

La lingua del diritto e il testo letterario: un esperimento glottodidattico

di *Bruna Di Sabato e Bronwen Hughes*¹

Abstract

This contribution deals with the complex issue of acquiring an adequate foreign language competence in specific professional domains. Ever increasingly, once their studies are over, foreign language graduates exploit their degrees in professional fields far-removed from the humanities. In view of the variegated professional offers which will doubtless come their way, future language experts may today be increasingly in need of a solid knowledge of the specialized discourses, genre-appropriate terminology, and culture-bound linguistic elements pertaining to areas such as tourism, medicine, economics or law to mention but a few. Those whose task it is to accompany foreign language students towards the competences and discursive practices required to be competitive on the job market, are faced with a particularly arduous task, mainly because the students generally perceive specialized linguistic and cultural domains as uncharted territory above and beyond the reach of their previously acquired skills.

We wish here to illustrate some of the techniques we employed when exploiting literary texts within text-based learning paths, and their successful outcome in terms of special language acquisition and functional competence. In this contribution we concentrate on the language of law.

Introduzione

Il possesso di una competenza linguistica adeguata a comunicare in lingua seconda all'interno di domini professionali specifici è obiettivo prioritario di quei giovani che alla fine del loro percorso formativo, in vista del conseguimento della laurea magistrale in discipline linguistiche, mirano a trovare lavoro non come insegnanti ma come esperti linguistici nel settore pubblico o privato. Il docente di lingua e traduzione è così chiamato a trasmettere competenze linguistico-comunicative tipiche di quegli ambiti professionali nei quali, a seconda delle variabili legate alla congiuntura socioeconomica, il futuro laureato può trovare un'occupazione. Il successo didattico dipende però dall'attuazione di strategie idonee a superare un certo irrigidimento che gli studenti mostrano verso testi e contesti lontani da quelli all'interno dei quali sono abituati a muoversi; territori inesplorati nei quali hanno timore di avventurarsi perché si sentono non adeguatamente attrezzati. Ne è causa la formazione prevalentemente umanistica di questi studenti: accedono a corsi di laurea magistrale in discipline linguistiche laureati

di primo livello provenienti da studi basati su curricula nei quali prevalgono generalmente materie come linguistica, storia, arte e, soprattutto, letteratura.

Questo *case study* è parte di una più ampia ricerca sull'uso della letteratura nella didattica delle lingue²; riguarda in particolare l'accostamento a ciò che è comunemente definito testo giuridico di una classe di studenti di traduzione dalla lingua inglese alla lingua italiana presso un corso di laurea magistrale LM38 (Lingue per la comunicazione e la cooperazione internazionale). Il livello di competenza in lingua inglese dei partecipanti, relativamente all'abilità di ricezione del testo scritto, è definibile come "avanzato", ovvero rappresentabile nei termini del *Quadro comune europeo* come C1³.

L'esperimento glottodidattico riguarda in particolare l'uso del testo letterario per avvicinare gli apprendenti alla lingua e ai testi del diritto. La procedura adottata e gli scopi del progetto vengono messi a confronto con i risultati conseguiti in termini di conoscenze e competenze. La progettazione didattica del modulo discende dall'obiettivo di aprire la strada alla trasmissione di una solida competenza in un ambito, la lingua del diritto, percepito solitamente come *difficile* e oscuro da studenti con un profilo analogo a quello precedentemente descritto, a prescindere dalla loro competenza nella lingua. Sulla base della loro in-esperienza, la *difficoltà* della lingua del diritto è da questi ultimi motivata dall'alta frequenza di termini specialistici; trascurando, quindi, la portata delle specificità dovute a pratiche discorsive proprie dell'ambito disciplinare, e non prendendo in considerazione, nella loro percezione della *difficoltà*, quelle variabili dipendenti dal sistema giuridico nazionale. Al punto che non sono rari i casi di istituti e concetti intraducibili da lingua a lingua, ovvero inesistenti o largamente differenti nella cultura di arrivo. Le ben note differenze tra i sistemi giuridici, infatti, determinano una solo parziale corrispondenza di vocaboli, significati, testi appartenenti a questo settore specialistico.

Come tutti gli studenti italiani che accedono alla laurea magistrale, i partecipanti al percorso qui descritto hanno alle spalle almeno undici anni di studio dell'inglese come disciplina scolastica, ma generalmente i testi e le pratiche discorsive affrontati in lingua straniera sono legati all'assolvimento di compiti comunicativi di natura ordinaria, oppure legati al testo letterario, principale veicolo della componente culturale legata alla lingua studiata⁴. L'utilizzo in classe di testi familiari agli studenti influisce in termini positivi sulla costruzione delle loro conoscenze, abbassando il disagio provocato da materiali che trattano di temi a loro estranei e articolando il discorso in strutture sintattiche e vocaboli lontani dalla loro formazione anche nella lingua madre (o lingua dello studio).

Obiettivo didattico del corso strutturato sui due anni del biennio di studi magistrali è quindi assicurare un passaggio graduale a testi e contesti nuovi, rendendoli *accettabili* per gli studenti, consentendo loro di essere preparati ad affrontare l'uso della lingua straniera per scopi professionali, portandoli a percepire come superabile la distanza tra ciò che sanno e sanno fare e ciò che dovranno affrontare una volta entrati nel mondo del lavoro. Nelle pagine seguenti, dopo una breve illustrazione del metodo adottato in relazione alle teorie educative di riferimento e ai testi-base per la progettazione e l'implementazione del percorso didattico, verrà presentato e commentato l'esperimento sulla base di dati quantitativi e qualitativi.

I

“Rationale” e teorie di riferimento

Il *framework* all'interno del quale si colloca la progettazione glottodidattica è di più ampia matrice pedagogica: in particolare costituiscono un riferimento la «zona dello sviluppo potenziale/prossimale» (e più ampiamente la teoria socioculturale di Lev Vygotskij) e la cosiddetta “istruzione mediata dal docente” (*mediated instruction/learning*). Il concetto olistico di «zona dello sviluppo potenziale/prossimale» (*zone of proximal development – ZPD*), è stato sviluppato da Vygotskij⁵ con riferimento all'apprendimento dei bambini; ripreso successivamente da altri studiosi⁶, esteso a qualsiasi individuo coinvolto nel processo di costruzione della conoscenza, il concetto è diventato molto popolare nella seconda metà del secolo scorso e ancora oggi è un importante riferimento per chi si occupa di teoria dell'apprendimento. In parole semplici, la “zona” è data dalla distanza tra la capacità di risoluzione dei problemi di uno studente in autonomia e il suo potenziale livello di sviluppo in presenza di una guida e/o di un supporto; questa guida può essere rappresentata da un esperto (insegnante, tutor, formatore, ecc) o da un compagno più capace⁷. La ZPD induce gli educatori a prestare la dovuta attenzione alle abilità che gli studenti possono sviluppare grazie a un adeguato supporto e all'importanza dell'interazione sociale nel processo di apprendimento⁸. Molti approcci educativi recenti sono fondati sulla concezione della vita sociale e delle interazioni all'interno di una comunità come fondamentali per lo sviluppo cognitivo individuale. Ne deriva che quei processi comuni all'interno di una comunità di discenti, come le attività di negoziazione e di creazione di significato, sono quelli che consentono il funzionamento mentale umano anche in presenza di inevitabili differenze in termini di competenza e indipendentemente dai motivi e dalle cause di tali disparità⁹.

