul prodotto dell'interpretazione), ma hanno trovato impiego anche in ambito didattico (Bendazzoli, Russo, Defrancq 2018; Russo, Bendazzoli, Defrancq 2018; Straniero Sergio, Falbo 2012).

La seguente sezione offre una breve disamina della metodologia alla base della creazione di un corpus, dopodiché si presentano diverse esperienze formative e risorse didattiche attinenti a questo innovativo paradigma oramai ben consolidato in ambito traduttologico.

2. Come creare un corpus di interpretazione

La metodologia sottostante la creazione di un corpus di interpretazione attinge dalle procedure previste per i corpora orali (Thompson 2004) e comprende diverse fasi, quali la progettazione del corpus, la raccolta dei dati, la trascrizione, l'annotazione, l'allineamento, l'accesso ai dati e la distribuzione (Bendazzoli 2010; Bernardini *et al.* 2018). Mentre le prime tre fasi sono essenziali (poiché non può esistere un corpus di interpretazione senza dati trascritti), le rimanenti sono opzionali, benché contribuiscano sostanzialmente ad aumentare il potenziale di ricerca di un corpus.

2.1. Progettazione del corpus

La prima fase è determinata dal tipo di corpus che si desidera costruire, nonché dalle modalità di interpretazione e dalle lingue oggetto di indagine. Tra i principali tipi di corpora si possono annoverare i corpora paralleli (con testi di partenza e i relativi testi di arrivo) e i corpora comparabili (con testi di partenza in una determinata lingua e testi di arrivo nella medesima lingua, così da poter confrontare le caratteristiche della stessa lingua, ma prodotta in modalità differenti – ad esempio, da un eloquio spontaneo, preparato o letto per i testi di partenza, anche differenziando se si tratta di parlanti nativi o non nativi; da una interpretazione simultanea o consecutiva per i testi di arrivo). I corpora intermodali raccolgono invece più testi di arrivo prodotti sulla base del medesimo testo di partenza a partire da diverse modalità di interpretazione o di traduzione, potendo così esplorare i tratti salienti del linguaggio interpretato in simultanea rispetto al linguaggio interpretato in consecutiva o tradotto (a partire da testo scritto). In base al numero di lingue rappresentate, un corpus può dirsi monolingue, bilingue o multilingue.

Si deve inoltre prestare attenzione al tipo di modalità di interpretazione che sarà rappresentata nel corpus – se simultanea (con o senza cabina, interpretazione sussurrata, traduzione a vista), consecutiva (classica, con presa di note, o breve), o entrambe. Nell'interpretazione consecutiva, l'alternanza di brani tra testo di partenza e testo di arrivo può comportare scelte diverse a seconda del grado di interazione e delle possibili sovrapposizioni (si pensi alla consecutiva breve in scambi dialogici rispetto alla consecutiva classica in una presentazione-monologo). Le lingue di lavoro coinvolte contribuiscono parimenti alla complessità strutturale di un corpus e al grado di rappresentatività auspicato (Halverson 1998) anche in base al contesto di riferimento (ad esempio, le sessioni plenarie del Par-

lamento europeo, i convegni internazionali, le udienze di tribunale, ecc.). Tutti questi fattori influenzano in diversa misura l'impostazione che sarà necessario dare all'architettura del corpus, nonché il grado di rappresentatività degli eventi linguistici effettivamente inclusi.

Si prenda ad esempio uno dei primi corpora elettronici sviluppati in seno al Dipartimento DIT dell'Università di Bologna, ovvero EPIC (European Parliament Interpreting Corpus). EPIC è un corpus trilingue (italiano, inglese, spagnolo) di testi di partenza e testi di arrivo (in simultanea) nell'ambito delle sedute plenarie del Parlamento europeo (Russo *et al.* 2012). In realtà, considerando il tipo di testi e il numero di lingue in esso rappresentati, EPIC si compone di nove corpora, tre per ciascuna lingua dei testi di partenza e sei come risultato dell'interpretazione simultanea in tutte le combinazioni possibili tra le tre lingue coinvolte (italiano>inglese, italiano>spagnolo; inglese>italiano, inglese>spagnolo, spagnolo>italiano, spagnolo>inglese). La particolare struttura di EPIC consente di esplorarlo sia da una prospettiva parallela (cioè confrontando i testi di partenza in una lingua con relativi testi di arrivo nelle altre due lingue), sia da una prospettiva comparabile (considerando i testi di partenza in una lingua e i testi di arrivo nella medesima lingua, prodotti dai testi di partenza presentati nelle altre due lingue coinvolte, per esempio testi di partenza in italiano e testi di arrivo sempre in italiano a partire dai discorsi originariamente pronunciati in inglese e in spagnolo). Un ulteriore sviluppo di questo corpus ha portato alla creazione di EPTIC (European Parliament Interpreting and Translation Corpus), un corpus intermodale multilingue con testi di partenza e testi di arrivo non solo orali e frutto di interpretazione simultanea, ma anche scritti (i verbali delle sedute plenarie) e tradotti (le traduzioni ufficiali dei verbali) (Ferraresi, Bernardini 2019). Più aumentano le lingue rappresentate e le modalità di traduzione, più complessa diventa la struttura del corpus.

2.2. Raccolta dei dati

La seconda fase prevede la raccolta dei dati che si desidera inserire nel corpus. I corpora di interpretazione normalmente si basano su trascrizioni di dati registrati (in lingua parlata e/o in lingua dei segni). I progressi tecnologici hanno reso più facile la registrazione video di situazioni comunicative, anche se diversi progetti si sono basati solo su registrazioni audio. In entrambi i casi, la raccolta dei dati può essere realizzata sul campo (Bendazzoli 2016), o indirettamente, con mezzi quali il download di dati da internet (ad esempio, dalla videoteca del Parlamento

europeo) o la registrazione di eventi mediati da interpreti trasmessi in televisione o in streaming.

La raccolta di dati sul campo comporta diverse sfide (logistiche e tecniche), a seconda delle modalità di interpretazione e dei contesti considerati. Per esempio, nell'interpretazione consecutiva sarebbe interessante tenere traccia delle note dell'interprete, insieme alla produzione dei discorsi di partenza e di arrivo, attraverso l'uso della *digital pen technology* (Kellet Bidoli 2016). Nell'interpretazione simultanea senza cabina e nell'interpretazione sussurrata, occorre prestare particolare attenzione all'attrezzatura di registrazione per ottenere registrazioni di alta qualità dei discorsi di partenza e di arrivo (ad esempio, mediante microfoni *Lavalier*). Nell'interpretazione simultanea con cabina insonorizzata, è talvolta necessario coordinare la raccolta dei dati da postazioni situate in luoghi diversi, poiché la cabina può non essere installata nella stessa sala in cui si svolgono i lavori della conferenza (per non parlare dell'interpretazione da remoto). Inoltre, nell'interpretazione simultanea ci sono (almeno) due tracce audio da gestire allo stesso tempo, e queste devono essere tenute separate per poterle trascrivere comodamente.

Oltre alla registrazione dei testi di partenza e dei testi di arrivo, la raccolta dei dati si completa tenendo traccia delle informazioni sul contesto in cui avviene la comunicazione mediata da interpreti. In particolare, i metadati sui partecipanti (compresi gli interpreti), sulla situazione comunicativa (struttura e sezioni principali, programma, configurazione dell'ambiente, ecc.) e sui testi di partenza (stile di presentazione, uso di supporti audiovisivi, diapositive, ecc.) sono informazioni di primaria importanza per poter meglio interpretare quanto rappresentato dal corpus e, ancor prima, decidere se includere o meno un determinato testo rispetto ai criteri di rappresentatività stabiliti nella fase di progettazione.

Quale che sia il metodo di raccolta dei dati, diretto o indiretto, è inoltre necessario verificare il grado di riservatezza della situazione comunicativa oggetto di studio in modo da approntare eventuali procedure di consenso informato. Lo stesso tipo di evento comunicativo (ad esempio, una conferenza, una trattativa, un colloquio) può spaziare dall'essere di natura pubblica o totalmente riservata, con conseguenti restrizioni sull'accesso ai dati e sulla loro divulgazione al di fuori del progetto di ricerca per cui sono raccolti.

2.3. Trascrizione dei dati, annotazione e indicizzazione

La trasposizione dei dati audio/visivi in forma trascritta può essere gestita con svariati programmi informatici (Niemants 2012) e realizzata seguendo diverse

convenzioni, a seconda del tipo di analisi e del formato dell'interazione (monologica o dialogica). La trascrizione è il risultato di un processo selettivo in cui solo una (minima) parte delle caratteristiche dell'oralità viene rappresentata in forma scritta. D'altronde si tratta di un compromesso inevitabile se si vuole mantenere un certo grado di leggibilità delle trascrizioni, anche tenendo conto della possibile elaborazione informatica delle stesse.

In aggiunta al livello verbale in senso stretto (cioè la mera trascrizione delle parole dette o segnate), le trascrizioni possono essere arricchite dall'annotazione di alcuni attributi, sempre a seconda dell'analisi da effettuare. Generalmente, l'annotazione dei metadati è effettuata per tenere traccia del tipo di testo (numero totale di parole, velocità di eloquio, durata, in abbinamento a dettagli relativi al parlante e alla situazione comunicativa) e viene inserita all'inizio della trascrizione (*header*). Inoltre, ulteriori livelli (opzionali) di annotazione vanno dal *part-of-speech* (POS) *tagging* – cioè l'annotazione di categorie grammaticali per ogni parola (o *token*) – a specifiche caratteristiche verbali o non verbali (ad esempio le pause, eventuale pronuncia non standard, ecc.). Le annotazioni possono essere applicate automaticamente (come nel caso del *POS-tagging*) o manualmente.

I testi trascritti e annotati devono infine essere indicizzati per poter svolgere ricerche sistematiche e recuperare in maniera automatica le informazioni che sono state annotate. Tra i sistemi e gli strumenti usati più comunemente al fine di gestire corpus di interpretazione si annoverano il *Corpus Workbench* (Evert, Hardie 2011), EXMARaLDA (Bührig *et al.* 2012; Schmidt, Wörner 2014), *Sketch Engine* (Kilgarriff *et al.* 2014), nonché la sua versione *open source* conosciuta come *NoSketch Engine* (<https://nlp.fi.muni.cz/trac/noske>), e ELAN (<https://archive.mpi.nl/tla/elani>) particolarmente diffuso nei corpora di lingua dei segni.

2.4. Allineamento

Un ulteriore grado di elaborazione delle trascrizioni riguarda l'allineamento. Nei corpora di interpretazione, l'allineamento può essere impostato su due livelli. Si possono allineare le trascrizioni del testo di partenza con le trascrizioni del testo di arrivo per un confronto immediato. A seconda della modalità di interpretazione e della progettazione del corpus (i corpora intermodali comportano una struttura più complessa anche in termini di allineamento, Bernardini *et al.* 2018), le trascrizioni allineate possono essere visualizzate secondo un formato tabulare o seguendo una rappresentazione a spartito musicale (quest'ultimo sarebbe ideale

per poter rappresentare visivamente il *décalage* nelle modalità simultanee o le sovrapposizioni tra più parlanti nella comunicazione dialogica). Si può procedere a un allineamento manuale oppure semi-automatico.

L'altro livello di allineamento può essere realizzato tra una trascrizione e la sua registrazione audio/video (ad esempio, annotando codici temporali nella trascrizione che la colleghino alla traccia audio/video), nonché eventuali materiali di supporto (come le diapositive della presentazione, il testo del discorso, ecc.).

2.5. Accessibilità e distribuzione

L'ultimo passo nello sviluppo di un corpus riguarda la sua accessibilità e distribuzione. Alcuni corpora sono resi disponibili alla comunità scientifica senza particolari restrizioni, mentre altri sono accessibili solo ai ricercatori che li hanno sviluppati (ad esempio, per questioni di riservatezza). La fruizione aperta può avvenire tramite piattaforme online, come nel caso delle risorse nella piattaforma CoLiTec (<https://corpora.dipintra.it/>), oppure tramite distribuzione da parte dei creatori del corpus (Angermeyer, Meyer, Schmidt 2012) o di associazioni preposte (come la *European Language Resources Association* nel caso di EPIC).

