

**ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA**

DIPARTIMENTO DI INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE

**CORSO DI LAUREA IN
MEDIAZIONE LINGUISTICA INTERCULTURALE
(Classe L-12)**

ELABORATO FINALE

*Didattica dell'interpretazione dialogica:
un'indagine comparativa in sette università europee*

CANDIDATA

Beatrice Parrino

Matricola n° 0000851789

RELATRICE

Luisa Caterina Cotta Ramusino

Anno Accademico 2019/2020
Primo Appello

Sommario

INTRODUZIONE	3
I. INTERPRETAZIONE DIALOGICA: ALCUNI CENNI TEORICI	3
<i>I.I – Una continua evoluzione</i>	<i>3</i>
<i>I.II – Competenze dell’interprete in ID.....</i>	<i>4</i>
II. LA FORMAZIONE UNIVERSITARIA DELL’INTERPRETE DIALOGICO	6
<i>II.I – Quadro accademico a Forlì.....</i>	<i>6</i>
<i>II.II – La mia esperienza.....</i>	<i>7</i>
1. L’INDAGINE	9
1.1 – MODALITÀ DI RICERCA	9
1.2 – I DOCENTI COINVOLTI	9
1.3 – IL QUESTIONARIO	10
<i>1.3.1 – Le domande.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3.2 – Quesito n° 1, 2, 3, 4.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3.3 – Quesito n° 5: insegnamento pratico e/o teorico.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3.4 – Quesito n° 6: lezioni in compresenza.....</i>	<i>14</i>
<i>1.3.5 – Quesito n° 7: vantaggi e svantaggi dei Role Plays</i>	<i>15</i>
<i>1.3.6 – Quesito n° 8: aspetti caratterizzanti delle lezioni di ID</i>	<i>18</i>
<i>1.3.7 – Quesito n° 9: modalità online causa COVID-19.....</i>	<i>19</i>
2. L’ANALISI.....	23
2.1 L’IMPORTANZA DEI <i>ROLE PLAYS</i> NELLA DIDATTICA DELL’ID.....	24
CONCLUSIONE	27
BIBLIOGRAFIA.....	28
SITOGRAFIA.....	29

INTRODUZIONE

Alla base di questa tesi vi è un'indagine sulla didattica dell'interpretazione dialogica condotta in sette università europee. Esaminerò le modalità di insegnamento che caratterizzano i corsi di mediazione dialogica dell'Università di Forlì, Roma, Padova, Vienna, Colonia, Siviglia e Manchester grazie al prezioso contributo di tredici professori, che colgo l'occasione di ringraziare per aver accettato di rispondere a un questionario da me preparato.

L'obiettivo è conoscere e analizzare le differenze di insegnamento a livello europeo nell'ambito dell'interpretazione dialogica e, successivamente, incentrare l'attenzione in particolare sullo strumento didattico, ultimamente molto diffuso, dei *Role Plays*, i giochi di ruolo.

I. Interpretazione dialogica: alcuni cenni teorici

Prima di entrare nel vivo dell'indagine, è rilevante sottolineare a cosa ci si riferisce con la denominazione "interpretazione dialogica" (d'ora in poi ID) e, successivamente, come questa disciplina è stata introdotta a livello accademico.

La scelta della denominazione deriva da una molteplicità di etichette che l'hanno accompagnata durante il suo sviluppo e durante il tentativo di delimitarne i confini. Il primo a utilizzare l'espressione *dialogue interpreting* è stato Ian Mason (1999) definendola «interpreter-mediated communication in spontaneous face-to-face interaction» (ivi, p. 147) e, come riportato da Chessa (2013: 15), ne illustra le tre caratteristiche principali: situazione comunicativa "faccia a faccia", inclusione attiva dell'interprete tra i partecipanti e bi-direzionalità. Anche Niemants e Cirillo (2017: 4) ritengono che questo sia il termine più adatto «as it best captures [...] the interactional dimension of DI, making its dominant production format – i.e. dialogic, as opposed to the prevalently monologic format of conference interpreting – immediately relevant».

I.I – Una continua evoluzione

Niemants e Cirillo (2017: 2) ritengono che questa forma di interpretazione non abbia ancora avuto un grande impatto sulla pratica della disciplina e sulla formazione degli interpreti.

This gap between theory and practice, can be explained in various ways – from the relative scarcity of empirical studies on DI and inadequate dissemination of their results, to the uncritical transfer of codes of conduct and standards of practice across interpreting settings. (ibid.: 2)

A differenza dell'interpretazione consecutiva e simultanea, infatti, il panorama dell'ID è da sempre un territorio meno esplorato.

[...] [II] modello di trasmissione lineare dell'informazione [...] ha trovato largo seguito negli scritti sull'interpretazione. Ciò non deve meravigliare, se si pensa [che] esso risponde alla preferenza accordata per lungo tempo all'interpretazione di conferenza, per la quale la fedeltà assoluta al testo di partenza e la neutralità nei confronti dei partecipanti allo scambio comunicativo rappresentano la norma a cui ogni interprete dovrebbe attenersi. Quel che si auspicava, in sostanza, era una sorta di invisibilità [...]. (Chessa, 2013: 15)

L'ID appare quindi come una forma più semplice di consecutiva, in cui l'unica funzione è la traduzione interlinguistica, senza necessità di alcuna preparazione tecnica. Tuttavia, l'evoluzione delle esigenze economiche e aziendali e i mutamenti sociali generati dai flussi migratori hanno reso necessario l'ampliamento e la diversificazione dell'ambito lavorativo: l'attività di un interprete non si articola solo in conferenze e organizzazioni internazionali, oggi viene implementata durante i più svariati contesti (pranzi di lavoro, trattative commerciali, fiere, visite guidate in azienda...), per non parlare della necessità, da parte delle istituzioni (ospedali, tribunali, enti giudiziari...), di consentire accesso ai servizi anche a chi non condivide la stessa lingua e cultura.

I.II – Competenze dell'interprete in ID

Come riportato da Niemants e Cirillo (2017: 6), Cokely (1992) critica i modelli di elaborazione delle informazioni che si focalizzano principalmente sulla trasposizione linguistica del messaggio, mentre il modello sociolinguistico dell'interpretazione dovrebbe tener conto del fatto che gli interpreti non mediano solo tra due lingue, ma soprattutto tra individui, comunità e culture. Nell'ID il protagonista non è il testo, bensì i partecipanti che contribuiscono alla costruzione di un dialogo spontaneo, interprete compreso. Quest'ultimo offre contenuti tanto traduttivi quanto conversazionali e non si limita alla trasposizione del messaggio espresso, ma è chiamato ad esplicitare aspetti culturali e sociali relativi al paese ospitante, permettendo così la comprensione tra due o più soggetti con lingue e culture differenti.

Oltre alla competenza traduttiva e linguistica – nel caso dell’ID bi-direzionale, prima da una lingua e poi dall’altra – l’interprete dialogico deve sviluppare molteplici capacità non direttamente legate alla lingua. Per esempio, è di essenziale importanza l’attività di coordinamento della situazione comunicativa e dell’evoluzione dello scambio. Nell’ID all’interprete viene finalmente riconosciuto il ruolo di partecipante attivo alla comunicazione, infatti può essere necessario che debba:

regolare la progressione del discorso, orientarne il contenuto, contribuire a regolamentare l’interazione attraverso [...] la gestione dei turni di parola, invitare i partecipanti allo scambio a prendere coscienza delle norme che regolamentano l’interazione in presenza dell’interprete, intervenire al fine di evitare disordini, sovrapposizioni o altri conflitti fra i partecipanti. (Chessa, 2013: 16)

Inoltre, data la presenza fisica dei partecipanti, una funzione essenziale dell’interprete è quella di interpretare non solo i segnali verbali, ma anche quelli non-verbali. La comunicazione non-verbale assume grande rilevanza, in quanto la personalità e le emozioni non emergono solo dal linguaggio verbale, ma si evincono soprattutto dall’atteggiamento dell’individuo, talvolta influenzato anche dal contesto o dal tema trattato.

