

IL RUSSO OGGI: TENDENZE E PROSPETTIVE NELLA DIDATTICA LINGUISTICO-CULTURALE IN AMBITO RKI

A cura di Laila Paracchini e Linda Torresin





**IL RUSSO OGGI:
TENDENZE E PROSPETTIVE
NELLA DIDATTICA
LINGUISTICO-CULTURALE IN AMBITO RKI**

A cura di Laila Paracchini e Linda Torresin

di/egni

Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni
Università degli Studi di Milano

Ledizioni

© 2025 degli autori dei contributi e dei curatori per l'intero volume
ISBN 9791256006342

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA:

© immagine realizzata con IA generativa (ChatGPT)

n°52

Collana sottoposta a double blind peer review
ISSN: 2282-2097

Grafica:

Ratúl Díaz Rosales

Composizione:

Ledizioni

Disegno del logo:

Paola Turino

STAMPATO A MILANO
NEL MESE DI DICEMBRE 2025

www.ledizioni.it
www.ledipublishing.com
info@ledizioni.it
Via Boselli 10 – 20136 Milano

Tutti i diritti d'autore e connessi sulla presente opera appartengono all'autore.
L'opera per volontà dell'autore e dell'editore è rilasciata nei termini della licenza
Creative Commons 3.0, il cui testo integrale è disponibile alla pagina web
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/it/legalcode>



Direzione

Alessandra Preda Giuseppe Sergio

Comitato scientifico

Nicoletta Brazzelli Maurizio Pirro
Simone Cattaneo Vincenzo Russo
Valentina Crestani Laura Scarabelli
Andrea Meregalli Virginia Sica
Laila Paracchini Sara Sullam

Comitato scientifico internazionale

Marcela Croce Sabine Lardon
(Universidad de Buenos Aires) (Université Jean Moulin Lyon 3)
Tony Crowley Daniela Pietrini
(University of Leeds) (Universität Augsburg)
Dmitrij Dobrovol'skij Javier Sánchez Zapatero
(Institut ruskogo jazyka im. V.V. (Universidad de Salamanca)
Vinogradova RAN) Sabrina Sedlmayer
Dina Heshmat (Universidade Federal de Minas Gerais-
(The American University in Cairo) Belo Horizonte)

Comitato di redazione

Elisa Alberani Paola Mancosu
Elena Di Venosa Camilla Storskog
Cristina Dozio Tania Raquel Pleitez Vela
Simona Gallo Alessandro Vescovi

Indice

<i>Introduzione. Il russo oggi: ricerca, innovazione e prospettive didattiche</i>	II
LAILA PARACCHINI, LINDA TORRESIN	
<i>Data-driven learning nelle classi di russo LS</i>	19
VALENTINA NOSEDA	
<i>Особенности усвоения приставочных глаголов в русском языке как иностранном: исследование с участием италиязычных учащихся</i>	59
Диана Лядская, Марко Маньяни	
<i>Особенности перевода «глазами» искусственного интеллекта: исследование на примере литературного текста</i>	89
Клаудио Маканьо	
<i>Коммуникативный анализ русского нехудожественного текста для студентов магистратуры</i>	III
Моника Перотто	
<i>La didattica del russo commerciale come lingua straniera dalla Perestrojka ad oggi</i>	125
LAILA PARACCHINI	

<i>La rappresentazione delle identità nei manuali di russo LS</i>	157
GIORGIA POMAROLLI, VICTORIYA TRUBNIKOVA	
<i>Didattica della letteratura russa e russofona: principi teorico-metodologici e suggerimenti operativi</i>	209
LINDA TORRESIN	
<i>Museo virtuale e apprendimento integrato: prospettive teoriche e applicative per la didattica CLIL della cultura russa</i>	243
GIORGIA RIMONDI	
<i>Per un approccio consapevole all'uso dei gesti nel processo di insegnamento e apprendimento del russo.....</i>	263
OXANA BEJENARI	
<i>Profilo biografico delle autrici e degli autori.....</i>	283

INTRODUZIONE

IL RUSSO OGGI: RICERCA, INNOVAZIONE E PROSPETTIVE DIDATTICHE

Laila Paracchini

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Linda Torresin

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Il volume *Il russo oggi: tendenze e prospettive nella didattica linguistico-culturale in ambito RKI* nasce all'interno delle attività del gruppo di ricerca interuniversitario RiDRU – Ricerca sulla Didattica del Russo all'Università (<https://ridru.it/>), punto di riferimento per la riflessione sulla didattica del russo in Italia, con particolare attenzione al contesto universitario. Fondato nel 2022, RiDRU riunisce studiose e studiosi afferenti al settore scientifico-disciplinare Slav-01/A (ex L-LIN/21, Slavistica) provenienti da quindici università italiane, accomunati dall'interesse per la sperimentazione metodologica e per la formazione docenti, e dalla volontà di costruire un linguaggio scientifico condiviso nel campo dell'educazione linguistica russa e russofona.

La costituzione del gruppo risponde all'esigenza di riconoscere la ricerca sulla didattica del russo (ancora poco rappresentata nel panorama nazionale) come campo scientifico autonomo e strutturato, e di creare uno spazio di dialogo stabile sul tema tra le università italiane. RiDRU promuove un approccio interdisciplinare e trasversale nell'ambito dell'RKI (*russskij kak inostrannyj*, “russo come lingua straniera”) – inteso come area di ricerca e di pratica didattica con proprie teorie e metodologie sviluppatesi nella

tradizione accademica russa –, aperto al confronto con la glottodidattica internazionale, con le diverse branche della linguistica e con la didattica disciplinare, e orientato alla costruzione di modelli formativi coerenti, comparabili e aggiornati.

Tra le aree di interesse del gruppo figurano la storia dell'insegnamento del russo in Italia, l'apprendimento/insegnamento della grammatica, del lessico e della pragmatica, la didattica della letteratura russa e russofona, la mediazione interculturale, i fenomeni di plurilinguismo, bilinguismo ed erosione linguistica, la traduzione, la riflessione metalinguistica, metapragmatica e metacognitiva, le glottotecnologie, la teoria del manuale, l'inclusione e la valutazione linguistica. Attraverso convegni, seminari, pubblicazioni e attività di formazione, RiDRU favorisce il dialogo tra studiosi e la condivisione di esperienze di ricerca e di pratiche didattiche, contribuendo al rinnovamento metodologico della russistica in Italia.

Il presente volume intende presentarsi come espressione collettiva di questa rete scientifica, con l'intento di documentare, valorizzare e mettere in dialogo esperienze di ricerca che, pur diverse per impostazione, condividono la volontà di rinnovare i fondamenti teorici e metodologici della didattica del russo in Italia. Esso offre una panoramica aggiornata delle principali tendenze metodologiche e applicative che caratterizzano oggi il campo, con un focus specifico sull'apprendente italofono e sui contesti universitari italiani. L'obiettivo non è quello di delineare una mappa esaustiva, bensì di restituire la varietà di orientamenti e di prospettive che animano il dibattito scientifico sull'RKI nel nostro paese. In questo senso, il contributo si inserisce nel più ampio quadro europeo dell'educazione linguistico-culturale, offrendo un apporto nuovo, in primo luogo per il panorama didattico italiano, ma con implicazioni più ampie.

La scelta di combinare nel titolo i termini *lingua* e *cultura* riflette una convinzione ormai consolidata nella glottodidattica contemporanea: l'acquisizione linguistica e la formazione culturale sono processi inseparabili e reciprocamente costitutivi. Nei contributi raccolti, le due dimensioni non sono trattate come ambiti distinti, ma come piani intrecciati che si alimentano a vicenda, in linea con la visione della mediazione linguistico-culturale promossa dal *Companion Volume* del Quadro Comune Europeo (2020). L'insegnamento dell'RKI è inteso come pratica educativa complessa, in cui lingua, cultura e comunicazione si integrano per costruire la competenza interculturale e la capacità di agire socialmente attraverso la lingua. L'apprendimento linguistico diventa così esperienza cognitiva, affettiva e relazionale, che implica la riflessione su identità, valori e rappresentazioni del mondo.

Gli studi presentati nel volume condividono questa impostazione integrata e affrontano il tema dell'insegnamento e dell'apprendimento del russo da prospettive differenti, ma complementari.

Una prima linea di indagine si concentra sull'innovazione metodologica e sull'uso di strumenti empirici e digitali applicati alla didattica linguistica. In questa cornice si colloca il saggio che apre il volume, dedicato alla linguistica dei corpora e al *data-driven learning*, un approccio che fonda l'insegnamento su dati verificabili e osservabili e promuove un apprendimento esplorativo e deduttivo basato sull'analisi dell'uso reale della lingua. Tale impostazione metodologica incoraggia l'autonomia dell'apprendente e la riflessione metalinguistica, favorendo la formulazione autonoma di regole d'uso e la capacità di inferire schemi linguistici a partire da esempi concreti, contestualizzati e non adattati didatticamente al parlante straniero. L'impiego dei corpora come risorsa per la didattica delle lingue si inserisce in una tradizione consolidata nella glottodidattica europea, ma ancora relativamente nuova per il russo LS. Il *data-driven learning* trasferisce in ambito didattico la logica della ricerca linguistica empirica, avvicinando lo studente al lavoro del linguista e sostenendo un atteggiamento esplorativo, autonomo e di ragionamento verso i dati. Questa metodologia assume un valore particolare anche in ottica comparativa, poiché consente di osservare direttamente differenze e convergenze tra strutture russe e, ad esempio, italiane, sviluppando la consapevolezza contrastiva e riducendo i fenomeni di interferenza linguistica.

