

LA MEDIAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA CINESE: L'USO DI MATERIALI MULTIMEDIALI E ONLINE IN SUPPORTO ALLA DIDATTICA

Valentina Ornaghi¹

1. INTRODUZIONE

In seguito ai crescenti flussi migratori degli ultimi anni, la richiesta di mediatori linguistici e culturali nei servizi sociali in Italia e in Europa è in continua crescita.

Già nel 2001 il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) aveva introdotto la mediazione come una delle quattro principali attività linguistiche insieme a ricezione, produzione e interazione. Studi successivi, come il contributo di Zarate *et al.* (2004), si sono focalizzati soprattutto sulla mediazione culturale. In seguito, negli anni 2013-2015 diversi studiosi tedeschi e greci hanno iniziato a occuparsi dell'insegnamento delle abilità di mediazione nell'ambito dei corsi di lingua: tali competenze sono state incluse anche negli esami di lingua ufficiali, ovvero gli esami KPG, in Grecia e nel *Profile Deutsch*, documento contenente le linee guida per la pianificazione, l'erogazione e la valutazione dei corsi di tedesco L2 e LS, in Germania. Nel 2016, North e Piccardo hanno lavorato allo sviluppo di descrittori illustrativi della mediazione, che ha portato alla pubblicazione del *Companion Volume* del QCER con i descrittori per le abilità di mediazione nell'anno 2018².

Parallelamente a ciò, a partire dalla riforma universitaria che ha avuto luogo all'inizio degli anni Duemila, l'Italia ha visto un proliferare dei corsi di laurea in Mediazione linguistica e culturale. Tuttavia, alla crescente visibilità della mediazione in Italia non ha corrisposto un adeguato sforzo in termini di formalizzazione e razionalizzazione della figura del mediatore, così come dei percorsi formativi. Si ha piuttosto una forte dicotomia tra l'insegnamento pratico, focalizzato sugli aspetti culturali ma meno attento alla formazione linguistica generale, portato avanti dagli enti di formazione locali e le basi teoriche fornite dagli atenei che offrono corsi di laurea in Mediazione linguistica e culturale. Questi ultimi si concentrano maggiormente sull'insegnamento della lingua nel suo insieme, piuttosto che sull'insegnamento delle abilità di mediazione e dei linguaggi speciali utili per il lavoro di mediatore (Balboni, 2009; Zorzi, 2007). Tale considerazione vale anche per i corsi di lingua cinese (Romagnoli, 2020).

Il presente contributo, a partire dalle direttive del QCER e del *Companion Volume*, intende fornire una proposta didattica per introdurre esercizi ed attività di mediazione all'interno dei corsi di lingua universitari, in particolare per quanto riguarda la lingua cinese.

¹ Sapienza Università di Roma.

² Si fa presente che nel 2022 è uscita la pubblicazione di *Enriching 21st Century language education - The CEFR Companion volume in practice*, a cura del Consiglio d'Europa. Il volume presenta una serie di casi studio, che illustrano diversi esperimenti didattici volti a mettere in pratica le direttive del *Companion Volume*. Il volume non viene qui trattato nello specifico, in quanto posteriore rispetto al convegno SLAM 2021 "La didattica delle lingue e il *Companion Volume*. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze".

Oltre a ciò, alla luce dell'esperienza pratica sviluppata a cavallo tra gli a.a. 2019/2020 e 2020/2021 in seguito allo scoppio dell'epidemia da Covid-19 e sulla base dei risultati di una serie di sondaggi effettuati tra la popolazione studentesca, intende avanzare alcune proposte in merito alle opportunità offerte dagli strumenti *online* e multimediali per la didattica delle lingue, incluse le lingue speciali, e per la formazione delle abilità di mediazione degli studenti.

2. IL QCER E IL COMPANION VOLUME

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), oltre a inserire la mediazione tra le attività linguistiche principali, inizia a darne una definizione, come attività orale o scritta, che rende possibile la comunicazione tra persone altrimenti non in grado di comunicare direttamente per svariati motivi (Council of Europe, 2001: 14). Per quanto riguarda le attività di mediazione, queste sono suddivise in mediazione orale e scritta. La prima comprende interpretazione simultanea (conferenze, riunioni, discorsi formali, ecc.), consecutiva (discorsi di benvenuto, visite guidate, ecc.) e interpretazione informale, mentre la seconda include traduzione esatta (contratti, testi legali e scientifici, ecc.), traduzione letteraria (narrativa, testi teatrali, poesie, libretti d'opera, ecc.), riassunto (di articoli di giornale, rivista, ecc.) all'interno della L2 o tra la L1 e la L2 e parafrasi (di testi specialistici per non addetti ai lavori, ecc.). Si può quindi notare che nel QCER la mediazione è ancora ampiamente assimilata a traduzione e interpretazione (Dendrinos, 2006; Stathopoulou, 2015).