Infine, la competenza fondamentale che un interprete dialogico dovrà mettere in gioco, sarà quella di *mediatore culturale* poiché, come spiega Chessa (2013: 60), «[...] la lingua è espressione di una serie di abitudini e usi che dipendono in massima parte dalla cultura di una determinata comunità [...]». È essenziale comprendere che un interprete dialogico deve mediare tra due culture, non solo tra due lingue, affinando quindi la competenza pragmatica, comunicativa e interculturale, che «non potrà mai essere disgiunta dalle altre, ma ne costituirà parte integrante» (ibid.:60).

Come riportato da Russo (2005: XII), Favaro (2001) fornisce un’efficace sintesi del ruolo del mediatore linguistico-culturale, ad esempio in ambito socio-sanitario:

Al mediatore viene richiesto un intervento su tre piani. Il primo è quello orientativo-informativo: essendo l’interfaccia tra l’utente straniero e l’istituzione italiana, ci si attende che svolga un ruolo di accoglienza, informazione e orientamento; il secondo piano è quello linguistico-comunicativo, ovvero traduzione di documenti scritti, [...] facilitazione linguistica ed esplicitazione di messaggi verbali e non; il terzo piano è quello psicologico-relazionale che consiste nella prevenzione e gestione di conflitti, analisi dei bisogni impliciti e espliciti, collaborazione con l’istituzione alla ricerca di risposte e soluzioni.

La professione dell’interprete dialogico in tale ambito è quindi una professione di servizio con un forte contenuto sociale, che espone l’interprete ad un notevole *stress* sia psicologico che fisico. In situazioni conflittuali e umanamente drammatiche (interrogatori, negoziazioni,

ricoveri ospedalieri, assistenza a profughi...) è necessario che l'interprete impari a difendersi dall'altrui e dalla propria emotività (ibid.: XIII). In ogni setting lavorativo l'interprete è comunque una figura professionale flessibile, capace di gestire eventi non pianificati e, trattandosi di un ambito in continua evoluzione, di assumere compiti sempre più diversificati.

II. La formazione universitaria dell'interprete dialogico

Fino agli anni Novanta, in particolare nell'ambito socio-sanitario,

il settore della mediazione linguistico-culturale è rimasto per lungo tempo di competenza di associazioni ed enti estranei al mondo accademico. [...] Solitamente i mediatori linguistico-culturale erano stranieri che vivevano in Italia e potevano condividere con l'immigrato la lingua, la cultura e, non da meno, l'esperienza di integrazione nella società; non avevano, però, una formazione specifica. (Russo, 2005: XIII)

Va detto che l'attività di interprete dialogico, ancora oggi e in ogni ambito, viene spesso considerata un'ordinaria attività di supporto linguistico che non necessita di formazione alcuna, se non della conoscenza della lingua straniera.

Inizialmente, la formazione accademica era incentrata solo sull'interpretazione di conferenza, consecutiva e simultanea ma, come precedentemente spiegato, la globalizzazione e i mutamenti sociali ed economici hanno moltiplicato i contesti ai quali il mercato del lavoro e, di conseguenza, anche il sistema accademico, hanno dovuto adattarsi. Infatti, negli ultimi decenni gli studi sull'interpretazione hanno dimostrato un crescente interesse verso la modalità dialogica, dedicando spazio alla formazione della figura dell'interprete dialogico o "di trattativa", come vedremo nel prossimo paragrafo.

II.I – Quadro accademico a Forlì

Fino agli anni Novanta, in Italia, la formazione degli interpreti era affidata ad un numero molto limitato di università, le più prestigiose erano la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT) dell'Università di Trieste e di Bologna (con sede a Forlì). A Forlì i primi corsi di ID vennero introdotti nell'anno accademico 1998/1999, con la denominazione di "interpretazione di trattativa", con ambito di applicazione principalmente commerciale, nello specifico trattative d'affari. Il corso veniva impartito dal secondo anno e solo per la prima lingua straniera scelta, al primo anno veniva invece offerto un corso di introduzione, chiamato mediazione orale. Come spiega dettagliatamente Luisa Cotta-

Ramusino (2005: 55), interprete e professoressa a Forlì dal 1994, nonché relatrice di questa tesi, la disciplina sopracitata fu attivata dall'anno accademico 2001/2002 e prevedeva al primo anno 60 ore di “mediazione linguistica orale” e al secondo 60 ore di “interpretazione di trattativa” concentrate nel secondo semestre, mentre al terzo anno 150 ore distribuite su entrambi i semestri¹. Le differenti denominazioni sottolineano la progressione nel processo di apprendimento, in quanto il corso di mediazione linguistica orale rappresentava un primo approccio alla tematica gettando le basi necessarie a sviluppare le competenze richieste per l'interpretazione di trattativa.

Oggi, il corso di Laurea triennale in Mediazione Linguistica Interculturale dell'Università di Bologna con sede a Forlì forma la figura professionale del mediatore linguistico e culturale. È un corso a numero programmato e la verifica dei requisiti è compresa all'interno del test di ammissione che viene svolto nella prima lingua scelta: per la lingua inglese sono a disposizione 90 posti, per quella tedesca 28, mentre per francese e spagnolo sono disponibili 29 posti. Questo corso offre la possibilità di studiare tre lingue straniere: oltre a quelle elencate precedentemente, si aggiungono russo e cinese come seconda lingua e portoghese, giapponese, arabo, slovacco e bulgaro come terza lingua. I corsi di lingua da 60 ore annuali vengono divisi in due moduli semestrali: uno di lingua e cultura e uno di mediazione. Va specificato che, a partire dall'anno accademico 2019/2020, la denominazione “introduzione all'interpretazione dialogica” al primo anno ha sostituito la denominazione “mediazione linguistica”. A partire dal prossimo anno accademico la denominazione “interpretazione dialogica” sostituirà la denominazione “interpretazione di trattativa” al secondo anno e poi, dall'anno accademico 2021/2022, anche al terzo anno del corso di Mediazione Linguistica Interculturale.

II.II – La mia esperienza

Da studentessa di Mediazione Linguistica a Forlì posso dedurre che l'impostazione di insegnamento *step by step* sia da sempre il punto cardine del corso di Laurea. Mi sono immatricolata nell'anno accademico 2017/2018, quindi ho seguito il corso di mediazione linguistica al primo anno e di interpretazione di trattativa al secondo e al terzo. Sono

¹ Va ricordato che con la riforma universitaria del 3 novembre 1999, i vecchi corsi quadriennali sono stati sostituiti dai corsi triennali di “primo livello” seguiti da un biennio di Laurea magistrale.

prettamente corsi pratici in cui, grazie ai *Role Plays*, vengono simulate situazioni reali seguite da un *debriefing* in cui tutta la classe può analizzare gli aspetti più importanti e le difficoltà incontrate dall'interprete studente. La differenza tra il corso del primo anno e quello dei successivi sta principalmente negli argomenti trattati: al primo anno l'approccio alla disciplina è graduale, allo studente viene inizialmente spiegato il ruolo di mediatore e gli argomenti presi in esame non riguardano tematiche particolarmente specifiche. Da quella che è stata la mia esperienza, penso sia importante concentrarsi per lo più sull'introduzione di certe tecniche che sono assolutamente sconosciute ad uno studente alle prime armi, come la memorizzazione, l'eventuale presa di note, il cambio di registro, la gestione di eventuali conflitti tra gli interlocutori, l'atteggiamento adatto e varie dinamiche tipiche di una mediazione. Nel secondo e nel terzo anno, con il corso di trattativa, si affrontano invece temi più tecnici e settoriali (fiere commerciali, colloqui aziendali, trattative d'affari, interviste con specialisti di un determinato settore...) e spesso si introduce l'interpretazione in ambiti riguardanti l'assistenza a livello pubblico (servizio sanitario, ambito giudiziario/penale/sociale, assistenza a migranti...). In tutti e tre i corsi ho avuto la fortuna di svolgere almeno la metà delle lezioni in compresenza, quindi oltre al/alla docente titolare dell'insegnamento era presente un/una docente madrelingua. Tale impostazione è per me fondamentale, soprattutto per la riuscita dei *Role Plays* e del *debriefing* che ne segue, in quanto i due docenti si possono concentrare su una delle due lingue per fornire un'analisi più precisa sull'esercizio svolto dallo studente. Purtroppo, non è una modalità di insegnamento che tutte le università riescono ad attivare. Anche questo tema verrà dettagliatamente trattato nei prossimi capitoli: al pari delle ore di lezione, è una tematica la cui importanza è stata sottolineata da diversi docenti contattati.