La zona dello sviluppo prossimale implica necessariamente la presenza di un istruttore, un tutor o un mentore che agisca come intermediario e facilitatore in modo da rendere un compito accessibile. Secondo le parole di Juan Pascual-Leone e Ronald Irwin siamo nella zona di sviluppo prossimale di un individuo solo se l'intervento di un mediatore (*human mediator* o *mentor*) può adattare il compito fino a renderlo accessibile in relazione al potere mentale (*M-power*) dell'apprendente cosicché quest'ultimo possa procedere verso la risoluzione del compito in maniera del tutto nuova, grazie a «a truly novel performance»:

The zone of proximal development is, therefore, a subject's organismic limit in terms of problem solving, after the misleadingness of the problem situation has been minimized by the mentor's intervention¹⁰.

Il concetto non è lontano da ciò che ispira la cosiddetta *mediated instruction* o *mediated learning*: questo approccio pedagogico si basa sulla teoria dell'esperienza di apprendimento mediata (MLE), anch'essa legata nella sua formulazione all'apprendimento del bambino¹¹ e successivamente estesa ad altre fasi del processo di apprendimento fino

a comprendere apprendenti adulti. Si tratta di un ambiente di apprendimento in cui l'intervento di un insegnante è ispirato all'obiettivo di ridurre lo sforzo dello studente fino al punto in cui diventa *accettabile*. Questa mediazione può essere esercitata anche da pari con diverse abilità e competenze: rientrano in questa cornice le strategie educative di tipo dialogico che privilegiano l'apprendimento collaborativo, il dialogo in classe con il docente e tra pari come base per la costruzione del significato e della conoscenza; dunque quei contesti di apprendimento che favoriscono il *mentoring*, la riflessione critica, la collaborazione in una cornice di apprendimento continuo¹². È un dato di fatto che oggi l'apprendimento degli adulti si basa in misura sempre maggiore sulla collaborazione di gruppo al fine di preparare gli studenti al mercato globale in cui il lavoro umano tende ad essere sempre più basato sulla squadra; e sull'auto-apprendimento guidato che consente agli studenti di partecipare attivamente al processo di apprendimento e alla valutazione finale¹³.

Altri due elementi compongono il *framework* di riferimento per la progettazione del percorso didattico: si tratta del rapporto tra testo letterario e didattica della lingua e del concetto di autenticità, soprattutto in relazione al testo letterario. La considerazione di questi due elementi ai fini del progetto didattico è indispensabile: occorre partire dalla consapevolezza di pre-concetti prevalenti in relazione a questi due temi per superarli; temi, peraltro, fortemente correlati nel contesto in esame. L'abbinamento della lingua e della letteratura straniera nella didattica delle lingue è un fattore costante all'interno della scuola italiana ed evoca pratiche d'insegnamento infruttuose nonostante non sia da rigettare acriticamente. Le reazioni acriticamente negative all'uso del testo letterario nella didattica delle lingue straniere derivano da tanti anni di insegnamento della letteratura al posto della lingua e di un insegnamento della lingua che trascura le necessità comunicative dettate dal mondo contemporaneo. Si tratta di pratiche che rientrano sotto il cosiddetto approccio grammatica-traduzione al quale è associato il testo letterario, laddove una didattica più attenta alle esigenze comunicative che potrebbero avere i destinatari dei corsi di lingua straniera induce una preferenza verso testi di tipo non letterario, considerati *autentici* e più vicini alla lingua *reale*. Cerchiamo, quindi, di inquadrare il concetto di autenticità in relazione al testo letterario, la narrativa in particolare, in una didattica della lingua *text-based*. Il concetto di testo autentico non esclude il testo letterario sulla base di una considerazione della letteratura come espressione di una percezione enfatizzata della realtà – sia essa privata, collettiva o legata a un determinato contesto temporale/spaziale. Di fatto, la questione dell'autenticità relativa ai testi usati ai fini della didattica delle lingue sembra aver minore rilevanza nel dibattito contemporaneo che fonda sulla constatazione che nella vita reale ci sono molte attività che, sebbene non *reali*, non sono per questo considerate meno utili; l'artificio è in fondo parte della vita reale e delle interazioni umane in generale¹⁴.

In base alle diverse definizioni di *autentico* in riferimento al materiale utilizzato per l'insegnamento delle lingue straniere negli anni Novanta (momento storico nel quale la questione è stata ampiamente dibattuta) – testi prodotti da madrelingua a scopi non pedagogici¹⁵, testi non creati per l'insegnamento delle lingue¹⁶, testi creati per

scopi sociali diversi dall'insegnamento¹⁷ – il testo letterario sembra poter rientrare a buon diritto tra gli esempi di materiale autentico¹⁸. Alan Duff e Alan Maley sono tra gli studiosi che perorano la causa dell'impiego di testi letterari ai fini della costruzione di una competenza linguistico-comunicativa: la letteratura espone il lettore a varietà linguistiche in termini di tipi di testo, registri e stili che evocano esperienze, incontri personali, luoghi, ecc, inducendo nell'apprendente sia un senso di familiarità sia una "consapevolezza della differenza" tra quegli elementi relativi alla sfera culturale¹⁹. Dunque i testi letterari sono ideali per presentare usi *realistici* (sebbene non *reali*) di una lingua specifica in particolari domini; essi costituiscono un modo mitigato e indiretto per acquisire consapevolezza di un dato contesto spazio-temporale.

Per mettere in primo piano caratteristiche specifiche, il testo letterario enfatizza certi tratti, offrendo all'insegnante l'opportunità di innescare un processo di riconoscimento spontaneo di queste caratteristiche e dei tratti che ne sono espressione da parte di studenti, che possono così diventare consapevoli delle differenze culturali e linguistiche e della capacità che una lingua ha di esprimere più o meno esplicitamente. Gli aspetti culturali, infatti, sono rappresentati nel riferimento a luoghi, oggetti, fatti, persone, comportamenti e così via, o attraverso usi linguistici tipici di diversi domini, varietà e registri linguistici. Inoltre, in fondo, l'autenticità non è una qualità intrinseca della lingua e quindi dei testi; piuttosto essa acquisisce concretezza nell'atto di interpretazione²⁰: il tema dell'autenticità ci riporta al modo in cui il linguaggio viene impiegato per costruire mondi diversi.

