

La traduzione e il *translanguaging* nell'apprendimento della lingua giapponese: nuove prospettive di ricerca in Italia

ALESSANDRO PAGANO

1. Introduzione

La globalizzazione degli ultimi vent'anni ha comportato momenti di contatto tra lingue diverse attraverso l'interazione con prodotti culturalmente eterogenei: esso viene descritto come uno spazio non solo fisico (incontri tra parlanti di lingue-culture diverse), ma soprattutto virtuale o astratto, simile a quello che si crea quando si guardano film in lingua originale o si leggono estratti di letteratura straniera. Mary Louise Pratt (1991) si riferisce a questo spazio utilizzando l'espressione 'zone di contatto', quegli «spazi sociali dove le culture si incontrano, si scontrano e si confrontano tra loro» (p. 34).

Le 'zone di contatto' di fatto creano un ricco e dinamico repertorio linguistico individuale che necessita di una costante promozione: il Consiglio d'Europa sottolinea l'importanza di valorizzare il plurilinguismo e la dimensione interculturale dell'apprendimento linguistico (Council of Europe, 2020), aspetti imprescindibili per affrontare le sfide globali di un'Europa sempre più inclusiva e coesa.

Per promuovere la dimensione interculturale nell'apprendimento linguistico e valorizzare il repertorio plurilingue degli apprendenti, il presente studio esplora come l'uso di traduzione e *translanguaging*, che sta iniziando ad assumere particolare rilevanza nella didattica delle lingue (Chikamatsu & Li, 2023), possa introdurre nuove prospettive nella didattica della lingua giapponese in Italia, a partire dalla seguente domanda: qual è il ruolo della traduzione nella sua dimensione interculturale, nella valorizzazione del repertorio linguistico dinamico degli studenti e quali implicazioni può avere nella didattica delle lingue? Alla luce dei risultati fin qui emersi, la traduzione e il *translanguaging* si rivelano strumenti efficaci per un apprendimento linguistico che miri a sviluppare una competenza propriamente interculturale (Byram, 2021), caratterizzata dalla dinamicità dei fattori che favoriscono la creazione di nuovi spazi e soggettività, elementi distintivi di un 'soggetto plurilingue' (Kramsch, 2009b).

2. Translanguaging

Il concetto di *translanguaging* viene postulato per la prima volta in ambito gallese da Williams (1994), il quale condusse una ricerca su strategie e pratiche didattiche che

permettevano agli studenti di utilizzare in maniera alternata le lingue da loro conosciute (inglese e gallese) durante l'apprendimento linguistico: i contenuti venivano esposti dall'insegnante in una lingua e gli apprendenti li rielaboravano in un'altra. Per riferirsi a una strategia di apprendimento che «implica l'uso di una lingua per rafforzare l'altra: (a) al fine di migliorare la comprensione, e (b) per potenziare le competenze dell'apprendente in entrambe le lingue» (Williams, 2002, p. 37), Williams coniò il termine *trawsieithu*, tradotto poi da Baker (2011) in *translanguaging*, definendolo come quel «processo di costruzione del significato, formazione delle esperienze, guadagno di comprensione e conoscenza attraverso l'uso di due lingue» (p. 288). L'idea alla base del *translanguaging* nell'apprendimento linguistico è che l'uso intenzionale, alternato e dinamico di due (o più) lingue in classe porta vantaggi allo sviluppo delle competenze linguistiche delle lingue conosciute e contribuisce a una comprensione e a una consapevolezza più approfondita delle stesse (Carbonara & Scibetta, 2020). Tale assunto fonda le sue radici sulla nozione di bilinguismo dinamico (García, 2009): le pratiche linguistiche di chi conosce più di una lingua sono complesse e interrelate e implicano la presenza di un unico repertorio linguistico. In questo modo, non si parla di due repertori linguistici (L1 - L2) diversi ma interdipendenti tra di loro (Cummins, 1979), bensì di un unico repertorio avente caratteristiche integrate.

La presenza di un unico repertorio linguistico dinamico (García, 2009), e quindi l'utilizzo di più lingue nell'apprendimento linguistico, si inserisce naturalmente nella prospettiva della *multicompetence* (Cook, 2013): l'idea di plurilinguismo inteso come capacità di esprimersi in più lingue viene superata per integrare la visione dinamica di un unico repertorio in continua formazione, che nasce dal contatto. Il valore del *translanguaging* nell'apprendimento linguistico, che ha iniziato ad affermarsi in seguito alla 'svolta plurilingue' (May, 2013), è dato dal fatto che il contatto e il dialogo tra lingue-culture porta *in primis* alla nascita di 'nuovi spazi' (Kramsch, 2009a, 2009b; Li, 2011; Gonno, 2019). Li Wei (2011) parla di *translanguaging space*, uno spazio che permetterebbe agli apprendenti di integrare e di far dialogare spazi sociali e lingue che prima venivano viste come separate e catalogate in luoghi diversi (p. 1223). Questo 'nuovo spazio' porta allo sviluppo di nuove identità, valori e soggettività (Kramsch, 2009a) cruciali per la comprensione, negoziazione e creazione di nuovi significati simbolici, giacché la lingua e la cultura non sono statici o universali, ma soggettivi e dinamici: la percezione di noi stessi e degli altri è plasmata da significati simbolici che a loro volta sono soggetti a interpretazioni personali e influenze culturali. Chi usa più di una lingua diventa così un 'soggetto plurilingue' (Kramsch, 2009b) ed è costantemente esposto a una molteplicità di simboli che influenzano la percezione di sé, degli altri e del mondo, creando identità complesse e stratificate che riflettono diverse esperienze e prospettive (p. 188).