1. L'INDAGINE

1.1 – Modalità di ricerca

Da marzo a maggio 2020 sono stati contattati tredici professori di sette università europee per parlare della loro esperienza accademica e analizzare la didattica di ID, con un particolare focus sull'attività dei *Role Plays*.

Per prima cosa è stato chiesto loro se fossero disponibili e interessati a dare il proprio contributo per una tesi volta a esaminare le caratteristiche generali dei corsi offerti dalle università, le modalità di insegnamento di ID e, infine, la modalità online a cui tutti ci siamo dovuti abituare a causa dell'emergenza COVID.

Successivamente, i docenti hanno ricevuto una traccia scritta del questionario in italiano, inglese, spagnolo o tedesco in base alla loro lingua madre e hanno deciso se rispondere per iscritto o oralmente, attraverso una *video call*.

Infine, le risposte sono state analizzate e confrontate, in modo da ottenere un quadro completo della didattica di ID nelle sette università in questione: tre in Italia (Forlì, Roma, Padova), una in Austria (Vienna), una in Germania (Colonia), una in Spagna (Siviglia) e una in Inghilterra (Manchester). Si sottolinea come l'insegnamento di ID venga impartito in genere in corsi di Laurea triennale, ad eccezione di Roma e Vienna dove tale disciplina è inserita nel piano di studi del corso di Laurea magistrale e di Manchester, in cui l'ID è materia sia del corso di Laurea triennale sia di quello magistrale.

1.2 – I docenti coinvolti

Elisa Calvo Encinas, docente di ID inglese-spagnolo presso il corso di Laurea triennale in *Traducción e Interpretación*, Università di Siviglia.

Bettina Coll, docente di ID spagnolo-tedesco presso il corso di Laurea magistrale in *Transkulturelle Kommunikation und Translation*, Università di Vienna.

Sabina Fata, docente di ID tedesco-italiano presso il corso di Laurea triennale in *Scienze della Mediazione Linguistica*, Campus CIELS di Padova.

Christfriede Galatzer, docente di ID tedesco-italiano presso il corso di Laurea triennale in *Mediazione Linguistica Interculturale*, Università di Bologna (sede di Forlì) e presso il corso di Laurea magistrale in *Lingue per l'Interpretariato e la Traduzione*, Università degli Studi Internazionali di Roma.

Katia Iacono, docente di ID italiano-tedesco presso il corso di Laurea magistrale in *Transkulturelle Kommunikation und Translation*, Università di Vienna.

Nele Kirstein, docente di ID inglese-tedesco presso il corso di Laurea triennale in *Translation und Mehrsprachige Kommunikation*, Università di Colonia.

Christiane Limbach, docente di ID tedesco-spagnolo presso il corso di Laurea triennale in *Traducción e Interpretación*, Università di Siviglia.

Estela Martín Ruel, docente di ID francese-spagnolo presso il corso di Laurea triennale in *Traducción e Interpretación*, Università di Siviglia.

Lucia Melotti, docente di ID spagnolo-italiano presso il corso di Laurea triennale in *Scienze della Mediazione Linguistica*, Campus CIELS di Padova e di portoghese-italiano presso il corso di Laurea magistrale in *Lingue per l'Interpretariato e la Traduzione*, Università degli Studi Internazionali di Roma.

María de los Ángeles Morón Martín, docente di ID inglese-spagnolo presso il corso di Laurea triennale in *Traducción e Interpretación*, Università di Siviglia.

Maurizio Picciurro, docente di ID spagnolo-italiano presso il corso di Laurea magistrale in *Lingue per l'Interpretariato e la Traduzione*, Università degli Studi Internazionali di Roma.

Rebecca Tipton, docente di ID francese-inglese presso il corso di Laurea triennale e magistrale in *Translation and Intercultural Studies*, Università di Manchester.

Fernanda Vila Kalbermatten, docente di ID spagnolo-tedesco presso il corso di Laurea triennale in *Translation und Mehrsprachige Kommunikation*, Università di Colonia.

1.3 – Il questionario

Il questionario si articola in nove domande: le prime quattro si riferiscono in maniera più generica all'organizzazione del corso di Laurea (lingue straniere a scelta, accesso a numero programmato, ore settimanali dedicate all'ID, obbligo di frequenza), le quattro domande successive riguardano in modo dettagliato l'attività didattica di ID (pratica e/o teoria durante le lezioni, compresenza, vantaggi e svantaggi dei *Role Plays*...) e infine, l'ultima domanda è volta ad analizzare la modalità di insegnamento online e le modifiche che ha comportato, in quanto le misure necessarie per il contenimento dalla COVID-19 hanno costretto insegnanti e studenti a rivedere e riorganizzare l'impostazione delle lezioni a cui da sempre erano abituati, soprattutto per una disciplina così pratica come l'interpretazione.

1.3.1 – Le domande

1. Quante lingue straniere può scegliere uno studente nel Suo corso di Laurea? Gli studenti possono seguire i corsi di interpretazione dialogica in tutte le lingue straniere scelte?
2. Il corso di Laurea è a numero programmato? Più o meno da quanti studenti è composta una classe di interpretazione dialogica?
3. Quante ore settimanali sono dedicate all'interpretazione dialogica? E per semestre?
4. Gli studenti hanno l'obbligo di frequenza per i corsi di interpretazione dialogica?
5. Nelle Sue lezioni di interpretazione dialogica si dedica più alla pratica, più alla teoria o solo a una delle due?
6. Svolge delle lezioni in compresenza con un/una madrelingua o con un altro/a insegnante o esperto/a di interpretazione? Se sì, quanto spesso?
7. Utilizza i *Role Plays* nelle Sue lezioni? Quali sono, secondo Lei, i vantaggi e gli svantaggi?
8. Quali pensa che siano gli aspetti più importanti che caratterizzano le Sue lezioni di interpretazione dialogica?

In caso stesse proseguendo le lezioni online causa COVID-19:

9. In che modo questa nuova modalità didattica ha influenzato le Sue lezioni? Come ha modificato l'impostazione delle Sue lezioni?

1.3.2 – Quesito n° 1, 2, 3, 4

La prima domanda riguarda il numero di lingue che gli alunni possono studiare e la possibilità di seguire i corsi di ID in tutte le lingue straniere scelte.

Dalle risposte è risultato che il numero di lingue di studio varia da due a tre: le facoltà in cui gli studenti possono scegliere tre lingue sono quelle di Forlì, Padova e Roma. In linea generale quelle tra cui lo studente può scegliere sono inglese, tedesco, italiano, spagnolo, francese e arabo; molte offrono anche russo, cinese, giapponese e portoghese. Interessante è la vasta gamma offerta dal corso di Laurea magistrale di Vienna, composta da tredici lingue: tedesco, inglese, italiano, francese, spagnolo, portoghese, bosniaco/croato/serbo, polacco, russo, rumeno, ceco, ungherese, cinese e giapponese.

Tutte le facoltà prese in esame offrono la possibilità di seguire i corsi di ID nelle due o tre lingue di studio scelte. Nel corso di Laurea di Siviglia gli studenti hanno l'obbligo di seguire il corso di ID per la prima lingua straniera, mentre è opzionale per la seconda lingua scelta.

La seconda domanda è volta ad analizzare la tipologia di corso di Laurea e l'organizzazione delle classi, in particolare se l'accesso è a numero programmato e di circa quanti studenti è composta una lezione di ID.

Le facoltà con accesso a numero programmato sono Forlì, Padova, Colonia, Manchester e Siviglia, anche se si differenziano nelle modalità: il test di ammissione previsto a Forlì riguarda la prima lingua straniera scelta, a Padova le prime due lingue straniere mentre a Siviglia il test d'ingresso è volto a valutare che gli studenti abbiano un livello molto elevato di inglese e sempre maggiore di tedesco e francese; a Colonia, invece, la selezione avviene in base al voto della maturità.