È con il *Companion Volume* uscito nel 2020 che la mediazione acquista un ruolo sempre più rilevante nell'insegnamento delle lingue straniere. Il *Companion Volume*, infatti, stabilisce 18 scale di descrittori per le attività di mediazione e 5 per le strategie che vengono messe in atto nel processo del mediare. A pagina 103, viene dapprima fornita una tabella con descrittori generali per le competenze di mediazione, suddivisi per livello. Il livello A1 prevede che l'apprendente sia in grado di trasmettere informazioni semplici e di interesse immediato, presenti in brevi e semplici cartelli, avvisi, manifesti, programmi e *dépliants*. Al livello A2, l'apprendente inizia a svolgere un ruolo di supporto nell'interazione: è in grado di trasmettere informazioni presenti in testi informativi ben strutturati, brevi e semplici, a condizione che contengano argomenti concreti e familiari e che siano formulati in un linguaggio semplice e quotidiano ed è in grado di utilizzare parole/segni semplici per chiedere a qualcuno di spiegare qualcosa. Al livello B1, è in grado di collaborare con persone di diverso *background*, nonché di presentare persone di diverso *background*, mostrandosi consapevole che alcune questioni possono essere considerate in modo diverso, formulando e accogliendo proposte, domandando se le persone sono d'accordo e proponendo approcci alternativi. È inoltre in grado di trasmettere i punti principali di testi lunghi esposti in una lingua non complicata su argomenti di interesse personale, ma anche di trasmettere le informazioni presenti in testi informativi chiari e ben strutturati su argomenti noti, personali o di attualità, anche se talvolta i suoi limiti lessicali rendono la formulazione difficile. A partire dal livello B2, si prevede che l'apprendente inizi a svolgere funzioni di mediazione vera e propria, con buona padronanza della lingua: dovrebbe infatti essere in grado di instaurare un clima favorevole allo scambio di idee e di facilitare la discussione su questioni delicate, lavorando in modo collaborativo con persone di diverso *background*, instaurando un'atmosfera positiva, facendo domande per individuare gli obiettivi comuni e suggerendo come procedere per raggiungere tali obiettivi. È inoltre in grado di trasmettere in modo affidabile informazioni dettagliate e argomentazioni contenute in testi complessi ma ben strutturati, inerenti ai suoi ambiti di interesse

professionale, accademico e personale. Al livello C1, è in grado di agire efficacemente come mediatore, facendo in modo che l'interazione si mantenga positiva, interpretando le diverse prospettive, gestendo le ambiguità, anticipando i malintesi, ampliando i diversi contributi a una discussione e intervenendo con diplomazia per riorientare la discussione. Per quanto riguarda la trasmissione di contenuti, è in grado di trasmettere in modo chiaro, fluente e ben strutturato le idee significative di testi lunghi e complessi, siano o non siano essi inerenti ai suoi ambiti di interesse, includendo gli aspetti valutativi e la maggior parte delle sfumature. Infine, il livello C2 prevede che l'apprendente sia in grado di mediare in modo efficace e naturale, assumendo diversi ruoli in base ai bisogni delle persone e della situazione, individuando sottigliezze e sfumature e orientando una discussione problematica o delicata. È inoltre in grado di spiegare in una lingua chiara, fluente e ben strutturata i fatti e gli argomenti, trasmettendo in modo preciso gli aspetti valutativi e la maggior parte delle sfumature e mettendo in evidenza le implicazioni socioculturali.

In seguito, vengono fornite scale di descrittori per ciascuna delle attività di mediazione, che sono qui declinate in maniera molto più complessa e articolata rispetto al QCER 2001. La mediazione può avere luogo a tre livelli: testuale, concettuale e comunicativo. Mediare un testo significa trasmettere il contenuto di un testo a persone che non vi accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche e comprende attività quali trasmettere informazioni specifiche, spiegare dati presenti in grafici, diagrammi e tabelle, elaborare o tradurre un testo, prendere appunti, ma anche esprimere un'opinione o analizzare testi creativi e letterari. Mediare a livello concettuale significa invece facilitare l'accesso al sapere e ai concetti per persone che non sono in grado di accedervi direttamente. È un'attività tipica del ruolo di genitore, mentore o insegnante e comprende facilitare l'interazione collaborativa tra pari all'interno di un gruppo, cooperare al processo di costruzione del significato, gestire le interazioni, promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso (Council of Europe, 2020: 104-122). Infine, mediare a livello comunicativo significa facilitare la comprensione e dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi. Le capacità coinvolte riguardano la diplomazia, la negoziazione, il rapporto educativo o la risoluzione dei conflitti, ma anche le quotidiane interazioni sociali e/o professionali. Quindi in questo caso mediare significa facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale, facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali, ma anche agire come intermediario in situazioni informali, ad esempio con amici e colleghi (Council of Europe, 2020: 122-127).

Per limiti di spazio, rimandiamo al documento stesso per quanto riguarda i descrittori dettagliati delle attività di mediazione. Tuttavia, vale la pena soffermarsi ancora brevemente sulle strategie che, secondo il *Companion Volume*, il mediatore può mettere in atto. Esse comprendono:

1. *Richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse*: il mediatore può spiegare informazioni nuove, facendo confronti, descrivendo la loro relazione con ciò che il destinatario conosce già o aiutando i destinatari ad attivare le loro conoscenze pregresse, ad esempio ponendo domande o fornendo esempi e definizioni.
2. *Adattare la lingua*: il mediatore può ricorrere a un cambiamento nello stile o nel registro, tramite utilizzo di sinonimi, similitudini, semplificazione o parafrasi. Può quindi adattare il discorso, o anche la velocità del parlato nel caso della mediazione orale; può spiegare la terminologia tecnica.
3. *Semplificare un'informazione complessa*: ciò può essere fatto scomponendo un processo in una serie di fasi, presentando idee o istruzioni sotto forma di elenco o di punti, oppure presentando separatamente i punti principali in una sequenza di argomenti.

4. *Sviluppare e rendere fruibile un testo denso*: questa strategia consiste nell'espansione del testo fonte (orale o scritto) attraverso l'aggiunta di informazioni utili, esempi, dettagli, informazioni di base, commenti ragionati ed esplicativi. È possibile utilizzare la ripetizione e la ridondanza, ad esempio parafrasando in diversi modi, modificare lo stile per spiegare le cose in modo più esplicito e fornire esempi.

