

LA VALUTAZIONE NELL'INTERPRETAZIONE DI TRATTATIVA IN MODALITÀ NON PRESENZIALE: PARADOSSO O SFIDA?

Elena Errico,
interprete di conferenza,
docente di interpretazione (lingua spagnola) presso la Facoltà di Lingue dell'Università di Genova,
dottoranda presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Modena e Reggio Emilia
errico@unimo.it

Mara Morelli,
interprete di conferenza,
ricercatrice di lingua e traduzione spagnola presso la Facoltà di Lingue dell'Università di Cagliari,
affidamento di lingua e traduzione spagnola presso la Facoltà di Lingue dell'Università di Genova,
dottoranda presso la Facoltà di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Granada
hmore@tin.it

Abstract: L'interpretazione di trattativa non sembra prestarsi a possibilità di formazione a distanza, vista la natura essenzialmente comunicativa, orale e in presenza dell'evento. Tuttavia, nella nostra esperienza come formatrici in un corso universitario triennale per traduttori e interpreti, abbiamo constatato l'utilità di impartire una parte delle unità didattiche in tale modalità, allo scopo di migliorare le abilità oratorie, la capacità di documentazione, la competenza interculturale e le microabilità interpretative dei discenti i quali diventano soggetti valutatori delle prestazioni proprie e altrui.

Parole chiave: interpretazione di trattativa, formazione a distanza, competenza interpretativa, valutazione, autovalutazione, qualità

LA VALUTAZIONE NELL'INTERPRETAZIONE DI TRATTATIVA IN MODALITÀ NON PRESENZIALE: PARADOSSO O SFIDA?

1 - I CONCETTI DI QUALITÀ E VALUTAZIONE IN INTERPRETAZIONE

In letteratura il concetto di qualità dell'interpretazione è diventato un leit motiv molto ricorrente negli ultimi anni grazie a numerosi autori (tra gli altri, Collados Aís 1998 e 2003, Kahane 2000, Pöchhacker 2001, Schlesinger 1997, Viezzi 1996). Nella sua ricerca, Viezzi giunge a una sintesi di alcuni parametri essenziali che possono essere utili per la valutazione globale di un'interpretazione: adeguatezza, precisione, fedeltà e fruibilità. Appare interessante mettere in evidenza quanto sottolineato da Pöchhacker, il quale, nei suoi lavori, pone sempre l'accento soprattutto sulle intenzioni dell'oratore e sugli elementi dell'interazione comunicativa più che sugli aspetti meramente linguistici: «*The focus on quality assessment may be neither on the source text nor on listeners' comprehension or speakers' intentions but on the process of communicative interaction as such*» (2001: 413). Indipendentemente dall'autore considerato, è ormai riconosciuto che gli obiettivi di qualità non possono essere avulsi dal contesto e riferiti a una sorta di "interpretazione ideale".

La percezione della qualità di un'interpretazione è spesso indissolubilmente legata a quella di un/a particolare interprete e del suo ruolo nell'interazione comunicativa mediata, che cambia radicalmente in base alla modalità (sia essa simultanea in cabina; consecutiva al fianco dell'oratore; trattativa di impresa in un gruppo più o meno folto; incontri mediati, spesso triadici, in ambito sociale e sanitario). Inoltre, variando la situazione comunicativa, variano di conseguenza le aspettative dei riceventi e degli ascoltatori.

Se analizziamo, per esempio, la tecnica ritenuta solitamente "più difficile" dai non addetti ai lavori, vale a dire la simultanea¹, i

partecipanti a una conferenza hanno diverse aspettative in base al ruolo che svolgono nell'evento e la loro percezione della qualità dell'interpretazione può variare a seconda che si tratti di meri ascoltatori, relatori, moderatori, organizzatori o patrocinatori. Dal canto suo l'interprete, nel medesimo contesto, deve spesso affrontare numerose variabili indipendenti, tra le quali possiamo annoverare: la qualità del suono, la mancanza di informazioni chiare e precise sullo svolgimento dell'incontro e/o del convegno fino al suo arrivo, la velocità di eloquio degli oratori, il tentativo da parte dei medesimi di esporre in una lingua che non è la loro (nonostante tale lingua sia prevista come servizio di interpretazione...), la tentazione forte e frequente di bypassare l'interprete (caso molto ricorrente per la nostra combinazione linguistica, spagnolo-italiano), le interminabili citazioni autocontemplative, le citazioni non annunciate in una lingua diversa da quella della comunicazione con pronunce e dizioni a volte dubbie..., gli accesi dibattiti senza l'utilizzo del microfono, la posizione della cabina che non consente di vedere bene i supporti proiettati dall'oratore, le battute di spirito, ecc. ecc. Interessante notare che non sempre il fallimento di un'interazione comunicativa mediata si deve a una scarsa qualità dell'interpretazione, infatti intervengono spesso altri fattori che hanno maggiormente a che vedere con la capacità di concentrazione degli ascoltatori, con i rapporti che intercorrono tra i medesimi, con le aspettative dei presenti, con le intenzioni e gli obiettivi dei partecipanti.