L'«ossessione», come la definisce Vivian Cook²¹, generata dal concetto di autenticità può essere debellata ponendo la questione nella giusta prospettiva: l'autenticità dipende dalla combinazione tra la risposta del lettore e il tipo di discorso attuato in quello specifico tipo di testo, e non dall'uso di testi genuini per promuovere un uso "autentico" della lingua in un contesto di apprendimento. In effetti, l'uso autentico della lingua a partire da testi *autentici* è per sua natura *realistico* ma non *reale*, proprio come i discorsi che compongono una narrazione nel testo letterario.

D'altro canto, la connessione e reciproca attrazione tra diritto e letteratura ha una storia lunga e molto documentata che produce un arricchimento reciproco: da una parte un numero considerevole di testi sia classici sia contemporanei, illustra o addirittura si basa sulle complessità di questo specifico dominio; dall'altra, i giuristi fanno spesso appello alla letteratura per dare corpo al loro discorso quando il testo richiede un espediente retorico a supporto di un'argomentazione, come nel caso delle arringhe prodotte in un'aula di tribunale e anche di alcune sentenze, come si vedrà più avanti. Un recente studio americano²² quantifica la misura in cui le citazioni letterarie (in particolare Shakespeare, Carroll e Dickens) sono sistematicamente impiegate dai giudici della Corte Suprema statunitense. La citazione di autori classici evoca una cultura *alta*, garantendo così una maggiore credibilità ai procedimenti giudiziari; inoltre, il richiamo a passi, a battute o alle azioni di personaggi letterari classici induce una sorta di universalismo che genera condivisione e un senso di familiarità nel lettore/ascoltatore.

Non sorprende che molte prestigiose scuole e università anche in Italia offrano moduli specifici in letteratura e diritto.

I punti fin qui trattati illustrano la filosofia sottesa al percorso didattico, al progetto di condurre gli studenti verso ciò che non è loro familiare attraverso ciò che lo è: il passaggio dalla fiction letteraria al testo giuridico dimostra che non esistono poi barriere così insormontabili tra la lingua ordinaria, la lingua della letteratura, la lingua del diritto. Così, i sentimenti positivi (riconoscimento, familiarità, interesse, empatia) che di solito gli studenti nutrono verso ciò che è per loro familiare e riconoscibile possono servire da trampolino di lancio verso qualcosa che altrimenti potrebbe essere percepito come lontano e dunque apparire piuttosto scoraggiante. Il punto di contatto tra letteratura e diritto non è mai stato più evidente che nella narrativa contemporanea, soprattutto in quella che è oggi considerata *soft literature*, narrativa che spesso si basa su una trama intrigante fondata su un'ambientazione all'interno di un dato contesto professionale, tanto ben rappresentato da attrarre spesso trasposizioni cinematografiche o televisive.

Nel mondo francofono questo genere è comunemente noto con l'incisivo acronimo FASP – *Fiction à substrat professionnel*²³. Questi testi ci permettono di consentire agli studenti di partecipare in modo informato alle procedure pretraduttive dell'analisi del discorso e poi della traduzione vera e propria senza timore di avventurarsi nel testo giuridico propriamente detto; di acquisire consapevolezza di tratti speciali della lingua, di usi, costumi e cultura legati a specifici ambiti professionali (legge, medicina, economia ecc.). FASP consente ciò che Gwen Le Cor²⁴ ha definito «La médiation du milieu professionnel», ovvero l'accesso a tali domini attraverso romanzi, film o TV. In termini generali, per essere classificate come FASP, le opere devono: appartenere alla categoria della narrativa commerciale di successo; descrivere uno specifico ambiente professionale, non solo come sfondo di eventi, ma come una delle componenti principali della narrativa; riprodurre le pratiche linguistiche (lessicali e discorsive) dell'ambiente professionale²⁵. FASP è dunque un genere narrativo suddiviso in una serie di sottogenere distinti definiti dal «substrat professionnel» o ambito professionale. Il sottogenere più conosciuto è senza dubbio quello di ambito giuridico, sia per numero di autori e romanzi presenti sul mercato, sia per i molteplici sottoinsiemi che comprende a seconda delle trame proposte e dei protagonisti delle storie che indicano il punto di vista dal quale la storia è narrata (indagini su un crimine, il lavoro presso uno studio legale, in un tribunale ecc.).

Il discorso giuridico è considerato appartenente all'ambito delle scienze umane, il che farebbe pensare che esso sia meno impenetrabile o scarsamente accessibile ai non addetti ai lavori del discorso tipico degli ambiti scientifici che attingono a un linguaggio più o meno formalizzato²⁶. Tuttavia, il discorso giuridico fonda su generi e pratiche discorsive oltre che su un lessico che, come già osservato, è specifico del dominio professionale e variabile a seconda del sistema giuridico nazionale di riferimento. Eppure, negli ultimi anni esiste una tendenza all'ibridazione e alla semplificazione dei discorsi specialistici che ha invaso anche il campo del diritto. Questo fenomeno è dovuto

certamente al maggior grado di *popolarizzazione* di alcuni saperi grazie alla maggiore diffusione di testi divulgativi su temi molto specifici e anche alla continua integrazione di campi specialistici aggiuntivi (noti come *adstrats professionnels*): diritto e medicina, giornalismo e politica, e così via.

2 Il *case study*

Il nostro esperimento didattico fonda su due premesse: il CLIL come riferimento per le competenze che l'insegnante deve mettere in gioco nella progettazione e conduzione dell'esperimento; l'utilizzo di principi come quello dello sviluppo prossimale, della componente esperienziale per la costruzione di conoscenze e competenze.

L'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ben noto ormai nel contesto formativo italiano, rappresenta un punto di riferimento utile per il docente che promuove una didattica integrata lingua contenuti, che dia cioè al discente l'opportunità di acquisire non semplicemente lessico e eventualmente procedure discorsive legati a un ambito specialistico (come spesso accade nei percorsi ESP), bensì conoscenze disciplinari di base, necessarie per utilizzare quel lessico con competenza. Un utile strumento per i docenti che adottano il *framework CLIL* per insegnare usi specialistici di una lingua è la *CLIL teacher's competences grid*, una griglia delle competenze sviluppata da Pat Bertaux, Carmel Coonan, María Jesús Frigols-Martín, e Peeter Mehisto nel 2010²⁷ che riporta in termini chiari quali competenze deve possedere il docente per essere in grado di progettare un corso. La griglia è composta da affermazioni che pongono l'accento su ciò che un docente CLIL "sa fare" (*can do*), come appare da questo estratto:

- Can adapt course syllabus so that it includes language, content and learning skills outcomes
- Can integrate the language and subject curricula so that subject curricula support language learning and vice versa
- Can design balanced formative and summative assessment tools measuring uptake in both language and content
- Can plan for the incorporation of other clil core features and driving principles into course outlines and into lesson planning, including:
 - scaffolding language, content and learning skills development
 - continuous growth in language, content and learning skills development
 - learner autonomy
 - fostering critical and creative thinking
 - helping students to link learning from various subjects in the curriculum
 - using assessment for improving student learning (learning skills, content and language, as well as cognitive development)
 - fostering of BICS and CALP development
 - fostering communication with other target language users
- Can select learning materials, structuring them or otherwise adapting them as needed

- Can identify and make use of learning environments in addition to the classroom (e.g., discussion forums, study groups, school grounds, a community centre, the neighbourhood)
- Can select the language needed to ensure:
 - student comprehension
 - rich language and content input
 - rich student language and content output
 - efficient classroom management²⁸.