Il *translanguaging* genera uno spazio caratterizzato da creatività e criticità. La creatività è l'abilità di scegliere di seguire o infrangere le regole linguistiche e comportamentali per superare i confini tra il vecchio e il nuovo (García & Li, 2014, p. 67),

mentre la criticità implica l'uso appropriato e sistematico del materiale esperienziale a disposizione, allo scopo di formare opinioni informate su fenomeni socioculturali e linguistici e riflettere sulle conoscenze già acquisite (Ibidem). Questo aspetto risulta preponderante anche nell'apprendimento dell'inglese da parte di madrelingua giapponesi (García & Kano, 2014; Kano, 2016; Yukawa, 2016; Yukawa & Kano, 2021). Infatti, sulla scia di una *English-Medium Instruction* (Yukawa, 2016), ovvero corsi di studio interamente in inglese proposti dal MEXT, Kano (2016) valorizza il *translanguaging* per gli studenti giapponesi, i quali si trovano immersi in un percorso di apprendimento di una lingua-cultura completamente diversa dalla loro e sono poco abituati a saper sfruttare in modo consapevole e flessibile tutte le risorse linguistiche a loro disposizione, venendo da una formazione nelle lingue straniere di stampo prettamente monolingue.¹ Una caratteristica saliente del *translanguaging* è proprio il binomio vecchio-nuovo: nell'apprendimento linguistico risulta fondamentale mettere in dialogo dinamico le esperienze della lingua-cultura materna con la nuova lingua-cultura, con l'obiettivo di attivare un processo di interscambio e integrazione di vecchie pratiche e conoscenze con le nuove, processo che si presenta nel duplice aspetto critico e creativo.

3. La traduzione e il *translanguaging* nell'apprendimento linguistico

La traduzione e il *translanguaging* offrono strategie uniche e complementari che possono potenziare significativamente l'apprendimento linguistico. Se da un lato la traduzione permette agli apprendenti di confrontarsi con le complessità e le differenze linguistico-culturali, andando a sviluppare competenze metalinguistiche (vecchio e nuovo) e una profonda consapevolezza interculturale (De Marco, 2000; Laviosa, 2014), la dimensione del *translanguaging* viceversa consente agli studenti di sfruttare tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per negoziare significati e comunicare efficacemente (García & Li, 2014; Li, 2011).

García & Li (2014) osservano il carattere dinamico del *translanguaging* come qualcosa che permette di «rompere i confini tra il vecchio e il nuovo» (p. 32). Questa caratteristica è presente indubbiamente anche nella dimensione della traduzione: Balboni (2012) afferma che l'educazione linguistica si basa sull'aggiunta di nuove competenze a quelle già acquisite dagli apprendenti in lingua-cultura materna, mentre Di Sabato *et al.* (2012) individuano nella traduzione uno strumento in grado di inserire l'apprendente in un «processo di raffronto e di mediazione tra il vecchio e il nuovo» (p. 323). La traduzione e il *translanguaging* permetterebbero dunque l'attivazione e l'organizzazione di una 'educazione linguistica complessiva' (Balboni, 1998) che si basa sullo sviluppo di competenze che riguardano tanto il plurilin-

¹ Fukunaga (2017) nota la necessità di comprendere e valorizzare la lingua degli stranieri presenti in Giappone nel loro processo di apprendimento del giapponese.

guismo quanto l'interculturalità: l'apprendente riesce a sviluppare una competenza linguistico-culturale trasversale, concependo il suo repertorio linguistico come una risorsa 'complessiva' a sua disposizione e risvegliando competenze già presenti nella sua lingua-cultura materna utili all'apprendimento di una nuova lingua-cultura. Cook (2013) sottolinea la funzione unica della traduzione per il soggetto che conosce più di una lingua, costantemente impegnato a negoziare e mediare tra diverse lingue e significati, diversamente da chi conosce o usa un'unica lingua. D'altra parte, la traduzione, nel processo di apprendimento linguistico, si configura come un'attività alla quale l'apprendente ricorre naturalmente o necessariamente, laddove agisce come strategia di diminuzione dell'ansia (Laviosa, 2014).² È necessario sottolineare, in linea con Cook (2013) e Odlin (2022), che l'interferenza³ derivante dalla traduzione può essere vista come un'opportunità per esplorare le relazioni tra lingue-culture in modo consapevole e critico, laddove permette agli apprendenti di riconoscere e riflettere sulle dinamiche culturali che si celano dietro le lingue stesse. Come diversamente sostenuto dal Communicative Language Teaching (CLT) (Richards & Rodgers, 2014), l'apprendente trasferisce naturalmente aspetti della lingua materna su quella straniera, utilizzando questo processo come una strategia autonoma per facilitare l'apprendimento stesso (Zulfadli *et al.*, 2019).

La traduzione e il *translanguaging* si fondano sulle nozioni di creatività e criticità (García & Li, 2014): se è vero che il *translanguaging* stimola la costruzione e la costante rimodulazione delle identità e dei valori (Kramsch, 2009a; 2009b), la traduzione rappresenta uno strumento fondamentale per sviluppare l'abilità di mediare tra due culture, «di spiegarsi l'una con l'altra; fedeltà miste; le spinte e le attrazioni della cultura di partenza e quella di arrivo» (Kuzenko, 2017, p. 41), diventando un atto creativo e critico di comunicazione interculturale: la lingua esprime e modella la realtà culturale in modo dinamico, portando alla creazione di un 'nuovo spazio' (Gyögi, 2013) che nasce dal contatto (Pratt, 1991).

4. Metodologia

Allo scopo di indagare il ruolo della traduzione e del *translanguaging* nella valorizzazione del repertorio linguistico dinamico degli studenti e quali prospettive può offrire alla didattica del giapponese in Italia, nel presente studio è stata adottata una metodologia di analisi qualitativa mista, raccogliendo da un lato dati da un questionario somministrato a studenti iscritti al corso di *Translation Studies of Asian Lan-*

² Si definisce 'ansia linguistica' quello stato emotivo che si verifica «ogni qualvolta un individuo reagisce nervosamente nelle situazioni che richiedono l'uso di una L2» (De Marco, 2000, p. 77).