3. Applicazioni didattiche: apprendere da e con i corpora

I corpora di interpretazione (e non solo) hanno avuto una graduale ricaduta in ambito formativo fin dagli albori del loro sviluppo. Oltre all'uso mirato di vari tipi di corpora nella didattica dell'interpretazione, la metodologia stessa alla base della creazione di un corpus può essere foriera di importanti riflessioni sui testi e sui contesti dell'interpretazione tra i discenti. Per quanto la creazione di un corpus rimanga un'impresa piuttosto impegnativa, la maggiore facilità di accesso ai dati in alcuni contesti, nonché la crescente disponibilità di corpora già esistenti hanno aperto la strada a esperienze collaborative di ricerca ispirate all'approccio basato sui corpora (Bendazzoli, Bertozzi, Russo 2021). Tra i fattori che hanno favorito questo processo, vanno senz'altro menzionate le tecnologie digitali che hanno reso più semplice e meno invasivo il processo di acquisizione e gestione dei dati. Oltre a questo, gli studenti hanno l'opportunità di sfruttare corpora esistenti per fare ricerche ai fini della loro tesi di laurea (Dal Fovo 2011; Russo 2010) e di dottorato (Bertozzi 2018).

La riflessione critica e metodologica rappresenta solo una parte del contributo pedagogico dei corpora nella formazione di interpreti. Sono state documentate varie iniziative a livello didattico che hanno trovato la loro propulsione a partire da raccolte ragionate di testi di partenza (e di arrivo). In alcuni casi, non si tratta di corpora di interpretazione *stricto sensu*, per lo meno stando alla definizione summenzionata, bensì di archivi contenenti materiali strutturati a fini pedagogici. Potremmo considerare queste raccolte come proto-corpora, in quanto riprendono da vicino le prime fasi metodologiche della creazione di un corpus, applicando criteri di rappresentatività e annotazioni che ne consentono una selezione mirata, pur senza fornire trascrizioni annotate e indicizzate. In altre esperienze invece viene fatto uso di corpora, anche non strettamente legati all'interpretazione, ma in grado di fornire materiali utili per attività terminologiche e di allenamento mirato. Allo stesso modo, vi sono attività didattiche sviluppate a partire da corpora di interpretazione veri e propri, sia nell'aula di interpretazione sia in moduli a latere per la preparazione linguistica degli interpreti. Infine, vi sono proposte di impiego di strumenti di linguistica computazionale che potrebbero essere di grande utilità in fase di preparazione per un determinato incarico, soprattutto per quanto concerne la terminologia settoriale.

3.1. Proto-corpora

Le istituzioni dell'Unione europea, in particolare il Parlamento europeo, sono la principale fonte di dati per le applicazioni pedagogiche legate ai corpora a partire da archivi multimediali. Uno dei primi esempi di (proto)corpora pedagogici per la formazione all'interpretazione consecutiva è dato dalla raccolta messa a punto da Dollerup e Ceelen (1996). Il loro corpus di interpretazione consecutiva in danese, olandese, inglese, francese, tedesco e italiano è in effetti una raccolta di registrazioni audio e trascrizioni, e non un corpus elettronico vero e proprio, di lezioni con testi di partenza e testi di arrivo prodotti da tirocinanti in un corso di formazione tenuto nel 1976. Uno sviluppo digitale più avanzato di questo tipo è la banca dati *Marius*, una raccolta di discorsi del Parlamento europeo e del Forum Sociale Mondiale creata da de Manuel (2003a, 2003b) e arricchita con annotazioni di metadati. Le annotazioni rendono possibile la ricerca mirata delle trascrizioni e del relativo materiale multimediale, sebbene le trascrizioni non siano perlustrabili come in un corpus elettronico standard.

Questi primi esempi assomigliano ad altre risorse ben note in ambito formativo, quali i cosiddetti *speech repositories* (ad esempio, quello della Commissione

europea o la piattaforma collaborativa *Speechpool*). Si tratta di archivi di discorsi annotati che possono essere utilizzati per allenarsi in simultanea e consecutiva. Le loro annotazioni coprono una serie di caratteristiche, dalla durata, la velocità di eloquio e l'argomento al tipo di modalità di interpretazione e il livello di difficoltà coinvolti (quest'ultimo anche determinato collaborativamente dagli utenti).

3.2. Corpora

Sempre sfruttando risorse provenienti dalle istituzioni dell'Unione europea, alcuni corpora di interpretazione hanno portato allo sviluppo di attività pedagogiche. Per l'interpretazione simultanea tra italiano e inglese, Sandrelli (2010) ha sviluppato un'attività formativa basata sull'estrazione di occorrenze dei tempi verbali in EPIC al fine di verificare come questi vengono utilizzati dagli interpreti in servizio presso il Parlamento europeo. In particolare, l'attenzione è stata posta sulla gestione di tempi verbali che si differenziano tra le due lingue (passato remoto e passato prossimo), fornendo esempi concreti di professionisti in situazioni reali.

Sulla stessa linea, Aston (2018) ha proposto attività di apprendimento autonomo a partire dall'analisi di concordanze ottenute da un corpus di trascrizioni di testi di arrivo in inglese, prodotti da interpreti del Parlamento europeo, con particolare riferimento alle unità fraseologiche formali. Spinolo (2018) ha organizzato sessioni di formazione sull'interpretazione del linguaggio figurato utilizzando il corpus IMITES (spagnolo-italiano), con approfondimenti sulle strategie adottate da interpreti professionisti della Commissione europea nel gestire le metafore in interpretazione simultanea. La gestione degli anglicismi nell'interpretazione e nella traduzione dall'italiano allo spagnolo, unitamente a schede terminologiche dettagliate, sono invece il focus della piattaforma *Anglintrad* creata da Bertozzi (2018) a partire da dati tratti da EPIC. Cresswell (2018) ha combinato diversi corpora di interpretazione simultanea (nelle sedute del Parlamento europeo e in convegni di tema medico) per studiare la frequenza dei verbi frasali nei testi di arrivo in inglese. Da questa analisi ha riscontrato una frequenza più alta nell'output di interpreti madrelingua inglese rispetto a interpreti che lavorano in inglese come lingua B (lingua straniera attiva). Tale risultato, abbinato all'estrazione del linguaggio formulaico dai corpora presi in considerazione, ha portato allo sviluppo di materiale didattico mirato per gli interpreti di conferenza, in particolare in moduli di rafforzamento linguistico. Infine, l'analisi delle collocazioni in una pro-

spettiva intermodale – ovvero, riscontrate nei testi di arrivo tradotti e interpretati a partire dallo stesso testo di partenza in EPTIC – ha portato anche a proporre attività nell’aula di traduzione: i dati dell’interpretazione di conferenza vengono confrontati con quelli della traduzione e stimolano la riflessione sulle differenze tra i due processi (Ferraresi 2016).

Oltre alle modalità simultanee, vi sono esempi interessanti di uso dei corpora anche in contesti formativi per l’interpretazione dialogica. Niemants (2013) ha realizzato un corpus di interazioni dialogiche mediate tra medico e paziente, sia reali sia da simulazioni. Tali materiali sono stati impiegati per analizzare diverse questioni cruciali in questo tipo di interpretazione (quali il ruolo dell’interprete, la gestione dei turni di parola, ecc.), coinvolgendo i discenti in una riflessione critica e sfruttando i dati per svolgere ulteriori simulazioni. A partire da un corpus di mediazioni reali in ambito giuridico, Orozco (2018) ha invece rilevato in maniera sistematica le problematicità nelle prassi messe in campo dagli interpreti (professionisti e non) e ha potuto delineare importanti necessità formative in questo ambito.

Oltre ai corpora di interpretazione veri e propri, anche i corpora non rappresentativi del linguaggio mediato sono stati utilizzati a fini pedagogici nella formazione degli interpreti. Per esempio, Bale (2013) ha sfruttato il corpus BACKBONE (Kohn 2012) per migliorare la conoscenza lessicale degli studenti come parte delle competenze linguistiche impiegate nell’interpretazione consecutiva (inglese-tedesco). BACKBONE, un corpus di interviste in diverse lingue, non è direttamente correlato alla traduzione o all’interpretazione. L’utilità di questo corpus nella formazione degli interpreti deriva dalle sue annotazioni di stampo pedagogico, che permettono di selezionare trascrizioni e video in base alla lingua, all’argomento e a particolari caratteristiche linguistiche. Gli interpreti in formazione possono quindi utilizzare questi materiali come fonte di discorsi per la pratica dell’interpretazione, nonché come testi paralleli per attività di ricerca e verifica terminologica. Una simile applicazione è stata proposta da Leeson (2008), per la formazione degli interpreti di lingua dei segni, con il corpus *Signs of Ireland*. Questo corpus può essere usato non solo come fonte di discorsi di partenza, ma anche come corpus di riferimento per verificare e apprendere collocazioni, con la possibilità di auto-analisi della propria resa interpretativa. Gli ultimi due esempi illustrano chiaramente il potenziale formativo dei corpora, anche laddove non rappresentano la comunicazione mediata, ma sono stati integrati da annotazioni di carattere pedagogico.

3.3. Terminologia

Alcuni studiosi si rifanno a strumenti di linguistica computazionale per approfondire la competenza terminologica e le abilità linguistiche (ad esempio, con ricerche di collocazioni e unità fraseologiche), a partire da corpora creati dal web o dai materiali messi a disposizione prima di un incarico di interpretazione.

La metodologia proposta da Baroni e Ueyama (2006) si basa sui cosiddetti *web-crawled* corpora, ovvero corpora i cui testi sono stati scaricati automaticamente da internet, ma in maniera mirata. La selezione avviene tramite l'impostazione di alcuni filtri (*seeds*) che riconoscono la rilevanza terminologica dei testi in rete e ne permettono una selezione tale da riuscire a ottenere un corpus specialistico in tempi rapidi. Una volta costituito, il corpus può essere esplorato attraverso ricerche sulle parole chiave, sul lessico ad alta o bassa frequenza, sulle collocazioni, con anche la possibilità di utilizzarlo in chiave comparabile e per lo sviluppo di banche dati terminologiche (Fantinuoli 2018). Un altro esempio è dato da un programma sviluppato appositamente a tal fine e noto come *InterpretBank* (Fantinuoli 2016). Questa applicazione software è corredata da strumenti per estrarre automaticamente testi e termini, gestire glossari e accedere alla terminologia in tempo reale. Risulta particolarmente interessante la possibilità di utilizzarla con i materiali forniti in preparazione per un incarico di interpretazione con scarso anticipo, specialmente nei casi in cui i materiali siano tanto estesi da non poter essere letti interamente per mancanza di tempo.

4. Considerazioni finali

Per poter allenare le abilità necessarie alla pratica dell'interpretazione professionale si rende necessario familiarizzarsi con diverse situazioni comunicative, in cui gli interpreti si trovano a gestire una vasta gamma di eventi linguistici. I corpora sono risorse linguistiche che ben rispondono a questa necessità, in quanto mettono a disposizione testi di partenza (e di arrivo) che sono stati campionati in base a criteri di rappresentatività. La disponibilità di materiali didattici è, tuttavia, solo una parte del potenziale formativo di queste risorse. Anche i risultati degli studi effettuati con l'approccio basato sui corpora contribuiscono a orientare l'offerta formativa (basti pensare ai pochi esempi citati in questo capitolo), alla luce delle prassi professionali osservate in altri interpreti professionisti. Allo stesso modo, la stessa metodologia utilizzata nella realizzazione di un corpus può offrire impor-

tanti spunti di riflessione sul processo e sul prodotto dell'interpretazione, nonché l'opportunità di svolgere approfondimenti terminologici per una preparazione mirata.