5. *Semplificare un testo*: strategia opposta all'espansione del testo, comprende l'eliminazione di ripetizioni, digressioni, o altre sezioni che non aggiungono informazioni rilevanti. Può significare anche raggruppare le idee chiave per evidenziare punti importanti, trarre conclusioni e confrontarle.

(Council of Europe, 2020: 127-132)

Si può quindi notare che non si tratta più di semplice traduzione o interpretazione, ma sono diverse le attività e le strategie a cui un mediatore può fare ricorso. Ciò porta anche a contraddistinguere la figura del mediatore da quella dell'interprete, che in genere si ritiene sia tenuto a fornire una resa del testo più fedele (Stathopoulou, 2015).

3. UNA PROPOSTA PER LA DIDATTICA DELLA MEDIAZIONE NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

I crescenti flussi migratori a partire dagli anni Novanta, parallelamente alla riforma universitaria che ha avuto luogo alla fine del secolo scorso, hanno contribuito alla crescente importanza della mediazione e della figura del mediatore anche in Italia.

In particolare, l'insegnamento della mediazione ha preso piede presso gli Atenei italiani a partire dall'inizio degli anni Duemila: con la riforma universitaria promossa dal D.M. 3 novembre 1999 n. 509, che ha introdotto in Italia i due livelli di corsi di laurea comunemente noti come "3+2", è stata istituita la classe delle lauree nelle Scienze della Mediazione linguistica (Classe 3). Dopo che il Ministro dell'Università e della Ricerca ha dettato con il D.M. 22 ottobre 2004 n. 2704 nuove disposizioni concernenti i criteri generali per l'ordinamento degli studi universitari, la Classe 3 è stata sostituita dalla Classe L-12, Mediazione linguistica (Blini, 2009; De Carlo, 2012). Da allora, i corsi di laurea in Mediazione linguistica e culturale sono proliferati.

Tuttavia, poco è stato fatto per formare le competenze di mediazione degli studenti, nonché una solida conoscenza dei linguaggi specialistici, in particolare nel caso del cinese (Romagnoli, 2020). I numerosi corsi di laurea in Mediazione linguistica e culturale si concentrano sulla lingua nel suo insieme, ma non tanto su quei linguaggi speciali che i mediatori dovrebbero acquisire per svolgere il proprio lavoro correttamente (Balboni, 2009; Zorzi, 2007).

Pertanto, la presente proposta didattica mira a sviluppare le abilità di mediazione degli studenti, nonché a facilitare l'acquisizione della terminologia propria del cinese legale-burocratico, utile per coloro che operano nei servizi sociali e nelle istituzioni pubbliche, ovvero uno dei principali campi di azione dei mediatori (Luatti, 2010).

Innanzitutto, i materiali didattici dovrebbero essere tratti da testi autentici: nella scelta dei materiali da proporre agli studenti e sui quali lavorare, ci sembra opportuno adottare l'approccio orientato all'azione proposto dal QCER, che rende l'apprendente un attore sociale, competente e con esperienza (Council of Europe, 2001). Si tratta di esporre l'apprendente a scenari che si rifanno a diverse situazioni della vita lavorativa, simulando una situazione comunicativa con l'uso di materiali autentici. Questi dovrebbero permettere agli studenti di familiarizzare con l'uso reale della lingua, nonché con le tipologie di testi che potrebbero trovarsi a dover affrontare in un contesto di lavoro, con la speranza che in tal modo possano sviluppare un'esperienza anche pratica del ruolo e dei compiti che andranno a ricoprire come mediatori.

Esempi di testi autentici in questo campo possono essere istruzioni per determinate pratiche burocratiche, quali la richiesta del permesso di soggiorno, dell'idoneità abitativa o della cittadinanza, tratte dai siti delle varie Associazioni cinesi in Italia, che offrono servizi di assistenza per i loro connazionali. Anche i siti di alcuni enti italiani, quale il Comune di Milano, presentano parte della documentazione in doppia lingua: in questo caso, la presenza della doppia lingua italiano-cinese permetterebbe agli studenti di effettuare un lavoro di analisi linguistica contrastiva, agevolando anche la costruzione del glossario specialistico.

L'analisi dei testi e la conseguente stesura del glossario rappresentano quindi un primo passo per favorire l'acquisizione della terminologia specialistica. Oltre a ciò, è importante proporre una serie di attività ed esercizi pre-mediazione, che comprendono esercizi di *clozing* e abbinamento di termini e definizioni, con l'obiettivo di aiutare gli studenti a richiamare automaticamente i termini nuovi (Trovato, 2015).