³ L'interferenza è l'influenza della lingua materna sull'apprendimento di una lingua straniera e può agire a livello morfologico, morfosintattico e fonologico, rallentando l'apprendimento stesso (De Marco, 2000, p. 64).

guages⁴ presso la Stony Brook University di New York (SBU), dall'altro offrendo un resoconto successivo all'osservazione diretta delle lezioni di giapponese di livello elementare ivi impartite.

Il questionario, somministrato in formato digitale scritto come *task* al termine del corso di traduzione, si compone di tre domande aperte, ciascuna caratterizzata da un proprio obiettivo:

1. Individuare se gli studenti abbiano compreso il ruolo e la difficoltà dell'essere mediatore tra due lingue-culture;
2. Individuare se gli studenti esperiscano nuovi tipi di sensibilità attraverso le attività di traduzione;
3. Indagare la percezione degli studenti sul ruolo e l'utilità della traduzione nell'apprendimento linguistico.

Il *task* nasce a seguito di attività traduttive svolte durante il corso: traduzione di due haiku, di una poesia coreana, di una poesia cinese (Figg. 1, 2 e 3) e di un messaggio pubblicitario online (*Donation solicitation letter*, Fig. 4).

松尾芭蕉 MATSUO Basho (1644-1694)	古池や ふるいけや furu-ike ya Old-pond KJ	蛙 飛び込む かわずとびこむ kawazu tobi-komu frog jump-(into)	水の音 みずのおと mizu no oto water GEN sound	古池や 蛙 飛び込む 水の音
小林一茶 KOBAYASHI Issa (1763-1828)	やれ打つな やれうつな yare utsu na INJ hit not	はえが 手をする はえが てをする hae ga te o suru fly NOM hand ACC rub	足をする あしをする ashi o suru foot ACC rub	足はや をえれ すが打 つ手 をな する

Figura 1. *Assignment 1* - Haiku.

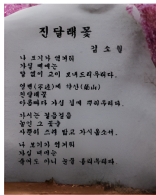
Attraverso attività di *scaffolding*, gli studenti hanno l'opportunità di familiarizzare con le proprietà linguistico-culturali delle poesie e del testo pubblicitario proposto. Dopodiché ha inizio l'attività di traduzione dei testi, durante la quale gli studenti annotano le difficoltà riscontrate durante il processo, fino alla condivisione dei lavori con la classe e alla lettura delle traduzioni ufficiali in inglese, con l'obiettivo di ragionare insieme sulle varie strategie adottate e le difficoltà riscontrate. Le attività si concludono con una ricerca individuale per analizzare oggettivamente le traduzioni ufficiali delle poesie con le teorie e i modelli di traduzione studiati durante il corso.

⁴ Il corso mira a fornire agli iscritti una maggiore comprensione di tecniche e strategie traduttive, sfruttando le loro conoscenze linguistiche. È richiesta, come prerequisito, una conoscenza base di una lingua asiatica tra giapponese, cinese, coreano e hindi.

黄 huáng yellow	鹤 hè crane	楼 lóu tower	送 sòng send	孟 mèng Men	浩 hào Haoran	然 rán	之 zhī to	廣 guǎng Guangling (a district)	陵 líng
故 gù old	人 rén friend	西 xī west	辭 cí depart	黄 huáng yellow	鹤 hè crane	樓、 lóu, tower,			
煙 yān mist	花 huā flower	三 sān three	月 yuè month	下 xià descend	揚 yáng Yang-zhou (a city in Guangling district)	州。 zhōu			

Figura 2. Assignment 2 – Poesia cinese.

진달래 꽃 jindallae kkoch azalea flower	--김소월 --Kim So Wol	가시는 ga-si-neun go-HON-NM	걸음 걸음 geol-eum geol-eum step (walk-Nominaliser)
나 보기가 na bogi-ga me seeing-NOM	역겨워 yeoggyeowo sick of	놓인 noh-in place-PASS-NM	그 꽃을 geu kkoch-eul that flower-ACC
가실 ga-si-l go-HON-NM	때에는 ttae-e-neun time-at-TOP	사뿐히 sappunhi lightly	즈러 밟고 jeulyeo balbgo step on
말없이 mal-eobsi word-without	고이 보내 드리오리다. goi bonae-deuliloida. send-HON-shall	가시옵소서. ga-si-obsoseo go-HON	
영변(寧邊)에 yeongbyeon-e Yeongbyeon-in	약산(藥山) yagsan Yag Mount	나 보기가 na bogi-ga me seeing-NOM	역겨워 yeoggyeowo sick of
진달래꽃 jindallaekkoch azalea flower		가실 ga-si-l go-HON-NM	때에는 ttae-e-neun time-at-TOP
아름 따다 가실 aleum ttada ga-si-l armful pick go-HON-NM	길에 뿌리오리다. gil-e ppuliloida way-on scatter-shall	죽어도 jug-eodo die though	아니 ani not
		눈물 nunmul tear	흘리오리다. heulliloida. drop-shall



NOM: nominative (subject marker)
TOP: topic marker
HON: honorific
NM: noun modifier
PASS: passive
ACC: accusative (direct object marker)
(Special help from Prof. Jiwon Hwang)

Figura 3. Assignment 3 – Poesia coreana.

Ambition

1000

Help us inspire, challenge and support 1,000 young musicians every year. You can get involved too by becoming an AYM Angel.

Supporting our Ambition 1000 Appeal gives you the chance to invest in a young musician's future. You'll be able to follow their journeys as they shape a life in music that wouldn't happen without your support.

Figura 4. Assignment 4 – Donation solicitation letter.

L'Assignment 4 (Fig. 4) prevede l'attività di traduzione dall'inglese al cinese, o al giapponese, o al coreano, con conseguente riassunto delle difficoltà riscontrate durante il processo. Successivamente, allo scopo di ragionare insieme sulla diversità delle strategie adottate dall'intelligenza artificiale e dall'uomo, viene chiesto a ChatGPT di svolgere lo stesso compito.