Bibliografia

- Angermeyer, P. S., B. Meyer, T. Schmidt 2012, *Sharing community interpreting corpora: A pilot study*, in T. Schmidt, K. Wörner (eds.), *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 275-294.
- Aston, G. 2018, *Acquiring the language of interpreters: A corpus-based approach*, in M. Russo, C. Bendazzoli, B. Defrancq (eds.), *Making way in Corpus-based Interpreting Studies*, Singapore: Springer, pp. 83-96.
- Baker, M. 1993, *Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications*, in M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli (eds.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 233-250.
- Bale, R. 2013, *Undergraduate consecutive interpreting and lexical knowledge: The role of spoken corpora*, «The Interpreter and Translator Trainer» (VII-I), pp. 27-50.
- Baroni, M., M. Ueyama 2006, *Building general- and special-purpose corpora by Web crawling*, in *Proceedings of the 13th NijL International Symposium. Language Corpora: Their Compilation and Application*, pp. 31-40.
- Bendazzoli, C. 2010, *Corpora e interpretazione simultanea*, Bologna: Asterisco.
- Bendazzoli, C. 2016, *The ethnography of interpreter-mediated communication: Methodological challenges in fieldwork*, in C. Bendazzoli, C. Monacelli (eds.), *Addressing Methodological Challenges in Interpreting Studies Research*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 3-30.
- Bendazzoli, C. 2018, *Corpus-based Interpreting Studies: Past, present and future prospects of a (wired) cottage industry*, in M. Russo, C. Bendazzoli, B. Defrancq (eds.), *Making way in Corpus-based Interpreting Studies*, Singapore: Springer, pp. 1-19.
- Bendazzoli, C., M. Bertozzi, M. Russo 2021, *Du texte aux ressources multimodales : faire avancer la recherche en interprétation à partir d'un corpus déjà existant*, «Meta» (LXV-I), pp. 211-236.
- Bendazzoli, C., M. Russo, B. Defrancq 2018 (eds.), *New Findings in Corpus-based Interpreting Studies*. Special issue of «inTRAlinea», <http://www.intraline.org/specials/cbis>.
- Bendazzoli, C., A. Sandrelli 2009, *Corpus-based Interpreting Studies: Early work and future prospects*, «Tradumatica» (VII). *L'aplicació dels corpus linguistics a la traducció*, <http://webs2002.uab.es/tradumatica/revista/num7/articles/08/08art.htm>.
- Bernardini, S. et al. 2018, *Building interpreting and intermodal corpora: A how-to for a formidable task*, in M. Russo, C. Bendazzoli, B. Defrancq (eds.), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies*, Singapore: Springer, pp. 21-42.

- Bertozzi, M. 2018, *ANGLINTRAD: Towards a purpose specific interpreting corpus*, in C. Bendazzoli, M. Russo, B. Defrancq (eds.), *New Findings in Corpus-based Interpreting Studies*. Special issue of «inTRAlinea», <http://www.intralinea.org/specials/article/2317>.
- Bowker, L., J. Pearson 2002, *Working with Specialized Language. A Practical Guide to Using Corpora*, London/New York: Routledge.
- Bühlig, K. et al. 2012, *The corpus "Interpreting in Hospitals": Possible applications for research and communication training*, in T. Schmidt, K. Wörner (eds.), *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 305-315.
- Cresswell, A. 2018, *Looking up phrasal verbs in small corpora of interpreting: An attempt to draw out aspects of interpreted language*, in C. Bendazzoli, M. Russo, B. Defrancq (eds.), *New Findings in Corpus-based Interpreting Studies*. Special issue of «inTRAlinea», <http://www.intralinea.org/specials/article/2319>.
- Dal Fovo, E. 2011, *Through the CorIT looking-glass and what MA students found there*, «The Interpreters' Newsletter» (XVI), pp. 1-20, <http://hdl.handle.net/10077/8266>.
- de Manuel Jerez, J. 2003a (ed.), *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*, Granada: Comares.
- de Manuel Jerez, J. 2003b, *Medios audiovisuales e informáticos en la formación de intérpretes*, in M. A. Vega Cernuda (ed.), *Una mirada al taller de San Jerónimo: bibliografías, técnicas y reflexiones en torno a la traducción*, Madrid: Universidad Complutense, pp. 53-62.
- Dollerup, C., L. Ceelen 1996, *A Corpus of Consecutive Interpreting, Comprising Danish, Dutch, English, French and Italian*, Copenhagen: University of Copenhagen.
- Evert, S., A. Hardie 2011, *Twenty-first century Corpus Workbench: Updating a query architecture for the new millennium*, in *Proceedings of the Corpus Linguistics 2011 conference, University of Birmingham, UK*, <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2011/Paper-153.pdf>.
- Fantinuoli, C. 2016, *InterpretBank. Redefining computer-assisted interpreting tools*, in *Proceedings of the 38th Conference Translating and the Computer, London, UK, November 17-18*, pp. 42-54.
- Fantinuoli, C. 2018, *The use of comparable corpora in interpreting practice and training*, «The Interpreters' Newsletter» (XXIII), pp. 133-149.
- Ferraresi, A. 2016, *Intermodal corpora and the translation classroom: What can translation trainers and trainees learn from interpreting?* «Linguaculture» (VII-II), pp. 27-51.
- Ferraresi, A., S. Bernardini 2019, *Building EPTIC: A many-sided, multi-purpose corpus of EU parliament proceedings*, in I. Doval, M. T. Sánchez Nieto (eds.), *Parallel Corpora for Contrastive and Translation Studies. New resources and applications*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 123-139.
- Halverson, S. 1998, *Translation studies and representative corpora: Establishing links between translation corpora, theoretical/descriptive categories and a conception of the object of study*, «Meta» (XLIII-IV), pp. 494-514, <http://id.erudit.org/iderudit/003000ar>.

- Kellett Bidoli, C. J. 2016, *Methodological challenges in consecutive interpreting research: Corpus analysis of notes*, in C. Bendazzoli, C. Monacelli (eds.), *Addressing Methodological Challenges in Interpreting Research*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 143-171.
- Kilgariff, A. et al. 2014, *The Sketch Engine: Ten years on*, «Lexicography: Journal of ASIALEX» (I-I), pp. 7-36, <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>.
- Kohn, K. 2012, *Pedagogic corpora for content and language integrated learning Insights from the BACKBONE project*, «The EUROCALL Review» (XX-II), pp. 3-22.
- Leeson, L. 2008, *Quantum leap: Leveraging the Signs of Ireland digital corpus in Irish Sign Language/English interpreter training*, «The Sign Language Translator and Interpreter» (II-II), pp. 149-176.
- Niemants, N. S. A. 2012, *The transcription of interpreting data*, «Interpreting» (XIV-II), pp. 165-191.
- Niemants, N. S. A. 2013, *From role-playing to role-taking: Interpreter role(s) in healthcare*, in C. Schäffner, K. Kredens, Y. Fowler (eds.), *Interpreting in a Changing Landscape: Selected Papers from Critical Link 6*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 305-319.
- Orozco-Jutorán, M. 2018, *The TIPp project. Developing technological resources based on the exploitation of oral corpora to improve court interpreting*, in C. Bendazzoli, M. Russo, B. Defrancq (eds.), *New Findings in Corpus-based Interpreting Studies*. Special issue of «inTRAlinea», <https://www.intralinea.org/index.php/specials/article/2316>.
- Russo, M. 2010, *Reflecting on interpreting practice: Graduation theses based on the European Parliament Interpreting Corpus (EPIC)*, in L. N. Zybatow (ed.), *Translationswissenschaft – Stand und Perspektiven. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft VI*, Frankfurt: Peter Lang, pp. 35-50.
- Russo, M. et al. 2012, *The European Parliament Interpreting Corpus (EPIC): Implementation and developments*, in F. Straniero Sergio, C. Falbo (eds.), *Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies*, Bern: Peter Lang, pp. 35-90.
- Russo, M., Bendazzoli, C., Defrancq, B. 2018, (eds.), *Making way in Corpus-based Interpreting Studies*, Singapore: Springer.
- Sandrelli, A. 2010, *Corpus-based Interpreting Studies and interpreter training: A modest proposal*, in L. N. Zybatow (ed.), *Translationswissenschaft – Stand und Perspektiven. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft VI*, Frankfurt: Peter Lang, pp. 69-90.
- Schmidt, T., K. Wörner 2014, *EXMARaLDA*, in J. Durand, U. Gut, G. Kristoffersen (eds.), *The Oxford Handbook of Corpus Phonology*, Oxford: Oxford University Press, pp. 402-419.
- Setton, R. 2011, *Corpus-based Interpreting Studies (CIS): Overview and prospects*, in A. Kruger, K. Wallmach, J. Munday (eds.), *Corpus-based Translation Studies: Research and Applications*, London/New York: Continuum, pp. 33-75.
- Shlesinger, M. 1998, *Corpus-based Interpreting Studies as an offshoot of Corpus-based Translation Studies*. «Meta» (XLIII-IV), pp. 486-493, <http://id.erudit.org/iderudit/004136ar>.

- Spinolo, N. 2018, *Studying figurative language in simultaneous interpreting: The IMITES (Interpretación de la Metáfora entre ITaliano y ESpañol) corpus*, in M. Russo, C. Bendazzoli, B. Defrancq (eds.), *Making Way in Corpus-bases Interpreting Studies*, Singapore: Springer, pp. 133-155.
- Straniero Sergio, F., C. Falbo 2012 (eds.), *Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies*, Frankfurt: Peter Lang.
- Thompson, P. 2004, *Spoken language corpora*, in M. Wynne (ed.) *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*, <https://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/chapter5.htm>

Letture di approfondimento

- Bendazzoli, C. 2015, *Corpus-based research*, in F. Pöchhacker (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London: Routledge, pp. 87-91.
- Bendazzoli, C. 2017 (ed.), *Corpus-based dialogue interpreting studies*. Special issue of «The Interpreters' Newsletter» (XXII), <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/20733>.
- Dal Fovo, E. 2018, *The use of dialogue interpreting corpora in healthcare interpreter training: Taking stock*, «The Interpreters' Newsletter» (XXIII), pp. 83-113.

INDICE TEMATICO

- Abbreviazione/i, 4, 11-13, 16, 177
- Abilità/*ability*, 19, 21, 22, 29, 32, 79, 88, 98, 102, 108, 111, 115-120, 133, 143, 156, 196, 201, 202, 223, 261, 299, 344, 391, 432, 433, 443, 500, 530, 549
- Accento/i/*accent*, 5, 28, 157, 106, 161, 237, 249, 256, 261, 311, 325, 326, 330, 354, 355, 483, 498, 500, 511, 512, 514, 516, 525, 529, 533, 534
- Accettabilità, 251, 320, 321
- Accurato/a/ *accuracy*, 184, 500, 525, 528, 530, 531, 533
- Afasia/e, 80, 81
- Agente/i/ *agent/s*, 277, 351, 352, 364, 464, 466, 479, 489, 496, 514, 517
- Agentività/*agency*, 376, 477, 479, 482, 483, 487, 490, 507, 530
- Aggiunta/e, 9, 37, 73, 91, 186, 230, 257, 273, 281, 303, 309, 318, 323, 353, 381
- Alfaqueque/s*, 463, 464
- Ambito/i (v. anche *setting*, contesto)
- accademico, 415, 416, 421, 431, 432, 434-436, 455
 - aziendale 51, 55
 - bellico, 207
 - civile, 338
 - commerciale, 43, 65, 248
 - convegnistico, 207, 208, 216
 - della protezione internazionale, 387, 391, 392
 - delle “scienze molli” (*soft sciences*), 125
 - delle richieste d’asilo, 376, 383, 389
 - didattico, 438, 540
 - economico-finanziario, 123, 125, 195, 262
 - educativo/formativo, 3, 145, 545, 546
 - familiare, 303
 - formale/informale, 303
 - giudiziario, 340, 348, 354, 356, 370, 453
 - giuridico/legale, 3, 43, 49, 102, 188, 305, 338, 340, 343, 348, 354, 360, 370, 384, 548
 - istituzionale, 115, 117, 121, 122, 124, 248, 447, 454
 - medico, 3, 43, 49, 51, 125, 131, 384, 396, 397, 399, 400
 - ospedaliero, 451
 - penale, 338, 349
 - politico, 115, 124, 125, 262