In continuità con questa attenzione ai processi cognitivi e analitici, il volume include un lavoro sull'acquisizione dei verbi russi prefissati da parte di apprendenti italofofoni, che indaga le strategie cognitive e morfosintattiche alla base della costruzione della competenza linguistica. Lo studio, condotto con strumenti di linguistica acquisizionale, mette in evidenza il dialogo fecondo tra linguistica teorica e glottodidattica applicata, suggerendo modelli operativi per l'insegnamento della morfologia e del lessico verbale. L'acquisizione dei verbi prefissati rappresenta una delle aree più complesse per l'apprendente di russo LS, poiché implica la combinazione di significato spaziale, aspettuale e derivazionale. L'analisi proposta dimostra come la padronanza dei prefissi verbali non dipenda solo dalla memorizzazione di forme, ma dalla comprensione dei meccanismi cognitivi del parlante russo che regolano la formazione e l'interpretazione del verbo. I risultati offrono indicazioni preziose per la progettazione didattica, in particolare per lo sviluppo di attività che stimolino la consapevolezza metalinguistica e la capacità di generalizzare schemi morfosintattici, in linea con un approccio costruttivista all'apprendimento linguistico.

Sempre sul piano dell'innovazione metodologica, un ulteriore contributo è dedicato all'uso dell'intelligenza artificiale nella didattica del russo, con attenzione all'ambito traduttivo e, nello specifico, al processo di *post-editing*. Nel mettere in evidenza le grandi possibilità offerte nella traduzione dall'IA generativa, lo studio ne mostra tuttavia i limiti rispetto alla trasmissione di elementi come, ad esempio, l'ironia, specifici riferimenti culturali, significati

impliciti, *realia*, fraseologismi. Su tale base, il contributo sottolinea, quindi, l'importanza sia della conoscenza della cultura legata alla lingua del testo d'origine, sia del processo di adattamento della traduzione alla cultura di destinazione. Si tratta di caratteristiche proprie dell'intelligenza umana, che devono essere trasmesse nel percorso di insegnamento/apprendimento, mostrando allo studente i punti critici della traduzione e i limiti di un prodotto generato artificialmente. Il valore imprescindibile dell'opera umana, fondato sulla conoscenza linguistica, da un lato, e culturale, dall'altro, viene evidenziato comparando la traduzione di alcuni passi di testo letterario svolta da traduttori professionisti con le rese offerte da *ChatGPT* sulla base di prompt differientemente strutturati.

Queste prime ricerche, di impronta linguistica e tecnologica, mostrano l'interesse crescente per metodologie basate sui dati e per una didattica capace di integrare strumenti analitici e processi cognitivi. Insieme, esse aprono il percorso del volume delineando un quadro metodologico che combina rigore empirico e innovazione pedagogica e che prepara la transizione verso le sezioni successive, dedicate alla dimensione testuale, culturale e comunicativa dell'apprendimento del russo.

Sul piano della riflessione testuale, il volume include un contributo orientato all'analisi comunicativa del testo non letterario, considerata un aspetto chiave nella formazione universitaria avanzata e nella costruzione di una competenza linguistica pienamente funzionale. La padronanza del testo, inteso come unità comunicativa complessa, rappresenta infatti uno degli obiettivi centrali della didattica del russo a livello accademico, dove la capacità di interpretare e produrre testi autentici diventa indice di maturità linguistica e culturale. Il modello proposto integra dimensione linguistica e pragmatica, ponendo attenzione alla struttura del discorso e alle sue funzioni comunicative reali, e permette di analizzare l'organizzazione macro- e microstrutturale dei testi e le strategie retoriche e persuasive. L'attenzione al testo autentico, e in particolare a quello politico, assume un valore formativo specifico, poiché sollecita la lettura critica della lingua come pratica sociale e il riconoscimento dei processi ideologici e culturali che la attraversano. In questa prospettiva, l'analisi comunicativa non è solo esercizio linguistico, ma anche strumento di educazione al pensiero critico e di uso consapevole della lingua in contesti reali e professionalizzanti.

La riflessione si estende poi alla dimensione settoriale, con un contributo dedicato alla didattica del russo commerciale, analizzata in prospettiva diacronica dal periodo della *Perestrojka* a oggi. L'esame della manualistica e dei materiali autentici evidenzia l'evoluzione del lessico, dei registri comunicativi e delle pratiche discorsive legate al mondo del lavoro, mostrando come la lingua di specialità rifletta i mutamenti economici, sociali e culturali dell'epoca post-sovietica. Lo studio, che coniuga approccio storico e analisi linguistica, offre una visione ampia della trasformazione dei bisogni

comunicativi e delle competenze professionali richieste nei diversi contesti. Particolarmente significativa è l'attenzione alla costruzione di scenari realistici e simulazioni comunicative, che consentono di integrare l'apprendimento linguistico con la formazione pragmatica e interculturale. Tale impostazione metodologica favorisce un'acquisizione orientata alle competenze, in cui la lingua è intesa come strumento di interazione e di accesso ai codici professionali della società contemporanea. In questa prospettiva, la didattica del russo commerciale diventa un terreno privilegiato per sviluppare consapevolezza linguistica e comprensione critica della cultura economica e del discorso d'impresa.

L'attenzione alla lingua come pratica situata e socialmente determinata prepara il terreno per il contributo successivo del volume, impegnato nella riflessione sui materiali didattici e sui manuali di RKI. Anche in questo ambito, il focus si sposta dal prodotto linguistico in sé ai processi di rappresentazione culturale e identitaria che esso veicola, ponendo al centro la relazione tra lingua, cultura e inclusione educativa.

A partire dai materiali didattici, il volume affronta il tema della rappresentazione culturale e identitaria nei manuali di RKI, analizzati alla luce dei principi dell'educazione inclusiva e della pluralità linguistico-culturale. L'analisi dei testi mostra come immagini, situazioni comunicative e personaggi contribuiscano a costruire visioni del mondo e modelli di appartenenza, influenzando la percezione della lingua e della cultura russa da parte degli apprendenti. I manuali non sono dunque strumenti neutri, ma dispositivi pedagogici e culturali che veicolano valori, ideologie e narrazioni implicite. Il contributo invita a una lettura critica dei materiali didattici, evidenziando la necessità di sviluppare nei docenti la consapevolezza del loro potere formativo e della responsabilità che ne deriva. In questa prospettiva, la riflessione sui manuali si intreccia con i principi dell'educazione interculturale e della *critical language awareness*, promuovendo un approccio che valorizzi la diversità e la rappresentazione equa dei soggetti e delle culture. Particolare rilievo assume l'attenzione al modo in cui i materiali possono favorire, o al contrario ostacolare, processi di inclusione e partecipazione attiva in aula. L'adozione di criteri di selezione consapevoli e l'integrazione di testi autentici e pluriprospectivi diventano strumenti per formare apprendenti capaci di decodificare criticamente i discorsi, di riconoscere la pluralità dei punti di vista e di costruire una cittadinanza linguistica attiva e responsabile.

Da questa prospettiva sulla rappresentazione e sulla pluralità culturale nei materiali didattici nasce un naturale passaggio alla riflessione sulla didattica della letteratura, dove la dimensione estetica e interpretativa del testo diventa terreno privilegiato di mediazione linguistico-culturale. Se nei manuali la cultura è presentata attraverso modelli comunicativi e situazionali tipici, la letteratura consente invece di esplorare la complessità dei significati, le

sfumature linguistiche e le rappresentazioni plurali del mondo russo e russofono. Essa offre agli apprendenti la possibilità di confrontarsi con visioni interne alla cultura di arrivo e di costruire, attraverso la lettura, un rapporto personale e critico con la lingua.

Il saggio dedicato a questo ambito propone un modello teorico-operativo che valorizza il testo letterario come spazio di mediazione culturale e come strumento per lo sviluppo integrato di competenze linguistiche, interpretative e interculturali. La lettura diventa un atto di scoperta e di costruzione di senso, in cui l'apprendente è guidato a riconoscere la stratificazione semantica della lingua e i riferimenti storico-culturali che ne orientano la ricezione. L'approccio suggerito mette in dialogo la tradizione dell'insegnamento letterario con le istanze più recenti della glottodidattica e degli studi decoloniali, promuovendo una lettura del testo come luogo di pluralità linguistica e di confronto fra prospettive culturali. In questa prospettiva, la letteratura è considerata non solo oggetto di interpretazione, ma anche dispositivo pedagogico che permette di sviluppare nei discenti la capacità di negoziare significati, di confrontare sistemi di valori e di elaborare giudizi critici. La figura del docente assume un ruolo centrale come facilitatore del dialogo interculturale, capace di mediare tra linguaggio letterario e linguaggio quotidiano, tra testo artistico e vissuto degli apprendenti. La letteratura diventa così un laboratorio di riflessione sui temi dell'identità, della memoria e della rappresentazione, in cui la parola poetica e narrativa si intreccia con le pratiche comunicative della classe di lingua e incentiva lo sviluppo di una consapevolezza linguistica, estetica e culturale complessa.

A questa linea si collega la riflessione sull'uso del CLIL e delle tecnologie immersive per l'insegnamento della cultura nella classe di lingua. L'integrazione tra contenuti disciplinari e lingua veicolare favorisce un apprendimento esperienziale e multimodale, che combina sviluppo linguistico, competenze digitali e comprensione culturale. In questo quadro, la prospettiva CLIL viene intesa non solo come metodologia veicolare, ma come dispositivo formativo capace di promuovere la riflessione metalinguistica e l'apprendimento attraverso compiti autentici. L'impiego di strumenti multimediali e ambienti virtuali – dalle piattaforme interattive ai visori di realtà aumentata – trasforma la lezione di lingua russa in un laboratorio dinamico, dove l'apprendente assume un ruolo attivo nella costruzione dei saperi. L'esperienza didattica diventa così occasione di scoperta, esplorazione e confronto interculturale, in cui la dimensione digitale non sostituisce ma potenzia quella relazionale. L'approccio proposto stimola la motivazione, la collaborazione e l'autonomia, aprendo nuove possibilità per l'insegnamento della lingua e della cultura russa in contesti formativi sempre più ibridi e tecnologicamente mediati.