Le domande poste agli studenti sono le seguenti:

1. Cosa ne pensi delle attività di traduzione che hai svolto durante le lezioni in questo semestre? Credi ti siano state utili per capire cosa significa 'essere collocati tra due culture'? Se sì, come?
2. Tradurre poesie ti ha aiutato a sviluppare nuove sensibilità, emozioni e idee? Se sì, descrivile. Vale lo stesso per la traduzione della *Donation solicitation letter*?
3. Se fossi un insegnante di lingua in CHI 111, JPN 111 o KOR 111⁵ a SBU, prenderesti in considerazione l'idea di includere le attività di traduzione, una o due volte a semestre? Perché? Perché no? Sentiti libero o libera di condividere la tua opinione e di sostenerla.

Le risposte al questionario sono state consegnate in formato digitale per poi essere importate e analizzate tematicamente attraverso il software NVivo, con nodi creati per rappresentare i principali temi emergenti (macrocategorie e sottocategorie, sez. 4.2).

4.1. Partecipanti

20 su 22 studenti iscritti hanno risposto al questionario: il 45% è iscritto al quarto anno (U4), il 35% al terzo (U3), 5% al secondo (U2) e al primo (U1). Significativa è anche la presenza di due studenti di scambio, uno proveniente dalla Cina, l'altro dal Giappone.

I partecipanti appartengono a un gruppo linguistico abbastanza eterogeneo: il 65% è madrelingua cinese, con l'inglese come seconda lingua, il 25% è madrelingua inglese. Rappresentativa è la presenza di studenti madrelingua coreana (5%) e giapponese (5%). Inoltre, il 50% dichiara di conoscere lingue aggiuntive, come risultato della partecipazione a corsi di apprendimento linguistico: giapponese (37%), cinese (19%), coreano (19%) sono conosciuti sia a livello elementare o intermedio che avanzato.

⁵ Livello elementare di lingua cinese, di lingua giapponese e di lingua coreana.

4.2. Risultati e discussione

- Quesito n. 1.

4.2.1. Macrocategoria A. *Challenges of translation*

L'80% degli studenti riconosce le difficoltà e le sfide che comporta la traduzione di un prodotto culturale (testo letterario, film etc.) da una lingua-cultura all'altra. Viene riconosciuta la difficoltà di rendere un significato strettamente legato alla cultura di partenza nella lingua-cultura di arrivo, affermando di dover studiare e investigare a fondo tutti gli aspetti culturali per i quali una lingua si caratterizza (House, 2016).

Gli studenti sottolineano la necessità di concentrarsi maggiormente durante il percorso di formazione sulle attività di traduzione, descritte come così difficili che a volte «è frustrante non riuscire a trovare una certa parola per esprimere la sensibilità e il significato di un'altra parola in una lingua diversa» (M., U3). Infatti, è stato colto l'enorme lavoro e la riflessione che si cela dietro la scelta di determinate tecniche traduttive da parte dei traduttori, evidenziando l'atto 'procedurale' della traduzione (Lörscher, 1991, pp. 76-81; 2005):

- a. Riconoscimento del problema: gli studenti riconoscono problemi nella traduzione, per esempio una parola difficile da trasporre, una struttura grammaticale complessa o una sfumatura culturale da rendere.
- b. Strategie di *problem solving*: gli studenti, attraverso la collaborazione tra loro (*peer-education*) e con l'insegnante, riflettono sui vari significati e implicazioni e sperimentano diverse traduzioni, cercando di arrivare alla soluzione del problema.
- c. Soluzione o riconoscimento dell'intraducibilità: gli studenti trovano una soluzione accettabile al problema oppure riconoscono che il problema è insolubile, cercando il modo di aggirarlo attraverso tutte le risorse e le conoscenze a loro disposizione (*translanguaging*).

(a) Sottocategoria a1. *Recognizing untranslatable concepts*

Gran parte dei rispondenti osserva difficoltà riconducibili al concetto di intraducibilità. Il 30% riconosce i limiti derivanti dallo studio di una nuova lingua, che accresce la probabilità di imbattersi nei cosiddetti intraducibili, insieme al limite per il quale è impossibile trasporre accuratamente il ritmo e il significato del testo originale.

4.2.2. Macrocategoria B. *Benefits of Intercultural Communication*

Il 75% dei rispondenti dichiara di aver osservato e riconosciuto attraverso la traduzione le peculiarità culturali di ciascuna lingua-cultura in oggetto, processo considerato fondamentale nella comprensione dell'interculturalità (Lee, 2018), dimostrando di avere acquisito consapevolezza di cosa voglia dire effettivamente 'alternarsi tra

due culture' e sottolineando il ruolo di 'mediatore' giocato dal traduttore «[che] agevola la comunicazione, la comprensione, e l'azione tra persone o gruppi che differiscono per lingua e cultura» (Katan, 2016, p. 368).

(b) Sottocategoria b1. *Recognizing Cultural Differences*

Il 60% degli studenti sottolinea la funzionalità della traduzione come strumento per riconoscere e riflettere sulle differenze culturali: la traduzione rappresenta il mezzo ideale per 'essere tra due culture', perché è dal riconoscimento delle differenze che riusciamo a comprenderle, interiorizzarle e a sviluppare nuove conoscenze e 'nuovi spazi' (Gyōgi, 2013; Kramersch, 2009a).

Le attività di traduzione rappresentano così momenti non solo di esplorazione di diversità linguistiche, ma di posizionamento in una *in-betweeness* (Munday, 2012) che trova punti in comune e in disaccordo e aggiunge conoscenze e attitudini alle conoscenze e attitudini già possedute (Balboni, 2012; Di Sabato *et al.*, 2012).

- Quesito n. 2.