- professionale, 42, 50, 51, 56, 57, 122, 142, 145, 248, 302-304, 343, 397, 428
- scolastico, 454
- socio-sanitario, 3, 102, 195, 199, 395, 397-400, 402, 403, 412
- specialistico, 115, 117, 121, 122, 130, 141
- umanitario, 376, 377, 379-381, 383, 385, 391, 392
- Analisi 6, 11, 46, 51, 63, 131, 177, 189, 196, 199, 210, 224, 226, 268, 283, 293, 303, 308, 315, 316, 325, 361, 382, 392, 407, 411, 424, 432, 539, 547
- contrastiva, 274, 328
- dei dati, 92
- del comportamento di interpreti, 477
- del parlato, 115, 250
- del/i discorso/i, 5, 90, 116, 117, 119, 123, 126, 131, 196, 201, 210
- della propria resa, 548
- di corpus/corpora, 124, 139, 140, 142, 547
- di interazioni/interazionale, 135, 155, 433, 544
- di prestazioni, 155
- metalinguistica, 133
- testuale, 89, 90, 103, 125, 132
- Anglicismo/i, 128, 254, 264, 289, 307-309, 547
- Annotazione (v. anche presa di note), 3-11, 16, 182, 187, 202, 541, 543, 544, 546-548
- diagonalità, 8
- freccia di richiamo, 10
- margine, 9
- nessi, 8
- simbolo/i, 5, 7, 11-16, 187, 231, 422
- verticalismo, 5, 8
- Anticipazione, 27, 90, 120, 163, 166, 167, 184, 185, 196, 203, 225, 253, 255-257, 259, 316-319, 323
- Antropologia
 - linguistica, 299
 - sociale, 305
 - teatrale, 111
- Apertura/e/chiusura/e
 - del discorso/intervento, 208, 216, 220, 329, 256
 - dell'interazione, 61, 63, 65-67, 208, 366, 387, 449
 - "spaziale", 303
- Approccio, 7, 21, 22, 55, 88, 111, 140, 145, 146, 199, 231, 261, 292, 296, 297, 307, 326, 329, 433, 454, 540
- alla didattica/didattico, 4, 99, 103, 129, 297
- alla professione, 55
- comparativo/contrastivo, 244
- empirico, 191
- intralinguistico, 19
- olistico, 97, 100
- pratico, 116, 315
- Area/e, 117, 157, 187, 397
 - cerebrale/i, 80-81, 84, 85
 - di conflitto, 373, 378
 - semantica, 14
- Articolazione/i, 29, 37, 44, 110, 231, 236, 245
- Ascolto, 3, 6, 11, 15, 20, 22, 23, 26-34, 36, 46, 90, 91, 101, 156, 159, 187, 200, 203, 249-251, 255, 258, 263, 264, 279, 313, 315, 320, 321, 323, 325, 326, 353, 355, 425, 436
- attivo, 42, 101-103, 156, 261, 353, 387, 391, 412
- autoascolto, 31, 36
- contemporaneità di ascolto e parlato, 30, 32, 36
- esercizi di, 34, 91, 156, 164, 261, 268, 269
- riascolto della propria resa, 213, 262

- Asimmetria/e, 63, 81, 177, 183, 322, 379, 401, 409
- di competenze, 409
 - di conoscenze, 57, 409
 - di potere, 57, 63, 362
- Aspettativa/e, 30, 47, 52, 53, 361, 369, 410, 433, 445, 449, 477
- degli studenti, 116, 122
 - morfosintattiche, 292
- Assistenza linguistica, 338-345, 347, 348, 356
- Attenzione selettiva, 32, 87, 88, 91
- Attività
- di cabina muta, 435, 436
 - di riflessione, 20
 - di studio 25, 331
 - didattiche/formative/di formazione/pratiche in aula, 20, 42-49, 98, 105, 108, 129-133, 260, 377, 388, 402, 403, 408-410, 416, 425, 428, 437, 454, 546-548
 - laboratoriale, 108
 - professionale, 19, 43, 343
 - umanitaria, 377, 378, 381, 382
- Autoapprendimento/*self-training*, 137, 191, 199, 200, 220, 532
- Autocorrezione/i/*self-repair*, 29, 194, 199, 200, 486
- Automatic Speech Recognition (ASR)*, 145
- Automatismo/i, 16, 31, 49, 83, 84, 116, 146, 156, 182, 200, 220, 226, 296, 302, 303, 330, 387
- Bidule* (o *tourguide*), 248, 425
- Briefing*, 75, 213, 365, 387
- *debriefing*, 75, 369, 387
- Broker*
- cultural, 381
 - language, 454
- Burnout* (v. anche ripercussioni psicologiche), 99, 350, 408
- CAI (*Computer-Assisted Interpreting*) *tools*, 136-138, 142, 143, 145, 146, 199
- CAIT (*Computer-Assisted Interpreter Training*) *tools*, 136-138, 146, 516, 517
- Calco/chi, 15, 48, 198, 202, 203, 206, 208, 251, 252, 254, 262, 292, 296, 297, 327
- Capacità/*capacity*, 19, 29, 37, 48-50, 98, 103, 122, 129, 130, 132, 137, 220, 255, 256, 259, 320, 323, 345, 368, 389, 399, 412, 416, 442, 449, 450, 451, 479, 490, 517, 528, 539
- articolatoria, 102,
 - comunicativa, 127, 433
 - del bambino/a, 451, 453
- Carico emotivo, 390, 400
- Cervello, 26, 79, 80, 81, 83-85
- Chat* 70, 73, 75, 76, 350, 426, 427, 429, 501, 512
- Chiamata
- audio/video, 67, 76, 431
 - diretta, 352, 353
 - registrata, 353
 - telefonica, 62-67, 70, 353
 - via internet, 137
- Chuchotage* (interpretazione sussurrata), 54, 57, 182, 343, 354, 380, 412, 497
- Chunking* (v. anche segmentazione), 68, 90, 158, 167, 184, 203, 220, 222, 224-257, 281, 316
- Cloze, 91, 120, 256, 259, 264, 268
- Code switching*, 85, 159
- effetto del *code switching*, 85, 118, 128
- Coerenza, 37, 91, 193, 201, 214, 223, 252, 292
- Coesione, 37, 91, 120, 121, 198, 201, 214, 251, 252, 292, 294

- Cognitiva/o/e/i 199-201, 215, 238, 253, 255, 259-261,
 - attività, 11, 15, 21, 22, 87, 291 264, 279, 291-293, 315, 320, 321, 325,
 - attività di potenziamento, 88-92 326, 365, 375, 388, 391, 395, 396, 450
 - capacità, 11, 30, 86-88, 90, 91, 93, 121 - difficoltà/problemi di, 61, 63, 69, 70, 158,
 - carico, 6, 11, 15, 22, 83, 142, 184, 202, 159, 162, 164, 178, 203, 223, 249, 250,
 279, 291, 297, 321, 327, 329, 330 279, 390, 449
 - funzioni, 81, 86, 93
 - processo/i, 5, 18, 79, 81-89, 92, 173, 224, Compressione, 158, 257, 272, 274, 279
 329, 514
 - risorse, 74, 85, 161, 200
 - test, 92-93
 Comunicazione/i/*communication*, 19, 21,
 26, 44, 57, 58, 61-63, 66, 70, 71, 83,
 97, 108, 118, 122-125, 163, 182, 188,
 193, 203, 206, 221, 264, 279, 350, 351,
 353, 359, 360, 361, 362, 366, 367, 376,
 375, 379-381, 384, 389, 392, 393, 411,
 430, 431, 433, 434, 436, 448, 450, 451,
 453, 459, 495
 - a distanza/da remoto, 62, 63, 69, 77,
 135
 - gestione/coordinamento della, 74-76, 402,
 422, 436
 - intenzione comunicativa, 4, 201, 219, 220,
 292, 309
 - interculturale, 111, 299, 376
 - interlinguistica, 135
 - istituzionale, 126-133
 - mediata, 42, 57, 58, 362, 363, 366, 402,
 410, 412, 539, 540, 548
 - non verbale/*non verbal*, 101, 109, 111, 188,
 301, 302, 364, 366, 367, 387, 502, 509-
 514, 527, 528, 544
 - verbale, 26, 387
 Completezza, 129, 147, 315, 361
 Concentrazione, 24, 28, 33, 36, 43, 69,
 102, 262
 Concretizzazione, 269-273
 Condensazione 201, 317, 319, 323
 Condizione/i/*conditions*
 - audio/video, 67
 - di lavoro, 136, 350-352, 380, 521
Conduit (model), 381, 479, 481, 482, 490,
 500, 502, 511, 518, 523, 526, 528, 531

- Connessione/i (internet), 69, 76, 77, 137, 353, 390, 391, 430
- neuronali, 81, 84
- Conoscenza/e, 21, 28, 43, 57, 65, 76, 87, 108, 116, 118, 119, 122, 123, 157, 195, 197, 199, 219, 238, 248, 315, 370, 384, 450
- dichiarativa, 118
 - enciclopediche/“del mondo”/pregresse, 30, 31, 47, 65, 76, 82, 86, 87, 131, 192, 196, 201, 202, 219, 248, 255-259, 271, 299, 331, 337, 346, 387-391
 - linguistiche 27, 28, 31, 156, 162, 203, 214, 248, 254, 292, 315, 341, 342, 345, 548
 - metalinguistica esplicita, 83
 - teoriche, 27, 300
 - terminologiche, 119, 120, 139, 199, 345, 346, 433
- Consapevolezza, 20, 28, 91, 101, 105-109, 111, 115, 117, 118, 120, 122, 124, 127, 129, 147, 173, 188, 199, 213, 259, 262, 268, 299, 329, 382, 384, 387, 389, 342
- Console*
- di Amministrazione, 426
 - di cabina, 71
 - *hard*, 73
 - *soft*, 72, 73
- Contesto/i/ *context/s* (v. anche ambito, *setting*), 3, 11, 20-28, 34, 36, 41-48, 51, 56, 57, 62, 65, 68, 70, 72, 77, 91, 97-102, 117, 119, 122, 129, 133, 141, 142, 159, 160, 174, 177, 180, 183, 185, 188, 196, 213, 216, 219, 222, 234, 235, 251, 258, 259, 271, 291, 293, 303, 313, 314, 318, 320, 325, 330, 331, 344, 354, 355, 359, 363, 366, 368, 375, 379, 380-385, 390, 392, 393, 399, 401-403, 407, 408, 412, 416, 441, 442, 449, 453, 454, 477, 479, 483, 484, 489, 490, 495, 503-505, 507-510, 515, 517, 521, 539-543, 545
- commerciale/aziendale, 3, 44, 50, 65, 123
 - comunicativo, 3, 115, 122, 235, 248, 264, 274, 329, 433
 - didattico/formativo, 101, 108, 123, 196, 303, 359, 401, 416, 431, 432-436, 548
 - enunciativo, 111
 - formale/informale, 303, 366, 379, 449, 453
 - giudiziario/giuridico/legale, 344, 348, 350, 359, 360, 361, 365, 369, 376, 446
 - interculturale, 98, 106
 - lavorativo/professionale, 42, 57, 98, 122, 136, 138, 143, 146, 216, 396, 447
 - medico/sanitario, 123, 359, 360, 395, 402, 446, 448, 451
 - servizi pubblici, 375, 389
 - situazionale/dell'interazione, 50, 55, 66, 70, 82, 123, 124, 248
- Controllo, 31, 33, 101, 291
- dell'output, 320
 - di funzioni, di processi cognitivi e linguistici 81-88
- Conversation/al Analysis*, 50, 495, 503
- Conversation Analytic Role-play Method*, 50, 51, 55-57, 407, 408, 411
- Coordinamento, 11, 50, 51, 54, 56, 67, 395, 397, 400, 401, 407, 417
- *basic and reflexive*, 41
 - implicito ed esplicito, 41
 - strumenti di, 421, 423, 430, 434
- Corpus/corpora 20, 43-45, 51, 56, 57, 58, 124, 139-142, 285, 308, 438, 487, 488, 489, 495, 511, 528, 540, 545, 549
- Anglintrad, 307
 - creazione del, 541-545
 - *based interpreting studies*, 511, 539

- e didattica, 245-549
- EPIC (*European Parliament Interpreting Corpus*), 542
- EPTIC (*European Parliament Interpreting and Translation Corpus*), 542
- IMITES (Interpretación de la Metáfora entre ITaliano y Español), 547
- linguistica dei, 27, 329, 331, 540
- Correttezza, 37, 129, 224, 321, 342, 347, 393
- Correzione/i/*repairs*, 4, 318, 391, 485, 525, 528, 533
- autocorrezione/*self-repair*, 29, 194, 199, 200, 257, 486
- Creatività, 34, 98, 100, 102, 107
- Critical Discourse Analysis*, 509
- Cultura, 157, 159, 181, 183, 188, 189, 230, 290, 299, 300-303, 345, 346, 364, 378, 387, 395, 397, 412, 416, 441, 442, 460
- generale, 28, 48, 86, 192, 195, 196, 203, 271, 285
- Teoria della, 300