Per quanto riguarda il numero di studenti in aula, nel corso di Laurea a Forlì le classi si compongono di circa 20/25/30 studenti. La classe con meno studenti è di solito quella di cinese seconda lingua (circa 15) mentre spesso il corso di bulgaro e slovacco non viene avviato a causa della mancanza di un minimo di studenti; le classi del corso di Laurea di Colonia si compongono di circa 15/20 studenti, mentre a Manchester nel corso di ID della triennale ci sono circa 40 studenti e circa 25/30 nel corso di ID alla magistrale. Infine, nel corso di Laurea di Siviglia l'insegnamento è diviso in lezioni di teoria e di pratica, le classi di teoria di ID si compongono di circa 60 studenti, ovvero la totalità degli alunni iscritti in quella lingua, mentre per la pratica vengono divisi in gruppi da 20/25 circa; il corso di ID per la seconda lingua è invece opzionale e dunque il numero di studenti per classe varia molto di anno in anno (da 5 a 15 circa). Si è riscontrato inoltre che anche nelle altre facoltà il numero di studenti per classe è relativamente basso, nonostante l'accesso non sia limitato. Per esempio, a Roma sono circa 20 studenti per le classi di tedesco e spagnolo, da 6 a 15 per portoghese, 25/28 per inglese; il numero di studenti a Vienna varia molto di anno in anno, da 5 a 10/12.

La terza domanda ha permesso di mettere in luce le differenze del monte ore nei corsi di ID. È sicuramente un tema controverso che sta molto a cuore a tutti gli insegnanti, in quanto spesso non hanno a disposizione abbastanza ore per il programma che vorrebbero svolgere.

Dalle risposte dei docenti si è riscontrato un notevole divario tra le ore dedicate all'ID presso le facoltà di Forlì, Roma, Manchester, Siviglia e le altre, in particolare il CIELS di Padova dedica all'ID 1 ora a settimana, in totale 24 ore annuali per tutti e tre gli anni, *Transkulturelle Kommunikation und Translation* a Vienna 1 ora e mezza a settimana, in totale

12/15 ore semestrali, la TH a Colonia 1 ora e mezza a settimana per un totale di 16/18 ore semestrali in base ai giorni festivi.

Mediazione Linguistica a Forlì dedica all'ID 4 ore a settimana per 40 ore semestrali, la UNINT di Roma 4 ore e mezza a settimana, per un totale di 100 annuali; *Translation and Intercultural Studies* a Manchester 3 ore a settimana e infine, *Traducción e Interpretación* a Siviglia 3 ore a settimana, in totale 42 ore quadrimestrali.

La quarta domanda riguarda l'obbligo di frequenza delle lezioni di ID. Le differenze riscontrate non dipendono solo dalla direttiva da parte del corso di Laurea, ma anche dalla scelta del singolo docente. A Forlì e a Siviglia gli studenti sono obbligati a frequentare rispettivamente almeno il 75 e 80% delle lezioni di ID. Gli altri corsi di Laurea che richiedono l'obbligo di frequenza sono quelli di Padova (non per la terza lingua), Vienna e Manchester.

1.3.3 – Quesito n° 5: insegnamento pratico e/o teorico

Come si può intuire, l'impronta di questa disciplina è prettamente pratica, ma, chiaramente, è necessaria una buona base teorica.

Nel corso di Laurea di Siviglia le due lezioni settimanali di ID si articolano in un modulo di teoria, in cui si affrontano temi come i compiti dell'interprete e la deontologia, e uno di orientamento pratico in cui gli studenti vengono divisi in gruppi più piccoli (15/20 persone) e possono mettere in pratica le conoscenze teoriche apprese attraverso esercizi di memorizzazione, di riformulazione e, soprattutto, attraverso i *Role Plays*. Nonostante questa impostazione del corso, le docenti Limbach, Martín Ruel, Calvo e Morón Martín hanno affermato di dare rilevanza ad aspetti pratici anche durante il modulo di teoria, mostrando video di situazioni lavorative reali e dibattendone successivamente con gli studenti gli aspetti caratterizzanti, le difficoltà e gli ostacoli che l'interprete incontra, suggerendo soluzioni.

La professoressa Tipton (Manchester) ha dichiarato di dedicarsi sia alla teoria sia alla pratica in modo equo, le docenti del corso di Laurea magistrale a Vienna hanno riportato che l'attenzione è rivolta alla pratica in quanto la teoria di base è già stata trattata in altri corsi precedenti o viene affrontata in un primo momento come introduzione alla materia per poi cercare di metterla in pratica e analizzare gli esercizi pratici in classe, sulla base delle conoscenze teoriche precedentemente acquisite. La professoressa Vila Kalbermatten (Colonia) ha dichiarato di dedicarsi più alla pratica poiché, avendo poche ore, ritiene

fondamentale esercitarsi anche in vista dell'esame finale che è pratico, anche se, come la professoressa Kirstein, cerca di includere alcune nozioni teoriche. La professoressa Galatzer ha affermato di dedicarsi più alla pratica, sia presso il corso di Laurea triennale a Forlì sia presso il corso di Laurea magistrale a Roma, ugualmente la professoressa Melotti sia a Roma sia presso la triennale a Padova, anche se in quest'ultima la teoria viene brevemente affrontata al primo anno con il corso di "introduzione all'interpretazione", come affermato dalla professoressa Fata che ha dichiarato di dedicarsi maggiormente alla pratica, con degli accenni di teoria e deontologia.

1.3.4 – Quesito n° 6: lezioni in compresenza

L'organizzazione delle lezioni in compresenza con un/a docente madrelingua o altro/a docente è stato un tema affrontato con particolare attenzione e da cui sono risultate risposte varie e molto interessanti.

Come precedentemente illustrato, la compresenza caratterizza le lezioni a Forlì nella metà delle lezioni e solo nel secondo e terzo anno. Le difficoltà organizzative legate a questo tema accomunano varie risposte e opinioni dei docenti contattati; per esempio, la professoressa Vila Kalbermatten della TH di Colonia ha dichiarato che, facendo lezione la mattina, è difficile trovare altri professori liberi e disponibili, dato che si tratterebbe di un'attività volontaria e non remunerata. Quindi durante i *Role Plays* in classe gli studenti si alternano per interpretare il ruolo della controparte nella lettura del dialogo oppure vengono divisi in gruppi di tre, in cui due studenti leggono il dialogo e uno funge da interprete. Infine, ha dichiarato che all'esame sarà presente un interlocutore madrelingua.

Le docenti di inglese del corso di Laurea a Siviglia hanno sollevato un'altra problematica, ovvero la difficoltà di trovare colleghi madrelingua per poter dare la possibilità allo studente di interpretare in una situazione il più possibile reale, introducendo anche diversi accenti. In particolare, la professoressa Calvo ha affermato che ufficialmente non si tengono lezioni in compresenza con parlanti nativi ma, a volte, hanno a disposizione degli studenti madrelingua in scambio che partecipano come lettori e assistenti. Le lezioni pratiche vengono svolte per la maggior parte da due professori, entrambi spagnoli in quanto nel corpo docenti non dispongono di così tanti parlanti nativi inglesi per coprire le varie classi. A sostegno di ciò, anche dalla videochiamata con la professoressa Morón Martín, è emerso che le lezioni di compresenza vengono sempre garantite e vi partecipano due o anche tre docenti di

interpretazione. Purtroppo, per quest'anno accademico, non hanno avuto docenti madrelingua inglesi.

È molto interessante l'organizzazione dei corsi a Vienna, in cui gli studenti di italiano-tedesco vengono accorpati agli studenti di ungherese-tedesco, mentre quelli di spagnolo-tedesco vengono accorpati agli studenti di polacco-tedesco, essendo gruppi molto ridotti. Per questo motivo la lezione viene sempre presenziata da due madrelingua (italiana e ungherese, spagnola e polacca) e, come raccontato dalla professoressa Iacono durante la *video call*, accade spesso che non ci siano studenti austriaci o madrelingua tedeschi, in quanto le sue classi sono per lo più composte da alunni italiani e ungheresi. Va sottolineato che si tratta di studenti che hanno deciso di intraprendere il percorso magistrale all'estero.