Tuttavia, in molti casi, è più facile che il capro espiatorio diventi l'elemento "estraneo" all'evento, vale a dire l'interprete. Diversi studi condotti sulla valutazione dell'interpretazione da parte dei destinatari², dimostrano che questi

emotivo come accade in altri ambiti dell'interpretazione, come nel *Community Interpreting*, si veda più avanti.

² Interessante la monografia della rivista *Meta* dedicata alla valutazione in traduzione e

¹ Non dimentichiamo però che in questo caso i problemi sono spesso cognitivi e non di stress

(se non essi stessi interpreti) difficilmente sono in grado di valutare elementi come la fedeltà rispetto all'originale (tranne nel caso di battute molto brevi come si può verificare in un incontro medico-paziente o in alcune trattative di impresa) o di individuare "errori" di traduzione. Al contrario, l'ascoltatore si lascia spesso influenzare da elementi come la fluidità, l'impostazione della voce, il tono e il linguaggio non verbale.

Vari autori, tra i quali Collados (1998), hanno attuato un tentativo di ricerca della valutazione della qualità in interpretazione più ampio e che vada oltre la vivisezione delle componenti di una prestazione interpretativa. Basandosi su autori, per così dire classici, come Bühler (1986), oltre a considerare aspetti come la trasmissione corretta e completa del senso del discorso originale, la coesione logica, il ricorso a una terminologia e a un registro adeguato, vi è un tentativo di valutare anche la cosiddetta "qualità concreta", riferita a uno specifico atto interpretativo, inserito in una determinata situazione, considerata in base a principi di pertinenza, rilevanza, efficacia ed adeguatezza. Come abbiamo già visto, il mosaico delle situazioni possibili e delle molteplici tecniche e modalità interpretative porta a considerare innumerevoli variabili che sono difficilmente controllabili nella ricerca sperimentale, in laboratorio o sul campo e anche nella pratica docente. Tuttavia, quante più situazioni proposte, quanti più dubbi insinuati nei discenti, quanti più problemi da risolvere, quanti più dilemmi sorti, maggiori saranno le possibilità di allenare la competenza e la capacità strategica dei nostri futuri interpreti, obiettivo primordiale della formazione.

Per quanto riguarda più specificatamente il tema della valutazione, in linea con quanto generalmente proposto in questo ambito, intendiamo la valutazione sia come misurazione sia come gestione; tuttavia, i modelli di cui ci avvaliamo nella pratica si basano essenzialmente sul secondo tipo. Se si considera la valutazione come gestione, si possono distinguere almeno quattro modelli possibili: il modello di apprendimento per obiettivi, in cui si cerca di razionalizzare il processo formativo e il discente comincia a svolgere un ruolo nella valutazione; il modello

strutturalista, particolarmente centrato sul rapporto tra docente e discente e sulla classe intesa come struttura, dove l'osservazione e l'ascolto costituiscono momenti cruciali per la valutazione; il modello cibernetico, la cui funzione principale è quella di verificare le conoscenze acquisite e in cui si inserisce la possibilità di feedback e di adeguamento personale al processo formativo; il modello sistemico, secondo il quale la funzione principale della valutazione consiste in un prodotto (sia esso un compito o un cambiamento), in cui il soggetto in fase di valutazione svolge un ruolo importante anche come autovalutatore, favorendo la sua presa di coscienza e autonomia.

Inoltre, ricordiamo che le tre funzioni principali di una valutazione possono essere: diagnostica, sommativa e formativa. La prima tipologia è utilizzata soprattutto nel caso di prove di ingresso e di test di ammissione, prima che cominci il percorso di apprendimento. Si ricorre alla seconda per determinare il risultato finale di un processo formativo, dare un giudizio sulle competenze acquisite e stabilire in che misura gli obiettivi siano stati raggiunti. La terza tipologia ha quale obiettivo principale la raccolta di informazioni che possono essere utili durante il percorso di apprendimento.