- Database, 143, 144, 516
- di conoscenze, 87
- di discorsi (v. anche *speech repository*), 138, 516
- terminologico, 140, 142
- di glossari, 143
- Décalage*, 5, 31-33, 36, 90, 158, 167, 182, 183, 186, 194, 201, 203, 225, 238, 257, 261, 268, 272, 315, 319, 321, 324, 330, 525, 545
- Delivery* (resa interpretativa), 85, 482, 484-487, 501, 512, 523-535
- *parameters*, 523
- Deontologia, 50, 55, 347, 392, 412
- codice deontologico, 56, 366, 378, 396, 401, 411
- Diario/*learning journal*, 25, 445, 466, 534
- Didattica
 - on line, 52, 422, 423
 - mista, 423, 428, 433
- Difficoltà/*difficulty/difficulties*, 16, 20, 22-24, 28, 30, 31, 34, 36, 45, 48, 49, 57, 102, 116, 121, 124, 130, 153-156, 158-166, 168, 169, 191, 196, 199-203, 208, 209, 214, 221, 226, 230, 235, 236, 238, 244, 249-254, 257, 260, 261, 263, 264, 267, 269, 277, 279, 282, 283, 314, 317, 318-323, 325, 326, 330, 342, 345, 346, 354, 359, 380, 390, 400, 407, 445, 447, 459, 483, 498, 514, 517, 529, 533, 547
- Discorso, 3-5, 8, 10, 11, 15, 16, 20, 26, 28-31, 33, 21, 23, 35-38, 54, 71, 73, 87, 89-91, 108, 115-123, 125, 126, 130, 131, 158, 166, 174-178, 180-183, 187, 196, 197, 200, 201, 206, 208, 216, 217, 220-224, 254, 255, 257, 260, 261, 264, 269, 270, 272-274, 276, 291, 292, 297, 314-316, 331, 364, 383, 412, 477, 521, 545
- parti/elementi del, 231, 232, 235, 251
- Discourse on conference interpreting*, 509
- *of insiders*, 481-483
- *of outsiders*, 478-481
- Disfluenza/e, 29, 33, 34, 37, 200
- Dissimmetria/e morfosintattica/che, 192, 208, 231, 235, 291-295, 296, 297, 307
- Dragomán/dragomanes*, 463-465
- Dragomanato, 464, 465

- Ear-voice span* (v. anche *décalage*), 32, 517, 525, 534
- Effetto/i, 10, 30, 33, 188, 277, 326, 330, 450, 521
- del training, 132
- dell'esercizio regolare dell'interpretazione, 79, 85

- della ripetizione, 83
- pragmatico, 14, 120
- su bambine/i, 442
- sul destinatario, 4, 46, 521
- Elaborazione/rielaborazione 3, 30, 32, 81, 82-85, 87, 89, 101, 154, 161, 178, 182, 183, 185, 231, 257, 292, 293, 296, 315, 316, 320, 321
- ELF (*English as lingua franca*), 497, 498
- Embodied*, 517
- *dispositions*, 503
- *performance*, 495, 500, 511
- Emozione/i, 81, 82, 87, 97-99, 102-104, 365, 369, 380, 387, 444, 446, 451
- fatica emozionale, 354
- sfera emozionale, 106, 111
- gestione delle, 392, 412
- Empatia (v. anche competenza empatica), 97-99, 102-104, 117, 291, 368, 379, 387, 390, 392, 400, 412
- Equilibrio
- attività di, 110
- tra coinvolgimento e distacco, 99
- tra empatia ed exotopia, 103, 104
- tra volume dell'ascolto e volume della voce, 33, 36
- Errore/i/*error/s*, 11, 28, 30, 33, 75, 91, 123, 124, 144, 178, 192, 193, 195, 197, 199-209, 212, 213, 249, 250, 252, 259, 295, 296, 325, 328, 523-525, 527, 528, 534, 535
- Esercitazioni, 19, 20, 22, 24, 25, 31, 37, 50, 103, 104, 120, 129, 154, 163, 182, 186, 190, 199, 202, 211, 216, 220, 231, 238, 249, 258, 262, 263, 268, 269, 289, 311, 392, 434, 436, 445, 446
- Esitazione/i, 198, 199, 387
- Esplicitazione/i/*explicitations*, 160, 186, 219, 220, 257, 270, 272, 319, 526, 527
- Etica/*ethics*, 49, 214, 381, 382, 384, 387, 392, 408, 411, 412, 414, 455, 471, 474, 509, 518, 522, 530
- Evento, 61, 65, 71-77, 135, 175, 213, 281, 445
- comunicativo, 3, 20, 21, 193, 543
- tipologie a distanza di, 72
- virtuale, 425-429
- Exotopia, (v. anche competenza exotopica), 97, 99, 103, 104
- Expertise*, 6, 21, 524
- Face-threatening*, 488, 489, 513
- Falsi amici, 156, 254, 270, 297, 298, 327
- Fedeltà, 201, 234, 251, 387
- Feedback*, 26, 69, 121, 153, 155, 258, 269, 391, 392, 399, 435, 502, 513, 525, 532
- Flessibilità, 7, 102, 117, 119, 120, 125, 188, 315, 379, 422
- cognitiva, 86, 88, 93, 101, 111, 115, 133
- linguistica, 90, 257, 260
- Formazione, 392, 400, 454
- accademica/universitaria/, 42, 47, 48, 51, 58, 132, 137, 147, 248, 291, 343, 398, 401, 416, 433
- asincrona, 388
- dell'interprete accademico, 437
- linguistica, interlinguistica e interculturale, 100, 133, 137
- interdisciplinare, 382, 392, 393
- interprofessionale/unipprofessionale, 370, 409, 410
- professionalizzante, 230
- teorica, 50
- Formula/e di routine/rituali, 27, 31, 44, 46, 201, 208, 222, 301, 303, 322, 329, 381
- Fraseologia 28, 327, 329, 331
- Fruibilità/fruibile, 28, 29, 31, 180, 199, 206, 208, 251, 269, 281, 343, 345, 346

- Generalizzazione/i, 73, 165, 187, 203, 257, 269, 273, 319, 445
- Genere, 174, 217, 231-234, 314, 320, 321, 331, 368, 390, 472
- gestione del, 211-213
- differenze di, 102
- neutralità di/*gender-neutral*, 129, 213
- Gestualità, 29, 76, 83, 101, 364
- Globish (global English)*, 497
- Glossario/i, 57, 89, 119, 137-146, 220, 256-258, 260, 268, 286, 388, 389, 409, 424, 434, 549
- Hub*, 72, 73, 75, 536
- Imparzialità, 339, 347, 378
- Incarico professionale, 61, 63, 65, 136, 137, 139, 140, 144, 146, 147, 216, 256, 258, 340, 344, 346, 347, 349, 351, 352, 355, 365, 388, 417, 422, 442, 450, 546, 549
- Inferenza/e, 28, 82, 255
- Insidia/e, 202, 206, 226, 283, 289, 291, 292, 297, 307
- Interazione/i/*interaction/s*, 3, 20, 26, 30, 41-44, 46-52, 55-58, 61-63, 65-68, 70, 73-75, 88, 106, 108, 123, 124, 128, 155, 188, 248, 255, 302-305, 352, 353, 355, 359, 361, 362, 365-367, 369, 375, 379, 380, 383, 384, 387, 400-403, 407, 409-412, 425, 427, 432, 433, 443, 480, 484, 486, 487, 490, 495, 496, 498, 505, 509, 510, 512, 513, 515, 516, 526, 536, 541, 544, 548
- Interferenza/e, 82-84, 86, 198, 200, 203, 249, 250, 251, 253, 254, 260, 262, 264, 292, 294, 295, 297, 327
- Invisibile/*invisibilidad/invisibility*, 222, 462, 489
- Intonazione, 45, 107, 118, 156, 176, 206, 221, 261, 326
- Lessico, 23, 28, 49, 57, 84, 116, 119, 188, 193, 219, 226, 248, 258, 260, 274, 291, 297, 327, 328, 331, 549
- Lingua/e
- cultura, 21, 22, 27, 313, 315, 375, 381
- di arrivo, 3, 6, 7, 22, 30, 122, 123, 127, 139, 141, 144, 158, 193, 221, 224, 226, 315, 316, 321, 326, 330, 331, 347
- dei segni, 431, 542, 544, 548
- di partenza, 3, 4, 6, 7, 141, 144, 158, 195, 223, 260, 291, 314, 316, 325, 327, 329-331, 347
- franca, 214, 223, 380, 461, 497
- tonale, 82, 186
- veicolari, 380, 387, 392, 398, 401
- Linguaggio
- centri del, 80, 81
- del corpo/non verbale, 43, 98, 188, 196, 221, 366
- figurato, 547
- specializzato/settoriale, 28, 122, 194, 305, 327, 345
- Mediatore/i/*mediator*, 51, 56, 100, 128, 375, 376, 378-381, 383, 384, 396-403, 408, 412, 442-444, 446, 447, 459, 481, 510, 514, 454
- Mediazione, 68, 111, 188, 305, 310, 375, 397-403, 412, 441, 442-444, 446-452, 454, 455, 469
- Memoria, 3-5, 25, 26, 32, 42, 81, 88, 93, 293, 328, 412
- a breve termine, 3, 30-33, 36, 86, 87, 316, 321
- a lungo termine, 3, 26, 84, 85, 86
- di lavoro, 30, 84, 85, 86, 87, 92, 93

- sovraccarico della, 33, 47, 31-34, 165, 167, 168, 257, 319
- uditiva, 165
- visiva, 202, 206
- Memorizzazione, 3, 6, 11, 15, 30, 87, 89, 92, 137, 144, 156, 199, 200, 203, 268, 268, 317, 318, 320, 323, 387-389, 391
- Modello/i degli sforzi/ Modèle d'effort/
Effort Model, 30, 196, 210, 523
- Monitoraggio/*monitoring*, 25, 33, 84, 213, 214, 438
- Motivazione 20, 22, 100, 101, 116, 117, 362, 446, 448
- Multilinguismo, 128, 416, 431, 454, 461, 472
- effetto del multilinguismo, 128
- Multitasking, 22, 86, 261, 446
- Negazione, 4, 194, 276, 277, 318, 328
- Nesso/i logico-semantici, 28, 31, 43, 176, 181, 187, 201
- Nominalizzazione, 125, 168, 236, 237, 282, 328
- Numero/i/sistema numerico, 26, 47, 86, 89, 106, 137, 145, 163, 174, 182, 196, 202, 219, 231, 232, 261, 268, 319, 328
- Norma/e/*norm*, 108, 193, 209, 213, 248, 300, 302, 321, 342, 344, 345, 351, 364, 378, 477, 484, 485, 487, 495, 504, 506, 507, 529
- Omissione/i/*omissions*, 30, 124, 203, 274, 317, 319, 320, 323, 324, 347, 523, 524, 534
- Oralità, 29, 34, 43, 46, 118, 130, 133, 253, 544
- Ordine delle parole/costituenti, 161, 166, 174-178, 183, 185, 187, 231, 233, 235, 237, 238, 257, 262, 292-294, 314, 316, 322, 328
- Ostacoli, 185, 193, 194, 195, 203, 205, 206, 208, 209, 223, 232, 249, 253, 258, 279, 315, 381, 389, 391
- Paralinguaggio, 109, 110, 301
- Parlare in pubblico/*public speaking*, 20, 43, 101, 109, 110, 220, 511, 515
- Partecipante/i, 3, 6, 7, 21, 25, 41, 47, 49, 50, 57, 58, 61-70, 72, 75, 92, 93, 103, 106-110, 116, 135, 188, 219, 255, 275, 362-364, 366, 367, 368, 387-392, 403, 411, 426, 427, 429, 446, 452, 453, 521, 543
- Pausa/e, 29, 31, 37, 74, 106, 110, 118, 175, 176, 199, 201, 257, 322, 387, 500, 502, 511, 533, 544
- Pianificazione, 9, 29, 30, 31, 117, 130, 164, 253, 264, 313, 315, 320, 325, 417
- Presa di note (v. anche annotazione), 4, 5, 7, 13, 15, 19, 42, 57, 82, 90, 167, 222, 268, 280, 281, 314, 353, 354, 380, 387, 389, 391, 541
- Prestito/i lessicale, 160, 207, 307, 308
- Processo di Norimberga, 135, 343, 460
- Produzione/riproduzione, 3, 11, 15, 20, 22, 23, 27, 29-32, 35, 46, 47, 80-84, 90, 91, 110, 116, 119, 131-133, 154-156, 158, 159, 165, 168, 187, 193, 200, 203, 250, 252, 254, 258, 261-264, 290-292, 314, 315, 320, 322, 325, 328, 329, 388, 391, 408, 433, 543
- Pronuncia 28, 32, 33, 37, 105, 108, 156, 187, 193, 203-206, 214, 249, 256, 261, 298, 326, 544
- Prosodia, 27-29, 33, 37, 83, 91, 111, 130, 214, 221, 261, 314, 316, 321, 325, 326
- Prossemica, 302, 304
- Qualità/*quality*, 22, 37, 69, 106, 126, 127, 132, 216, 345, 348, 253, 263, 339, 343,