L’accento costante sugli obiettivi di apprendimento linguistici e di contenuto, il richiamo all’interdisciplinarietà e anche alle abilità di apprendimento sono i punti di forza tenuti in costante considerazione durante la progettazione del nostro percorso didattico: l’intera griglia, e in particolare i punti precedenti, sono stati una guida utile per realizzare un percorso di apprendimento efficace e di successo. Ciò che è più importante è la funzione che la griglia ha esercitato nel favorire l’attenzione alla componente metacognitiva del lavoro educativo, spesso trascurata dagli insegnanti che, parafrasando Vygotskij dovrebbero invece essere sempre “coscienti di essere coscienti”²⁹.

Dal punto di vista dell’apprendente, avviare il processo a partire da un terreno familiare è indispensabile per promuovere la fiducia in se stessi e la motivazione, cioè quegli ingredienti vitali alla base del successo dell’acquisizione della lingua. Nel momento in cui lo studente si avvicina a contesti d’uso della lingua percepiti come estranei, i punti di forza che si hanno a disposizione in termini di esperienza sono la competenza d’uso della lingua in contesti ordinari e il ricorso a usi specifici della lingua in prodotti culturali per caratterizzare ambientazioni e personaggi legati a contesti professionali specifici. Infatti, l’apprendimento di usi specifici della lingua è oggi facilitato dall’esposizione a numerosi film, serie TV e romanzi che sempre più rappresentano realisticamente contesti comunicativi variegati, spesso lontani dall’esperienza del lettore/spettatore. Questi acquisiscono così, in maniera inconsapevole, la capacità di riconoscere un’ampia varietà di caratteristiche tipiche di un dato ambito professionale (luoghi, procedure, tratti linguistici e discorsivi, formule rituali ecc.), accorciando la distanza con tali ambienti nella vita reale.

Il nostro *case study* riguarda 45 studenti di laurea magistrale che frequentano un corso di traduzione dall’inglese all’italiano presso un’università italiana. Il testo che costituisce la base della nostra attività didattica è un romanzo di Ian McEwan, *The Children Act*. Usando alcuni passi appositamente selezionati abbiamo pianificato e realizzato un breve modulo sulla traduzione del testo giuridico. Il nostro obiettivo principale era quello di indagare come i nostri studenti potessero passare dal comprendere, esprimere, tradurre significati e concetti generali al comprendere e tradurre significati e concetti molto specifici, in particolare in ambiti legati alla lingua e ai testi del diritto che, come sostenuto in precedenza³⁰, posseggono caratteristiche diverse da lingua a lingua, da cultura a cultura.

The Children Act è stato pubblicato sia nel Regno Unito che in Italia nel 2014³¹. Il romanzo era particolarmente adatto ai nostri scopi avendo come trama principale quella di un giovane paziente leucemico che, in quanto testimone di Geova, rifiuta le trasfusioni di sangue che gli salverebbero la vita: la storia si basa su una sentenza “reale”³². Nella

quarta di copertina dell'edizione britannica l'autore ringrazia Mr Justice Ward che ha presieduto il caso presso l'High Court di Londra e ha fornito a McEwan le indicazioni necessarie per sviluppare la trama basata su procedure forensi altamente realistiche. Anche la traduttrice Susanna Basso ringrazia in una nota all'edizione italiana un giurista (l'avvocato Alberto Mittone) per la sua preziosa consulenza³³.

The Children Act possiede le caratteristiche FASP precedentemente menzionate e costituisce un terreno adatto per il nostro esperimento didattico volto a guidare gli studenti verso le complessità dell'inglese giuridico. Il nostro modulo "Legal language" ha coperto 16 ore di un corso di 40 ore sulla teoria e la pratica della traduzione. Il percorso di apprendimento includeva le seguenti attività:

1. Attività introduttive di *warm up*;
2. lettura del testo fonte e negoziazione del significato di termini polisemici in contesto, in particolare *Court* e *Council*;
3. ricerca della traduzione italiana degli elementi selezionati;
4. discussione a partire dalla lettura della traduzione pubblicata in Italia dell'estratto selezionato e confronto con il testo fonte e con le precedenti proposte degli studenti;
5. redazione di una breve scheda terminologica inglese/italiano dei termini incontrati;
6. Confronto tra l'estratto dal testo fonte e la sentenza originale (ovvero passaggio da ciò che è familiare a ciò che non lo è).

Il percorso si è aperto con una conversazione in italiano, durante la quale gli studenti sono stati invitati a citare e descrivere libri, film, serie TV preferiti visti e/o letti di recente collegati a temi di ambito giuridico (*warm up*). La stragrande maggioranza (37 su 45 partecipanti) ha nominato le serie TV, esempi magistrali di *legal fiction* contemporanea, genere da loro preferito accanto alle commedie romantiche. Nel complesso gli studenti hanno dichiarato di guardare queste serie in lingua originale, nel nostro caso in inglese, talvolta con sottotitoli italiani, ma hanno ammesso di non concentrarsi affatto sulla lingua giuridica e di non avere mai fatto troppo caso a specificità linguistiche presenti nelle battute dei personaggi. Abbiamo quindi mostrato la breve video sinossi³⁴ presente nella sezione del sito web di McEwan dedicata a *The Children Act* che illustra le principali fasi del romanzo attraverso delle immagini; e abbiamo chiesto agli studenti, nessuno dei quali conosceva il romanzo, di provare a immaginare la trama e gli eventi. In linea con le strategie educative socio-culturali delineate in precedenza³⁵, attraverso la discussione di gruppo, e favorendo la collaborazione tra pari, gli studenti hanno fornito una sinossi immaginaria in inglese che li ha costretti, a partire dal titolo e dalle immagini, a proporre qualche elemento legato alla presenza di temi giuridici all'interno della trama. Abbiamo quindi invitato a leggere la trama, riassunta dall'autore stesso nel suo sito web³⁶.

Il romanzo presenta più di un caso con conseguenti dilemmi morali di natura medica e giuridica. Tuttavia, coerentemente con i nostri obiettivi e il tempo dedicato all'esperimento ci siamo limitati a trattare esclusivamente gli aspetti giuridici del caso del paziente leucemico testimone di Geova, che è anche la trama principale del romanzo. Il nostro obiettivo, lo ricordiamo, era di ridurre la distanza tra le co-

noscenze dei nostri studenti (di tipo generale e legate prevalentemente a una formazione umanistica) e il mondo del diritto. La lettura dell'estratto selezionato da *The Children Act* basta da sola a permettere agli studenti il passaggio a una terminologia giuridica non familiare per mezzo di un genere testuale a loro familiare (il romanzo) all'interno del quale, tuttavia, viene riprodotto in modo estremamente realistico un genere di testo a loro sconosciuto (la sentenza pronunciata dal giudice).