Si tratta di uno strumento maggiormente flessibile rispetto ai precedenti, in quanto la fase di valutazione risulta maggiormente aperta e non si concretizza soltanto in un voto finale, ma fa sì che il discente diventi un soggetto attivo della propria formazione, indotto alla riflessione retrospettiva, all'autovalutazione condivisa, con l'accento sul processo piuttosto che sul prodotto. Al contempo, il docente può procedere adeguando gli strumenti e i criteri valutativi in base ai problemi riscontrati. Per poter avanzare la proposta dei parametri e dei criteri che ci guideranno nella valutazione, chiariamo che il modello sul quale ci basiamo considera sia l'aspetto lessico-semantico sia la sfera socio-pragmatica dell'interazione al fine di riflettere la concezione dell'interpretazione intesa come attività di mediazione che facilita la comunicazione e come attività di negoziazione di senso e di significati sempre in un contesto ben preciso avente come risultato una produzione discorsiva.

2. - LA NOSTRA ESPERIENZA: PREMESSE GENERALI

L'équipe di ispanistica del corso di laurea di primo livello in Teorie e Tecniche della Mediazione Interlinguistica della Facoltà di Lingue dell'Università di Genova (alla quale collaborano entrambe le autrici) ha avviato una riflessione volta a rivedere, aggiornare e sistematizzare la metodologia seguita per la valutazione dei discenti dal punto di vista della competenza linguistica, dell'abilità traduttiva, della competenza interpretativa, tanto nella modalità di apprendimento in presenza quanto in quella a distanza.

Questa esigenza si inserisce nel filone del dibattito, molto vivace negli ultimi tempi, sulla valutazione della qualità della traduzione e dell'interpretazione da una parte (o meglio, di una traduzione specifica o della resa di un interprete ben determinato) e dall'altra, sulla scia di una riforma che ha portato a una forte componente valutativa anche della didattica a livello istituzionale (erogazione di questionari in itinere, di fine corso, ecc.). In questo senso stiamo cercando di applicare alla realtà nella quale operiamo, le riflessioni sorte da una linea di ricerca interdisciplinare molto fruttuosa sui temi della mediazione e dell'interculturalità. In maniera analoga a quanto proposto dal gruppo di ricerca PACTE - *Process of the Acquisition of Translation Competence and Evaluation* - dell'Università Autonoma di Barcellona (2000, 2001, 2003, 2005), intendiamo la competenza interpretativa come insieme olistico e dinamico di diverse sottocompetenze (comunicativa, extralinguistica, di trasferimento, strumentale e professionale, psicofisiologica e strategica), dove ogni abilità può essere scorporata solo ai fini dell'allenamento di una particolare microabilità, ma la cui fusione nel soggetto esperto porta ad un uso flessibile della tecnica e a una gestione adeguata delle risorse. Alcuni elementi in comune a tutte le sottocompetenze che non possono essere trascurati in nessuna fase della formazione e che possono essere facilmente allenati anche in modalità non presenziale sono: imparare ad analizzare il discorso in segmenti (unità di senso); ascoltare in maniera attiva, senza concentrarsi troppo sulle singole parole eventualmente problematiche e cercare di adottare un atteggiamento consapevole nei confronti del compito da svolgere inteso sempre come attività di *problem-solving*.

In effetti, vorremmo proprio sottolineare la validità del porre l'accento sul binomio problema-strategia nella fase valutativa, piuttosto che sull'errore.

I problemi in cui può incorrere un interprete sono di vario tipo e in qualche modo sono riportabili a un sovraccarico cognitivo o comunque a una lacuna o a una gestione inadeguata di una delle (sotto)competenze che abbiamo evidenziato precedentemente. I problemi di tipo linguistico potranno sorgere per ambiguità sintattica o lessicale, per riferimenti poco chiari, per connettivi inadeguati, per densità testuale, ecc.