4.2.3. Macrocategoria A. *The role of the translation in the development of subjectivity and new emotions/sensitivities*

Si individuano nuove prospettive, sensibilità e 'soggettività' esperite dagli studenti coinvolti nell'indagine (Kramersch, 2009a). Attraverso la traduzione di poesie, circa il 60% ha fatto esperienza nella scoperta di nuovi tipi di emozioni e sensibilità, nella lettura di diverse tipologie di poesie e traduzioni effettuate, anche in condivisione con la classe: «Tradurre poesia [...] ha affinato il mio senso della bellezza e della profondità della poesia, donandomi una comprensione più profonda della vita, delle emozioni, e della natura. Inoltre, tradurre poesia mi ha aiutato a sviluppare idee e conoscenze. Nel processo di traduzione, [...] devo scavare a fondo nei significati nascosti e nei simboli» (C., U3).

Anche per l'*Assignment* 4, si sottolinea la necessità di includere emozioni, metafore e riferimenti culturali insiti nel messaggio, oltre a concentrarsi sul *target audience*. Questi risultati coincidono con quanto Kramersch (2006) enfatizza a proposito della manipolazione dei sistemi simbolici, secondo la quale viene posta particolare attenzione alla forma, allo stile, al registro e a come «la scelta delle parole riveli molto sulle idee di chi parla» (p. 251).

(a) Sottocategoria a1. *Developing new values*

Lo sviluppo di nuovi valori risulta evidente nell'opportunità di offrire allo studente un nuovo spazio di espressione e di condivisione di nuovi aspetti culturali che spesso vengono trascurati durante le attività formative, oltre a mettere in relazione due o più culture straniere rispetto alla conoscenza della propria lingua-cultura materna.

Si evidenzia il processo di osservazione e descrizione delle differenze culturali: è necessario l'incontro con altre culture, calarsi ed entrare in contatto con esse, e creare un tessuto di dialogo nel quale protagonista è l'individuo (Sakai, 1997).

(b) Sottocategoria a2. *Developing new sensitivities*

I rispondenti al questionario dichiarano di aver acquisito una maggior comprensione delle convenzioni linguistico-culturali della cultura di partenza, andando a fondo nella scelta stilistica delle loro traduzioni e nella ricerca di significati e simboli nascosti (Kramsch, 2006). I risultati ottenuti sottolineano le due caratteristiche preponderanti della competenza interculturale: consapevolezza culturale (Byram, 2021) e consapevolezza linguistica (Garret & James, 2000). Mettere in dialogo lingue-culture porta all'abilità di «analizzare criticamente e sulla base di criteri espliciti prospettive, pratiche e prodotti nella nostra e nelle altrui culture e paesi» (Byram, 2021, p. 53), mentre la consapevolezza linguistica permette un'esplicita conoscenza della lingua e una «percezione e sensibilità consapevole nell'apprendimento-insegnamento linguistico e nell'uso della lingua» (Garrett & James, 2000, p. 330).

(c) Sottocategoria a3. *Developing new perspectives*

L'ambiente formativo consente di mettere in relazione la natura dinamica e soggettiva del rapporto lingua-cultura, arrivando a formulare nuove prospettive e soggettività che si manifestano come un *inner speech* (Maynard, 1993). L'osservazione e la riflessione derivanti dalla lettura di diverse traduzioni ufficiali di una stessa opera, e il nuovo livello di comprensione di diversi prodotti culturali, ha permesso agli studenti di sviluppare inediti tipi di prospettive: «Spesso scrivevo delle scelte lessicali degli altri traduttori nelle loro traduzioni della poesia originale e condividevo i miei pensieri su come quelle scelte influenzassero le emozioni suscitate dalla poesia» (L., U4).

- Quesito n. 3.

4.2.4. Macrocategoria A. *The importance and the use of translation in language learning*

I risultati ottenuti dimostrano che la traduzione permette lo sviluppo di competenza linguistica, pragmatica, socioculturale e interculturale. Il 35% dei rispondenti afferma di voler includere le attività di traduzione in una classe di lingua solo una o due volte a semestre, considerandola inefficace allo sviluppo di abilità comunicative, come sostenuto da CLT e ACTFL⁶ (2024), oltre a essere piuttosto complessa ai primi

⁶ L'American Council on the Teaching of Foreign Languages è un'organizzazione statunitense che promuove e migliora la didattica delle lingue straniere. Le sue attività ruotano attorno allo sviluppo di standard (ACTFL *Proficiency Guidelines*) che definiscono i livelli di competenza linguistica

stadi di apprendimento. Questo gruppo dichiara che la traduzione è limitata al grado di conoscenza (*proficiency*) di una lingua e la includerebbe solo per misurare le competenze linguistiche acquisite alla fine del semestre.

Per contro, il 65% afferma che la traduzione è un'opportunità per accrescere le abilità linguistiche e osservare aspetti culturali di una lingua straniera ai quali spesso si presta poca attenzione.

Si evidenzia il ruolo della traduzione nel confronto tra due visioni del mondo incarnate nella lingua (Balboni, 2010), ciò che Kramsch (1993) definisce 'dicotomia tra lingua e cultura', centrale nell'apprendimento linguistico. Inoltre, si osserva che molti studenti, soprattutto all'inizio di un percorso di apprendimento linguistico, ricorrono spesso alla traduzione come un porto sicuro che li libera dall'ansia e dalla demotivazione (Laviosa, 2014).

(a) Sottocategoria a1. *Developing Linguistic Competence*

Gli studenti dichiarano che la traduzione aiuta a comprendere appieno come funziona una lingua straniera e come viene utilizzata: alcuni sono stati esposti a un'ampia gamma di vocaboli, strutture grammaticali ed espressione linguistiche che hanno favorito il loro *language proficiency*, altri hanno potuto osservare le diverse sfumature di significato che una parola può avere in una diversa lingua.

È attraverso questo coinvolgimento continuo tra le forme grammaticali presentate nella lingua straniera e le negoziazioni di significato che la traduzione aiuta gli apprendenti ad acquisire maggiore consapevolezza delle differenze che intercorrono tra le due lingue, aumentando la consapevolezza linguistica (Murtisari *et al.*, 2020).