La seconda fase prevedeva un lavoro di gruppo: gli studenti si sono organizzati in gruppi di sei o sette (in base a criteri che è stato chiesto loro di esplicitare, come familiarità con gli altri membri del gruppo, precedente esperienza di collaborazione, competenza linguistica, e così via) e hanno avviato la lettura dell'estratto dal romanzo fonte³⁷. Questo particolare estratto è stato selezionato perché il giudice della Corte Suprema, Fiona Maye, riassume il caso dei testimoni di Geova, riferisce del suo incontro con il giovane paziente, Adam, e pronuncia la sentenza che permette allo staff dell'ospedale di procedere con le trasfusioni di sangue e salvare la vita di Adam. Il passo successivo alla lettura è stato incoraggiare gli studenti a identificare gli elementi lessicali ritenuti specifici del lessico giuridico, sottolineandoli nel testo. I singoli gruppi hanno condiviso le loro scoperte con la classe e l'insegnante si è limitato ad aiutare i gruppi a raggiungere un consenso unanime sugli item lessicali individuati come appartenenti al lessico giuridico³⁸.

Successivamente, abbiamo incoraggiato gli studenti a lavorare in biblioteca e nel laboratorio multimediale e a utilizzare tutti i dizionari monolingue o gli strumenti digitali monolingue a cui potevano accedere per comprendere il significato degli elementi isolati nella lingua di partenza. Ciò ha portato a un vivace dibattito sul confronto tra i risultati del dizionario e il significato contestualizzato. Ad esempio, il termine *court*, che appare nel breve estratto con tre significati principali, e per il quale rimandiamo allo schema riportato più avanti. Nella fase successiva (n. 3), che prevedeva la ricerca di una traduzione italiana adeguata per gli elementi selezionati, sono stati ammessi tutti gli strumenti bilingui online accessibili agli studenti (si sono serviti principalmente di Google Translate, Word Reference, Reverso, bab.la); da questa attività sono scaturite le diverse proposte di traduzione degli item selezionati. Agli studenti è stata poi mostrata la versione italiana del brano³⁹. Ciò ha dato il via a un dibattito sulle scelte del traduttore italiano che, nella maggior parte dei casi, differivano dalle soluzioni negoziate all'interno della classe tra i gruppi.

Agli studenti è stata poi fornita una scheda terminologica composta di tre colonne, da compilare per i termini giuridici selezionati in contesto: una colonna riporta il testo originale, una colonna centrale le proposte traduttive del gruppo classe, e un'ultima colonna la traduzione ufficiale italiana.

Court ha almeno tre significati differenti, riportati da alcuni dizionari⁴⁰, il che sottolinea anche la tendenza degli studenti a limitarsi a prendere in considerazione solo il primo traducente proposto per ciascun lemma. Durante l'attività di classe, gli studenti hanno identificato 26 casi in cui è stato impiegato il termine polisemico. Le soluzioni traduttive proposte dagli studenti dopo una fase collaborativa di negoziazione del si-

gnificato sono state da noi raccolte e analizzate anche in rapporto alla traduzione di Susanna Basso. Non ci soffermeremo sulle scelte di quest'ultima bensì su quelle degli studenti, delle quali, per motivi di spazio, abbiamo selezionato solo alcune.

Ciò che appare immediatamente evidente è che una volta che gli studenti avevano trovato un equivalente italiano per il termine originale, tendevano a riutilizzare lo stesso termine senza prendere in considerazione il contesto e la natura essenzialmente polisemica del lessico. Interrogati su questo punto, hanno affermato di ritenere che i termini giuridici fossero, nel complesso, monosemici e che il timore di sbagliare con una terminologia così specializzata li ha indotti a non discostarsi dai suggerimenti dei dizionari. Tuttavia, hanno ammesso di aver prestato poca attenzione al contesto di utilizzo.

L'esempio numero 1 nella tabella è particolarmente significativo in quanto indica il mancato riconoscimento da parte degli studenti di ciò che in effetti è un'abbreviazione, essendo *court* semplicemente la forma tronca della parola *courtroom*. Gli studenti non sono quindi riusciti a riconoscere l'uso del termine *court*, impiegato nell'espressione "The court rose", per indicare non il *contenente*, l'aula di tribunale, bensì il *contenuto*, ovvero i presenti al suo interno, caso analogo all'esempio numero 6. Ancora un commento sull'esempio numero 1: traducendo meccanicamente il termine abbreviato *court* con il termine italiano "corte", gli studenti hanno anche modificato radicalmente il significato presente nell'estratto originale. Infatti, in italiano "corte" si riferisce a un collegio con funzioni giurisdizionali (Corte di cassazione, Corte d'appello, per esempio); quindi, sulla base della traduzione degli studenti, solo i membri dell'organo giudicante si alzano in piedi e non tutte le persone presenti in aula come nel caso del testo fonte.

Accade il contrario negli esempi 4 e 8, dove il termine *court* equivale a "aula" ovvero il *contenente*, mentre gli studenti continuano a utilizzare il traducente "corte", pur se con qualche tentativo di adattamento al contesto nelle traduzioni proposte ("corte di giustizia", "tribunale"). Nell'esempio numero 2, *court* appare come elemento premodificatore di *procedure*. Questa posizione aggettivale è riconosciuta dagli studenti come dimostrano le traduzioni proposte, che non sono neppure del tutto errate dal punto di vista della resa del significato (cfr. TAB. 1). Anche la traduzione di *courts* nell'esempio 3 non è del tutto inappropriata poiché in questo caso *courts* al plurale sta per l'insieme degli edifici che ospitano le corti di giustizia. La scelta di "corti" rimanda al tipico aspetto degli edifici di Chancery Lane (organizzati intorno a corti e cortili): gli studenti hanno motivato questa felice soluzione con la precedentemente dichiarata cultura audiovisiva e alcune letture come i popolari romanzi della saga di Harry Potter; scenari che descrivono queste corti all'interno delle quali si vedono passeggiare rappresentanti della giustizia spesso con le loro toghe svolazzanti.

Nel caso degli esempi 5 e 7, gli studenti sembrano avere capito che il termine *court* si riferisce sia all'attività lavorativa del giudice sia al luogo in cui tale attività si svolge (vedi "consiglio", "tribunale"). Tuttavia il reiterato uso del traducente "corte" (come prima scelta nell'elenco di termini stilato dagli studenti) illustra ancora una volta la

loro incapacità di resistere a una traduzione parola per parola, rinunciando quindi a individuare traducenti diversi nella lingua di arrivo che possano meglio rendere il significato del termine fonte.