La sottocompetenza extralinguistica può essere messa a dura prova da elementi di ordine culturale, enciclopedico o tematico, mentre possono verificarsi problemi causati da un'incapacità di attivazione dell'equivalente adeguato (pur conoscendolo), la cui eziologia è spesso da riportarsi a lacune o sovraccarichi nella sottocompetenza di trasferimento o psicofisiologica. Non per ultimi in ordine di frequenza, i problemi legati alle carenze di tipo professionale derivanti da difficoltà di documentazione, di reperimento delle informazioni necessarie, mancanza di *briefing*, ecc. Tutte queste potenziali difficoltà sono analizzate congiuntamente dal docente e dal discente in modo da "prevedere" l'errore o comunque da valutarlo in un'ottica diversa rispetto al passato. Siamo fermamente convinte che la gravità di un errore in interpretazione (e anche in traduzione) dipenda dall'impatto sul destinatario finale e che i peggiori errori per un interprete non siano quelli linguistici, ma quelli pragmatici e culturali.

La prospettiva di valutazione è dunque funzionalista e la rilevanza di un errore viene considerata in base a diversi fattori, tra i quali: il discorso globale, la coerenza e la coesione del prodotto d'arrivo, il grado di discordanza rispetto all'originale (e soprattutto se tale discordanza sarà percepita o meno dall'ascoltatore), le eventuali conseguenze negative legate all'errore e allo scopo della comunicazione da mediare. Al fine di stabilire criteri di valutazione quanto più equi ed oggettivi, il valutatore dovrà rendere noti tali criteri e l'oggetto materia della valutazione, tenendo presente la fase e il contesto nel quale avviene la valutazione (vedi sopra, se si tratta di una valutazione sommativa, diagnostica, ecc.) e individuando degli indicatori in base ai quali si stabilirà se e in quale misura gli

obiettivi saranno stati raggiunti. In ogni caso, ci sembra opportuno unire momenti di valutazione intuitiva ad altri di valutazione parziale o finale maggiormente oggettiva.

Per alcuni aspetti è un po' come se procedessimo a ritroso rispetto al passato: invece di analizzare un testo interpretato da un discente (vale a dire, il prodotto) e valutarlo, è il docente a individuare potenziali problemi nel discorso da interpretare, concentrandosi, al momento dell'interpretazione da parte del soggetto in formazione, più sul processo e sull'applicazione di strategie che sull'errore palese. Per quanta capacità di previsione possa avere il docente, i nostri discenti, fortunatamente, sono sempre in grado di stupirci. Ecco perché risulta di fondamentale importanza chiedere loro che cosa sta avvenendo/è avvenuto dentro di sé attraverso l'uso di questionari preventivi e retroattivi e con richiesta di corredare qualsiasi esercitazione con commenti traduttivi/interpretativi autovalutativi. Appare quindi chiaro che, nonostante la possibile creazione di tabelle e di tassonomie in cui sembrano cristallizzati e incasellati rigidamente contenuti, metodologie, errori e criteri di valutazione, in realtà la categorizzazione degli errori non avviene solo a monte, ma al contrario, parte proprio dall'analisi delle strategie attuate dai soggetti per risolvere i problemi in cui sono incorsi e che possono aver causato un errore, da intendersi questo, come omissione sostanziale, controsenso, cambio di senso, ecc. L'accento sulle strategie possibili piuttosto che sull'errore è di particolare rilevanza, soprattutto a livello psicologico: l'interprete in formazione non esce dalla lezione con il morale sotto le suole (come spesso ci è capitato invece di fare nella nostra formazione!), ma semplicemente con maggiore consapevolezza e avendo sicuramente aggiunto un tassello rilevante per il proprio percorso, invece che avendo perso un po' di autostima.

Come abbiamo visto in precedenza, nella pratica professionale l'ascoltatore prototipico o coloro i quali si avvarranno della prestazione dell'interprete non ne valuteranno la resa e la qualità in termini di punti detratti a un massimo punteggio ideale: quasi sempre valuteranno in maniera globale, complessiva, la resa, l'atteggiamento, la deontologia e l'adeguatezza traduttiva. Spesso siamo noi docenti, con la stessa formazione dei nostri

discenti e con la padronanza della "tecnica" e della tanto osannata "professionalità", ad essere i valutatori più parziali, meno equi e più miopi. Il "gioco" del quanto "vale" ogni errore, può risultare utile come sorta di *check list* per consentire ai discenti di diventare anch'essi valutatori, della loro resa, di quella dei loro compagni, ma anche di quella di altri interpreti, per esempio, vista ed analizzata in altri contesti. Qualsiasi metodo di tipo docimologico è utile convenzionalmente nel rapporto studente-docente per cercare di capire, per progredire, per mettere ordine a un processo che altrimenti può apparire agli occhi dei soggetti in formazione un po' troppo "fumoso".