Presso il corso di Laurea a Forlì, la professoressa Galatzer svolge in compresenza 20 delle 40 ore semestrali, mentre presso la magistrale a Roma 12 delle 50 ore semestrali, come la professoressa Melotti. Il professor Picciurro non svolge alcuna lezione in compresenza. Anche le professoresse Fata e Melotti presso il CIELS di Padova non svolgono lezioni in compresenza, la professoressa Fata ha specificato di essere bilingue, che a volte chiede a colleghi di intervenire o assistere e che in generale c'è scambio e condivisione tra i docenti.

Infine, la professoressa Tipton svolge lezioni in compresenza con un/a madrelingua una volta a settimana nel corso di Laurea triennale, mentre nella magistrale ogni due settimane.

1.3.5 – Quesito n° 7: vantaggi e svantaggi dei *Role Plays*

Uno degli strumenti maggiormente impiegati nella didattica dell'ID è il *Role Play* (d'ora in poi RP). Va detto che tutti i docenti contattati utilizzano i giochi di ruolo come esercizio pratico in classe e come modalità d'esame finale, alcuni anche per analizzare e discutere gli aspetti caratteristici di una situazione professionale reale in video.

La maggior parte dei professori concordano sulla grande utilità di questo metodo affermando che ricopre una parte fondamentale delle loro lezioni, per esempio la professoressa Melotti crede

che debba essere il principale esercizio, dato che è una simulazione esatta della situazione dialogica. All'inizio del corso è fondamentale che gli studenti si sforzino di immaginarsi [...] in una situazione reale, dato che non è presente il contesto.

Si trova d'accordo anche la professoressa Fata del CIELS di Padova dichiarando che

i RP sono una parte fondamentale delle mie lezioni. Gli studenti sono particolarmente motivati e solitamente i risultati ottenuti dal punto di vista della lingua, prosodia, postura e "interpretazione" sono molto buoni o ottimi a seconda del livello degli studenti. Soprattutto per chi ha più difficoltà, il RP si rivela uno strumento utilissimo, perché possono esprimersi liberamente in un ambiente protetto.

Anche la professoressa Kirstein del corso di Laurea a Colonia utilizza i RP tutte le settimane a partire dalla seconda lezione; secondo lei il grande vantaggio per lo studente è la possibilità di fare la prima esperienza di interpretazione in una situazione molto pratica, apprendendo come si svolge un'interpretazione dialogica. La professoressa Vila Kalbermatten concorda affermando che nei RP possono emergere imprevisti proprio come nella vita reale e «gli studenti acquisiscono le tecniche grazie ad un sistema di “prova e errore”», ovvero mettendosi in gioco e imparando dai propri errori. Inoltre, a livello di organizzazione dell'insegnamento, si può lavorare in piccoli gruppi per guadagnare più tempo e permettere a tutti di esercitarsi.

Un altro vantaggio riportato dalla professoressa Tipton del corso di Laurea a Manchester è la possibilità di controllare il livello di complessità del dialogo da parte dei docenti, di variare le sfide nel corso dell'anno scolastico e di attingere dalle proprie esperienze professionali per creare dialoghi legati a situazioni reali. Le professoresse Limbach, Calvo e Martín Ruel hanno sollevato l'importante questione della presa di coscienza delle difficoltà di una mediazione. Infatti, secondo quanto da loro dichiarato, grazie ai RP lo studente può rendersi conto delle complessità (cambi di registro, eventuale necessità di presa di note, comportamento e atteggiamento...) e può affinare strategie per affrontarle attraverso, per esempio, un'adeguata interazione tra studente e relatori (chiedendo chiarimenti/di ripetere, gestendo i turni di parola...).

Di opinione diversa è il professor Picciurro del corso di Laurea a Roma, il quale ha dichiarato di non ritenerlo una componente centrale del suo insegnamento, nonostante lo utilizzi come esercizio in classe,

mi interessa che gli studenti sappiano uscire dalle inevitabili *impasse* in cui si incorre nel lavoro normale, senza che io, e soprattutto il futuro cliente, se ne renda conto. Lo studio della capacità di farlo rappresenta per me un punto essenziale dell'insegnamento. Mi soffermo sul farlo insegnando ad evitare contraddizioni, incertezze, imbarazzi... oltre a soluzioni che possono attrarre in modo negativo l'attenzione del pubblico [...] è anche importante insegnare a tenere un adeguato atteggiamento nei confronti del cliente evitando di fare trasparire la difficoltà. [...]

Inoltre, dalla risposta della professoressa Galatzer è emerso che, durante l'esercizio dei RP, piuttosto che far recitare il dialogo agli studenti, preferisce le simulazioni con la compresente, poiché «due professionisti, che conoscono il reale svolgimento di una trattativa/dialogica, possono simularla al meglio». Riguardo questo punto si registrano pareri discordanti: la professoressa Iacono del corso di Laurea a Vienna ha dichiarato che nei loro corsi è normale far recitare gli studenti «per migliorare le competenze linguistiche e d'espressione»; come precedentemente spiegato, la professoressa di inglese Morón Martín del corso di Laurea a Siviglia ha affermato di non essere abituata a far recitare gli studenti, se non quando sono presenti studenti madrelingua in scambio. Questo esercizio è molto utile per la comprensione dei vari accenti e in questo modo i docenti possono concentrarsi meglio sull'esecuzione dell'interprete studente e fornire correzioni e feedback ulteriormente dettagliati. La docente ha aggiunto che l'unico svantaggio che trova nei RP è, appunto, l'impegno e la concentrazione richiesta da parte dell'insegnante che deve continuamente improvvisare. Nonostante il dialogo venga preparato prima della lezione, per simulare una situazione reale il testo è solo una traccia ed è sempre necessario adattare le proprie risposte o domande all'intervento dell'interprete. All'insegnante è richiesta concentrazione e una spiccata abilità *multitasking*: leggere il dialogo, recitare e simulare, improvvisare, prendere appunti e proporre correzioni per dare un feedback finale. Anche la professoressa Vila Kalbermatten del corso di Laurea a Colonia si trova d'accordo aggiungendo che l'insegnante spesso deve anche pensare a come includere "trappole" o elementi di difficoltà per mettere alla prova lo studente e analizzarne la reazione.

Se da una parte il vantaggio più grande è che si possano simulare situazioni il più reali possibile, dall'altra, uno svantaggio riportato da alcune docenti è proprio il fatto che una simulazione non potrà mai essere del tutto reale. Infatti, dalla *video call* con la professoressa Limbach del corso di Laurea a Siviglia è emerso come i RP siano comunque una simulazione, nella realtà possono entrare in gioco molti più fattori che non sempre è facile introdurre nei RP in classe ovvero accenti, interruzioni, problemi tecnici, conflitti, negoziazioni improvvise etc. Inoltre, secondo la professoressa Tipton, il RP è «less spontaneous than naturally-occurring talk». Anche la professoressa Melotti afferma che «non si hanno davanti prodotti reali e lo spazio è simulato» concordando con la professoressa Fata che spiega: «si denota forse una mancanza di realismo, dato che i RP sono "preimpostati" e non rispecchiano il *setting* nella vita reale». Per ovviare a questo problema ha raccontato che una volta all'anno

con la collega Serena Cecco organizzano anche un *reenactment*, ovvero una visita guidata a Padova, organizzata, creata e interpretata dagli studenti. Ritiene che

per gli studenti stare fisicamente in mezzo alla gente e parlare/interpretare davanti a degli sconosciuti è molto importante. Gli studenti si preparano in modo molto professionale e durante il *reenactment* si calano nel loro ruolo.

Il terzo svantaggio è stato preso in considerazione dalla professoressa Kirstein del corso di Laurea a Colonia, ovvero la timidezza di alcuni studenti che non osano partecipare al RP davanti a tutti i compagni. Per questo motivo di solito li lascia recitare alla fine della lezione in piccoli gruppi in modo che non ci siano spettatori, se non l'insegnante.