- 345, 348, 384, 385, 391, 430, 438, 448,
449, 451, 521, 522, 529, 543
- autovalutazione/*self*-, 37, 121, 226, 391,
392, 532, 533
 - criteri di/*criteria of*, 26, 37, 121, 129, 130,
132, 512, 521-523, 528, 529, 531, 533,
536
 - griglia di valutazione, 26, 37
 - valutazione della/*assessment of/evaluation of*,
432, 437, 498, 521-527, 530, 531, 533-
537
 - valutazione tra pari/*peer*-, 121, 435, 530,
532-534
- Registro/i, 4, 23, 29, 45, 63, 115, 117, 120,
121, 123, 124, 141, 162, 166, 187, 188,
190, 192, 196, 197, 199, 201, 203, 206,
208, 347, 248, 253, 260, 262, 264, 272,
283, 303, 329, 347, 353, 379, 381, 383,
388, 391, 397, 407, 409, 412, 445
- Relais/relay, 426, 430
- Responsabilità, 29, 58, 337, 348, 351, 355,
360, 378, 381, 387, 452
- Retour*, 216
- Recall*/riassunto/i/sintesi, 34, 116, 117,
119, 120, 130, 133, 156, 158, 201, 268,
293, 353
- Ridondanza/e, 29, 37, 115, 118, 121, 130,
259, 317, 324
- Riflessione/i, 16, 20, 34, 50, 55, 103, 105,
109, 121, 132, 133, 153, 154, 168, 174,
190, 191, 197, 199, 203, 207, 283, 348,
387, 392, 411, 412, 428, 432, 443, 445,
545, 546, 548, 550
- autoriflessione, 191, 197, 199
- Riformulazione/i, 29, 32, 41, 101, 115-
117, 119, 120, 127, 130-133, 156, 184,
198, 201, 209, 225, 249, 260, 261, 268,
274, 318, 319, 387, 389
- Ripercussione/i, psicologiche (v. anche
burnout e trauma vicario), 136, 380,
384, 387
- Ritmo, 29, 91, 101, 110, 118, 121, 196,
200, 249, 258, 314, 316, 319, 322
- Role-play, 42, 47, 50, 127, 128, 403, 407
- Ruolo/i/*role*, 21, 25, 31, 34, 50, 52, 58,
67, 87, 115, 121, 124, 126, 128, 131,
132, 139, 174, 175, 255, 303, 304,
314, 325, 337, 339, 353, 361, 364-366,
368, 370, 375-383, 387, 389, 392, 393,
397, 399, 401, 407, 411, 412, 423,
424, 426, 427, 429, 432-434, 443, 446,
477, 548
- Salami technique* (v. anche segmentazione,
chunking), 224
- Segmentazione (v. anche *chunking*), 31, 68,
184, 249, 250, 257, 258, 279, 281, 316-
320, 323, 324
- Segnale/i, 250, 365-368, 370
- discorsivi, 31, 44, 45, 46, 74, 328
 - prosodici, 82
- Semplificazione, 126, 127, 201, 236, 319,
320, 380, 401, 445
- Setting*/s (v. anche contesto, ambito), 123,
185, 417, 432, 483, 487, 495, 497, 499,
502, 503, 509-511, 515, 517, 525-527,
530, 535-537
- Shadowing*, 32, 33, 36, 37, 90-92, 156, 206,
323, 331, 261, 264
- Silenzio, 68, 184, 368, 380, 452
- Sinonimo/i/imia, 33, 116, 117, 120, 124,
128, 130, 131, 156, 164, 201, 209, 259,
260, 262, 269, 330
- Sostituzione/i, 20, 164, 202, 214, 293, 303,
313, 319, 320, 328
- Speech repository* (v. anche database di discor-
si), 24, 138, 220, 263, 516

- Status, 459, 461, 477, 478, 498, 506
 - della lingua, 6, 7, 214
 - sociale/*social*, 304, 377, 477
- Stile/*i*, 7, 23, 28, 89, 121, 123, 126, 130, 187, 196, 215, 262, 263, 347, 543
- Strategia/*e/strategies*, 42, 63, 68, 77, 85, 87, 88, 99, 117, 118, 122-125, 130, 153-155, 158, 160-162, 164-169, 177, 180, 182, 184, 188, 189, 191, 195-198, 200-203, 209-212, 215-217, 219-221, 223, 224, 226, 230, 231, 235, 238, 244, 250, 255, 257, 259, 267, 268, 270-274, 277, 279-281, 283, 307, 308, 321, 327, 354, 380, 384, 408, 412, 445, 447, 497, 502, 515
- Stress, 20, 28, 98, 101, 102, 109, 110, 202, 224, 350, 351, 354, 380, 408, 502, 514, 415, 502, 515
- Tecniche di rilassamento, 107, 109-110
- Tecnologia/*e/technology/ies*, 20, 62, 73, 74, 77, 135-139, 142, 145-147, 200, 350, 355, 421, 460, 467, 472, 473, 495, 499-501, 503, 511, 515, 516, 518, 539, 543, 545
- Teoria del senso/*Théorie du sens*, 5, 194
- Terminologia, 30, 130, 139-142, 145, 160, 193, 254, 256, 258, 260, 316, 346, 361, 365, 370, 388, 396, 409, 412, 433, 546, 549
- Traduzione, 41, 50, 51, 56, 58, 137, 140, 144, 155, 157, 163, 226, 249, 257, 269, 270, 273, 274, 280, 281, 293-296, 307, 314, 315, 323, 327, 328, 338-340, 344-346, 376, 395, 401, 540, 542
 - automatica/*machine translation*, 20, 144, 473, 498, 500, 507, 509, 517
- a vista, 43, 49, 54, 90, 156, 187, 260, 259, 264, 268, 270, 297, 412, 343, 344, 541
 - parola per parola/*mot-à-mot*, 175, 225
- Trascrizione/*i*, 23, 24, 34, 35, 46, 51-53, 89, 130, 131, 137, 187, 190, 238, 262, 314, 344, 348, 353, 407, 411, 521, 539-548
- Trauma vicario (v. anche ripercussioni psicologiche), 350, 380, 390, 392, 408, 446, 450
 - effetto delle situazioni traumatiche, 350
- Turno/*i/turn*, 3, 10, 41, 42, 46, 47, 49, 51-53, 58, 65, 67-69, 101, 177, 362, 387, 405-408, 430, 498, 504, 507, 508, 512, 514
 - *gatekeeper* dei, 361
 - gestione dei, 61, 63, 67, 68, 74, 75, 353, 380, 381, 383, 387, 412, 426, 427, 548
- Utente/*i/user/s*, 24, 30, 128, 141, 144-146, 379-381, 384, 425, 426, 429, 448-453, 459, 480, 481, 496, 521-526, 528, 531, 534-536, 547
- Valutazione (v. anche valutazione della qualità), 23, 84, 164, 259, 285, 390
- Velocità di eloquio/*parlato* 23, 27, 28, 32, 33, 124, 158, 159, 186, 200, 253, 264, 296, 353, 354, 544, 547
- Videoconferenza/*e/videoconference*, 62-64, 66-68, 70, 72, 136, 344, 425, 428, 429, 499, 501, 502
- Visibilità/*visibilidad*, 454, 461, 462
- Voce, 22, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 43, 70, 97-99, 101, 102, 105-110, 162, 213, 214, 221, 364, 366, 402, 406, 409, 412, 446

NOTE SUGLI AUTORI E SULLE AUTRICI

Icíaar Alonso Araguás è docente presso il Dipartimento di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Salamanca (Spagna), dove insegna interpretazione di conferenza. Laureata in Filosofia e con un Dottorato in Traduzione e Interpretazione, attualmente dirige il gruppo di ricerca internazionale *Alfaqueque* (2007), che si occupa di studi sull'interpretazione, con un approccio storico e socio-culturale alla mediazione linguistica orale. Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali e ha tenuto conferenze, seminari e corsi di specializzazione e di formazione continua in varie università. Le sue pubblicazioni, come autrice e curatrice di libri e articoli scientifici, si concentrano sulla storia dell'interpretazione e sull'interpretazione nei servizi pubblici. È traduttrice e interprete giurata e dal 1996 è interprete di conferenza e di tribunale professionista.

Amalia Amato è professoressa associata presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove insegna Teoria e prassi dell'interpretazione di conferenza, Interpretazione dall'inglese in italiano, Interpretazione dialogica, multimediale e a distanza nel Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione e Interpretazione dialogica (medica) tra l'inglese e l'italiano nel Corso di Laurea Triennale in Mediazione linguistica e interculturale. Dal 2012 al 2021 ha preso parte come coordinatrice nazionale e come partecipante a cinque diversi progetti di ricerca finanziati dall'UE sull'interpretazione preprocessuale nei procedimenti penali e per i minorenni in contesti legali, interpretazione telefonica e interpretazione per minorenni stranieri non accompagnati

in contesti di migrazione e protezione internazionale. I suoi interessi di ricerca includono anche la didattica dell'interpretazione e l'interpretazione per i media.

Rachele Antonini è professoressa associata presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì. Svolge le sue ricerche nell'ambito di varie discipline: la sociolinguistica del gaelico irlandese, la traduzione multimediale (doppiaggio, sottotitolaggio e voice-over), la percezione di umorismo doppiato e sottotitolato, la mediazione linguistica non professionale. Attualmente incentra la sua ricerca sul tema dell'(inter)mediazione linguistica e culturale a opera di bambini e adolescenti. È *Principal Investigator* del progetto Erasmus + EYLBID sul *Child Language Brokering* e coordinatrice di *NEW ABC: Networking the Educational World – Across Boundaries for Community-building*, progetto Horizon 2020. È autrice di numerose pubblicazioni in volumi e riviste specializzate.

Jesús Baigorri Jalón è stato professore del Dipartimento di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Salamanca fino al 2013. Laureato in Geografia e Storia (1975) e Dottore di ricerca in Traduzione e Interpretazione (1998), è redattore dei verbali e interprete presso la sede delle Nazioni Unite a New York (1989-1999), membro fondatore del gruppo di ricerca *Alfaqueque* (<https://campus.usal.es/~alfaqueue/>) e docente invitato e relatore su temi legati a traduzione e interpretariato. Autore e curatore di libri sull'interpretazione e la traduzione e di numerosi articoli, il suo ultimo libro è *Lenguas entre dos fuegos: Intérpretes en la Guerra Civil española (1936-1939)*, Granada, Comares, 2019.

Lucia Baldi è docente a contratto di interpretazione e di interpretazione dialogica tra il francese e l'italiano presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, con esperienza didattica maturata dal 2001 in francese e in russo. È interprete di conferenza con esperienza ventennale, traduttrice esterna della Direzione Generale Traduzione della Commissione europea dal 2004, socia ordinaria AITI (Associazione Italiana Traduttori e Interpreti) e *membre correspondant* SFT. I suoi principali interessi di ricerca sono legati alle innovazioni tecnologiche per la traduzione e l'interpretazione.