A tal fine, oltre ad incoraggiare l'autovalutazione da parte dei soggetti in formazione e la valutazione tra pari, stiamo cercando di aumentare le opportunità per i nostri studenti di essere valutati da fruitori esterni (nel senso di colleghi docenti con diverse combinazioni linguistiche, diverse specializzazioni o meri "ascoltatori ideali").

Passiamo ora a vedere come questi aspetti teorici vengono applicati durante la pratica docente nella "sfida" della valutazione di unità semi-presenziali o a distanza per la formazione di interpreti di trattativa.

3 - LA NOSTRA ESPERIENZA: ALCUNI ESEMPI PRATICI

Tranne alcune eccezioni, quali ad esempio la videoconferenza, l'interpretazione si svolge all'interno di una situazione comunicativa nella quale sono presenti sia i partecipanti, sia gli interpreti. Le modalità sulle quali ci concentreremo sono l'interpretazione di trattativa, richiesta nelle trattative commerciali, nelle visite turistiche o in incontri più o meno informali di argomento vario e l'interpretazione di comunità, una modalità di mediazione orale che si svolge per lo più nelle interazioni fra immigrati e servizi/enti pubblici. In queste modalità in particolare, il mediatore si trova fisicamente molto vicino agli interlocutori, con i quali interagisce costantemente in una situazione spesso non pianificata e dall'esito imprevedibile. Inoltre, la visibilità dell'interprete, se da un lato offre vantaggi innegabili quali la possibilità di chiedere chiarimenti o sfruttare le informazioni provenienti dal canale non verbale e dalla situazione, dall'altro richiede una buona

padronanza degli aspetti paralinguistici, della cinesica, della prossemica e della vestemica. Il carattere “in presenza”, dialogico ed estemporaneo di questo tipo di interazioni è un elemento cruciale da considerare in sede di formazione, a tal punto da sconsigliare la valutazione di prestazioni di interpretazione basate su simulazioni preregistrate. Una parte considerevole della valutazione dello studente interprete è infatti legata non solo alla sua capacità di fare fluire la comunicazione, ma anche di non portarla lungo binari estranei all'intenzione e alle parole degli interlocutori o, nel caso ciò accada (e se ne accorga), tentare di porvi rimedio. La registrazione impedirebbe infatti agli interlocutori di reagire in funzione della resa dello studente, non evidenziando gli scostamenti più gravi del senso.

Come si evince da quanto detto, parrebbe piuttosto complicato, per non dire paradossale, prevedere per i corsi di interpretazione di trattativa un carico didattico di unità a distanza. Questo vale senz'altro per le simulazioni, che devono essere organizzate e monitorate dal docente in modalità presenziale, ma che devono anche essere sostenute da un lavoro individuale di preparazione e potenziamento delle microabilità coinvolte nell'atto di ricezione-produzione. Secondo la nostra esperienza, le unità a distanza possono essere molto proficue per migliorare tre ordini di competenze: la competenza procedurale (lo sviluppo di tecniche di documentazione e redazione di glossari avvalendosi di fonti cartacee ed elettroniche), la competenza traduttiva (ovvero l'abilità di trasposizione da una lingua all'altra, requisito di base per tutte le modalità di traduzione, non solo quella dialogica orale), e la competenza interculturale, ovvero la capacità di rapportarsi in modo flessibile ad altre culture e l'acquisizione di consapevolezza rispetto alle differenze culturali, in particolare quando queste possono essere fonte di malintesi o errate interpretazioni da parte degli interlocutori.

3.1 - Competenza procedurale

La buona riuscita di una prestazione di interpretazione è legata senz'altro all'acquisizione e alla messa in campo delle tecniche e delle strategie interpretative in fase di ricezione/produzione, ma anche ad un lavoro costante di aggiornamento e approfondimento culturale e terminografico.

L'estemporaneità dell'atto interpretativo rende impossibile una preparazione puntuale (a differenza del traduttore, infatti, spesso l'interprete inizia a lavorare senza conoscere lo sviluppo del discorso di partenza). Tuttavia, il rischio che si assume il professionista sarà tanto più calcolato quanto più accurato e serio il lavoro preliminare di preparazione e successiva risoluzione di dubbi, problemi o lacune presentatisi durante la prestazione e momentaneamente risolti con strategie interpretative *ad hoc*.