Una volta che la terminologia è stata assimilata, è importante lavorare sullo sviluppo delle abilità di mediazione sia scritta sia orale degli studenti. Per quanto riguarda le attività di mediazione scritta, la nostra proposta si rifà agli studi greci e tedeschi, che vedono la mediazione scritta come produzione e passaggio (non traduzione) dalla L1 alla L2 (Dendrinou, 2014; Stathopoulou, 2015; Nied Curcio, Katelhön, 2013). Ad esempio, si può richiedere allo studente di produrre un testo scritto in cinese, come le istruzioni per la richiesta del permesso di soggiorno, a partire da documenti autentici in lingua italiana, come una pagina sul sito del Ministero dell'Interno. Il testo non deve essere una semplice traduzione: lo studente deve sviluppare una buona padronanza del gergo specifico sia in italiano sia in cinese ed essere in grado di produrre un nuovo testo partendo dallo spunto fornito dai materiali originali. In particolare, deve adattare il testo alla nuova situazione comunicativa, mettendo in atto le strategie di mediazione presentate dal *Companion Volume*. Lo studente-mediatore può quindi scegliere di parafrasare alcune parti del testo per renderle più chiare e fruibili per il cittadino cinese, può semplificare il testo laddove ritiene che siano presenti informazioni ridondanti e/o poco rilevanti. Viceversa, può aggiungere informazioni o dettagli, integrando con conoscenze pregresse, qualora ritenga utile fornire spiegazioni o chiarimenti riguardo a determinati punti. Per fare un esempio, in un testo che indica l'idoneità abitativa tra i documenti da presentare per la richiesta del permesso di soggiorno, lo studente potrebbe decidere di aggiungere informazioni riguardanti l'idoneità abitativa, al fine di rendere più chiaro al cittadino cinese di che cosa si tratta.

Infine, la mediazione è anche e soprattutto oralità, quindi è importante includere attività orali interattive, quali il *role-play*. Idealmente, il *role-play* dovrebbe prevedere la partecipazione di tre figure, quali un ufficiale italiano (ad esempio, un agente di polizia), un immigrato cinese e un mediatore. Poiché diversi studenti cinesi frequentano i corsi di lingua cinese presso le Facoltà di Mediazione nelle università italiane, alcuni dei quali sono madrelingua, è consigliabile avvalersi di questi ultimi per il ruolo di immigrato, al fine di rendere l'attività più autentica. Nel caso in cui non fossero disponibili studenti cinesi, la parte dell'immigrato dovrebbe essere interpretata dal docente madrelingua (Merlini, 2005). Anche durante l'attività di *role-play*, lo studente-mediatore può cimentarsi nelle diverse strategie di mediazione delineate nel *Companion Volume*.

Tutti questi esercizi dovrebbero permettere agli studenti di sviluppare abilità di mediazione in cinese e acquisire la terminologia specialistica per lavorare come mediatori, figure sempre più rilevanti nella società contemporanea.

4. LA DIDATTICA ONLINE: ALCUNI DATI

Come abbiamo visto, dunque, la mediazione ricopre un ruolo sempre più importante nella società contemporanea e di conseguenza è importante lavorare sulla formazione dei mediatori. Oltre a ciò, un'altra tematica che in tempi recenti ha acquistato un rilievo sempre maggiore nel campo dell'istruzione (e dell'insegnamento delle lingue) è l'apprendimento a distanza, in particolare negli ultimi due anni in seguito allo scoppio della pandemia da Covid-19. Pertanto, il presente contributo intende coniugare due aspetti: didattica della mediazione e uso di strumenti *online* e multimediali in supporto alla didattica.

All'inizio del secondo semestre dell'a.a. 2019/2020, in seguito allo scoppio dell'epidemia, i corsi universitari, che tradizionalmente si svolgevano in presenza, sono stati trasformati in corsi *online*. Il cambiamento è stato repentino, per cui la situazione per il primo semestre può essere descritta come "insegnamento *online* di emergenza". Al fine di sondare la reazione degli studenti alla didattica *online* e individuare le principali criticità e suggerimenti, al termine del semestre la sottoscritta ha condotto un'indagine che ha coinvolto sei classi di tre diverse università italiane, chiedendo agli studenti di compilare un questionario anonimo.

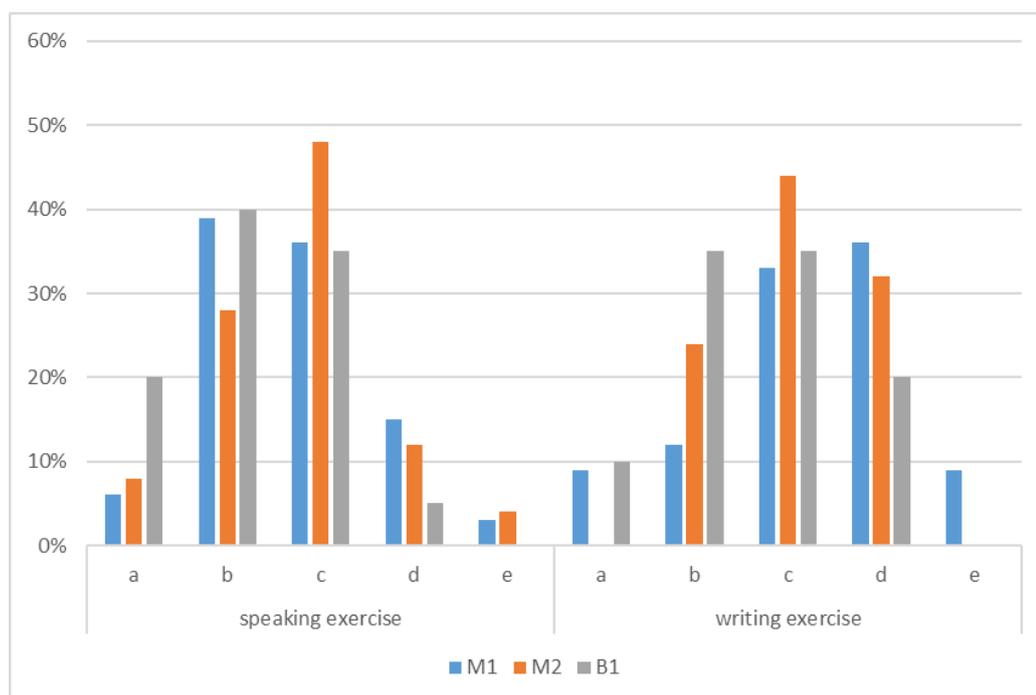
In totale 20 su 30 studenti del primo anno di lingua cinese del corso di Laurea Triennale in Lingue e letterature straniere moderne dell'Università degli Studi di Bergamo, 33 studenti su 50 del primo anno e 26 studenti su 30 del secondo anno di lingua cinese del corso di Laurea Magistrale in Lingue e Culture per la comunicazione e la cooperazione internazionale dell'Università degli Studi di Milano, 52 studenti su 80 del primo anno di lingua cinese, 26 studenti su 60 del secondo e 19 studenti su 40 del terzo anno del corso di Laurea Triennale in Mediazione Linguistica e Culturale dell'Università degli Studi Roma Tre hanno compilato il questionario. Il nostro campione comprende quindi 176 partecipanti appartenenti a 5 livelli linguistici differenti.