Pur riconoscendo chiaramente l'importanza delle questioni terminologiche nel discorso specialistico, l'analisi delle traduzioni proposte ci ha permesso di strutturare una attività di sensibilizzazione degli studenti alle componenti culturali che rendono un testo unico, così come all'importanza di individuare i tipi di pubblico ai quali è destinato il testo fonte e la sua traduzione (che non sempre coincidono) e i modi più efficienti ed efficaci per produrre una rappresentazione soddisfacente del testo fonte.

TABELLA I
Il termine polisemico *court*

Testo originale	Traduzione/i degli studenti	Traduzione italiana pubblicata
1 The court rose	La <u>corte</u> si alzò/il <u>tribunale</u> si alzò	I presenti si alzarono
2 The court procedure	Le procedure/la procedura/ il procedimento della <u>corte</u> / previste dalla <u>corte</u>	Le procedure giudiziarie
3 She had seen him about the law courts	nelle <u>corti</u>	in giro per i tribunali
4 To be back in court	Tornare alla <u>corte di giustizia</u>	Tornare in <u>aula</u>
5 In her experience in court	Sulla base della propria esperienza presso la <u>corte /in tribunale/in consiglio</u>	In base alla sua esperienza in <u>aula</u>
6 The pressure of the waiting court	La pressione/tensione provocata da una <u>corte/un consiglio</u> in attesa	La tensione dell' <u>aula</u> in attesa
7 I have to get back to court	Devo rientrare/devo tornare alla <u>corte</u> /devo tornare in <u>tribunale</u>	Devo tornare in <u>aula</u>
8 A court large enough to accommodate the press	Una <u>corte</u> /un <u>tribunale</u> grande abbastanza	Un' <u>aula</u> più grande per poter accogliere la stampa

L'ultima tappa del nostro breve esperimento didattico è fondamentale per il passaggio degli studenti dal mondo della letteratura al mondo del diritto: in questa fase abbiamo presentato loro la sentenza originale sulla quale si basa il caso dei testimoni di Geova nel romanzo di McEwan. Grazie al lavoro induttivo sugli estratti dal romanzo, questo passaggio ha avuto luogo senza quella forma di ansia/spiazzamento che di solito percepiamo nei nostri studenti quando affermiamo esplicitamente che il focus della lezione è un tipo di testo/lingua specialistica. Attraverso il lavoro colla-

borativo sul testo fonte, gli studenti sono stati in grado di indagare le peculiarità del genere testuale rappresentato da una sentenza in inglese sia a livello sintattico che semantico. Con l’aiuto dell’insegnante e avendo accesso ai computer del laboratorio linguistico e ai loro strumenti personali (smartphone, tablet, laptop), hanno cercato informazioni pertinenti, spostandosi gradualmente verso glossari giuridici e documenti originali disponibili nei siti ufficiali della magistratura del Regno Unito⁴¹.

Il passaggio progressivo dal mondo della *legal fiction* al mondo del diritto è così avvenuto senza alcun impedimento. L’insegnante ha contribuito a mediare il significato tra le varie proposte degli studenti, non bocciandone nessuna ma accompagnandoli verso le soluzioni traduttive più idonee, in modo da aumentare la fiducia e la capacità di portare avanti la propria ricerca in atmosfera collaborativa e costruttiva. Così, la lettura della sentenza ha messo in evidenza come le scelte terminologiche nel romanzo ricalcavano quelle del documento, ma è il piano espressivo ad avere rivelato maggiori sorprese sia per gli studenti che per i docenti sulla base del confronto tra la sentenza originale e la proposta narrativa di McEwan. Come già notato precedentemente, la forte connessione tra testi giuridici e letterari è stata evidenziata da molte prospettive disciplinari. Il caso delle sentenze è particolarmente interessante poiché spesso presentano allontanamenti dal registro formale di riferimento, scelta che risponde a motivi disparati: dalle caratteristiche espressive del giudice che emette una sentenza a un uso della lingua per ridurre la distanza tra uomo comune e legge ecc.:

This occasional admixture of more colloquial utterance is presumably designed to temper the severity of the law, to make the opinion sound more humane and to create an impression of reader-friendliness suited to the democratic tone of our times⁴².

Ribaltando il lavoro fin qui fatto, abbiamo chiesto agli studenti di analizzare lo stile della sentenza, conducendoli alla sorpresa di scoprire che quest’ultima era per loro accessibile quanto il romanzo (se non di più), e che molti passi si distinguevano per un uso figurato della lingua che loro avevano sempre attribuito soprattutto al testo letterario. In effetti, hanno identificato un numero di passaggi in cui la terminologia utilizzata nel lavoro di fantasia era più arida e meno emotiva di quella che si trova nel testo giuridico. In linea con recenti studi sulle caratteristiche narrative dei testi e del discorso giuridico, sia i giudizi autentici che quelli romanzati si qualificano come narrazioni in quanto essi «do not simply recount happenings, they give them shape, give them a point, argue their import, proclaim their results»⁴³. Chiaramente il distanziamento degli eventi provocato dalla narrazione in terza persona, nell’opera letteraria, rispetto all’impatto violento della narrazione in prima persona nella sentenza originale pronunciata dal giudice Ward contribuisce all’impatto emotivo percepito dagli studenti. Questi ultimi sono stati anche colpiti da alcune caratteristiche del testo di Ward, come l’uso di aggettivi e avverbi accuratamente selezionati in quello che, secondo le loro aspetta-

tive, avrebbe dovuto essere un arido testo “tecnico”. A mo’ di esempio, riportiamo due estratti dalla sentenza e dal romanzo:

Estratto dalla sentenza di Mr Justice Ward⁴⁴:

The matter is one of life and death, and it is for this reason that I give judgement at this late hour on this Friday evening, although all will appreciate that it is difficult eloquently or as felicitously as I would wish, to marshal my thoughts and compose my words.

Estratto da *The Children Act*⁴⁵:

You are all aware that we are here on a matter of extreme urgency. Time is of the essence. Everyone please bear this in mind and speak briefly and to the point.

McEwan sceglie le parole che fa pronunciare al giudice Fiona Maye ispirandosi alle parole del giudice Ward. L’aspetto interessante è che laddove il giudice Ward mette il pubblico a parte delle sue emozioni personali («as felicitously as I would wish») e ricorre a vocaboli emotivamente più forti e vicini al registro di un pubblico non esperto («Life and death», «this late hour»), le parole del giudice Maye sono aride e prive di emozione e più adatte a un pubblico di esperti. Il testo di McEwan ricalca probabilmente proprio ciò che ci si aspetterebbe allo scopo di meglio caratterizzare il personaggio e la storia.

Nei seguenti estratti troviamo un riferimento alla cosiddetta “Gillick competence”: il vocabolo compare per la prima volta in una sentenza pronunciata da Lord Scarman⁴⁶, e nella Family Law è utilizzato per riferirsi alla necessità di stabilire se un adolescente di 16 anni o più giovane sia in grado di prendere decisioni in merito a terapie e a interventi prescritti dai medici senza il consenso dei genitori e/o anche senza che questi ne siano a conoscenza. Il testo pronunciato da Lord Scarman è generalmente considerato il riferimento per deliberare in merito alla Gillick competence.