Prima di ogni simulazione di dialogo agli studenti viene richiesto di raccogliere documentazione nelle due lingue, leggere i testi ed estrarre un glossario bilingue relativo alla tematica trattata, che a tal fine viene resa nota con un certo anticipo, spesso senza troppi particolari, come del resto avviene nella vita professionale. La compilazione del repertorio terminografico ha due finalità, una di tipo essenzialmente operativo, l'altra di natura più metodologica, anche se sempre pensata in vista di un'applicazione concreta. Il glossario infatti dovrà essere memorizzato ed essere sempre pronto per un'eventuale consultazione rapida durante la prestazione (anche se non sempre c'è il tempo o l'opportunità di ricorrere a questo strumento). È proprio questa esigenza di praticità a differenziare il glossario compilato dall'interprete per l'interprete rispetto al glossario del terminologo: in genere si inseriscono i termini e i sintagmi meno frequenti e che nella fase di documentazione hanno posto particolari difficoltà; si tendono a omettere termini noti che renderebbero il repertorio meno fruibile, appesantendolo e rendendone più difficile la consultazione in situazioni di disagio (ad esempio in cabina oppure durante una trattativa in movimento), anche se ciò va a scapito della sistematicità del glossario.

Oltre però al glossario sintetico, agli studenti viene richiesta la compilazione di schede terminografiche, in modo da incoraggiare una riflessione metodologica (il secondo obiettivo da perseguire). Il modello di compilazione seguito riprende la struttura standard delle banche dati terminologiche più consultate, partendo da un approccio onomasiologico, in base al quale le schede non si riferiscono a parole ma a concetti. La scelta di richiedere agli studenti la compilazione di schede terminografiche deriva dall'esigenza di superare un livello di coinvolgimento passivo

nel quale l'interprete, di fronte ad un concetto che non conosce, si limita a consultare dizionari e glossari esistenti. Spesso, infatti, le risorse lessicografiche e terminografiche già disponibili sono insufficienti, lacunose o di scarsa qualità e l'interprete deve essere in grado di crearsi dei repertori ex-novo. Questo vale soprattutto per combinazioni di lingue meno comuni o che non comprendono l'inglese, la lingua franca del sapere specializzato. L'interprete professionista e lo studente devono quindi disporre di strumenti metodologici rigorosi che consentano loro di verificare l'attendibilità delle fonti di consultazione esistenti e di compilarne di proprie. Questa esigenza si è resa ancora più pressante con l'avvento di Internet, divenuto per gli interpreti e i traduttori una delle principali fonti di documentazione: oltre ad avere a disposizione una molteplicità di risorse terminografiche, l'utente si trova a portata di mano una quantità enorme di testi di ogni tipo e attraverso i motori di ricerca è in grado di creare corpora paralleli e di confronto pronti per una consultazione rapida ed agevole; tuttavia, dato che il materiale presente in Rete è molto eterogeneo, l'interprete deve sapere valutare in modo critico la qualità dei repertori che consulta e dei testi dai quali intende estrarre il proprio glossario, che poi sarà perfezionato e integrato nel corso dello svolgimento dell'incarico e successivamente durante il *debriefing*. La valutazione terrà conto non solo dell'accuratezza e dell'adeguatezza pragmatica delle equivalenze proposte, ma anche del materiale reperito per la documentazione e della ricchezza informativa delle schede. Un altro aspetto spesso ignorato dagli studenti, ma essenziale anche per migliorare la competenza procedurale relativa alle risorse informatiche è la cura della formattazione delle schede e il rispetto delle norme di citazione bibliografica: è utile insistere su questo punto per incoraggiare gli studenti non solo a migliorare la presentazione e la leggibilità delle schede, ma anche perché comprendano quanto una buona padronanza degli strumenti informatici a disposizione, a cominciare dalla videoscrittura, possa facilitare (o sia essenziale per) molti compiti.