In merito all'erogazione delle lezioni *online*, gli studenti si sono dichiarati generalmente soddisfatti: le risposte dominanti sono state A "molto d'accordo" e B "d'accordo" per quanto concerne l'usabilità della piattaforma (dal 74% al 100%) e l'accesso ai materiali (dal 79% al 100%), mentre per quanto riguarda l'intenzione di seguire un altro corso *online*, le risposte affermativo hanno superato l'80% per tre delle sei classi, il 70% per altre due e si sono avvicinate al 60% per una classe (Romagnoli, Ornaghi, 2022; Ornaghi, Juan, 2022a).

Tuttavia, le principali criticità riscontrate sono state la scarsa interazione scritta e orale, nonché la necessità di più materiali per l'autoapprendimento, come si può vedere nei grafici seguenti. Le risposte in merito alla possibilità di esercitare l'orale e lo scritto, infatti, non sono altrettanto positive.

Il Grafico 1 mette a confronto le risposte delle due classi di laurea magistrale dell'Università degli Studi di Milano, ovvero M1 e M2, e del primo anno di triennale dell'Università degli Studi di Bergamo, ovvero B1, in merito alle seguenti domande "Si riesce ad esercitare il parlato?" e "Si riesce ad esercitare la scrittura?" (Ornaghi, Juan, 2022a). Possiamo notare che in merito alla possibilità di esercitare il parlato, il *feedback* generale degli studenti varia da neutro a positivo: la maggior parte delle risposte sono B "d'accordo" e C "né d'accordo né in disaccordo", anche se le risposte C "né d'accordo né in disaccordo" hanno un valore leggermente più alto (36,5%, 48% e 35%, contro 39,5%, 28% e 40% delle risposte B). Per quanto riguarda la possibilità di esercitare lo scritto, la risposta C ha una percentuale più alta, tuttavia, il numero di risposte D "in disaccordo" (36,5%, 32% e 20%) è più significativo rispetto alla domanda sull'orale.

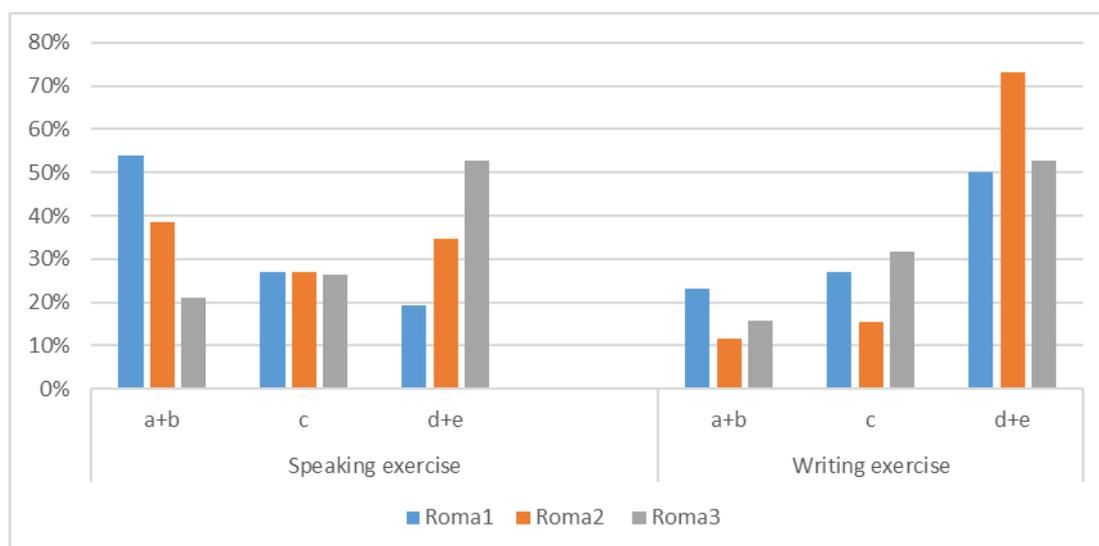
Grafico 1. *Possibilità di esercizio orale e scritto - Milano e Bergamo*



Fonte: Ornaghi V., Juan C.Y.A. (2022a)