Il volume si chiude con una riflessione dedicata alla comunicazione non verbale e, in particolare, all'uso dei gesti nella didattica del russo, tema

spesso trascurato, ma di grande rilievo glottodidattico. Lo studio evidenzia il valore pedagogico della gestualità come strumento di mediazione culturale e supporto alla comprensione, sottolineando come l'elemento corporeo partecipi alla costruzione del significato linguistico e alla consapevolezza interculturale. L'analisi mette in luce la funzione del gesto come segno culturale, capace di veicolare valori, norme e modelli comunicativi propri delle diverse comunità di parlanti. In questa prospettiva, la didattica del gesto diventa parte integrante della competenza pragmatica e interculturale, offrendo al docente strumenti per una formazione linguistica più completa, in cui parola, corpo e cultura interagiscono nella costruzione del senso. Il contributo propone infine un ampliamento della nozione stessa di comunicazione linguistica, invitando a considerare la dimensione corporea e prossemica come componente costitutiva dell'atto comunicativo e come terreno di incontro fra codici, culture e identità.

Nel loro insieme, i contributi delineano un panorama variegato e dinamico della didattica dell'RKI in Italia, in cui la dimensione linguistica, culturale e tecnologica si intrecciano per promuovere un apprendimento autentico, critico e interculturale. L'eterogeneità delle prospettive — dai corpora alla morfologia, dall'IA alla progettazione didattica, alle lingue di specialità e alla letteratura, dai manuali alla comunicazione non verbale — riflette la vitalità di una disciplina che unisce rigore scientifico e creatività didattica.

Con questo volume intendiamo offrire non una sintesi conclusiva, ma un punto di partenza per ulteriori ricerche. Il lavoro del gruppo RiDRU si colloca in questa prospettiva di continuità: promuovere un dialogo costante tra teoria e pratica, tra università e scuola, tra ricerca e formazione. Guardando al futuro, riteniamo che la sfida principale consista nel consolidare un sistema di collaborazione stabile, capace di connettere le esperienze dei docenti e di sostenere la formazione continua. Solo attraverso una riflessione collettiva e condivisa sarà possibile costruire un modello formativo in grado di rispondere alle esigenze di un pubblico sempre più diversificato, valorizzando al tempo stesso la tradizione e la ricerca.

In un quadro internazionale in rapido mutamento, la didattica del russo è chiamata a ridefinire i propri riferimenti teorici, a rinnovare i modelli di formazione e a confrontarsi con le sfide dell'interculturalità e della mediazione linguistica in senso ampio. *Il russo oggi* intende inserirsi in questo dibattito, offrendo un contributo scientifico e metodologico alla costruzione di una comunità di ricerca capace di dialogare con le istanze globali dell'educazione linguistica. Il volume vuole così rappresentare un tassello nel percorso di costruzione di un insegnamento dell'RKI che sia scientificamente fondato, pedagogicamente innovativo e culturalmente consapevole: una didattica in grado di formare docenti e studenti curiosi, riflessivi e aperti, pronti a orientarsi con competenza nel vasto spazio linguistico e culturale del russo contemporaneo.

DATA-DRIVEN LEARNING NELLE CLASSI DI RUSSO LS

Valentina Nosedà

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO

Abstract

Il saggio è dedicato all'uso dei corpora nell'insegnamento del russo LS in ambito universitario in Italia, dove il *data-driven learning* (DDL) non è ancora una pratica didattica consolidata. Nella prima parte del lavoro si offre un inquadramento teorico sulla didattica basata sui corpora. Segue la presentazione di un intervento didattico sperimentale rivolto a due gruppi frequentanti un corso di Laurea triennale, finalizzato a raccogliere dati preliminari sull'efficacia del DDL e sulle percezioni degli apprendenti. Nonostante i limiti dell'esperimento, i risultati emersi dall'analisi statistica suggeriscono un impatto positivo del metodo DDL in uno dei due gruppi coinvolti. Per quanto riguarda le percezioni degli apprendenti, i risultati del questionario indicano che il DDL è stato accolto positivamente, sebbene emerga una preferenza per l'uso guidato dei corpora in aula piuttosto che nello studio autonomo. Il lavoro si inserisce in un progetto più ampio volto allo sviluppo di materiali didattici basati interamente sui corpora per l'insegnamento del russo a livello universitario in Italia; in quest'ottica, i risultati dell'esperimento intendono costituire le basi per il conseguimento di tale obiettivo.

This article explores the use of corpora in teaching Russian as a foreign language at Italian universities, where data-driven learning (DDL) has yet to become routine practice. We first sketch the theoretical underpinnings of corpus-based pedagogy, then report on a pilot classroom intervention with two sections of an undergraduate course designed to estimate the preliminary effects of DDL and students' attitudes toward it. Despite the study's

limitations, the statistical analyses point to a positive effect of DDL in one of the two sections. As for student perceptions, survey data indicate a generally favourable reception, with a clear preference for guided, in-class corpus work over independent use. The study forms part of a broader initiative to develop fully corpus-based teaching materials for university-level Russian in Italy; the present findings are intended to inform and support that effort.

I. INTRODUZIONE¹

Nel presente saggio si propone una riflessione sull'impiego dei corpora per l'insegnamento del russo come lingua straniera (LS) nel contesto universitario italiano, dove la didattica basata su tali risorse non si è ancora affermata come pratica diffusa e consolidata.

In particolare, il lavoro intende fornire dapprima una ricognizione teorica sul significato di didattica basata sui corpora, accompagnata da un breve stato dell'arte su quanto svolto finora a livello internazionale e nazionale, per poi illustrare alcuni esempi di utilizzo attraverso la presentazione di un intervento didattico rivolto a due gruppi di studenti universitari della Laurea triennale.

Poiché il lavoro si inserisce in un progetto più ampio volto alla progettazione e allo sviluppo di materiali didattici basati sui corpora per l'insegnamento del russo in ambito universitario italiano, i risultati presentati intendono offrire un primo contributo alla realizzazione di tale obiettivo.

2. I CORPORA NELLE CLASSI: DIDATTICA CORPUS-BASED E DATA DRIVEN-LEARNING

La diffusione dei primi corpora elettronici, risalente alla fine degli anni Cinquanta, si è accompagnata a un nuovo approccio allo studio delle lingue, ossia a una metodologia² basata sull'osservazione e la descrizione di dati linguistici autentici e contestualizzati, meglio conosciuta come Linguistica dei Corpora (LC) (Biber *et al.* 1998; Hunston 2002; McEnery, Wilson 2001; Sinclair 2004; Sinclair, Renouf 1991). Alla base della LC vi sono alcuni principi teorici diffusisi in area anglosassone e promossi dagli studiosi britannici John R. Firth, Micheal A. K. Halliday e John Sinclair, ovvero:

- la linguistica è una scienza applicata;

¹ Desidero ringraziare gli apprendenti che hanno partecipato allo studio e la collega Elena Freda Piredda per aver permesso di dedicare parte delle sue ore all'intervento didattico qui presentato.

² Vige un dibattito tra chi considera la Linguistica dei corpora una vera e propria disciplina e quanti la definiscono piuttosto una metodologia. In questa sede ci si allinea alla seconda scuola di pensiero, sostenuta, tra gli altri, da McEnery e Wilson (2001: 2): «[c]orpus linguistics [...] is a methodology rather than an aspect of language requiring explanation or description».

- lo studio linguistico deve essere supportato da dati empirici che riflettano la lingua contestualizzata e realmente in uso;
- la concezione dicotomica che vede forma e significato come due entità distinte è superata a favore dell'idea per cui forma e significato sono inseparabili (Stubbs 1996: 23-28).

Poiché questo legame indissolubile tra forma e significato è reso palese proprio dall'osservazione dei dati restituiti dai corpora, questi strumenti hanno acquisito fin da subito un ruolo attivo nel ridefinire la descrizione linguistica (Johansson 1998: 20-21).

Il successo e la diffusione dell'approccio che qui nomineremo genericamente *corpus-based* (da intendersi come 'basato sui corpora')³ ha avuto presto un impatto non solo nella ricerca linguistica, ma anche nella didattica delle lingue seconde. Come ricorda Boulton (2012: 264-265), infatti, le prime pubblicazioni accademiche che discutono l'uso di corpora per l'apprendimento linguistico risalgono alla fine degli anni Sessanta. Da allora, con una crescita esponenziale, si sono susseguiti centinaia di lavori dedicati alla didattica *corpus-based*, e la comunità internazionale dei linguisti ha iniziato a interrogarsi in maniera attiva sul ruolo dei corpora in quest'ambito⁴.

A livello definitorio, bisogna tuttavia precisare che l'espressione 'didattica *corpus-based*' si riferisce ad almeno due fenomeni distinti che prevedono, rispettivamente, l'uso indiretto e diretto dei corpora nell'ambito dell'insegnamento (Leech 1997).

Nello specifico, si parla di uso indiretto, quando i materiali e gli strumenti lessicografici proposti agli apprendenti vengono compilati tenendo conto dei risultati di ricerche condotte con l'ausilio di corpora. Le informazioni sulla lingua estratte dai corpora consentono infatti di creare nuove risorse per l'apprendimento di una LS, nonché di migliorare e sviluppare quelle preesistenti, riducendo così il *gap* tra ricerca linguistica e didattica delle lingue.