Infine, secondo la professoressa Tipton del corso di Laurea a Manchester il coinvolgimento degli studenti può essere limitato se non vengono incoraggiati a creare dei propri dialoghi oltre a quelli preparati dai docenti.

1.3.6 – Quesito n° 8: aspetti caratterizzanti delle lezioni di ID

Lo scopo di questa domanda era lasciar spazio ai docenti per parlare liberamente del proprio insegnamento e degli obiettivi che si prefissano di far raggiungere allo studente.

La maggior parte delle risposte si sono focalizzate sull'uso dei RP come esercizio pratico per mettere alla prova gli studenti e analizzarne la reazione. La professoressa Iacono del corso di Laurea a Vienna ha aggiunto che il suo insegnamento prevede la condivisione con gli studenti di materiale e studi sull'interpretazione, per esempio sul tema dell'interpretariato medico. Quanto emerso viene poi inserito nella pratica in classe attraverso i RP, in modo da mettere alla prova gli studenti e analizzare come gestiscono la situazione. Lo scopo della sua didattica non è svolgere

un classico RP dove quello che conta è solo la lingua, il livello linguistico devono averlo già acquisito [negli anni precedenti], quindi, per esempio, l'errore grammaticale non conta così tanto come altri tipi di errore, quello che conta è che gli interlocutori si capiscano e che [gli studenti] apprendano la pragmatica, la terminologia, l'etica, le competenze sociali...

Una risposta peculiare è stata quella della professoressa Tipton (Manchester): «language students new to interpreting often come with ideas of perfectionism and it is important to shift the frameworks of performance evaluation to those oriented around “communicative adequacy”»; inoltre ha aggiunto che sono importanti anche gli esercizi sotto stress, che fanno sì che gli studenti si sentano di poter controllare contenuti impegnativi e imparino a gestire

l'emotività durante un'interpretazione, soprattutto in ambito socio-sanitario. A sostegno di ciò, anche la professoressa Limbach (Siviglia) nelle sue lezioni cerca di avvicinarsi il più possibile a una situazione reale proponendo vari esercizi anche per aumentare lo stress che gli studenti devono imparare a sopportare e a gestire (problemi di memoria, presa di appunti, cambio di registro, parlare una lingua straniera e combinarla con la lingua madre, conflitti, negoziazioni etc.).

Le risposte della professoressa Martín Ruel (Siviglia) e Vila Kalbermatten (Colonia) vertono sull'autovalutazione, sull'imparare dai propri errori mettendosi in gioco e dal *debriefing* in classe attraverso la condivisione di feedback da parte di tutta la classe, non solo dall'insegnante. Anche la professoressa Melotti (Padova e Roma) cerca di risolvere con gli studenti i problemi che emergono durante una simulazione di interpretazione dialogica, analizzando insieme le strategie da adottare, la comunicazione non-verbale, il contenuto e gli eventuali errori lessicali e grammaticali.

Una questione al quanto interessante è stata sollevata dalla professoressa Fata del corso di Laurea a Padova: la tecnologia.

Anche l'aspetto tecnologico ha una grande importanza nella mia didattica. Insegno agli studenti a usare strumenti quali ad esempio Padlet, Google Drive, Evernote, Interpreter's Help, PBworks, GoReact. Spiego come migliorare la produttività grazie agli strumenti informatici e alle risorse digitali a disposizione. Insomma, cerco di trasmettere agli studenti la mia passione per la tecnologia, perché sono convinta che al giorno d'oggi ci voglia un'ottima preparazione in ambito informatico – gli studenti, ahimè, non hanno sviluppato le competenze informatiche necessarie a scuola.

1.3.7 – Quesito n° 9: modalità online causa COVID-19

L'ultimo quesito è volto ad analizzare la didattica online che la COVID-19 ha imposto a studenti e insegnanti durante gran parte del secondo semestre.

Le risposte dei docenti e l'approccio di ognuno di loro sono risultati molto vari. In primo luogo perché non tutti i professori contattati hanno dovuto svolgere la didattica online, per esempio la professoressa Galatzer a Forlì, in quanto il corso di ID è semestrale ed era già stato impartito nel primo semestre e la professoressa Iacono a Vienna che da contratto aveva un anno di pausa. A seguire, il *lockdown* in Inghilterra è avvenuto alla fine del periodo di insegnamento dell'anno accademico a Manchester, infatti la professoressa Tipton ha riferito che non hanno dovuto impartire lezioni online e, di conseguenza, modificare la modalità di insegnamento. Le modifiche sono state apportate solo agli esami finali, in cui daranno più

peso ai compiti scritti e alle valutazioni fatte nel corso dell'anno, rispetto all'esame finale di interpretazione. In secondo luogo perché le reazioni e gli effetti che questa situazione ha avuto su ognuno di noi sono soggettivi. La professoressa Melotti del corso di Laurea a Padova e a Roma non ha riscontrato grandi cambiamenti, in quanto, utilizzando i programmi di lezione online con video, realizza comunque le simulazioni di dialogica durante le lezioni, anche se «ovviamente il non-verbale ne ha leggermente risentito, dato che si parla davanti a uno schermo e non a due persone in carne e ossa». La professoressa Fata, invece, ha apportato non pochi cambiamenti: dopo aver verificato l'accesso a internet e gli strumenti informatici a disposizione degli studenti, ha creato un questionario per capire se gli studenti fossero in grado di seguire le lezioni in modalità sincrona o asincrona. Dato l'esito positivo dell'indagine, ha optato per un'erogazione prevalentemente sincrona attraverso la piattaforma *Zoom* utilizzando anche le stanze virtuali per gli esercizi a gruppi.

Per rendere la lezione sincrona più efficace, gli studenti facevano la preparazione esclusivamente a casa, prima della lezione (leggendo, ascoltando e guardando materiale e creando database terminologici). In questo modo, durante il poco tempo a disposizione (a causa di ritardi, interruzioni ecc.), gli studenti si potevano concentrare esclusivamente sulla produzione (RP o interpretazione di dialoghi).

Ha aggiunto che ha solo incentivato l'utilizzo di piattaforme online, dato che anche prima dell'emergenza aveva già un approccio di *blended learning*. Infine, anche l'annuale visita guidata a Padova creata, organizzata e interpretata dagli studenti, è stata convertita in modalità online. Come si può immaginare, la professoressa Fata ha affermato che «l'esperienza del setting online è stata completamente diversa da quella in un setting in presenza».

I professori Galatzer e Picciurro del corso di Laurea a Roma concordano con il fatto che la modalità online non ha modificato in modo sostanziale l'impostazione delle loro lezioni. La professoressa Galatzer ha specificato che ovviamente le difficoltà da gestire sono gli aspetti più pratici, come le connessioni scarse e l'audio non sempre ideale. Nonostante ciò «in linea di massima [la modalità online] funziona bene, il feedback da parte degli studenti è positivo. Gli esami saranno online, ovviamente terremo in conto le difficoltà che questa modalità comporta.»

Il professor Picciurro ha deciso di evitare i RP che avrebbero comportato un'alternanza di coppie di studenti non efficace per uno svolgimento rapido e controllato della lezione,

optando per la lettura di frasi o pezzi di dialoghi seguiti dall'immediata traduzione da parte dello studente.

Secondo la professoressa Kirstein del corso di Laurea a Colonia la struttura dell'insegnamento rimane simile a quello in presenza. Tuttavia, invece che svolgere la lezione da un'ora e mezza con tutta la classe, a volte la divide in piccoli gruppi dando a disposizione venti minuti ciascuno per svolgere esercizi e/o giochi di ruolo. Purtroppo, i RP «non funzionano così bene perché la comunicazione non-verbale ricopre un ruolo importante nell'ID e virtualmente viene in gran parte eliminata». L'aspetto positivo è la scoperta di alcune nuove ed efficaci forme di collaborazione digitale che ha deciso di continuare a mantenere anche in futuro, come la compilazione di glossari condivisi tra gli studenti e l'insegnante tramite *Googledrive*.