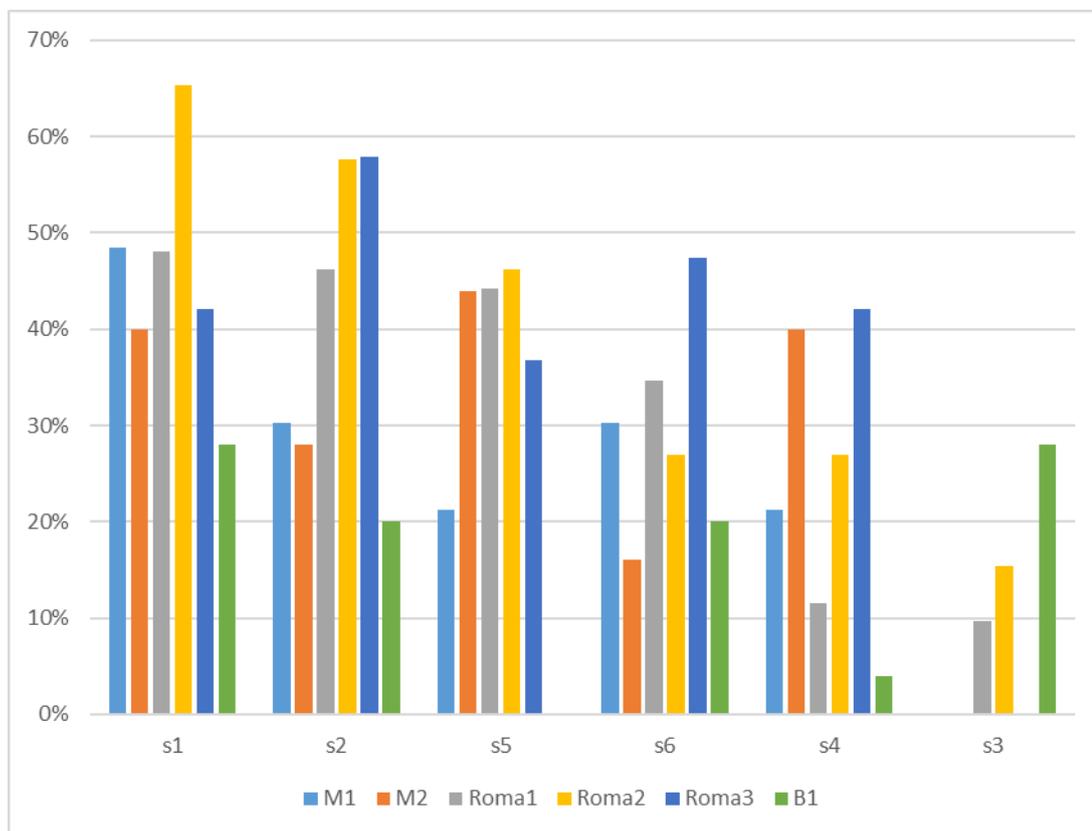
Nel Grafico 2, che mostra le risposte delle tre classi di laurea triennale di Roma Tre, ovvero Roma1, Roma2 e Roma3, abbiamo risposte molto disomogenee rispetto alla possibilità di esercitarsi oralmente (le risposte A+B, ovvero “molto d’accordo” e “d’accordo”, sono speculari a D+E, ovvero “in disaccordo” e “molto in disaccordo”), e risposte più negative per quanto riguarda la scrittura, dove prevalgono le risposte D+E, ovvero “in disaccordo” e “molto in disaccordo”, con il 50%, 73% e 53% dei voti da parte delle tre classi (Romagnoli, Ornaghi, 2022).

Grafico 2. *Possibilità di esercizio orale e scritto – Roma Tre*



In merito ai suggerimenti, il Grafico 3, che comprende tutte e sei le classi, mostra che i suggerimenti principali sono s1 (fornire più materiali per l'autoapprendimento, quali letture, video ed esercizi di ascolto) e s2 (produrre più *ppt* con voce registrata o video-lezioni in supporto alle lezioni in sincrono).

Grafico 3. *Suggerimenti*



- s1) fornire più materiali per l'autoapprendimento, quali letture, video, esercizi di ascolto;
- s2) produrre più *ppt* con voce registrata o video-lezioni in supporto alle lezioni in sincrono;
- s3) durante la lezione il docente dovrebbe dedicare più tempo all'esposizione con *ppt*;
- s4) durante la lezione il docente dovrebbe dedicare più tempo all'interazione orale con gli studenti;
- s5) durante la lezione il docente dovrebbe dedicare più tempo agli esercizi di scrittura, usando anche la *chat*;
- s6) assegnare più compiti o test intermedi per monitorare il livello di apprendimento.

5. UN ESPERIMENTO DIDATTICO

Sulla base dei risultati sopra esposti, durante il primo semestre dell'a.a. 2020/2021, ovvero il semestre successivo a quello in cui è stata condotta l'indagine, è stato implementato un nuovo metodo didattico con gli studenti del secondo anno del corso di laurea magistrale, la precedente classe del primo anno di laurea magistrale (M1).

Il corso si è focalizzato sulla lettura, analisi, comprensione e produzione di testi di genere commerciale in lingua cinese, concentrandosi in particolare su due casi studio di due società straniere e sul loro ingresso e crescita nel mercato cinese.

Al fine di migliorare l'interazione e la partecipazione degli studenti e promuovere l'autoapprendimento, le insegnanti hanno optato per un connubio di strumenti didattici asincroni e sincroni, con particolare attenzione alle attività sincrone. Le docenti hanno fatto ricorso a *Teams* come strumento per la comunicazione sincrona, sfruttando anche la *chat* per facilitare l'interazione studente-insegnante e studente-studente; hanno organizzato lavori di gruppo periodici per incentivare la produzione, mentre per favorire l'autoapprendimento hanno caricato video-lezioni, presentazioni *Powerpoint*, letture, video tratti da *YouTube* e altri materiali sulla piattaforma asincrona del corso, che funzionava da Learning Management System (LMS).