L'espressione 'uso diretto' è invece generalmente associata al cosiddetto *data-driven learning* (DDL), termine coniato da Tim Johns all'inizio degli

3 Come chiariscono Altenberg e Granger (2002: 15), il termine *corpus-based* è usato ambigualmente in due modi, in particolare nell'ambito della ricerca linguistica: 1. per riferirsi a qualsiasi indagine che faccia uso di corpora: in questa sede il termine verrà usato in questo modo; 2. Per nominare una metodologia di tipo deduttivo e opposta a *corpus-driven*. In questo secondo caso l'approccio *corpus-based* consiste nel verificare teorie o ipotesi preesistenti (secondo Kopotev [2021], anche con l'aggiunta di metodi quantitativi), laddove adottando l'approccio *corpus-driven* i dati restituiti dai corpora vengono impiegati per formulare nuove ipotesi, per ottenere «new insights into language» (Granger 2003: 133). A questa distinzione bipartita si può aggiungere infine il termine *corpus-informed* – anch'esso spesso genericamente definito *corpus-based* – che prevede l'utilizzo di corpora come meri database di esempi (Kopotev 2021).

4 A dimostrarlo non sono solo le pubblicazioni, ma anche i convegni dedicati a questo tema: ne è un esempio la celebre conferenza TALC (*Teaching and Language Corpora*), presente dal 1994 a cadenza biennale e giunta nel 2024 alla sua sedicesima edizione.

anni Novanta, e a cui è dedicato il presente lavoro⁵. Il DDL – basato sull’idea che il docente non debba presentare alla classe la totalità delle informazioni circa la lingua di studio – prevede la consultazione di corpora da parte degli apprendenti stessi, i quali, idealmente, estrapolano in autonomia tali informazioni dall’osservazione dei dati restituiti dal motore di ricerca, esplorando così «the regularities of patterning in the target language» (Johns, King 1991: iii).

Il rimando alle regolarità e ai *pattern* linguistici – su cui si basa in realtà tutta la linguistica dei corpora – ben si sposa con la *usage-based theory* (UBT), una teoria acquisizionale inizialmente elaborata in riferimento all’acquisizione della prima lingua e in seguito estesa al medesimo processo per le lingue seconde. Secondo la UTB, «encountering patterns of language is the key determinant of acquisition» (O’Keeffe 2021: 43). La conoscenza linguistica deriva dall’esperienza che ne facciamo e le regolarità che incontriamo a livello fonologico, morfosintattico, lessicale e testuale consentono a un bambino di acquisire la prima lingua, così come a un adulto di acquisirne una seconda (*ibidem*).

La prima parte della definizione di DDL – relativa alla consultazione di corpora in autonomia – può essere invece spiegata dall’approccio costruttivista che ha caratterizzato questa metodologia fin dai suoi albori: «(t)he original spirit of DDL was certainly a constructivist one where learners engage in and gain from cognitively grappling with data» (O’Keeffe 2021: 37). A livello generale, il DDL è in linea con il recente sviluppo di approcci maggiormente «learner-centered» (Forti 2023: 13). Nello specifico, l’assunto fondamentale della metodologia *data-driven* è che le regolarità individuate dagli apprendenti stessi siano più facilmente interiorizzate e messe in pratica rispetto alle nozioni presentate in modo prescrittivo da fonti esterne (ad esempio dizionari o manuali). Si ritiene inoltre che l’osservazione indipendente o parzialmente guidata⁶, associata allo sforzo di comprendere in autonomia le particolarità di una data struttura linguistica, potenzino la capacità di osservazione critica e incentivino la consapevolezza linguistica del discente (Boulton 2021: 11). Infine, poiché i corpora restituiscono dati linguistici autentici, che riflettono la lingua dell’uso, praticando il DDL gli apprendenti hanno accesso a dati attestati nell’uso effettivo e in taluni casi, a dipendenza del corpus consultato, prodotti da parlanti nativi in contesti di

5 Forti (2023: 4) offre inoltre una precisazione terminologica, spiegando che la dicotomia ‘diretto’ vs ‘indiretto’ viene spesso menzionata in letteratura per distinguere due modalità di attuazione del DDL stesso: in questo caso, il termine diretto è associato all’interrogazione di corpora da parte degli apprendenti (si parla dunque di ‘*computer-based*’ o ‘*hard-version*’ del DDL), mentre l’uso indiretto implica l’osservazione di concordanze estratte dal docente e poi distribuite alla classe in formato cartaceo (‘*paper-based*’ o ‘*soft-version*’).

6 Mukherjee (2006) precisa che tale approccio può essere totalmente autonomo, impiegato ad esempio in contesti di autoapprendimento, oppure guidato, laddove l’insegnante fornisce istruzioni sulle strutture da indagare e sulle modalità di interrogazione di un corpus.

vita reale⁷, a differenza di quanto generalmente avviene attraverso la consultazione di manuali o eserciziari di lingua.

Tuttavia, sebbene tali presupposti possano sembrare promettenti, offrendosi come una soluzione ideale per l'apprendimento linguistico, i principali quesiti sollevati in letteratura spesso si ripropongono:

1. Il DDL funziona davvero?
2. Come viene percepito da apprendenti e docenti?

In questo caso, per docenti sono da intendersi coloro che insegnano la lingua, ma non rivestono al contempo il ruolo di ricercatori: infatti, poiché talvolta le due figure non coincidono, i primi devono essere necessariamente addestrati all'uso dei corpora e al DDL stesso prima di proporlo in aula.

In letteratura sono numerosissimi gli studi che in un modo o nell'altro hanno tentato di rispondere alle due domande sopracitate. Tra i più recenti, ricordiamo, ad esempio, la monografia di Forti (2023), incentrata sull'italiano come LS, ma comprendente a sua volta una rassegna di meta-analisi precedenti che indagano:

- l'efficacia del DDL (in particolare, Mizumoto, Chujo 2015; Boulton, Cobb 2017; Lee *et al.* 2019)
- le percezioni di apprendenti (Chambers 2007) e insegnanti (Tribble 2015) sull'uso del DDL (Forti 2023: 42-58).

Da menzionare è anche Boulton (2021), che, oltre a offrire una propria rassegna degli studi condotti fino al 2020 sul DDL, presenta una serie di meta-analisi quali la già citata Chambers (2007), Boulton (2012), Chen e Flowerdew (2018), Pérez-Paredes (2019) e altri ancora⁸. Si segnala, infine, Kogan *et al.* (2020), dedicato alla pubblicazione di articoli sul DDL nella Federazione Russa.

In tutti questi lavori, le riflessioni relative all'efficacia del DDL e alle percezioni di studenti e docenti indicano, in generale, che l'impatto del DDL è tendenzialmente positivo, sebbene in alcuni casi l'esito delle ricerche dipenda da vari fattori, sintetizzati così da Forti:

DDL effects are likely to vary based on what is being learned through corpus-based activities, on who is learning it [...], on how DDL has been operationalized, that is what kind of corpus-based activities have been proposed to learners, and on what kind of context DDL comes to be part of. The effects emerging from empirical studies may also be influenced by the way the study was designed, by the size of the participant sample, and by the length of the pedagogical intervention. (Forti 2023: 43)

⁷ È questo il caso del Corpus utilizzato in questa sede (cfr. § 2).

⁸ Per l'elenco completo si rimanda allo studio citato.

Buone sembrano anche le reazioni e l'attitudine nei confronti del DDL, sebbene spesso se ne riconosca la complessità, dovuta sia alla mancanza di pratica nella formulazione di *query* e nella consultazione di corpora, sia al fatto che gli esempi estratti non sono in alcun modo adattati al livello degli apprendenti.

Tra i limiti identificati dalle meta-analisi citate, quelli più pertinenti per il presente lavoro sono riconducibili alla carenza di studi relativi a lingue diverse dall'inglese e/o che considerino apprendenti principianti, al fatto che le attività con i corpora vengano proposte primariamente in aula e molto di rado per l'apprendimento autonomo, e all'impostazione metodologica di molti lavori. In Kogan *et al.* (2020: 350), ad esempio, si nota che solo il 9% degli articoli considerati descrive in maniera dettagliata gli esperimenti condotti. Quasi tutti gli autori di meta-analisi lamentano inoltre un'inevitabile mancanza di sistematicità: ogni studio analizza dati diversi, correlandoli a fattori diversi, dato che rende impossibile qualsiasi confronto o generalizzazione.

Per quanto riguarda la lingua target, Kogan *et al.* (2020) rilevano che persino sui 152 articoli pubblicati in Russia tra il 2011 e il 2019, solo il 17% è dedicato al russo come lingua straniera: anche in questo caso, infatti, a dominare sono gli studi sull'inglese (77%).

Restringendo il focus sulla coppia di lingue di nostro interesse (russo e italiano), nessuno degli studi sopracitati menziona articoli dedicati all'uso dei corpora per la didattica del russo rivolta ad apprendenti italofofoni. Effettivamente, i lavori che considerano le potenzialità dei corpora nell'apprendimento linguistico del russo LS in Italia raramente si riferiscono in maniera esplicita al DDL e, quando lo fanno, non presentano interventi didattici che ne testino l'efficacia.

Una breve rassegna di questi studi verrà presentata e discussa nel paragrafo successivo.

2.1. *Il DDL per l'insegnamento del russo come LS in Italia*

In questa sezione, si offrirà una rassegna degli articoli pubblicati dal 2004 a oggi relativamente alla possibilità di impiegare i corpora di lingua russa nelle classi di apprendenti italofofoni. Il 2004 segna infatti un passaggio importante per tutta la russistica, poiché è nell'aprile di quell'anno che il *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka* (NKRJa) [Corpus nazionale della lingua russa] diviene accessibile online⁹. Il NKRJa – il corpus privilegiato dalla comunità internazionale dei russisti – è suddiviso in numerose sezioni (tra cui 32 corpora paralleli), contiene testi afferenti a diversi generi (prosa letteraria, poesia, pubblicistica, lingua parlata) e ricopre un arco temporale

9 www.ruscorpora.ru.

sufficientemente ampio (dal XVIII secolo al 2023) da permettere analisi diacroniche¹⁰. È inoltre dotato di un motore di ricerca molto sofisticato, ma allo stesso tempo sufficientemente *user friendly*. Infine, in alcune sezioni, il sistema è in grado di fornire un ‘ritratto’¹¹ per ogni singolo lemma, restituendo informazioni sulla sua morfologia, collocazioni, statistiche e altro ancora¹².