(b) Sottocategoria a2. *Developing Pragmatic Competence*

La traduzione permette agli studenti di osservare e comprendere al meglio il funzionamento di una lingua in base al contesto nel quale viene utilizzata, lo *speech style*, i modi di dire, i proverbi, e soprattutto, «impegnarsi nella traduzione stimola abilità di pensiero critico, poiché gli studenti devono analizzare le strutture linguistiche e i significati, considerando le implicazioni culturali e contestuali» (P., U3). Infatti, la traduzione può essere «un esercizio volto a stabilire un'equivalenza pragmatica e funzionale, mettendo in relazione le forme linguistiche con le loro funzioni comunicative in un determinato contesto situazionale e culturale» (House, 2008, p. 147).

(c) Sottocategoria a3. *Developing Sociocultural Competence*

Gli studenti hanno potuto osservare come la lingua con la quale lavoravano fosse legata alla cultura, comprendendone il peso dietro le parole che leggevano: «gli studenti approfondirebbero la loro comprensione culturale leggendo testi provenienti da diver-

(da *Novice*/principiante a *Distinguished*/eccellente) i quali, come per il QCER e il JLPT, servono da riferimento per la valutazione delle abilità linguistiche.

se culture, permettendo loro di cogliere sfumature culturali e le prospettive insite nella lingua» (L., U3). A questo proposito, Yamada (2015) evidenzia che il traduttore gioca un ruolo sociale, visto che la traduzione rappresenta «il modo di pensare e i valori generali che vengono condivisi all'interno di una data comunità» (p. 118).

(d) Sottocategoria a4. *Developing Intercultural Competence*

I rispondenti sottolineano più volte la caratteristica interculturale della traduzione. Denominatore comune delle risposte è il fatto che la traduzione funge da ponte tra due lingue-culture, richiamando l'apprendimento di aspetti socioculturali e non solo di codici linguistici (Whyatt, 2009). Ed è così che l'utilizzo delle attività di traduzione nell'apprendimento linguistico permette agli apprendenti di attivare una competenza linguistica trasversale (Balboni, 1998), dal momento che tali attività rappresentano anche un ponte che porta all'osservazione delle differenze e somiglianze tra lingue-culture, e a una riflessione metalinguistica e metaculturale.

5. Prospettive didattiche

Il presente studio si pone l'obiettivo di osservare le attività didattiche che valorizzano il ruolo della traduzione e del *translanguaging*. Dall'osservazione diretta di JPN 111 presso SBU, si individua l'uso della traduzione come strategia didattica, soprattutto per lo sviluppo della consapevolezza culturale e critica degli apprendenti. Il *translanguaging* facilita la comprensione e la negoziazione dei significati: il suo impiego, anche in sinergia con le attività di traduzione, consente di costruire un ambiente di apprendimento stimolante, dove gli studenti utilizzano le lingue da loro conosciute per comprendere nuovi concetti. Inoltre, i risultati di questo studio evidenziano che le attività didattiche che combinano traduzione e *translanguaging* portano anche allo sviluppo di una nuova soggettività (Kramsch, 2006, 2009b, 2011; García & Li, 2014; Chikamatsu & Li, 2023).

Considerando l'importanza e la necessità di sviluppare competenze linguistiche e interculturali per far fronte alle sfide derivanti dall'odierna globalizzazione, come più volte suggerito dal QCER (2020), i risultati emersi dall'osservazione di JPN 111 presso SBU suggeriscono nuove prospettive per la didattica del giapponese in Italia attraverso l'implementazione della traduzione e del *translanguaging*. Per esempio, il completamento delle frasi (*fill the blanks*) rappresenta un esercizio da affiancare all'uso della traduzione per consolidare l'apprendimento di specifiche strutture linguistiche in modo più consapevole. L'attività illustrata in Fig. 5 non si limita alla semplice integrazione di elementi mancanti, ma prevede l'impiego della lingua materna per guidare gli apprendenti nella riflessione sulle scelte grammaticali e sintattiche necessarie per completare correttamente le frasi in giapponese, favorendo una maggiore consapevolezza metalinguistica e un confronto attivo con le strutture linguistiche apprese.

Lesson44

A: 夏休み、_____。
are (you) going anywhere?

B: 休みですか。はい、ハワイに_____。
(I) am going (to Hawaii) to swim.
ともだちと、2人__行きます。
(total) 2 people (condition)

Aさんは、_____。
are (you) doing anything?

A: いいえ、_____。
(I) am not doing anything. (I) am not going anywhere.
でも、ここで、ともだち__会うつもりです。



Figura 5. Fill the blanks con la traduzione.

Short Reading Read Masako's description of her campus and answer the questions that follow.

私の大学はニューヨークにあります。キャンパスは大きいです。カフェテリアは学生会館の1階にあります。ランゲジ・ラボは図書館の5階にあります。留学生課も図書館の5階にあります。日本語の先生の研究室は文学部の建物の3階にあります。

おお
大きい big, large
がくせいかいかん
学生会館 student union building
ランゲジ・ラボ language lab
りゅうがくせい
留学生課 division for exchange students
けんきゅうしつ
研究室 office, lab
ぶんがくぶ
文学部 literature department

1. Where is Masako's campus located? _____
2. Where is the cafeteria? _____
3. Where is the language lab? _____

Figura 6. Esercizio di comprensione del testo in JPN 111.

La Fig. 6 è un esercizio di lettura dove le domande di comprensione del testo sono poste in inglese e viene chiesto allo studente di rispondere in inglese, caratteristica del *translanguaging* come suggerito da Williams (1994).

Infine, l'obiettivo dell'esercizio in Fig. 7 è quello di far esercitare l'apprendente nell'utilizzo di espressioni e costrutti circa il 'muoversi in città'. Viene chiesto allo studente di tradurre in giapponese le espressioni in inglese accanto a ciascuna frase (Guess&Try 1), mentre nel Guess&Try 2 l'apprendente viene portato a osservare e comprendere in maniera dinamica e creativa il funzionamento della frase giapponese.