È stato inoltre adottato il modello della classe capovolta. Agli studenti è stato chiesto di visualizzare in anteprima i materiali *online* individualmente e quindi lavorarci in gruppi da casa o insieme in classe. Durante la lezione, gli studenti sono stati anche divisi in piccoli gruppi utilizzando i canali di *Teams* come *breakout room*, come già consigliato da altri studiosi (Schaffhauser, 2016). Questo tipo di attività di gruppo ha avuto luogo periodicamente e ha alleggerito le spiegazioni delle insegnanti, rendendo possibile dedicare più tempo alle esercitazioni durante la lezione. Quando il lavoro di gruppo veniva svolto a casa, agli studenti era richiesto di inviare i propri elaborati alle insegnanti via *mail* e i risultati venivano presentati e analizzati insieme in classe la settimana successiva. Agli studenti sono state inoltre assegnate composizioni scritte individuali, quali la stesura di lettere commerciali, da inviare alle docenti tramite posta elettronica al fine di ricevere un *feedback* periodico sulla produzione scritta, come già suggerito in letteratura (Yaden, 2019).

Infine, al termine del semestre è stato assegnato il seguente tipo di lavoro di gruppo: preparare una presentazione sulle strategie che un'impresa straniera può mettere in atto per entrare nel mercato italiano e presentarla alla classe a turno utilizzando un *Powerpoint*. Lo scopo era quello di praticare sia il parlato tramite l'esposizione orale, sia lo scritto tramite la stesura del *Powerpoint* (Ornaghi, Juan, 2022b).

6. RISULTATI E DISCUSSIONE

Al termine del semestre, per capire se il nuovo metodo didattico fosse stato apprezzato, è stato somministrato un nuovo questionario anonimo *online*, compilato da 39 studenti su 41. In particolare, la prima parte del questionario mirava a verificare se gli studenti avessero percepito miglioramenti, soprattutto per quanto riguardava la pratica orale e scritta, l'interazione, l'apprendimento in itinere e la preparazione dell'esame finale. Sono state poste le seguenti domande:

- q1) È stato possibile esercitare ulteriormente il parlato rispetto al semestre precedente?
- q2) È stato possibile esercitare ulteriormente la scrittura rispetto al semestre precedente?
- q3) L'interazione con i docenti è migliorata?
- q4) Il lavoro in gruppi ha permesso maggiore interazione con gli altri studenti?
- q5) L'assegnazione periodica di compiti è stata utile per mantenere la costanza nello studio e monitorare l'apprendimento?
- q6) La preparazione all'esame è stata facilitata?
- q7) La didattica *online* del nuovo semestre è migliorata rispetto a quella della fase emergenziale?

Come si può vedere dalla Tabella 1, che mostra il numero di risposte per quesito, gli studenti hanno riscontrato miglioramenti nelle possibilità di esercitare il parlato e lo scritto, nonché nell'interazione con il docente e tra studenti, poiché le risposte principali sono A+B ("molto d'accordo" e "d'accordo").

Tabella 1. *Opinioni degli studenti sulla nuova proposta didattica*

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
a+b: molto d'accordo e d'accordo	30	26	32	38	32	25	34
c: né d'accordo né in disaccordo	7	8	6	0	4	10	5
d: in disaccordo	2	5	1	1	3	3	0
e: molto in disaccordo	0	0	0	0	0	1	0

La seconda parte del questionario, invece, riproponeva la domanda a risposta multipla sui suggerimenti già sottoposta nel primo questionario e illustrata nel Grafico 3, al fine di rilevare eventuali cambiamenti nei suggerimenti.

In questo caso, i suggerimenti principali sono rimasti s1 (fornire più materiali per l'autoapprendimento, quali letture, video ed esercizi di ascolto) e s2 (produrre più *ppt* con voce registrata o video-lezioni in supporto alle lezioni in sincrono), ma con una proporzione invertita rispetto alla volta precedente (Ornaghi, Juan, 2022b).

Questi risultati possono essere spiegati alla luce del fatto che il corso si è concentrato principalmente sull'interazione sincrona e sul lavoro di gruppo per stimolare l'interazione *online* e *offline* degli studenti, mentre le docenti hanno caricato un numero limitato di video-lezioni sulla piattaforma del corso. È possibile che, mentre gli studenti hanno apprezzato la maggiore interazione, avrebbero gradito più video-lezioni, che avrebbero potuto seguire in base ai propri ritmi, integrando le spiegazioni sincrone delle insegnanti. Secondo diversi autori (Kaplan, Haenlein, 2016; Piras, Reyes, Trentin, 2020; Sun, 2011), non avere limiti di tempo e spazio è uno dei vantaggi principali dei corsi asincroni *online*. Per quanto riguarda il fornire più materiali per l'autoapprendimento, sebbene rimanga uno dei suggerimenti principali, mostra un calo rispetto al semestre precedente. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che le insegnanti hanno caricato sulla piattaforma del corso un numero maggiore di materiali per l'autoapprendimento, in particolare materiali multimediali quali video tratti da *YouTube*, rispetto al semestre precedente. Gli studenti probabilmente lo hanno apprezzato e ne avrebbero graditi una quantità ancora maggiore. La costruzione di un corso *online*, quindi, dovrebbe tenere in considerazione tutti questi aspetti: dovrebbe includere tutti i tipi di strumenti per l'apprendimento sincrono e asincrono (Ornaghi, Juan, 2022b).