Estratto dalla sentenza di Mr Justice Ward⁴⁷:

The nub of Gillick, if I may, again with apologies, seek to be quick, is expressed in the speech of Lord Scarman, at p. 186.

Estratto da *The Children Act*⁴⁸:

She then set out the conditions of Gillick competence, quoting Scarman along the way.

Come nel precedente esempio, in questo breve estratto la severità della legge sembra temperata dalla scelta delle parole del giudice Ward, che sembrano trasmettere maggiore empatia attraverso l’uso di un registro meno formale – per esempio la scelta di “nub”,

certo poco adatto al contesto, in riferimento al *nocciole* della “Gillick competence” – e di una maggiore esplicitazione dei riferimenti giuridici a vantaggio di un pubblico di non addetti ai lavori – per esempio il richiamo al discorso di Lord Scarman alla Camera dei Lord. Fiona Maye, invece, si limita a tracciare il caso e i precedenti dando per scontata una conoscenza del pubblico sull’argomento.

Conclusione

Il risultato del nostro esperimento si è rivelato molto soddisfacente. Gli studenti hanno mostrato un inatteso interesse nell’esplorazione di diversi campi della lingua specializzata e, cosa ancora più importante, non hanno avvertito l’ansia tipica di quando affrontano tipi di testo e discorsi percepiti come non familiari. Il risultato migliore è stato che gli studenti si sono sentiti incoraggiati a svolgere ulteriori ricerche (anche dopo la fine del modulo) per approfondire la conoscenza del libro. Molti hanno letto l’intero romanzo in inglese, altri hanno studiato la ricezione culturale dello stesso prodotto in diversi ambienti linguistici e culturali. Hanno dunque letto molto, pensato molto, parlato molto e questo è ciò che costituisce, per noi, un apprendimento di qualità. La nostra ipotesi originale si è dimostrata corretta: il passaggio da ciò che si conosce a ciò che non si conosce deve necessariamente essere graduale e basato su pratiche di insegnamento che attribuiscono grande importanza all’aumento della motivazione e dell’interesse; anche se ci rendiamo conto che alcune delle attività possono sembrare improduttive a chi ragiona in termini di “programma da completare”. Il passaggio dalla letteratura alla legge potrebbe benissimo diventare un movimento dalla legge alla letteratura che consenta a studenti di giurisprudenza di acquisire conoscenze lessicali e pragmatiche che vanno oltre lo scopo del loro campo specialistico.

Note

1. Questo contributo è stato elaborato in modo collaborativo dalle autrici. Bruna Di Sabato è autrice dell’Introduzione e del paragrafo 1; Bronwen Hughes è autrice del paragrafo 2 e della Conclusione.

2. B. Di Sabato, *Studying Language through Literature: A “Return” to the “New”*, in “Rassegna Italiana di Linguistica Applicata RILA”, 45, 2-3, 2013, pp. 155-71; E. Di Martino, B. Di Sabato, *Studying Language through Literature. An Old Perspective Revisited and Something More*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2014; E. Di Martino, B. Di Sabato, *Remediating from a Didactic Perspective: Re-using Translated Literature to Boost Language Learning*, in G. Canepari, G. Mansfield, F. Poppi (eds.) *The Many Facets of Remediation in Language Studies*, LAP, Lambert Academic Publishing, Beau Bassin MUS 2017, pp. 423-46; B. Di Sabato, B. Hughes, *Negotiating Meaning in the FL: The Children Act from Fiction to Fact*, in G. Tessuto, V. K. Bathia, J. Engberg (eds.), *Frameworks for Discursive Actions and Practices of the Law*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2018, pp. 348-69.

3. Il livello comune di riferimento per la lettura di livello C1 è così descritto nella “Griglia di autovalutazione”: «Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore» (<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/pelquadro.shtml> – Council of Europe 2001 (ultimo accesso 12 febbraio 2019).

4. L'evoluzione verso pratiche di apprendimento integrato lingua contenuti (CLIL), così come *task* di natura interdisciplinare come i cosiddetti "compiti di realtà" potranno con il tempo ridurre il gap esistente tra ciò che si impara e scuola e ciò che occorre sapere per entrare nel mondo del lavoro, tra il sapere e il saper fare, sperando al contempo che non si rinunci del tutto a quella cultura generale che già pare fortemente compromessa.
5. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1954.
6. D. Wood, *How Children Think and Learn*, Basil Blackwell, Oxford 1988; D. Wood, J. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem-solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, 1976, pp. 89-100.
7. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit.
8. E. A. Forman, C. B. Cazden, *Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction*, in J. V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge and New York 1983, pp. 323-347; C. J. Bonk, K. A. Kim, *Extending Sociocultural Theory to Adult Learning*, in C. M. Smith, T. Pourchot (eds.), *Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology*, Routledge, Oxon and New York 2011(1998), pp. 67-88.
9. J. Pascual-Leone, R. R. Irwin, *Abstraction, the Will, the Self, and Modes of Learning in Adulthood*, in C. M. Smith, T. Pourchot (eds.), *Adult Learning and Development*, cit., pp. 35-66; A. L. Brown, D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon, J. C. Campione, *Distributed Expertise in the Classroom*, in G. Salomon (ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, Cambridge and New York 1993, pp. 188-228; G. Wells, G. L. Chang-Wells, *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*, Heinemann, Portsmouth 1992.
10. Pascual-Leone, Irwin, *Abstraction, the Will, the Self, and Modes of Learning*, cit., p. 60.
11. R. Feuerstein, *The Theory of Structural Cognitive Modifiability*, in B. Z. Presseisen (ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Applications*, National Education Association, Washington 1990, pp. 68-134; R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated Learning Experience: A Theoretical Review*, in R. Feuerstein, P. S. Klein, A. J. Tannenbaum (eds.), *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*, Freund, Tel Aviv and London 1991, pp. 3-51; R. Feuerstein, L. H. Falik, R. S. Feuerstein, *Changing Minds and Brains – The Legacy of Reuven Feuerstein: Higher Thinking and Cognition through Mediated Learning*, Teachers College Press, New York and London 2015.
12. V. J. Marsick, *Learning in the Workplace: The Case for Reflectivity and Critical Reflectivity*, in "Adult Education Quarterly", 38, 4, 1988, pp. 187-98; K. E. Watkins, V. J. Marsick, *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, Jossey-Bass, San Francisco 1993.
13. Bonk, Kim, *Extending Sociocultural Theory to Adult Learning*, cit., pp. 67-88.
14. G. Cook, *Language Play, Language Learning*, Oxford University Press, Oxford and New York 2000.
15. S. M. Bacon, M. D. Finnemann, *A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input*, in "The Modern Language Journal", 74, 4, 1990, pp. 459-73.
16. D. Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge and New York 1989.
17. D. Little, S. Devitt, D. Singleton, *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*, Authentik Language Learning Resources, Dublin 1994.
18. Di Sabato, *Studying Language through Literature: A "Return" to the "New"*, cit; Di Martino, Di Sabato, *Studying Language through Literature. An Old Perspective Revisited and Something More*, cit; O. Akbari, A. Razavi, *Using Authentic Materials in the Foreign Language Classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes in "International Journal of Research Studies in Education"*, 5, 2, 2016, pp. 105-16.
19. A. Maley, A. Duff, *Literature*, Oxford University Press, Oxford 2007.
20. H. G. Widdowson, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford 1979.
21. V. J. Cook, *The English Writing System*, Edward Arnold, London 2004, p. 111.
22. S. Dodson, A. Dodson, *Literary Justice*, 2015, <http://ssrn.com/abstract=2650959> (ultimo accesso 12 febbraio 2019).
23. M. Petit, *La fiction à substrat professionnel: une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité*, in «ASp», 23, 26, 1999, pp. 57-81.
24. G. LeCor, *La fiction à substrat professionnel comme médiation du milieu professionnel, étude de cas: The Hunt for Red October de Tom Clancy et son adaptation cinématographique*, in «ASp», 31, 33, 2001, pp. 215-26.
25. M. Petit, S. Isani, *Quelques réflexions sur la fiction à substrat professionnel: du général au particulier*, in M. Petit, S. Isani (éds.), *Aspects de la fiction à substrat professionnel*, Université de Bordeaux 2, Bordeaux 2004, pp. 3-23.