I primi contributi ‘italiani’ che a nostra conoscenza propongono di rivolgersi al corpus per l’apprendimento del russo sono B’jadžini (2007) e Slavkova (2007). Pur trattandosi di articoli in lingua russa ed editi nella Federazione Russa, entrambe le autrici sono affiliate in un ateneo italiano e hanno come target, dal punto di vista didattico, apprendenti italofoeni a livello universitario. Nel contributo di Biagini si propone di utilizzare gli esempi estratti dal NKRJa per discernere gli usi e le funzioni degli avverbi interrogativi *začem* (‘perché’, nel senso di ‘a che scopo’) e *počemu* (‘perché’, ossia ‘qual è la causa’), spesso fonte di confusione per apprendenti la cui lingua non distingue i due casi. Il focus di Slavkova è invece sull’acquisizione delle collocazioni verbo-nome, altrettanto problematiche per gli studenti per via delle asimmetrie tra russo e italiano. Segue, nel 2013, un contributo di Benigni, in cui si propongono alcune attività sull’apprendimento del lessico, sfruttando l’annotazione semantica del NKRJa. Parte dell’articolo è dedicata invece a una breve dimostrazione delle attività didattiche possibili con l’ausilio del *Russian Web Corpus*, accessibile da Sketch Engine¹³. In Benigni e Nuzzo (2018), si esplora la possibilità di mostrare agli apprendenti le funzioni di alcuni segnali discorsivi – tra cui, in particolare, la particella linguospecifica *nu* – attraverso il corpus multimediale¹⁴ del NKRJa, puntualizzando che nonostante la crescente diffusione del DDL, i corpora sono ancora poco sfruttati per l’insegnamento di aspetti pragmatici. In questo caso, non si propongono veri e propri esercizi, ma viene offerto uno spunto per utilizzare il corpus in modo indiretto, estraendo informazioni semantico-pragmatiche assenti in dizionari e manuali di russo LS. Sempre nel 2018, Noseda, rifacendosi all’approccio *data-driven*, pubblica un contributo in cui si presentano una serie di esercizi di tipo morfosintattico da svolgere a partire dal corpus generale del NKRJa (Noseda 2018a). Nel lavoro si ipotizza che il corpus possa essere utilizzato fin dalle prime settimane di approccio alla

¹⁰ Dati di luglio 2025.

¹¹ Funzione ‘*portret slova*’ (‘word at a glance’ nella versione inglese), a cui è possibile accedere cliccando sulla parola desiderata.

¹² Trattandosi di un corpus di monitoraggio (*monitor corpus*), ossia un corpus che si espande continuamente nel tempo (McEnery, Hardie 2012: 6-7), le sue funzioni e la sua composizione sono in continua evoluzione.

¹³ <https://www.sketchengine.eu/>

¹⁴ Il corpus multimediale (MURCO) conta 5,5 milioni di parole e comprende testi in forma audio e video, affiancati dalla trascrizione corrispondente. Oltre alla classica annotazione presente nelle altre sezioni del NKRJa (metatestuale, morfologica e semantica), il MURCO è annotato secondo tipi di atti linguistici e gesticolazione.

nuova lingua, pertanto le attività proposte sono pensate per apprendenti di livello A1-A2. Sempre del 2018 è un articolo di Balakina dedicato all'uso dei corpora per la didattica della traduzione dall'italiano al russo, con un focus sulle collocazioni in ambito commerciale (quali *dolgosročnoe sotrudničestvo* 'collaborazione a lungo termine', *proizvodit' platžž* 'effettuare un pagamento' ecc.). In questo caso, pur riconoscendo l'importanza del NKRJa, l'autrice si rivolge ai web-corpora Aranea (Benko 2014), accessibili attraverso Sketch Engine, poiché ritenuti più adatti ad attività legate al lessico commerciale. L'uso di corpora monolingui è infine esplorato in Nosedà (2020) e Masla (2020), dove vengono forniti alcuni esempi di impiego del NKRJa rispettivamente per l'apprendimento dell'aspetto verbale e della fraseologia.

Diversi sono i contributi dedicati alle possibili applicazioni in ambito didattico del corpus parallelo italiano-russo (CP ita-ru)¹⁵. I corpora paralleli, infatti, hanno il pregio di consentire un confronto diretto tra L1 e L2, e risultano particolarmente indicati per l'apprendimento autonomo di vocaboli sconosciuti (Bernardini 2004, Granger 2003, St. John 2001). Oltre al già citato Nosedà (2020), in cui si menziona anche la possibilità di interrogare il CP ita-ru per mostrare le strategie di resa in italiano dell'imperfettivo fattivo russo, menzioniamo, in ordine cronologico, Slavkova (2017); B'jadžini (2017); Benigni, Ruvoletto (2019); Biagini, Mazzoleni (2019); Gasanova-Mijat (2019). Tutti questi lavori confermano come il CP ita-ru si riveli uno strumento utile per:

- esemplificare in chiave contrastiva strutture particolarmente complesse da acquisire, poiché codificate diversamente nelle due lingue, quali le relazioni concessive (B'jadžini 2017; Biagini, Mazzoleni 2019) e la deissi (Benigni, Ruvoletto 2019);
- fornire informazioni di tipo collocazionale e reperire gli equivalenti di falsi amici (Slavkova 2017) o formule di etichetta (Gasanova-Mijat 2019).

Tuttavia, nonostante l'evidente attenzione nei confronti dei corpora come possibili strumenti di ausilio nella didattica, e la relativa abbondanza di contributi intenti a illustrare le loro applicazioni, il DDL non risulta ancora pienamente integrato come prassi consolidata nell'insegnamento del russo in Italia e non ci risultano studi in cui l'utilizzo dei corpora in classe venga effettivamente testato con apprendenti¹⁶. Allo stesso modo, non esistono in commercio o online materiali didattici interamente *corpus-based* destinati all'insegnamento della lingua russa a italofoni. L'unica eccezione in questo

¹⁵ Per una descrizione di questo corpus si rimanda a Nosedà 2018b.

¹⁶ Un esempio di applicazione del DDL nella didattica di una lingua slava in contesto italiano è rappresentato dai lavori di O. Perišić (2020, 2021, 2023), dedicati tuttavia all'apprendimento del serbo. In particolare, in (Perišić 2020, 2021) si riportano alcuni dati relativamente alle percezioni degli apprendenti nei confronti della didattica *corpus-based*, mentre in (Perišić 2023), oltre a mostrare numerosi esempi di attività possibili con l'ausilio dei corpora, si riferiscono i risultati di due esperimenti didattici aventi lo scopo di testare l'efficacia del DDL per l'insegnamento del lessico, dell'aspetto verbale e di alcuni temi legati alla morfologia di base.

senso è rappresentata dalle unità didattiche realizzate in seno al progetto SEAH (*Sharing European architectural heritage*)¹⁷, destinate tuttavia all'apprendimento del lessico specialistico nell'ambito dell'architettura e delle costruzioni e rivolte a un'utenza molto specifica, ovvero gli studenti delle Facoltà di architettura e ingegneria in mobilità in paesi russofoni (Ferro 2022).

Pertanto, alla luce di quanto esposto finora, e nell'ottica di integrare in maniera sistematica l'uso dei corpora nella didattica del russo in Italia, si rendono necessari innanzitutto degli studi che:

1. raccolgano le percezioni e i giudizi di studenti e docenti relativamente al DDL,
2. testino su larga scala l'efficacia del DDL per l'insegnamento di questa lingua, con il fine ultimo di individuare le aree in cui tale metodologia è maggiormente applicabile (lessico, morfosintassi, traduzione ecc.), i livelli del quadro comune europeo a cui può essere rivolta, e le modalità che potrebbero produrre risultati più fruttuosi: *paper-based vs computer-based* (cfr. nota 5), esercizi guidati o utilizzo autonomo del corpus e così via.

Il presente contributo rappresenta un primissimo passo nel tentativo di colmare le lacune descritte; in particolare, l'intervento didattico qui presentato si propone di dare il via a una lunga serie di studi finalizzati al conseguimento di quanto auspicato.

3. DESCRIZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

3.1. Obiettivi e domande di ricerca

Scopo delle prossime pagine è descrivere l'intervento didattico proposto a due gruppi di apprendenti di russo frequentanti, rispettivamente, il secondo e il terzo anno della Laurea triennale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Come preannunciato, lo studio è nato con l'obiettivo di colmare le numerose lacune esistenti nell'integrazione di metodologie *corpus-based* nella didattica del russo a italofoeni, e intende porre le basi per un'indagine sistematica sul DDL in questo contesto.

Nello specifico, le domande di ricerca cui ci si prefigge di rispondere sono le seguenti:

RQ1: Considerati il successo e la diffusione del DDL negli ultimi vent'anni, soprattutto in ambito anglofono e per la didattica dell'inglese come LS, tale metodologia può essere considerata efficace anche nell'insegnamento di una lingua morfologicamente complessa come il russo?

¹⁷ <https://www.seahproject.eu/>

RQ2: Come rispondono gli apprendenti alla richiesta di interfacciarsi con i corpora per lo studio del russo come LS?