Elio Ballardini è dal 2014 professore associato di Lingua e traduzione francese presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì. Ha lavorato per molti anni come interprete e tradut-

tore free-lance da e verso il francese, l'italiano e il ceco. Nel 2000 ha conseguito il titolo di dottore di Ricerca in Scienza della Traduzione con una tesi sull'interprete-traduttore nel procedimento penale italiano. Nel 2002 è diventato ricercatore presso la SSLiMIT e il DIT di Forlì, dove insegna da oltre vent'anni lingua francese e interpretazione dialogica italiano-francese nel contesto giuridico-giudiziario e socio-sanitario, ambiti trattati in numerosi contributi scientifici.

Claudio Bendazzoli è ricercatore universitario presso il Dipartimento di Scienze economico-sociali e matematico-statistiche dell'Università degli Studi di Torino. Si è formato come interprete di conferenza (italiano, inglese, spagnolo) presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove ha anche svolto attività di ricerca dal 2004 al 2011, conseguendo il Dottorato di ricerca in Lingue, Culture e Comunicazione Interculturale. Le sue pubblicazioni riguardano gli studi sull'interpretazione e sulla traduzione, la linguistica computazionale, l'uso dell'inglese come lingua franca, la comunicazione non verbale, il teatro applicato alla glottodidattica, l'analisi critica del discorso. Ha partecipato alla realizzazione di tre corpora orali nell'ambito dei progetti di ricerca EPIC, DIRSI e TAEC. Lavora anche come interprete di conferenza e traduttore.

Eleonora Bernardi è interprete professionista attiva sul mercato privato italiano e accreditata presso le Istituzioni europee con lingue di lavoro italiano, inglese, francese e croato. Ha inoltre lavorato come interprete sociosanitario presso l'AUSL Romagna ed è stata docente a contratto presso l'Università di Macerata, Mediazione Linguistica, e il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì. È oggi dottoranda al DIT con un progetto di ricerca sugli interpreti in zone di conflitto in ex Jugoslavia. I suoi interessi di ricerca riguardano interpretazione in zone di conflitto, storia dell'interpretazione, slavistica, interpretazione e mediazione in ambito sociosanitario. È membro del progetto di ricerca europeo Erasmus + ReACTMe (Research & Action and Training in Medical Interpreting).

Michela Bertozzi è dottoressa di ricerca presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna, sede di Forlì, dove ha conseguito nel 2011 la Laurea Magistrale in Interpretazione di Conferenza. Accanto all'attività libero-professionale di interprete di conferenza da e verso spagnolo, italiano e inglese, affianca da 10 anni l'attività didattica presso il DIT dove ricopre vari incarichi di

docenza a contratto in interpretazione tra spagnolo e italiano nel Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione e per il corso di Laurea Triennale in Mediazione linguistica e interculturale. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la didattica dell'interpretazione, l'interpretazione di conferenza e dialogica tra spagnolo e italiano e lo studio degli anglicismi nella coppia linguistica italiano-spagnolo.

Lyubov Bezkravna è laureata in Interpretazione di Conferenza presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì e ha conseguito il *Master of Arts with Distinction* in Interpretazione e Traduzione presso l'Università di Bath. Dal 2005 è interprete free-lance e traduttrice specializzata (lingua A: RU/UK, lingua B: EN, IT) e dal 2014 socia ordinaria AITI (Associazione Italiana Traduttori e Interpreti). Docente di interpretazione a contratto tra il russo e l'italiano presso il DIT (dal 2011), l'Università di Macerata (2010-2012) e l'Università di Trieste (2016-2017). I suoi interessi di ricerca si concentrano su didattica dell'interpretazione, interpretazione dialogica, linguaggi settoriali della lingua russa. È inoltre esperta indipendente per la combinazione russo-italiano del Concorso internazionale degli interpreti di conferenza COSINES Pi dell'Università statale di Mosca.

Francesco Cecchi ha conseguito nel 2011 la Laurea Magistrale in Interpretazione di Conferenza presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) ed è interprete di conferenza tra inglese, italiano e spagnolo. È socio dell'Assointerpreti. Oltre a esercitare la professione, dal 2012 ha coperto vari insegnamenti a contratto presso il DIT nell'ambito dell'interpretazione tra inglese e italiano e, dal 2020, è assegnista di ricerca per il progetto *Educational Interpreting and Multilingualism* del quale coordina e fornisce il servizio di interpretazione simultanea italiano-inglese delle lezioni accademiche d'ateneo di vari dipartimenti aderenti al progetto. I suoi principali interessi di ricerca sono l'interpretazione in ambito accademico, le tecnologie per l'interpretazione, la comunicazione istituzionale e l'interpretazione per lo sport.

Cristiana Cervini è professoressa associata in Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna, dove insegna Linguistica per Interpreti, Comunicazione Istituzionale e Specialistica e Didattica delle Lingue Moderne. È delegata del dipartimento alla formazione continua e ai progetti formativi con le scuole superiori. Nelle sue ricerche si occu-

pa principalmente di metodologie di insegnamento e apprendimento delle lingue (intercomprensione linguistica, apprendimento incidentale), di linguistica applicata ai processi di interpretazione e traduzione, di valutazione delle competenze linguistico-comunicative. È membro del laboratorio di ricerca LIDILEM dell'Università Grenoble Alpes, nell'asse "Evaluation des Acquisitions Langagières".

Veronica Irene Cioni è laureata in Interpretazione di Conferenza presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori di Trieste e dal 2006 svolge l'attività di interprete e traduttrice free-lance per organizzazioni internazionali, ministeri ed enti governativi e multinazionali con la combinazione linguistica inglese A, italiano B, greco, olandese e francese C. Dal 2017 è socia AIIC (*Association Internationale des Interprètes de Conférence*) e professoressa a contratto al DIT dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove ricopre l'incarico di docente di Interpretazione dall'italiano verso l'inglese nel Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione e svolge attività di sostegno all'apprendimento per gli studenti di Interpretazione con Lingua inglese nei corsi di Esercitazioni di interpretazione attiva e Tutoring bi-direzionale.

Mirko Coleschi è interprete di conferenza presso le istituzioni dell'Unione europea dal 2010 e attualmente ricopre incarichi d'insegnamento in traduzione e interpretazione francese-italiano presso la Scuola Superiore per Mediatori Linguistici di Perugia e il DIT dell'Università di Bologna – Campus di Forlì. Dopo la Laurea Magistrale in Interpretazione di conferenza presso il DIT ha proseguito gli studi in filologia polacca presso l'Università Jaghellonica di Cracovia, dove è stato successivamente professore a contratto in traduzione specializzata e interpretazione polacco-italiano presso la Cattedra UNESCO. Forma da molti anni interpreti professionisti stranieri con italiano lingua C.

Ebru Diriker è professoressa di Traduzione e Interpretazione all'Università di Boğaziçi di Istanbul (Turchia), *Honorary Research Fellow* dell'Università di Manchester, *Course Director* dell'Università di York e *Adjunct Professor* dell'Università di Ottawa. Oltre al suo libro *De-/Re-Contextualising Conference Interpreting: Interpreters in the Ivory Tower?* (John Benjamins, 2004), ha al suo attivo numerose pubblicazioni, soprattutto sugli aspetti sociologici dell'interpretazione. È interprete di conferenza di vasta esperienza, formatrice e membro del comitato consultivo ed editoriale di *Interpreting*, *The Interpreter and Translator Trainer*, *Interpreting and Society* e *Parallèles*.

María Isabel Fernández García è professoressa associata presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì e responsabile scientifica del Centro di Studi Trasversali su Teatro e Interculturalità (TRATEÀ - UNIBO). Dal 1993 ha curato l'allestimento di 28 spettacoli nell'ambito del teatro universitario del Centro TRATEÀ. Ha pubblicato nei seguenti campi di ricerca: glottodidattica teatrale mirata all'acquisizione della competenza traduttiva/interculturale, la traduzione multimediale, la traduzione di testi poetici e la neologia nel ciberspazio. Tra i suoi libri e traduzioni si segnalano: *L'esperienza teatrale nella formazione dei futuri mediatori linguistici e culturali* (2009), *La ragione del male* di Rafael Argullol (Lindau 2018) e *L'Enigma di Lea* di Rafael Argullol (Gran Teatre del Liceu di Barcellona 2019).

Yves Gambier è professore emerito all'Università di Turku dove ha insegnato traduzione e interpretazione (1973-2014). È stato *visiting professor* alla Immanuel Kant Baltic Federal University di Kaliningrad (2016-2020); è *Fellow Researcher* alla Kaunas Technological University (2016-2023), e *visiting scholar* di due università cinesi a Pechino. Le sue pubblicazioni vertono su socio-terminologia, studi sulla traduzione (*Translation Studies*, TS), traduzione audiovisiva, bilinguismo in Finlandia. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca europei. È stato curatore capo della *Benjamins Translation Library* (2005-2017), membro del comitato editoriale di diverse riviste scientifiche di TS, presidente del gruppo di esperti del progetto EMT/European Master's in Translation (2007-2010) e membro del consiglio dell'EMT (2010-2014), vicepresidente (1993-98) e poi presidente (1998-2001 e 2001-2004) della Società europea di studi sulla traduzione (EST).

Christopher Garwood si è laureato in interpretazione presso la SSLMIT dell'Università di Trieste. Ex interprete di conferenza, è ricercatore confermato presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove insegna interpretazione di conferenza e interpretazione dialogica da più di 25 anni, discipline che ha insegnato anche in altre sedi universitarie. Nella ricerca si occupa prevalentemente della didattica dell'interpretazione, soprattutto in ambito giuridico e medico. È membro del progetto di ricerca europeo Erasmus + ReACTMe (Research & Action and Training in Medical Interpreting).

María Jesús González Rodríguez è docente presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì dal

1996 e ricercatrice confermata dal 2007. Insegna Interpretazione dialogica spagnolo-italiano nel Corso di Laurea in Mediazione Linguistica Interculturale e Interpretazione lingua spagnola e interpretazione a distanza spagnolo-italiano nel Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione, collaborando anche con diversi atenei italiani e stranieri, tra cui la Universidad Nacional de Rosario in Argentina. Nel 2017 è stata formatrice e ha sviluppato i materiali didattici del Corso pilota in interpretazione umanitaria, organizzato dall'Università di Bologna (DIT) e dall'Università di Ginevra (FTI). La sua attività di ricerca riguarda la formazione degli interpreti, l'interpretazione per i servizi pubblici, l'interpretazione giudiziaria, l'interpretazione telefonica, l'interpretazione per intercettazioni telefoniche e l'interpretazione umanitaria. Ha partecipato a progetti di ricerca nazionali e internazionali, collabora come interprete professionista con diversi enti pubblici e privati ed è autrice di numerose pubblicazioni.

Ivonne Lucilla Simonetta Grimaldi è tutor di Teatro e Interculturalità presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì e membro del Centro TRATEÀ. Autrice di testi teatrali, da più di vent'anni conduce laboratori teatrali in italiano e spagnolo e di pronuncia italiana. Ha pubblicato articoli scientifici sulla glottodidattica teatrale in riviste e volumi nazionali e internazionali. Dal 2009 coordina la Rassegna di Teatro Universitario "SSenzaLiMITi". Ha tradotto dallo spagnolo *L'Enigma di Lea* di Rafael Argullol (Gran Teatre del Liceu di Barcellona 2019); *La ragione del male* di Rafael Argullol (Lindau 2018); *Barcellona non esiste* di David Castillo (Cartacanta 2015). Dal 2014 è membro del comitato scientifico della collana *Donne dietro le quinte – sezione Studi e sezione Testi*, Aracne editrice.