26. C. Chaplier, A. O'Connell, *ESP/ASP in the Domains of Science and Law in a French Higher Education Context: Preliminary Reflections*, in "European English Messenger", 24, 2, 2015, pp. 61-76.
27. P. Bertaix, C. M. Coonan, M. J. Frigols-Martin, P. Mehisto, *The CLIL Teacher's Competences Grid*, Common Constitution and Language Learning (cCLL), Comenius Network 2010, http://tplusm.net/CLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf (ultimo accesso 12 febbraio 2019).
28. Ivi, p. 3.
29. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit.
30. Chaplier, O'Connell, *ESP/ASP in the Domains of Science and Law in a French Higher Education Context: Preliminary Reflections*, cit., pp. 61-76.
31. I. McEwan, *The Children Act*, Random House Publishing, London 2014; I. McEwan, *La Ballata di Adam Henry*, trad. it. Susanna Basso, Einaudi, Torino 2014. In un altro lavoro esaminiamo l'effetto del diverso titolo della traduzione italiana sulle aspettative del lettore (Di Sabato, Hughes, *Negotiating Meaning in the FL: The Children Act from Fiction to Fact*, cit.) In questa sede ci limitiamo a sottolineare che nel Regno Unito *The Children Act* è dal 1989 (con successivi aggiornamenti) il riferimento principale della legislazione per la tutela dei minori.
32. Re E (A minor) (Wardship: Medical Treatment) [1993] 1 FLR (Family Law Reports) 386.
33. Desideriamo a nostra volta ringraziare Elena Cirillo, avvocato presso uno studio legale internazionale con sede a Londra, la cui collaborazione è stata preziosa perché è grazie a lei che abbiamo avuto accesso ai documenti originali menzionati in questo lavoro.
34. <http://ianmcewan.com/books/childrenact.html> (ultimo accesso 12 febbraio 2019).
35. Marsick, *Learning in the Workplace: The Case for Reflectivity and Critical Reflectivity*, cit.; Watkins, Marsick, *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, cit.
36. Da <http://ianmcewan.com/books/childrenact.html>: «Fiona Maye is a leading High Court judge, presiding over cases in the family court. She is renowned for her fierce intelligence, exactitude and sensitivity. But her professional success belies private sorrow and domestic strife. There is the lingering regret of her childlessness, and now, her marriage of thirty years is in crisis. At the same time, she is called on to try an urgent case: for religious reasons, a beautiful seventeen-year-old boy, Adam, is refusing the medical treatment that could save his life, and his devout parents share his wishes. Time is running out. Should the secular court overrule sincerely held faith? In the course of reaching a decision Fiona visits Adam in hospital – an encounter which stirs long-buried feelings in her and powerful new emotions in the boy. Her judgment has momentous consequences for them both» (ultimo accesso 12 febbraio 2019).
37. McEwan, *The Children Act*, cit., pp. 62-124.
38. In linea con le attuali tendenze nel campo dell'istruzione, gli educatori incoraggiano le prestazioni indipendenti di *problem solving*, puntando al potenziale livello di sviluppo, promuovendo il sostegno tra pari e/o offrendo il sostegno appropriato: A. Kozulin, *Interface between Vygotskian and Mediated Learning Experience Paradigms in Teacher Training*, in R. Feuerstein, R. Feuerstein, A. Kozulin (eds.), *Mediated Learning Experience in Teaching and Counseling* (Proceedings of the international conferences "Models of teacher training" and "Educational advancement for youth at risk"), ICELP Press, Jerusalem 2001. Ricordiamo qui le teorie menzionate in precedenza che costituiscono la base epistemologica per la progettazione dell'esperimento didattico e l'analisi dei dati: Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit; Feuerstein, *The Theory of Structural Cognitive Modifiability*, cit; Feuerstein, Feuerstein, *Mediated Learning Experience: A Theoretical Review*, cit; Feuerstein, Falik, Feuerstein, *Changing Minds and Brains – The Legacy of Reuven Feuerstein: Higher Thinking and Cognition through Mediated Learning*, cit.
39. McEwan, *La Ballata di Adam Henry*, cit., pp. 62-116.
40. www.merriam-webster.com/dictionary/court: «A place for the administration of justice; An official assembly for the transaction of judicial business; A judge or judges in session» (ultimo accesso 12 febbraio 2019).
41. www.plainenglish.co.uk/files/legalguide.pdf; https://www.justice.gov.uk/courts/procedure-rules/family/backmatter/fpr_glossary; <http://pinningtonlaw.co.uk/glossary/>; <https://www.innertemplelibrary.org.uk/research-and-training/faq/> (ultimo accesso 12 febbraio 2019).
42. E. Alcaraz, B. Hughes, *Legal Translation Explained*, Routledge, Oxon-New York 2014, p. 116.
43. P. Brooks, *Narrative in and of the Law*, in J. Phelan, P. J. Rabinowitz (eds.), *A Companion to Narrative Theory*, Blackwell Publishing, Oxford 2008, p. 419.
44. Re E (A minor) (Wardship: Medical Treatment) [1993] 1 FLR (Family Law Reports) 386, p. 2.
45. McEwan, *The Children Act*, cit., p. 63.
46. Gillick v West Norfolk and Wisbech AHA [1985] UKHL 7 (17 October 1985)
47. Re E (A minor) (Wardship: Medical Treatment) [1993] 1 FLR (Family Law Reports) 386, p. 5.
48. McEwan, *The Children Act*, cit., p. 121.