3.2. Partecipanti allo studio e Metodologia

Per rispondere alle domande di ricerca di cui sopra sono state proposte, a due classi della Laurea triennale, cinque attività da svolgersi secondo i principi del DDL nell'arco di cinque settimane, tra ottobre e novembre 2024.

I temi delle attività – scelti sulla base del programma delle lezioni in vigore durante quel semestre – sono elencati nella Tabella 1 e suddivisi per anno di corso (d'ora in avanti: 2LT e 3LT):

Settimana	2LT	3LT
1	complementi di tempo/numerali	verbi prefissati con base <i>-dumat'</i>
2	uso dell'aspetto al passato	sintassi: <i>iz-za togo čto; blagodarja tomu čto</i>
3	uso dell'aspetto all'imperativo	sinonimi: <i>vsjakij vs ljuboj</i>
4	aggettivi brevi	usi aspettuali complessi
5	sinonimi: <i>vsjakij vs ljuboj</i>	resa in russo del verbo <i>venire</i>

Tabella 1. Temi delle attività suddivisi per anno di corso.

Il 2LT – con livello A2 (atteso) al momento dell'intervento¹⁸ – era composto da 21 partecipanti; il 3LT – livello A2+/B1 – ne contava 28.

A cadenza settimanale, alla classe veniva assegnato un esercizio da svolgere con l'ausilio del NKRJa, relativo a un tema che sarebbe stato introdotto dal docente nella lezione successiva. L'attività aveva lo scopo di incoraggiare gli studenti a formulare ipotesi autonome su specifiche strutture linguistiche, sulla base dell'osservazione di dati autentici estratti dal corpus, prima della presentazione formale dei contenuti in aula.

Considerata l'assenza di una formazione pregressa sull'uso dei corpora da parte degli apprendenti coinvolti, l'avvio delle attività è stato preceduto da una lezione introduttiva della durata approssimativa di un'ora finalizzata a illustrare le principali funzioni del NKRJa e le modalità di consultazione dello strumento.

¹⁸ A2 è il livello che, sulla base del numero di ore frequentate e secondo quanto attestato nella Guida di Facoltà dell'ateneo, gli studenti dovrebbero raggiungere al termine del primo anno della Laurea triennale. Alla fine del secondo anno, il livello atteso è invece compreso tra A2+ e B1. Poiché al momento dell'esperimento gli apprendenti coinvolti si trovavano all'inizio del secondo e terzo anno, si è convenzionalmente fatto riferimento al livello dell'anno accademico appena concluso.

Ciascun esercizio era preceduto da una breve spiegazione in presenza, volta a fornire indicazioni operative su come interrogare il corpus per reperire le informazioni richieste; tali indicazioni venivano successivamente riprese al dettaglio nella consegna scritta.

Gli esercizi proposti possono essere classificati nelle due categorie menzionate in precedenza, ovvero *hard version* e *soft version* del DDL (cfr. nota 5): nel primo caso, era prevista la consultazione diretta del corpus da parte degli apprendenti. Di seguito un esempio di questo tipo assegnato al 2LT, con lo scopo di far riflettere gli apprendenti sulla reggenza dei numerali:

- Entrare nell'*обучающий корпус* [corpus didattico].
- Inserire il numero 2 in lettere (*два* [due]) nella sezione '*лемма*' [lemma] e scegliere i seguenti *грамматические признаки* [categorie grammaticali]: *падеж* [caso] – *именительный* [nominativo].
- Aggiungere due stringhe al motore di ricerca cliccando su '+'.
- Alla voce '*Слово 2*' [parola 2], lasciare vuoti tutti i campi e scegliere i seguenti *грамматические признаки* [categorie grammaticali]: *часть речи* [parte del discorso] – *существительное* [sostantivo].
- Alla voce '*Слово 3*', lasciare vuoti tutti i campi e scegliere i seguenti *грамматические признаки* [categorie grammaticali]: *часть речи* [parte del discorso] – *глагол* [verbo].
- Cliccare in alto su KWIC per una visualizzazione più immediata.
- Osservare i risultati in arancione.
- Ripetere lo stesso procedimento con le cifre 3, 4, 5, 6.
- Osservare i risultati annotando analogie e differenze.

La *soft version* consisteva invece nel fornire agli apprendenti una serie di concordanze precedentemente estratte dal docente, come nell'esempio che segue, in cui si riportano alcune frasi proposte al 3LT per approfondire alcuni valori complessi dell'aspetto imperfettivo, ovvero annullamento del risultato e valore fattivo:

Osservate le seguenti frasi, tratte dal corpus parallelo russo-italiano / italiano-russo. Provate a spiegare l'uso dell'imperfettivo.

Итальянский:

«*M'è tornata a mente una cosa, per questo non la dissi quando **venni** a testimoniare.*».

Русский:

– *Мне припомнилась позже одна вещь, потому-то я о ней не сказал, когда **приходил** давать показания.*

Русский:

*К нам **приходили** гости, тетка с братом.*

Итальянский:

Abbiamo avuto ospiti, mia zia e mio cugino.

Русский:

Аналогичное наблюдение сделал Ю. Мейер-Грефе. «Кому когда-нибудь приходила в голову идея – принять участие в одном из многочисленных разговоров «Воспитания чувств»?»

Итальянский:

Un'osservazione analoga è fatta dal Meier-Gräfe: «A chi è mai venuto in mente di prendere parte a una delle numerose conversazioni de L'éducation sentimentale?»

In casi come questi, si è deciso di interrogare il corpus parallelo, poiché la visualizzazione dell'equivalente italiano rende immediatamente visibili le peculiarità dell'imperfettivo russo in contesti meno prototipici. La scelta di estrarre a priori gli esempi è invece riconducibile alla complessità del tema proposto e al fatto che il software non è in grado di estrarre esempi con verbo imperfettivo aventi il valore desiderato¹⁹. Da ultimo, la scelta di proporre esercizi di diversa tipologia era finalizzata alla creazione del questionario finale relativo alle percezioni degli apprendenti (cfr. par. 3.3.3).

Le ipotesi elaborate dagli studenti venivano successivamente discusse e validate (o eventualmente riformulate) dal docente nel corso della lezione dedicata alla spiegazione del tema oggetto del *task*. Tutti gli esercizi sono stati proposti come attività volontaria (seppur caldamente consigliata), da svolgersi settimanalmente come compito a casa, individualmente o a piccoli gruppi (a discrezione dei partecipanti).

Per rispondere alla RQ1, relativa all'efficacia del DDL, al termine delle cinque settimane, a entrambi i gruppi è stato somministrato un breve test a inserimento relativo agli argomenti approfonditi con il corpus (Appendice 1).

Di seguito due esempi rispettivamente per il 2LT (1) e 3LT (2). In (1) si richiedeva di inserire i termini tra parentesi nella forma corretta (*ljubom slučae*), mentre in (2) era richiesto di selezionare il verbo prefissato corretto (*peredumajut*), già coniugato:

(1) В _____ (любой случай) ей с ребенком лучше находиться дома.

[In ogni caso è meglio che lei e il bambino stiano a casa].

(2) Миллиардеры — они такие люди, знаете, инфантильные: сегодня скажут, а завтра _____ (обдумают / передумают).

¹⁹ A ciò si aggiunge il fatto che i valori indagati (annullamento del risultato e imperfettivo fattivo) sono assai meno frequenti in un corpus di testi prevalentemente letterari come nel caso del corpus parallelo russo-italiano / italiano-russo del NKRJa.

[Sa, i miliardari sono persone così, infantili: oggi dicono una cosa e domani cambiano idea].

Gli studenti che hanno svolto i compiti assegnati (o parte di essi) sono stati considerati parte del gruppo sperimentale, mentre coloro che non hanno partecipato alle attività hanno costituito il gruppo di controllo; i criteri di tale suddivisione verranno chiariti nel par. 3.3. I risultati del test sono stati sottoposti ad analisi statistica per misurare la correlazione tra uso del corpus e correttezza delle risposte fornite (cfr. par. 3.3.1 e 3.3.2).

Infine, per rispondere alla RQ2, è stato somministrato un questionario che rendesse conto delle percezioni di quanti hanno aderito alle attività e delle motivazioni di chi, al contrario, ha deciso di non prenderne parte (par. 3.3.3).

3.2.1. Limiti dello studio

I principali limiti di questa indagine pilota sono riconducibili al fatto che chi scrive (d'ora in avanti 'il ricercatore') non coincide con il docente titolare dei due corsi coinvolti e ha avuto pertanto un controllo parziale sulle tempistiche, sull'adesione degli apprendenti e, in generale, sullo svolgimento dell'intervento. Ciò ha comportato, in primo luogo, l'impossibilità di proporre il DDL come attività obbligatoria, fattore che avrebbe garantito un maggior numero di dati. La maggior parte delle attività dunque – esercizi basati sul DDL e questionario – sono state presentate come facoltative e non tutti gli apprendenti hanno deciso di aderire: alcuni non hanno svolto i compiti assegnati e/o non hanno risposto al questionario diffuso via mail. Lo svolgimento del test di verifica finale, invece, è dipeso dall'effettiva presenza in aula il giorno della somministrazione.

In secondo luogo, impossibilitato a modificare la programmazione delle lezioni, già molto densa, il ricercatore ha potuto destinare solo un tempo limitato alle spiegazioni in presenza. Non è stato inoltre possibile dedicare intere lezioni a esercitazioni *corpus-based*, così da addestrare gli apprendenti alla consultazione del corpus, nonché all'osservazione e all'interpretazione dei risultati.

Infine, poiché di consueto il secondo semestre di ogni anno accademico è riservato in modo più mirato alla preparazione dell'esame finale, l'intervento didattico ha avuto una durata complessiva ridotta, concludendosi a dicembre con il test di verifica – svolto in aula – e il questionario – diffuso agli apprendenti tramite link via mail. Per i motivi già esposti, anche il test e il questionario presentavano un numero di *task* e domande ristretti, così da non sottrarre tempo al docente (nel primo caso) e incoraggiare gli apprendenti a compilare il modulo (nel secondo).