7. CONCLUSIONI

A partire dalle direttive del QCER e del *Companion Volume* e sulla scia di quanto fatto da altri studiosi europei, in particolare greci e tedeschi, il presente contributo ha proposto le seguenti attività per formare le abilità di mediazione e per sviluppare la conoscenza del linguaggio specialistico degli studenti: esercizi pre-mediazione, quali *clozing* e abbinamenti, volti a facilitare l'assimilazione della terminologia specialistica; attività di mediazione scritta, vista come produzione di testi e passaggio dalla L1 alla L2; attività di mediazione orale, quali esercizi di *role-play*. Si suggerisce inoltre di costruire tali esercizi e attività sulla base di testi tratti da materiali autentici.

Gli strumenti multimediali offerti dalla rete e presentati nei paragrafi precedenti possono fornire un utile supporto a riguardo. Dai siti internet è possibile scaricare letture e documenti autentici in lingua straniera, che possono poi essere condivisi con gli studenti tramite un *Learning Management System* (LMS) o altre piattaforme asincrone. Gli studenti

possono usare strumenti di comunicazione sincrona, sfruttando in particolare funzioni quali le *breakout room* per svolgere attività interattive in piccoli gruppi, come gli esercizi di *role-play*: in tal modo è possibile coinvolgere anche gli studenti non presenti fisicamente. Infine, la condivisione periodica di compiti di scrittura con i docenti, anche facilitata dall'uso della posta elettronica o di strumenti per la scrittura collaborativa come *Google Documents*, può aiutare gli studenti ad esercitarsi nelle attività di produzione e mediazione scritta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. (2009), “La mediazione linguistica e culturale. Un approccio filosofico”, in Serragiotto G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Studio LT2, Venezia, pp. 25-36.
- Blini L. (2009), “La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático”, in *ENTRECULTURAS*, 1, pp. 45-60.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, Assessment*, Cambridge University Press Modern Languages Division, Cambridge. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg:
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Carlo M. (2012), “Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique”, in *ELA*, 167, 3, pp. 299-311.
- Dendrinós B. (2006), “Mediation in Communication, Language Teaching and Testing”, in *Journal of Applied Linguistics*, 22, pp. 9-35.
- Dendrinós B. (2014), “Testing and teaching mediation: input from the KPG exams in English”, in *Directions in Language Teaching and Testing*, 1, pp. 142-179.
- Kaplan A. M., Haenlein M. (2016), “Higher Education and the Digital Revolution. About MOOCs, SPOCs, Social Media, and the Cookie Monster”, in *Business Horizons*, 59, pp. 441-450: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>.
- Luatti L. (2010), “Quali prospettive per la mediazione linguistico-culturale? Retoriche, paradossi e trasformazioni di una professione in cerca di futuro”, in Albertini V., Capitani G. (a cura di), *I Quaderni n. 47. La mediazione linguistico-culturale. Stato dell'arte e potenzialità*, CESVOT, Firenze, pp. 125-201.
- Merlini R. (2005), “L'interpretazione di trattativa. Un nuovo spazio di dialogo tra docente e discente”, in Marras G. C., Morelli M. (a cura di.), *Quale mediazione? Lingue, traduzione, interpretazione e professione*, CUEC University Press, Cagliari, pp. 51-60.
- Nied Curcio M., Katelhön P. (2013), “Mediazione linguistica – la competenza trascurata nella didattica del tedesco L2? Proposte per una didattica della mediazione linguistica in ambito universitario”, in *LEND. Lingua e nuova didattica*, 3, pp. 26-34.

- North B., Piccardo E. (2016), *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ornaghi V., Juan C. Y. A. (2022a), "Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Emergency Situation. Methods and Findings", in *Altre Modernità*, 27, pp. 245-265: <https://doi.org/10.54103/2035-7680/17880>.
- Ornaghi V., Juan C. Y. A. (2022b), "Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Extended COVID-19 Situation. How to Engage Students in Active Learning", in Scala C. B. (ed.), *How to Actively Engage Our Students in the Language Classes*, Vernon Press, Wilmington, Delaware, pp. 15-32.
- Piras V., Reyes M.C., Trentin G. (2020), *Come disegnare un corso online. Criteri di progettazione didattica e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Romagnoli C. (2020), "Hanyu jiaoxue zhong de kuawenhua tiaojie: lao huati, xin tiaozhan 汉语教学中的跨文化调解: 老话题, 新挑战 [La mediazione interculturale nella didattica della lingua cinese: vecchio tema, nuove sfide], in *Confucius Academic Journal*, 1, pp. 11-20.
- Romagnoli C., Ornaghi V. (2022), "Learning Chinese Online in the Age of COVID-19. The Cases of Two Italian Universities", in Liu S. (ed.), *Teaching the Chinese Language Remotely. Global Cases and Perspectives*, Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland, pp. 85-110.
- Schaffauser D. (2016), "Teaching with Tech. A Balancing Act", in *Campus Technology*, 29, 8: https://pdf.1105media.com/CampusTech/2016/701920958/CAM_1608DG.pdf.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Multilingual Matters, Bristol.
- Sun S. Y. H. (2011), "Online Language Teaching. The Pedagogical Challenges", in *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3, 3, pp. 428-447.
- Trovato G. (2015), *Didáctica de la mediación lingüística. Retos y propuestas para la enseñanza del Español como lengua extranjera en contextos itálicos*, Universidad de Murcia, Murcia.
- Yaden B. (2019), "The Acquisition Environment for Instructed L2 Learners: Implementing Hybrid and Online Language Courses", in Arteaga D. (ed.), *L2 Grammatical Representation and Processing*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 139-159.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2004), *Cultural mediation in language learning and teaching*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Zorzi D. (2007), "Note sulla formazione dei mediatori linguistici", in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 112-128.