La professoressa Vila Kalbermatten ha sollevato l'importante questione dei feedback da parte degli studenti, non è facile capire se stanno ascoltando o capendo, dato che l'insegnante parla, di fatto, con uno schermo: «si perde l'interazione faccia a faccia, che è un aspetto molto importante delle competenze di un interprete (soprattutto per quanto riguarda il linguaggio del corpo)». Come affermato dalla professoressa Kirstein, grazie alla funzione delle *breakout room* sulla piattaforma di *Zoom*, è riuscita a creare gruppi di lavoro più piccoli, imitando le dinamiche delle lezioni in presenza.

L'Università di Siviglia sta svolgendo le lezioni online tramite l'aula virtuale *Blackboard*. La professoressa Limbach ha affermato che è tutto più difficile e più lento, in particolare si riferisce a quei dettagli che un insegnante in presenza può captare dal linguaggio del corpo degli studenti (dubbi, distrazioni, comprensione dei temi trattati...). Inoltre, secondo la docente, lo sforzo maggiore per un insegnante in questa situazione è cercare di motivarli, in quanto tutti hanno un peso in più sulle spalle a causa della pandemia e ognuno la vive e reagisce a proprio modo. In egual maniera «anche la mia attenzione a volte non è al 100%, perché anch'io ho preoccupazioni etc. bisogna quindi impegnarsi di più e andare avanti senza mollare!»

La modifica più frequente è stata l'introduzione di registrazioni di video di RP in modo che tutti possano esercitarsi e l'insegnante possa dare un feedback ad ognuno. Riguardo a ciò, la professoressa Martín Ruel ha dichiarato che si perde il fattore "pubblico" e, di conseguenza, dello stress, che sono così importanti nell'interpretazione.

La professoressa Calvo usa anche la piattaforma *Linkterpreting* per facilitare la pratica autonoma degli studenti. Dato che l'unico modo è quello di registrare e mandare video, questa modalità sta generando tanto lavoro in più per l'insegnante che, però, non sarà mai utile quanto la pratica interattiva in presenza.

Infine, la professoressa Morón Martín ha dovuto ridisegnare l'intera materia per questioni tecniche (nuovi strumenti e piattaforme, problemi di connessione etc.) e operative, in quanto spesso gli insegnanti si trovano a casa con i bambini ed è difficile conciliare non solo le lezioni, ma anche l'organizzazione con gli altri due professori compresenti.

2. L'ANALISI

L'obiettivo di questo capitolo è ipotizzare alcune possibili conclusioni sulla base dei fatti raccolti e, successivamente, di prendere in esame l'utilizzo nel contesto accademico di uno degli strumenti maggiormente impiegati nella didattica dell'ID, il *Role Play*.

Per la maggior parte dei temi trattati nel questionario ho riscontrato risposte piuttosto omogenee, da cui emergono principalmente tre aspetti che sottolineano le varie differenze didattiche delle sette università prese in esame: monte ore, attività di compresenza e accesso a numero programmato. Partendo da quest'ultimo, appare chiaro che non tutti i corsi di Laurea hanno l'accesso a numero programmato, ciò nonostante le classi sono composte da un numero piuttosto ridotto di studenti. Mi ha quindi permesso di riconfermare un grande vantaggio che ho provato sulla mia pelle: lavorare in una classe ridotta favorisce lo svolgimento di un corso a stampo prettamente pratico come l'ID e permette lo svolgimento di esercizi in prima persona in maniera più frequente e in un ambiente più consono.

Per quanto riguarda uno dei temi che ha mostrato maggiori differenze, si può notare dai dati raccolti come non tutti i corsi di Laurea offrano lo stesso numero di ore nonostante si tratti della stessa disciplina e spesso i docenti non siano del tutto soddisfatti del monte ore di cui dispongono. In riferimento al corso di Laurea a Forlì, va detto che la riforma universitaria del 1999 ha portato a un taglio sostanziale delle ore dedicate all'interpretazione: 150 ore annuali contro le attuali 40, erogate in un solo semestre. Come riportato da Chessa (2013: 27), la riforma ha segnato la scomparsa dei vecchi corsi quadriennali, sostituiti da corsi triennali seguiti da un biennio di Laurea magistrale, in cui l'interpretazione consecutiva e simultanea sono materie caratterizzanti. Si affrontano inoltre materie più legate all'ambito socio-antropologico ed economico-giuridico. Ciò che sembra emergere è la necessità di creare una figura professionale ricca di competenze culturali e trasversali nonché tecniche, che andranno poi ad affinarsi nel biennio di Laurea magistrale, in caso lo studente decida di continuare quella strada. Infatti, da studentessa al termine del percorso triennale a Forlì, posso affermare di aver trovato estremamente interessante e utile poter affiancare alle discipline di indirizzo, come traduzione e mediazione, materie trasversali come storia dell'Europa contemporanea, economia, diritto, letteratura, studi di genere etc. non solo per una crescita personale culturale, ma anche per offrire allo studente spunti di riflessione sull'eventuale percorso di studi

successivo. Durante i primi tre anni ci si può infatti accorgere che la traduzione e l'interpretazione non fanno parte della strada che si vuole intraprendere e, attraverso le discipline trasversali, si può intuire a quale panorama accademico e/o lavorativo ci si vuole dedicare per il biennio di specializzazione magistrale.

Tornando alla tematica del monte ore, Chessa (2013: 59) afferma che

«la complessità dei processi linguistici e comunicativi dell'interazione mediata da interprete comporta un'organizzazione didattica altrettanto composta, che deve tener conto della necessità di sviluppare diverse competenze e abilità non riconducibili unicamente [...] a un accurato esercizio di traduzione interlinguistica. Oltre alle difficoltà oggettive di organizzazione delle diverse componenti, tale programma trova spesso ostacoli nello stesso percorso didattico, a causa del numero insufficiente di ore dedicate alla materia, della scarsità di risorse materiali e umane, del mancato riscontro della realtà sociale.»

Sicuramente l'insufficiente numero di ore dedicate alla materia e la scarsità di risorse umane e materiali non è una novità. Dal mio punto di vista, comprendo la necessità di un monte ore maggiore, ma ritengo debba essere a discrezione di ogni corso di Laurea e, come si può notare dai fatti raccolti, i corsi di specializzazione hanno in generale più ore da dedicare alle materie di indirizzo rispetto ai corsi di Laurea triennale.

Infine, dalle risposte di alcuni docenti che svolgono lezioni in compresenza è emersa la volontà di garantirla più frequentemente e regolarmente, nonostante sia difficile a causa della scarsità delle risorse umane e della mancanza di fondi. Dalla mia esperienza mi sento di ritenerla fondamentale ma, pur pensando che possa portare giovamento sia per l'apprendimento degli studenti sia per l'organizzazione del lavoro dell'insegnante, ritengo che l'impossibilità di garantirla non escluda in alcun modo il raggiungimento dei risultati prefissati dal docente e dal corso di Laurea. Se il periodo di *lockdown* a cui siamo stati sottoposti e a cui l'intero sistema educativo ha dovuto adattarsi ci ha insegnato qualcosa, è che la formazione accademica è flessibile e, in un modo o nell'altro, può continuare a dare i suoi frutti.

2.1 L'importanza dei *Role Plays* nella didattica dell'ID

In questo capitolo si vogliono mettere in risalto i vantaggi e gli aspetti caratterizzanti del *Role Play* (RP), la tematica che nelle risposte dei docenti ha riscontrato più omogeneità e per la quale gli studi sull'interpretazione degli ultimi anni hanno mostrato un crescente interesse.

Il RP è uno strumento utilizzato nei percorsi formativi a partire dagli anni Cinquanta. Tra le varie definizioni, Niemants e Cirillo (2016: 302), riportano quella di Boccola (2004: 17):

Tecnica di drammatizzazione di comportamenti di ruolo sociali o organizzativi espressa attraverso una simulazione di situazioni reali, con un fine di formazione o di presa di coscienza di problemi relazionali. La messa in scena prevede la presenza di un conduttore/formatore, di uno o più attori e di altre persone che fungono da osservatori.