Guess & Try 1: Look at the map and complete the sentences. *GUN2

- デパートは _____ に あります。 in front of the train station
- えきは _____ に あります。 next to the post office
- 本やは _____ にあります。
between the hospital and the restaurant.

Guess & Try 2: Fill in the blanks. *GUN3-4

- 大学 _____ えき _____ 歩きます。 I will walk from the university to the train station.
- 2 時 _____ 3 時 _____ 歩きます。 I will walk from 2 o'clock to 3 o'clock.
- 38 ページ _____ 53 ページ _____ 読みます。 I will read from page 38 to page 53.

Figura 7. Intersezione tra traduzione e *translanguaging*.

6. Conclusioni, limiti e sfide future

A partire dalla necessità di valorizzare il plurilinguismo derivante dai contatti tra lingue (Pratt, 1991) e dalle linee guida del QCER sullo sviluppo di una competenza interculturale, ho indagato la natura del *translanguaging* e il ruolo della traduzione nella valorizzazione del repertorio linguistico dinamico degli studenti e la sua potenziale applicazione nella didattica della lingua giapponese, delineando le premesse per un'analisi più ampia che consideri le specificità del contesto glottodidattico italiano.

I risultati stimolano riflessioni sulle metodologie, tecniche e strategie applicate nei corsi di livello elementare di giapponese presso un ateneo statunitense: nell'osservazione di JPN 111 si nota l'uso di un approccio dinamico che integra elementi comunicativi, traduzione e *translanguaging* nel processo di costruzione di significato e apprendimento di nuovi concetti. Gli studenti del corso di traduzione coinvolti nell'indagine, parallelamente, hanno dimostrato di riconoscere e apprezzare il valore delle attività traduttive ai fini dell'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle diversità linguistico-culturali, laddove consentono di sviluppare nuovi tipi di sensibilità ed emozioni (Kramsch, 2006; 2009b; 2011). A prescindere dai loro percorsi di apprendimento linguistico o da una loro semplice competenza plurilingue, che di fatto porta a una sensibilizzazione e a un aumento della consapevolezza metalinguistica (Barac & Bialystok, 2012), ciò che emerge con chiarezza è il ruolo della traduzione nel loro percorso formativo. I risultati ottenuti evidenziano il ruolo della traduzione, nella sua dimensione interculturale, nell'esplorazione delle molteplici soggettività di un 'soggetto plurilingue' (Kramsch, 2006; 2009b; May, 2013) che emergono dalla capacità di navigare tra diverse lingue-culture. Perciò, sebbene le osservazioni di JPN 111 non siano direttamente legate agli studenti del corso di traduzione, queste forniscono, in relazione ai risultati ottenuti dal questionario, spunti e prospettive innovative nella didattica del giapponese in Italia, suggerendo strategie per valorizzare il repertorio linguistico dinamico degli apprendenti. La sensibilità e le soggettività manifestate dagli studenti del corso di traduzione non possono essere considerate come un dato naturale associato alla semplice conoscenza di più lingue, ma emergono come risultato di attività didattiche mirate che favoriscono l'esplorazione delle differenze linguistiche e culturali. Queste hanno permesso di affrontare situazioni che richiedono consapevolezza e adattamento, andando a sviluppare così nuove strategie di interazione tra lingue-culture diverse che non si limitano alla semplice alternanza tra lingue, ma si aprono alla continua negoziazione di significati in contesti interculturali. È importante riconoscere che gli studenti coinvolti nello studio non sono parlanti bilingui nel senso tradizionale del termine (Bloomfield, 1933): la competenza nelle lingue da loro conosciute non corrisponde a quella di un parlante nativo. Ciononostante, l'approccio al *translanguaging*, che si fonda sulla nozione di 'bilinguismo dinamico' (García, 2009), offre una chiave interpretativa per comprendere la fluidità nella quale gli studenti navigano tra lingue-culture diverse

da loro conosciute a qualsiasi livello. La traduzione ha offerto, così, uno spazio di riflessione critico che ha reso possibile una consapevolezza metalinguistica e interculturale che va oltre la semplice competenza linguistica. La difficoltà riscontrata in alcuni esiti traduttivi non va letta come una contraddizione, bensì come una manifestazione delle sfide intrinseche al processo di *translanguaging*: la frustrazione degli studenti nell'affrontare le difficoltà legate alla traduzione può essere interpretata come una conferma del valore di un approccio dinamico, dove le lingue non sono semplicemente alternate, ma messe in relazione tra loro attraverso un processo di riflessione critica. I risultati ottenuti suggeriscono che il *translanguaging* non solo facilita l'utilizzo fluido delle lingue, ma stimola anche una consapevolezza delle sfumature, delle difficoltà di traduzione e delle implicazioni interculturali che emergono nel processo traduttivo.

Tuttavia, emergono alcuni limiti. La ricerca è stata condotta presso un unico ateneo statunitense in un periodo definito (marzo-luglio 2024), coinvolgendo un gruppo ristretto di studenti e osservando un numero limitato di lezioni di giapponese a livello elementare. Pertanto, si rende necessario replicare lo studio su un campione più ampio di insegnanti e studenti di lingua giapponese in Italia, a partire da un'analisi più dettagliata delle strategie didattiche già adottate presso i maggiori atenei del paese per confrontare i risultati emersi e consolidare la validità della tesi proposta. Future ricerche potranno esplorare il ruolo della traduzione e del *translanguaging* nella didattica del linguaggio onorifico, con attività di traduzione collaborativa di passi scelti di letteratura giapponese contemporanea, in modo da facilitare l'apprendimento delle regole grammaticali, insieme a una comprensione più profonda delle implicazioni culturali, sociali e pragmatiche.