Ciononostante si ritiene che lo studio, oltre a fornire alcuni dati preliminari, possa costituire – con le dovute correzioni – un modello valido e ripetibile per indagini future su più larga scala.

3.3. Risultati

Nel presente paragrafo sono descritti i risultati di test e questionario, suddivisi per anno di corso. Le tabelle 2 e 3 riepilogano i dati relativi al numero di apprendenti coinvolti e al loro grado di partecipazione allo studio.

ID	sett. 1	sett. 2	sett. 3	sett. 4	sett. 5	test	questionario
I							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							

Tabella 2. Partecipazione allo studio – 2LT.

ID	sett. 1	sett. 2	sett. 3	sett. 4	sett. 5	test	questionario
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							

Tabella 3. Partecipazione allo studio – 3LT.

La voce ID identifica ciascun partecipante. In azzurro si segnala lo svolgimento del compito settimanale, in verde lo svolgimento del test finale, in arancione la compilazione del questionario.

Come si evince dalle tabelle, il livello di partecipazione all'intervento didattico è altamente variabile, e sono pochi gli apprendenti con partecipazione pari al 100% (equivalente all'esecuzione di tutti i *task*, del test di verifica e del questionario): 2 su 21 (9%) nel gruppo 2LT e solo 1 su 28 (3,5%) nel 3LT.

Pertanto, per misurare l'efficacia del DDL e rispondere alla RQ1, ogni *task* settimanale è stato considerato singolarmente. In questo modo, a ogni argomento approfondito con l'ausilio del NKRJa corrisponde un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo, le cui entità, quindi, non possono dirsi equilibrate.

Nello specifico, ogni tema è stato associato a due variabili:

- uso del corpus: sì = 1; no = 0;
- correttezza della risposta nell'esercizio relativo a quel tema: corretta = 1; errata = 0.

Per esemplificare, nella Tabella 4 si riportano i dati per il partecipante con ID 2 del gruppo 2LT:

ID studente	Tema	Uso Corpus	Risposta
2	1	0	0
2	2	0	0
2	3	0	0
2	4	0	0
2	5	0	0

Tabella 4. Esempio di organizzazione dei dati per analisi statistica.

La tabella mostra come lo studente non abbia svolto nessuno dei compiti assegnati e abbia risposto in maniera errata a tutte le domande del test. La colonna 'uso corpus' determina l'appartenenza ai gruppi: in questo caso, per tutte e cinque le settimane lo studente in questione è rientrato nel gruppo di controllo.

Nei successivi paragrafi verranno presentati i risultati dell'analisi statistica per ciascun anno di corso.

3.3.1. Efficacia del DDL per il gruppo 2LT

Al fine di analizzare la relazione tra l'utilizzo dello strumento (il corpus) e la correttezza delle risposte fornite nel test di verifica finale, è stata condotta un'analisi statistica tramite un test del chi-quadro di indipendenza su una tabella di contingenza 2x2 (Tab. 6).

La somma dei dati relativi ai partecipanti del 2LT che hanno eseguito il test finale (15 su 21) è riassunta in Tabella 5 (con orientamento orizzontale, a differenza della Tab. 4, per questioni grafiche) e, a seguire, in Figura 1:

Tema	1		2		3		4		5	
ID	Uso Corpus	Risp.	Uso Corpus	Risp.	Uso Corpus	Risp.	Uso Corpus	Risp.	Uso Corpus	Risp.
2	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
3	I	I	o	I	I	I	o	I	I	I
6	I	I	o	I	o	o	I	I	o	o
7	I	I	I	I	I	o	o	I	o	o
8	o	I	o	o	o	I	o	o	o	I
9	I	I	o	o	o	o	o	o	o	o
10	I	I	I	I	I	o	o	o	o	o
12	o	o	o	o	o	I	o	I	o	o
13	I	I	I	I	I	I	o	I	o	o
14	I	I	I	I	o	I	o	I	o	I
15	o	o	I	o	I	I	I	o	I	o
16	I	I	I	I	o	I	o	I	o	o
18	I	I	I	I	I	I	I	I	I	o
19	o	I	o	o	I	o	o	o	o	o
20	I	I	I	I	I	I	I	I	I	o

Tabella 5. Dati relativi a uso del corpus e correttezza delle risposte
– 2LT.

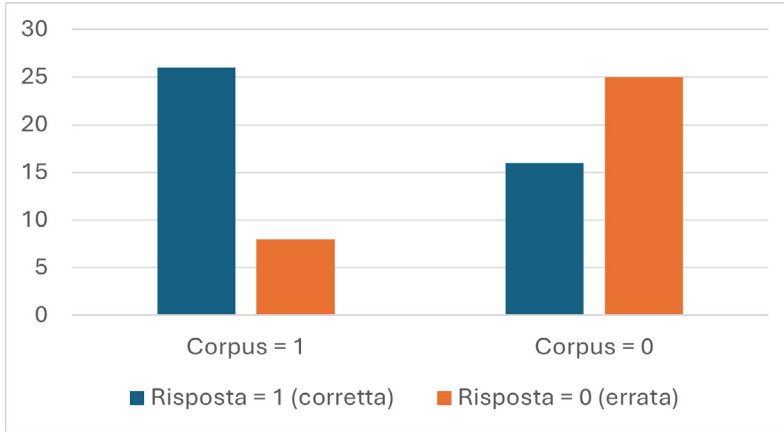


Figura 1. Visualizzazione grafica del rapporto tra uso del corpus e correttezza delle risposte – 2LT.

Di seguito si riporta la tabella di contingenza con i risultati del test del chi-quadro.

	Risposta = 1	Risposta = 0	Totale righe
Uso corpus = 1	26 (19.04) [2.54]	8 (14.96) [3.24]	34
Uso corpus = 0	16 (22.96) [2.11]	25 (18.04) [2.69]	41
Totale colonne	42	33	75 (tot. complessivo)

Tabella 6. Tabella di contingenza per test del chi-quadro – 2LT.

I valori attesi, calcolati assumendo la validità dell'ipotesi nulla, che prevede un rapporto di indipendenza tra le variabili, sono indicati tra parentesi tonde; tra parentesi quadre è riportato il contributo di ciascuna cella alla statistica χ^2 . La somma dei contributi restituisce una statistica $\chi^2=10,5773$ con 1 grado di libertà e un *p-value* pari a 0,001145, indicando una relazione statisticamente significativa tra l'utilizzo del corpus e la correttezza delle risposte ($p < 0,05$). Applicando la correzione di continuità di Yates, che produce una stima più conservativa per piccoli campioni, la statistica risulta $\chi^2_{Yates}=9,1122$ con un *p-value* di 0,002539, anch'esso significativamente inferiore alla soglia convenzionale.

Il coefficiente ϕ (phi), calcolato per stimare l'intensità dell'effetto, è pari a 0,38, indicando un'associazione di intensità moderata tra le due variabili. L'*odds ratio*, pari a 5,08, suggerisce infine che quanti hanno utilizzato il

corpus avevano oltre cinque volte più probabilità di rispondere correttamente rispetto a chi non ha svolto i compiti con l'ausilio di questo strumento.

Nel complesso i risultati suggeriscono che per questo campione di apprendenti l'utilizzo del *corpus* sembra essere effettivamente associato a migliori prestazioni nel test.

3.3.2. Efficacia del DDL per il gruppo 3LT

Purtroppo, solo il 32% (9 su 28) degli apprendenti del gruppo 3LT ha svolto il test finale, pertanto i risultati ottenuti sono da considerarsi meno significativi.

Nella Tabella 7 e nella Figura 2 vengono riepilogati i dati relativi a questo gruppo:

Tema	1		2		3		4		5	
ID	Uso Corpus	Risp.	Uso Corpus	Risp.	Uso Corpus	Risp.	Uso Corpus	Risp.	Uso Corpus	Risp.
3	I	I	o	I	I	o	I	o	I	I
4	I	I	I	o	o	I	o	o	o	o
7	I	o	o	o	o	o	I	I	I	I
14	I	I	o	o	o	o	o	o	o	o
15	I	o	o	o	I	I	o	o	o	o
19	I	I	I	o	I	o	I	o	I	I
20	I	I	I	o	I	o	o	I	o	o
26	o	I	o	I	o	I	o	I	o	I
28	I	I	I	o	o	o	o	o	I	o

Tabella 7. Dati relativi a uso del *corpus* e correttezza delle risposte – 3LT.

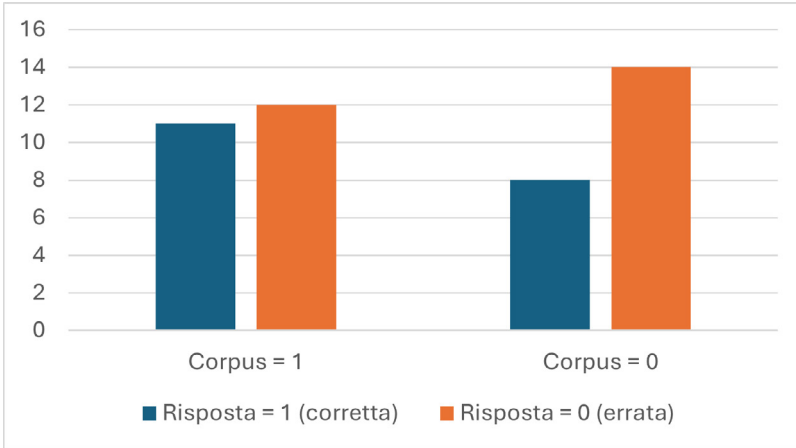


Figura 2. Visualizzazione grafica del rapporto tra uso del corpus e correttezza delle risposte – 3LT.