Concordano sull'utilizzo del RP quale

valuable teaching tool, especially if framed by a briefing and a debriefing phase, [...] where learners need to familiarize themselves with the linguistic, cultural and interactional dilemmas [...] which can be carefully dosed and monitored according to the learners' level of expertise. (Niemants e Cirillo, 2017: 12)

Tuttavia, lo svantaggio citato dai docenti contattati e, in generale, le critiche mosse negli ultimi anni al «tradizionale *role-play* strutturato» (Niemants, Cirillo, 2016: 303) si riferiscono all'«artificiosità e all'inautenticità» (ibid.: 303), «non tanto degli stimoli (cioè dei materiali didattici), quanto piuttosto [...] delle risposte a questi stessi stimoli (cioè delle reazioni degli studenti)» (ibid.: 313).

Elizabeth Stokoe e Rein Ove Sikveland propongono una soluzione: il *Conversation Analytic Role-play Method* o CARM. Si tratta dell'utilizzo di interazioni autentiche e spontanee raccolte secondo le convenzioni della “Conversation Analysis” (CA) attraverso videoregistrazioni o trascrizioni di conversazioni naturali sul posto di lavoro o in ambienti domestici. I dati vengono trascritti e analizzati utilizzando un sistema tecnico che consente un'analisi forense delle attività che compongono l'interazione.

Chiaramente, anche nella metodologia del CARM si possono rilevare degli svantaggi: «[...] da un lato presuppone la disponibilità di dati videoregistrati – e una buona qualità degli stessi – e dall'altro richiede che i docenti abbiano una formazione preliminare su metodi e strumenti del [CA].» (Niemants, Cirillo, 2016: 304)

Possiamo concludere affermando che attraverso l'analisi delle varie soluzioni di RP si vuole sottolineare l'importanza di una didattica di ID incentrata

sull'acquisizione di conoscenze specifiche relative alle comunità discorsive con cui l'interprete entra di volta in volta in contatto (sapere), di competenze procedurali e relazioni collegate alle dinamiche che in queste comunità si manifestano (saper fare) e di (auto)consapevolezza rispetto a questioni etico-professionali che da tali dinamiche possono derivare (saper essere). (Niemants, Cirillo, 2017: 313)

Grazie ai RP gli studenti si mettono in gioco partecipando attivamente alla situazione comunicativa che pone quindi al centro dell'attenzione l'apprendente:

[...] [il RP], per sua stessa natura, ci consente di focalizzarci sull'apprendente, la cui prospettiva ci pare spesso trascurata. In particolare il RP ci permette di studiare le reazioni degli apprendenti agli stimoli didattici proposti dal docente [...]. (ibid.: 302)

È proprio questo il vantaggio citato da vari professori e che, in questa sede, voglio esaltare: mettere alla prova lo studente in un ambiente “protetto”, in cui può tentare, sbagliare e imparare dai propri errori; stimolare lo studente con testi gradualmente più complessi alla scoperta dei propri punti di forza e di debolezza, nonché delle proprie possibilità di miglioramento. È inoltre un ottimo strumento di analisi sia da parte dell'insegnante tramite la valutazione delle reazioni dello studente, sia da parte degli alunni grazie alle riflessioni sull'esecuzioni dei compagni, incentivando la capacità analitica e la cooperazione tra gli apprendenti.

Come si può osservare dalle risposte dei docenti contattati, prima di procedere con simulazioni di situazioni comunicative pratiche, è auspicabile introdurre la disciplina dell'ID fornendo una serie di informazioni di base. Inoltre, come riportato da Chessa (2013: 69), è importante proporre graduali livelli di difficoltà nella scelta e nella preparazione dei testi, in modo da evitare di scoraggiare gli studenti. Infatti, dal mio punto di vista, un ulteriore grande vantaggio dei RP è proprio la possibilità di gestire la creazione e/o la scelta di testi da presentare in classe, in base al livello degli studenti, alla loro esperienza e alle loro caratteristiche, in modo da garantire una formazione interattiva, cooperativa e strutturata *step by step*.

CONCLUSIONE

Obiettivo del mio elaborato era indagare la didattica dell'ID in alcune università europee e analizzarne le differenze. A tal fine, è stata condotta un'indagine comparativa attraverso un questionario proposto a tredici professori di sette università europee. Sulla base dei dati raccolti, posso concludere affermando che, sorprendentemente, i risultati ottenuti si sono dimostrati al quanto omogenei nella maggior parte degli ambiti trattati nel questionario. Lo sviluppo della tesi del mio elaborato, ovvero l'importanza dei *Role Plays* nella didattica dell'ID, mi ha portato a nuovi e differenti punti di vista su un argomento che conosco e metto in pratica a livello accademico da tre anni. Grazie alle risposte dei docenti coinvolti e, soprattutto, grazie all'approfondimento di studi sulla didattica dell'interpretazione dialogica, ho potuto analizzarne anche le criticità e scoprire le possibili soluzioni innovative.

Il risultato ottenuto dal lavoro d'indagine e analisi rispecchia il quadro accademico attuale, incentrato su una formazione solida basata su svariati strumenti volti a formare aspiranti interpreti, in maggior misura dal punto di vista pratico. Le conoscenze preliminari e gli insegnamenti teorici, invece, puntano a creare quella consapevolezza della complessità del ruolo che saranno chiamati a svolgere.

Nonostante un ritardo iniziale, la formazione accademica e gli ambiti lavorativi stanno dando sempre maggiore importanza all'interpretazione dialogica quale disciplina ormai autonoma che forma figure professionali flessibili capaci di sviluppare abilità che vadano ben oltre la trasposizione linguistica del messaggio, in quanto l'interazione non è solo interlinguistica ma anche interculturale.

BIBLIOGRAFIA

Andorno, C. e R. Grassi a cura di (2016): *Le dinamiche dell'interazione: prospettive di analisi e contesti applicativi*. Associazione Italiana di Linguistica Applicata

Blini, L. *Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione*.
https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/3380/1/08_Blini.pdf

Chessa, F. (2013). *Interpretazione dialogica. Le competenze per la mediazione linguistica*. Roma: Carocci

Cirillo, L. e N. Niemants a cura di (2017): *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Ragogna, F.: *Le parole non bastano. Comunicazione non verbale e insegnamento dell'italiano a stranieri*. Tesi di Laurea Magistrale (non pubblicata) in Scienze del linguaggio – Glottodidattica. Università Ca Foscari, Venezia. Anno Accademico 2015/2016. Relatore Ch. Prof. Fabio Caon; Correlatore Dott. Graziano Serragiotto

Russo, M. e G. Mack a cura di (2005): *Interpretazione di trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*. Milano: Hoepli.

E-mail dalla professoressa Elisa Calvo Encinas in data 28.04.2020.

E-mail dalla professoressa Bettina Coll in data 04.05.2020.

E-mail dalla professoressa Sabina Fata in data 17.05.2020.

E-mail dalla professoressa Christfriede Galatzer in data 27.04.2020.

Video call con la professoressa Katia Iacono in data 27.04.2020.

E-mail dalla professoressa Nele Kirstein in data 18.04.2020.

Video call con la professoressa Christiane Limbach in data 23.04.2020.

E-mail dalla professoressa Estela Martín Ruel in data 17.04.2020.

E-mail dalla professoressa Lucia Melotti in data 19.04.2020 relativamente al Campus CIELS di Padova e in data 28.04.2020 relativamente al corso di Laurea a Roma.

Video call con la professoressa María de los Ángeles Morón Martín in data 04.05.2020

E-mail dal professore Maurizio Picciurro in data 28.04.2020 e successiva chiamata in data 04.05.2020.

E-mail dalla professoressa Rebecca Tipton in data 22.04.2020.

E-mail dalla professoressa Fernanda Vila Kalbermatten in data 23.04.2020.

Sitografia

<https://aiti.org/it/iter-e-finalita-della-norma-uni-115912015> [visitato il 30.04.20, 17:15]

http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm [visitato il 04.05.20, 09:07]

<https://www.carmtraining.org/carm-research> [visitato il 23.06.20, 12:56]