Riferimenti bibliografici

- ACTFL (2024). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Alexandria: ACTFL.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th edn. Bristol: Multilingual Matters.
- Balboni, Paolo (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo (2010). "La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta". In De Giovanni, Flora; Di Sabato, Bruna (a cura di). *Tradurre in pratica: riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). "Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education". *Child Development*, 83 (2), pp. 413-422.
- Basile, Grazia; Casadei, Federica; Lorenzetti, Luca; Schirru, Giancarlo; Thornton, Anna Maria (2010). *Linguistica generale*. Roma: Carocci.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Byram, Michael (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd Edition*. Bristol: Multilingual Matters.

- Carbonara, Valentina; Scibetta, Andrea (2020). *Imparare attraverso le lingue: il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Chikamatsu, Nobuko; Li, Jin (2023). *A Transdisciplinary Approach to Chinese and Japanese Language Teaching: Collaborative Pedagogy Across Languages, Disciplines, Communities, and Borders*. New York: Routledge.
- Cook, V. (2013). Multicompetence. In C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (1979). "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- De Marco, Anna (2000). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Di Sabato, Bruna; Di Martino, Emilia; Mazzotta, Patrizia; Pergola, Ruggiero. (2012). *Apprendere a tradurre, tradurre per apprendere: la traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fukunaga, Yuka (2017). "Nihongo kyōiku ni okeru fukusū gengo shiyō no kenkyū no igi to tenbō". *Waseda nihongo kyōikugaku*, 22, pp. 61-80.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Malden, Massachusetts - Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, Ofelia; Kano, Naomi (2014). "Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US". In Conteh, Jean; Meier, Gabriela (a cura di). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia; Li, Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Garrett, Peter; James, Carl (2000). "Language Awareness". In Byram, Michael (a cura di). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Gonno, Sachi (2019). "Toransu rangējingu supēsu ga gakushū iyoku ni ataeru eikyō: Zainichi chūgokujin kōkōsei no dokkai gakushū o jirei to shite". *Ningen bunka sōsei kagaku ronsō*, 22, pp. 135-143.
- Gyōgi, Eiko (2013). "Ibunkakan nōryoku wo hagukumu tameno hon'yaku katsuyōhō: shokyū, chūkyū no nihongo kurasu de no jissen". *Hikaku nihongaku kyōiku kenkyū sentā kenkyū nenpō*, 9, pp. 167-173.
- House, Juliane (2008). "Using Translation to Improve Pragmatic Competence". In Alcón Soler, Eva; Martínez-Flor, Alicia (a cura di). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- House, Juliane (2016). *Translation as Communication Across Languages and Cultures*. London: Routledge.
- Kano, Naomi (2016). "Toransurangēji wo kangaeru. Tagengo shiyō no jittai ni nezashita kyōjuhō no kakuritsu no tame ni". *Bogo, keishōgo, bairingarū kyōiku (MHB) kenkyū*, 12, pp. 1-22.
- Katan, David (2016). "Translation at the cross-roads: Time for the transcreational turn?" *Perspectives*, 24 (3), pp. 365-381.
- Kramsch, Claire J. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.

- Kramersch, Claire J. (2006). "The Multilingual Subject". *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (1), pp. 97-110.
- Kramersch, Claire J. (2009a). "Third Culture and Language Education". In Cook, Vivian; Li, Wei (a cura di). *Contemporary Applied Linguistics: Volume 1 - Language Teaching and Learning*. London: Bloomsbury Academic.
- Kramersch, Claire J. (2009b). *The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, Claire J. (2011). "The Symbolic Dimensions of the Intercultural". *Language Teaching*, 44, pp. 354-367.
- Kuzenko, H. M. (2017). "Translation as cross-cultural communication". *Science and Education: a New Dimension. Philology*, 33 (123), pp. 40-43.
- Laviosa, Sara (2014). *Translation and Language Education. Pedagogic approaches explored*. New York: Routledge.
- Lee, Tong King (2018). *Applied Translation Studies*. London: Palgrave.
- Li, Wei (2011). "Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain". *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1222-1235.
- Lörscher, Wolfgang (1991). *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: G. Narr.
- Lörscher, Wolfgang (2005). "The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation". *Meta: journal des traducteurs*, 50 (2), pp. 597-608.
- May, Stephen (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Maynard, Senko K. (1993). *Discourse modality: subjectivity, emotion and voice in the Japanese language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Munday, Jeremy (2012). *Manuale di studi sulla traduzione*. Bologna: Bononia University Press.
- Murtisari, Elisabet T.; Bonar, Gary J.; Widiningrum, Rindang (2020) (a cura di). "Learning Grammar through Learning to Translate: A Means and an End". *The Journal of Asia-TEFL*, 17 (2), pp. 715-723.
- Odlin, T. (2022). *Explorations of Language Transfer*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Pratt, Mary Louise (1991). "Arts of the Contact Zone". *Profession*, 91, pp. 33-40.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakai, Naoki (1997). *Translation and Subjectivity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Whyatt, Boguslawa (2009). "Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of an L2 Learner: Assets, Requirements and Challenges of Translation Tasks". In Witte, Arnd; Harden, Theo; Ramos De Oliveira Harden, Alessandra (a cura di). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Williams, Cen (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]*. Unpublished Doctoral Thesis: University of Wales, Bangor.

- Williams, Cen (2002). *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11-16 years of age*. University of Wales: School of Education.
- Yamada, Masaru (2015). “Gaikokugo kyōiku ni okeru [hon’yaku] no saikō: metagengo nōryoku toshite no hon’yakukihan”. *Kansai daigaku gaikokugo gakubukiyō / Kansai daigaku gaikokugo gakubu ken*, 13, pp. 107-128.
- Yukawa, Emiko (2016). “Use of the First Language in an Undergraduate English-Medium Seminar Class”. *Bogo, keishōgo, bairingarū kyōiku (MHB) kenkyū*, 12, pp. 40-76.
- Yukawa, Emiko; Kano, Naomi (2021). “‘Toransurangējingu’ saikō: sono rinen, hihan, kyōiku jissen”. *Bogo, keishō-go, bairingarū kyōiku (MHB) kenkyū*, 17, pp. 52-74.