Sylvia Kalina si è diplomata in Interpretazione di conferenza nel 1970 presso l'Università di Heidelberg (lingua A: tedesco, B: inglese, C: francese). È stata interprete presso la DG SCIC della Commissione europea e free-lance sul mercato privato. Dal 1980 ha insegnato interpretazione presso l'Istituto di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Heidelberg. Nel 1997 ha conseguito il Dottorato in Linguistica e traduzione con una tesi sulle strategie in interpretazione pubblicata nel 1998. Ha ottenuto l'abilitazione di professore di Teoria e pratica dall'Università di Scienze applicate di Colonia nel 1999. I suoi ambiti di ricerca riguardano i processi e le strategie in interpretazione, la qualità in interpretazione e la metodologia della didattica. Dal settembre 2012 ha continuato a tenere corsi

di interpretazione all'Università di Heidelberg fino al 2015, e corsi intensivi per interpreti professionisti e formatori.

Vincenzo Lambertini è ricercatore in Lingua e traduzione - Lingua francese presso il Dipartimento di Lingue e letterature straniere e culture moderne dell'Università degli Studi di Torino. Dopo la Laurea in Interpretazione, ha conseguito il Dottorato di ricerca in Traduzione, Interpretazione e Interculturalità presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove è stato assegnista di ricerca, tutor di interpretazione (francese-italiano) e docente a contratto. Ha inoltre insegnato nelle Università di Macerata, Urbino, Ferrara e Pescara. I suoi interessi di ricerca vertono su interpretazione (francese-italiano), didattica del francese, proverbi ed espressioni idiomatiche. Tra le sue ultime pubblicazioni, la monografia *Che cos'è un proverbio* (Carocci, 2022) e *Proverbs and Dialogue Interpreting Teaching* (AIP-IAP, 2020).

Kristina Landa si è laureata nel 2011 presso la Facoltà di Lettere dell'Università Statale di San Pietroburgo. Nel 2018 ha discusso la tesi di Dottorato in Traduzione, Interpretazione, Interculturalità presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì. Attualmente è ricercatrice in Slavistica presso lo stesso Dipartimento. È autrice di una serie di articoli dedicati a vari aspetti della traduzione della letteratura italiana in Russia nonché di due monografie dedicate alle traduzioni russe di Dante. Nel corso di dieci anni ha lavorato come traduttrice, interprete di trattativa e di conferenza e come interprete giurata. Inoltre ha insegnato Traduzione e Interpretazione tra italiano e russo, nonché Lingua Russa presso vari atenei italiani e stranieri.

Claudia Lecci si è laureata nel 2007 in Traduzione settoriale e per l'editoria presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Bologna (ora DIT). Attualmente è docente di Metodi e Tecnologie per l'Interpretazione, *CAT Tools* e *Post-editing* presso il DIT, dove svolge anche il ruolo di tutor nell'ambito del miglioramento della qualità della formazione continua in traduzione assistita e terminologia. Svolge inoltre l'attività di docente e consulente presso agenzie di servizi linguistici e aziende di produzione nel campo delle tecnologie per la traduzione e per l'interpretazione. È trainer certificata *Trados Studio 2021* e *MultiTerm 2021*.

Miriam P. Leibbrand si è laureata in Studi sulla Traduzione e sull'Interpretazione, indirizzo Interpretazione (lingua A: tedesco, B: francese, C: italiano) presso l'Università di Heidelberg e ha conseguito il Dottorato di ricerca presso l'Università di Vienna con la tesi in lingua tedesca *Comprendere la comprensione: una modellizzazione delle basi epistemologiche e metodologiche della ricerca sull'interpretazione di conferenza partendo dall'interpretazione simultanea verso una lingua B* (Berlino, 2011). È stata *assistant professor* presso l'Università di Scienze Economiche e Commerciali di Vienna, ricercatrice presso l'Università di Salisburgo ed ora è ricercatrice a tempo determinato in Lingua e Traduzione - Lingua Tedesca presso l'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna dove insegna traduzione e interpretazione dall'italiano in tedesco. I suoi interessi di ricerca comprendono la sociolinguistica, i linguaggi specialistici, la traduzione economica-finanziaria e l'interpretazione.

Gabriele Mack è professoressa associata presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove insegna Teoria e pratica dell'interpretazione e Interpretazione tra il tedesco e l'italiano. Ha condotto come coordinatrice nazionale e partecipante quattro progetti di ricerca sull'interpretazione in contesti giuridici, in particolare per i minorenni. I suoi interessi di ricerca includono anche la formazione degli interpreti, la valutazione dell'interpretazione come processo e prodotto, l'interpretazione nei media e la rappresentazione dell'interprete nella letteratura. È autrice, co-autrice o co-curatrice di 3 monografie e di numerose pubblicazioni e capitoli in riviste e libri. È membro dell'AIItLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata) e dell'AIG (Associazione Italiana di Studi Germanici).

Lucia Melotti è docente a contratto di Interpretazione italiano-portoghese presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì e presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT). Laureata presso il DIT di Forlì, è interprete di conferenza per le lingue portoghese, spagnolo, inglese e la lingua dei segni italiana (LIS) presso istituzioni italiane e internazionali, aziende italiane ed estere, reti televisive, festival, enti pubblici ed enti fieristici.

Riccardo Moratto è professore ordinario di traduzione e interpretazione cinese-inglese presso il Graduate Institute of Interpretation and Translation (GIIT), Shanghai International Studies University e Honorary Guest Professor presso la

Nanjing Agricultural University. È inoltre General Editor delle collane Routledge Studies in East Asian Interpreting e Routledge Interdisciplinary and Transcultural Approaches to Chinese Literature, Fellow del Chartered Institute of Linguists (FCIL), Chartered Linguist (CL), interprete di conferenza e traduttore letterario. Ha pubblicato ampiamente nel campo della traduzione e dell'interpretazione.

Natacha Niemants è professoressa associata presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì dove insegna interpretazione di conferenza e interpretazione dialogica italiano-francese. I suoi interessi di ricerca includono l'interpretazione in contesti sanitari e di richiesta d'asilo e protezione, la formazione degli interpreti, la trascrizione e l'analisi della conversazione. Ha pubblicato articoli in volumi (John Benjamins, Lambert-Lucas, L'Harmattan, Peter Lang) e riviste internazionali (ELA, Interpreting, InTRAlinea, Langage et Société, Meta), è autrice di *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité* (Aracne, 2015), e in collaborazione con Letizia Cirillo ha curato *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education* (John Benjamins, 2017).

Salvador Pippa è stato professore associato di Lingua e traduzione portoghese e brasiliana presso l'Università Roma Tre. È stato inoltre interprete di conferenza fra lingue romanze (portoghese, francese, spagnolo e italiano). I suoi interessi di ricerca ruotavano attorno alla valutazione della qualità e dell'attitudine nell'interpretazione simultanea, all'interferenza linguistica nell'interpretazione e nella traduzione fra il portoghese e l'italiano, alla didattica del portoghese brasiliano come lingua straniera e all'intercomprensione fra lingue romanze. È autore di molte pubblicazioni, tra cui *EuRom5: leggere e capire 5 lingue romanze* (Hoepli, 2011) in collaborazione con E. Bonvino *et al.*

Sara Polidoro è laureata in Interpretazione di conferenza, dottoranda con un progetto di ricerca sul trauma vicario per gli interpreti, ed è attualmente tutor didattico di lingua russa presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì. Dal 2009 è interprete free-lance (lingua A: IT, B: SER C: RU-HR-EN-FR). Già docente di interpretazione tra il russo e l'italiano presso il DIT (2017-21) e l'Università di Macerata (2015-17). I suoi interessi di ricerca si concentrano su trauma vicario, interpretazione nei tribunali internazionali, sociolinguistica del serbo-croato e bilinguismo degli

heritage speakers. Ha trascorso periodi di specializzazione in Russia, Serbia e Belgio. È inoltre membro della European Society for Translation Studies e della giuria del concorso di traduzione dal russo all'italiano per ragazzi *Kul'turnyj Most*.

Maura Radicioni è dottoranda di ricerca in studi sull'interpretazione alla Facoltà di Traduzione e Interpretazione (FTI), Università di Ginevra, e lavora a un progetto sull'interpretazione umanitaria. Laureata in Interpretazione di conferenza presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna nel 1997, opera da allora come interprete di conferenza ed è socia ordinaria AITI nonché interprete senior nell'associazione tedesca degli interpreti di conferenza VKD. Dal 1999 insegna interpretazione presso una serie di atenei, fra cui l'Università di Bologna (DIT Forlì) e l'Università di Macerata. Nel 2017 è stata formatrice del Corso pilota in interpretazione umanitaria, organizzato dall'Università di Bologna (DIT) e dall'Università di Ginevra (FTI). Fa parte del team di docenti dei corsi FTI di interpretazione umanitaria rivolti agli interpreti del Comitato Internazionale della Croce Rossa. I suoi ambiti di ricerca comprendono l'interpretazione umanitaria, la didattica dell'interpretazione e l'uso dell'inglese come lingua franca nell'interpretazione umanitaria.

Mariachiara Russo è professoressa ordinaria di Lingua e Traduzione Spagnola e interprete di conferenza free-lance. È stata componente del Direttivo per la costituzione del Knowledge Center on Interpretation della Commissione europea ed è attualmente delegata del Rettore per il Multilinguismo. Si è laureata in Interpretazione di conferenza presso la SSLMIT dell'Università di Trieste dove ha insegnato dal 1993 al 2001. Nel 2001 si è trasferita all'Università di Bologna, dove insegna Interpretazione dallo spagnolo in italiano, Teoria e prassi dell'interpretazione e fa parte del MC2Lab. Ha diretto la Laurea magistrale di Interpretazione fino al 2021. Ha coordinato il progetto EPIC (European Parliament Interpreting Corpus) e partecipato al progetto europeo SHIFT in Orality - Shaping the Interpreters of the Future and of Today sull'interpretazione a distanza. Numerose sono le sue pubblicazioni. I suoi ambiti di ricerca riguardano la linguistica contrastiva spagnolo-italiano, l'attitudine all'interpretazione, l'interpretazione simultanea dei film, l'interpretazione a distanza e studi di interpretazione basati sui corpora.

Nicoletta Spinolo è ricercatrice presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove fa parte del

Laboratory for Multilectal Mediated Communication and Cognition (MC2Lab). Si è laureata in Interpretazione di conferenza e ha conseguito il Dottorato di ricerca in Traduzione, Interpretazione e Interculturalità presso l'Università di Bologna a Forlì. La sua attività accademica di ricerca e insegnamento si concentra sull'interpretazione tra italiano e spagnolo, e in particolare sulla gestione del linguaggio figurato nell'interpretazione, sulle tecnologie e i metodi per l'interpretazione a distanza e la formazione degli interpreti e sugli aspetti cognitivi dell'interpretazione a distanza.

Patricia Toni è docente a contratto di interpretazione italiano-francese e tutor didattico presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì dal 2016, e dal 2019 insegna presso altre Scuole per interpreti. Dopo la Laurea Magistrale in Interpretazione di conferenza, conseguita presso l'Università di Trieste, ha diretto la Scuola di lingue Chat School di La Spezia, ottenendone il riconoscimento da parte del Ministero dell'Istruzione. Lavora stabilmente come interprete di conferenza con un'esperienza trentennale acquisita in Italia e all'estero. È socio ordinario AITI dal 2006.

Ira Torresi si è laureata in Interpretazione di conferenza all'Università di Bologna nel 2000 e ha ottenuto il Dottorato in English for Special Purposes all'Università di Napoli Federico II nel 2004. È professoressa associata presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove insegna interpretazione dall'inglese in italiano dal 2004. Attualmente è Coordinatrice del Corso di laurea magistrale in Interpretazione e partecipa ai progetti europei EYLBID e NEW ABC sul *Child language brokering*, e SmarTerp sull'uso di *computer-aided interpreting tools* in interpretazione simultanea.

Han Wang è laureata in Lingua e cultura italiana presso l'University of International Business and Economics (UIBE) e ha conseguito la Laurea Magistrale in Linguistica italiana e civiltà letterarie presso l'Università di Bologna. È interprete di conferenza e di trattativa con esperienza pluriennale. In qualità di professore a contratto ha tenuto vari corsi di lingua cinese, traduzione e interpretazione di trattativa tra l'italiano e il cinese presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna - Campus di Forlì, dove attualmente è dottoranda di ricerca. Si occupa di interpretazione tra l'italiano e il cinese e di mediazione interculturale.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2021
per i tipi di Bononia University Press