3.2 - Competenza traduttiva

Anche la competenza traduttiva orale può essere potenziata a distanza ricorrendo

soprattutto a esercitazioni di traduzione a vista (attiva o passiva, con o senza lettura preliminare) o parafrasi e/o riassunto nell'altra lingua svolte e registrate dallo studente a casa. La ragione per la quale viene scelto questo tipo di attività deriva dalla constatazione che nella vita professionale in diverse situazioni può essere richiesto all'interprete di oralizzare un testo scritto, preparato in precedenza o visto per la prima volta. Ad esempio in una trattativa immobiliare o commerciale può rendersi necessaria la traduzione a vista di un contratto, di un catalogo, ecc. Accade a volte che venga commissionata la traduzione a vista da consegnare registrata su nastro in tempi relativamente brevi. Un'altra ragione a favore di questo tipo di attività è legata alle microabilità che essa attiva e che sono comuni a quelle dell'interpretazione orale. La pratica della traduzione a vista consente di migliorare l'agilità mentale, potenziare la memoria per recuperare immediatamente l'equivalenza traduttiva, imparare a suddividere il testo in unità di senso senza procedere parola per parola, evitare l'interferenza (problema particolarmente grave in questo tipo di esercitazione, data l'attrazione esercitata dall'immagine iconica della parola scritta), migliorare la fluidità di espressione, la capacità di dosare le energie cognitive distribuendole fra lettura, rielaborazione, resa e automonitoraggio, incrementare la capacità di concentrazione, e utilizzare gli strumenti paralinguistici a disposizione per integrare e completare il senso. In questo caso la componente non verbale ha un ruolo essenziale nel determinare la qualità complessiva della prestazione.

3.3 - La comunicazione non verbale

Nel caso della traduzione a vista, come pure nelle altre modalità di mediazione orale, la dimensione paralinguistica (la componente uditiva esterna alla competenza fonologica) ed extralinguistica (cinesica, prossemica e vestemica) della comunicazione sono elementi di importanza essenziale nella valutazione complessiva della qualità di una prestazione perché intervengono direttamente nella trasmissione del senso. L'intonazione, ad esempio, può esprimere l'idea di enfasi, contrasto o ironia che nel testo scritto vengono indicate in corsivo, tra virgolette o con la punteggiatura. D'altro canto, non è facile imparare a gestire questo aspetto della

comunicazione perché è il più automatizzato. Spesso, soprattutto nei principianti, una resa accettabile dal punto di vista del contenuto risulta difficile da seguire perché piena di esitazioni, false partenze, pause troppo lunghe o caratterizzata da un'intonazione monotona. Questo tipo di indicazioni non verbali suggerisce nel complesso un'idea di insicurezza, ansia, inadeguatezza e a volte scarsa professionalità. È importante non solo tenere conto di questi fattori nella valutazione, ma sensibilizzare gli studenti che non si tratta affatto di elementi accessori, bensì di fattori centrali per una buona riuscita della propria prestazione. Alla luce di questa riflessione, come parte integrante dell'unità didattica a distanza, allo studente viene richiesto di rivedere o riascoltare la registrazione, propria e/o altrui, anche più volte, e di compilare un questionario retrospettivo relativo alla precisione, ma soprattutto all'adeguatezza del discorso di arrivo rispetto al testo di partenza. Le domande comprendono sia gli aspetti "classici" e più facilmente individuabili della qualità (gli errori di grammatica e i calchi) sia una valutazione dell'effetto degli strumenti della comunicazione non verbale sulla percezione della qualità complessiva. Lo studente dovrà quindi commentare e autovalutare l'uso di intonazione, ritmo e velocità di eloquio, pause, esitazioni, false partenze e intercalari e infine descrivere la propria prestazione con alcuni aggettivi scelti da una lista che può essere completata a piacere.

3.4 - Competenza interculturale

Come già accennato, l'interprete di trattativa e soprattutto l'interprete di comunità si trovano a operare in situazioni molto eterogenee, spesso informali e problematiche dal punto di vista relazionale, psicologico e comunicativo. Si pensi ad esempio a situazioni quali l'interrogatorio in questura o visite mediche particolarmente delicate. La formazione di questa figura professionale, apparsa molto di recente nel panorama della mediazione in Italia e richiesta dal numero crescente di immigrati che si stabiliscono nel nostro paese, dovrà andare oltre lo sviluppo delle abilità linguistiche e interlinguistiche verbali (pur necessarie) e soffermarsi su una visione più interdisciplinare e, per così dire, contestualizzata che comprenda elementi di

comunicazione interculturale e antropologia. A livello didattico, dunque, piuttosto che impartire contenuti in modo tradizionale, dovrà essere negoziato con gli studenti un metodo di osservazione e auto-osservazione di atteggiamenti, comportamenti, stili comunicativi ed esperienze per leggerli sotto una nuova luce, coscienti che interpretiamo le altre culture sempre attraverso il filtro della nostra, così interiorizzata da sembrarci un prolungamento naturale di noi stessi (Balboni, 1999: 111 e 119).

Le unità a distanza possono costituire un momento di osservazione di documentari, interviste e film provenienti dalla cultura oggetto di studio o dalla propria, di creazione di situazioni caratterizzate da malintesi dovuti ad una errata lettura di referenti culturali, da drammatizzare poi in classe. Quest'aspetto è particolarmente rilevante per l'interprete perché a questa figura spetta il compito di interpretare ed esprimere correttamente i messaggi non solo in qualità di partecipante alla comunicazione, ma anche di facilitatore di una corretta interpretazione da parte dei partecipanti. Bisogna tuttavia rilevare che la competenza interculturale, pur essendo un aspetto fondante della mediazione orale, è estremamente difficile se non impossibile da valutare adottando dei parametri quantificabili, dato che si tratta di un "atteggiamento di fondo" (Balboni 1999). Una buona competenza interculturale si evidenzia quando lo studente interprete si rende conto che il suo lavoro non è limitato alla ricerca di equivalenze linguistiche, ma deve essere inteso come mediazione nel senso più ampio del termine, ovvero la capacità appunto di mediare in situazioni di conflitto e di facilitare il dialogo fra interlocutori reciprocamente lontani per retroterra e aspettative culturali.

4 - CONCLUSIONI

Data la natura interattiva e in presenza dell'interpretazione di trattativa, sembrerebbe poco sensato prevedere unità didattiche a distanza. Considerando tuttavia alcune competenze coinvolte nel processo interpretativo (in particolare la competenza procedurale, traduttiva e interculturale) si possono progettare attività a distanza che ne favoriscano il consolidamento. La complessità

dell'atto interpretativo, tuttavia, richiede che la valutazione avvenga in una prospettiva olistica abbandonando i parametri tradizionali di "giusto o sbagliato a livello linguistico", concentrandosi invece sull'efficacia nell'applicazione di strategie e soprattutto sull'esito complessivo della comunicazione del messaggio, tenendone nel debito conto gli aspetti paralinguistici, extralinguistici e culturali.

BIBLIOGRAFIA

Balboni, P. E. (1999), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia.

Bühler, H. (1986), «Linguistic (semantic) and extralinguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters», *Multilingua* 5 (4), p. 231-235.

Collados Aís, A. (1998), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*, Granada, Editorial Comares, Granada.

Collados Aís, A. (2003), *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*, Editorial Comares, Granada.

Errico, E., Morelli, M. (2006), «Modalidades no presenciales y destrezas comunicativas para la interpretación», *comunicazione presentata alle X Jornades de Traducción e Interpretación de Vic: Tecnologías asequibles*, 30 e 31 marzo 2006, disponibile on line <http://jornades.irc-catalunya.org/>.

Kahane, E. (2000), «Thoughts on the Quality of Interpretation», <<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page197.htm>>.

Morelli, M., Toppino, L. (2003), «El concepto de error en interpretación», in Carpani, D. (a cura di) *En obras 2, Il Paguro*, Salerno, p.23-44.

PACTE (2000), «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project», in Beeby, A., D. Ensinger e M. Presas (eds.)

Investigating Translation, John Benjamins, Amsterdam, p. 99-106.

PACTE (2001), «La Competencia traductora y su adquisición», *Quaderns. Revista de Traducció*, núm. 6, p. 39-45.

PACTE (2003), «Building a Translation Competence Model», in Alves, F., (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, John Benjamins, Amsterdam, p. 43-66.

PACTE (2005), «Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues», *Meta* vol. 50 № 2 *Processus et cheminements en traduction et interprétation/Processes and Pathways in Translation and Interpretation*, p. 609-619.

Pöchhacker, F. (2001), «Quality assessment in conference and community interpreting», *Vol. 46, 2, 2001*, p. 410-425.

Shlesinger, M. et al. (1997), «Quality in simultaneous interpreting» in Gambier, Y.; Gile, D.; Taylor, C. (eds.) *Conference interpreting: current trends in research*, John Benjamins, Amsterdam, p. 123-131.

Viezzi, M. (1996), *Aspetti della qualità in interpretazione*, Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori, Trieste.