Il test del chi-quadro in questo caso restituisce i seguenti dati:

	Risposta = 1	Risposta = 0	Totale righe
Corpus = 1	11 (9.71) [0.17]	12 (13.29) [0.13]	23
Corpus = 0	8 (9.29) [0.18]	14 (12.71) [0.13]	22
Totale colonne	19	26	45 (tot. Complessivo)

Tabella 8. Tabella di contingenza per test del chi-quadro – 3LT.

La statistica calcolata dalla somma dei contributi è pari a 0,6056, con un *p-value* pari a 0,4364, ossia superiore alla soglia di significatività ($p < 0,05$). Con l'applicazione della correzione di Yates (per tabelle 2x2), la statistica scende a 0,2269 con *p-value* equivalente a 0,6338, ancora non significativo.

Questi risultati non consentono dunque di rifiutare l'ipotesi nulla di indipendenza tra l'uso del corpus e la correttezza delle risposte: in altre parole, per il gruppo 3LT non si rileva una relazione statisticamente significativa tra le due variabili.

3.3.3. *Questionario sulle percezioni degli apprendenti*

In questo paragrafo si riportano i risultati del questionario che restituisce le percezioni degli apprendenti nei confronti del DDL. Il questionario era com-

posto da una prima domanda relativa allo svolgimento di almeno uno dei compiti assegnati durante le cinque settimane di intervento (*Hai svolto almeno uno degli esercizi assegnati con il Corpus Nazionale della Lingua Russa?*). In caso di risposta negativa, il questionario rimandava a una domanda chiusa obbligatoria in cui si interrogava il rispondente sulle motivazioni (*In caso di mancato svolgimento, quali sono le motivazioni?*) e a una domanda aperta facoltativa in cui si dava la possibilità di lasciare un commento (*Lascia un commento o un'osservazione, oppure specifica se hai selezionato 'altro' nella domanda precedente*). In caso di risposta affermativa alla prima domanda, il modulo rimandava i rispondenti a tre quesiti obbligatori a risposta chiusa (cfr. Tabella 9) e a due facoltativi a risposta aperta, in cui si chiedeva, anche in questo caso, di lasciare un commento libero, oppure di specificare, se avessero selezionato 'altro' nella domanda precedente.

Del gruppo 2LT hanno compilato il questionario 16 apprendenti. Di questi, 3 hanno dichiarato di non aver mai svolto gli esercizi assegnati. Tra le motivazioni, uno di questi ha selezionato 'altro', senza fornire ulteriori dettagli nella domanda aperta, mentre i restanti due hanno selezionato 'mancanza di tempo' (2) e 'mancanza di motivazione' (1).

Tredici sono dunque i partecipanti che hanno dichiarato di aver svolto almeno un esercizio con il NKRJa²⁰. Le loro risposte alle domande obbligatorie sono riassunte nella Tabella 9:

Domanda	Risposte	Frequenza
Se non hai svolto tutti gli esercizi, quali sono le motivazioni? Sono possibili più risposte	Ho svolto tutti gli esercizi	5
	Mancanza di tempo	8
	Gli esercizi erano troppo difficili	2
Quale tipo di esercizio hai trovato più interessante e / o utile?	Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	5
	Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	8
Vorresti continuare a svolgere questo tipo di esercizi?	Sì	3
	Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	10
	No	0

Tabella 9. Sommario risposte questionario – 2LT.

²⁰ Confrontando con i dati della tabella 2, si osserva che due studenti che hanno svolto almeno un *task* non hanno compilato il questionario, nonostante l'invio di svariati solleciti.

Solo tre partecipanti hanno lasciato un commento libero, consultabile in Appendice 2.

Del gruppo 3LT, hanno compilato il questionario 17 apprendenti. Di questi, 2 hanno dichiarato di non aver completato nemmeno un *task* per mancanza di tempo e, in un caso, anche per mancata frequentazione delle lezioni per motivi di lavoro. Le risposte alle domande obbligatorie dei 15 partecipanti che hanno svolto almeno un compito sono riassunte nella Tabella 10²¹. Nell'Appendice 2 è possibile consultare tutti i responsi, compresi i commenti alle domande aperte.

Domanda	Risposte	Frequenza
Se non hai svolto tutti gli esercizi, quali sono le motivazioni? Sono possibili più risposte	Ho svolto tutti gli esercizi	3
	Mancanza di tempo	11
	Mancanza di motivazione	2
	Gli esercizi erano troppo difficili	2
	Altro	1
Quale tipo di esercizio hai trovato più interessante e / o utile?	Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	5
	Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	10
Vorresti continuare a svolgere questo tipo di esercizi?	Sì	4
	Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	9
	No	2

Tabella 10. Sommario risposte questionario – 3LT.

Le risposte di entrambi i gruppi sono state unificate e raccolte nei tre grafici che seguono, così da permettere una visualizzazione più immediata in ordine di frequenza.

²¹ Anche in questo caso, i dati della tabella 3 riportano che uno degli studenti che ha svolto almeno un *task* non ha compilato il questionario.

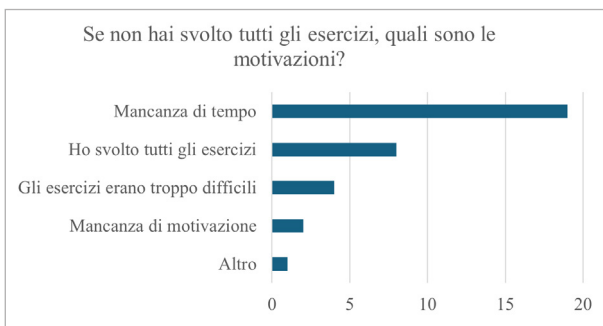


Figura 3. Motivazioni mancato svolgimento dei compiti – tutti i partecipanti.

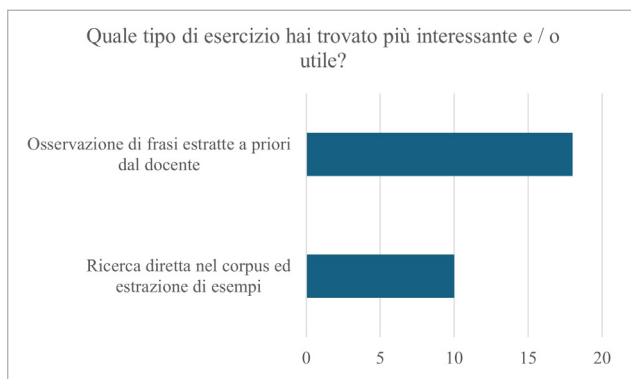


Figura 4. Tipologia di esercizio più utile/interessante – tutti i partecipanti.

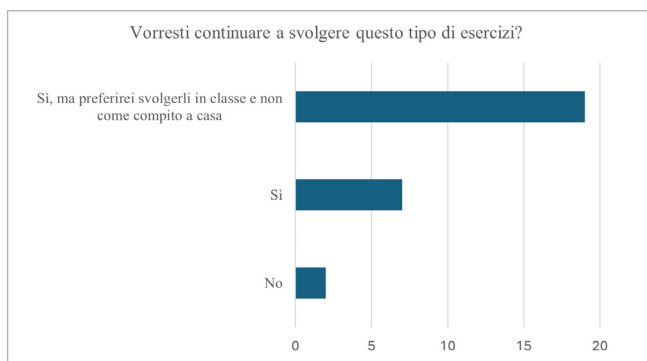


Figura 5. Volontà di proseguire con esercizi *corpus-based* – tutti i partecipanti.

Dai risultati del questionario si rileva che, in generale, l'intervento didattico è stato accolto in maniera positiva dagli studenti che vi hanno preso parte. Tuttavia, molti di essi lamentano mancanza di tempo per poter svolgere gli esercizi come compito a casa, optando, se possibile, per un proseguimento delle attività *corpus-based* come lavoro in aula. Per quanto riguarda la tipologia di esercizi prediletta, si ipotizza che la tendenza nelle risposte sia collegabile a quanto osservato per le restanti domande: l'osservazione di frasi estratte a priori dal docente potrebbe essere l'opzione più selezionata poiché – oltre a essere più semplice rispetto all'estrazione autonoma di esempi dal corpus – consente di completare l'esercizio in minor tempo.

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Il presente lavoro ha consentito di rispondere in via preliminare – e parziale – alle due domande di ricerca enunciate (par. 3.1).

Per quanto concerne l'efficacia del DDL (RQ1), dai test statistici si rileva una dipendenza tra le variabili – uso del corpus e correttezza delle risposte nel test – solo per il gruppo di apprendenti con maggiore partecipazione a quest'ultimo, ossia il 2LT, per cui il test del chi-quadro ha indicato un'effettiva correlazione statisticamente significativa tra l'utilizzo del corpus per approfondire un dato tema e la correttezza della risposta al quesito del test ad esso relativo.

Tale risultato, però, non esclude che parte delle risposte derivi dal livello di preparazione del singolo studente, prescindendo dunque dalle esercitazioni con il corpus. Il confronto con i voti degli esami scritti sostenuti prima e dopo l'intervento didattico lascia spazio, a questo proposito, ad alcune osservazioni. Dei 15 studenti che hanno svolto il test, solo due hanno risposto correttamente a tutti i quesiti, e il loro risultato sembra essere indipendente dalla partecipazione all'intervento didattico, che in entrambi i casi è risultata discontinua. Questi sono, nello specifico, gli studenti con ID 3 (che ha svolto 3 *task* su 5) e ID 14 (2 *task* su 5). Poiché entrambi i partecipanti hanno riportato valutazioni alte negli esami scritti – 28, 28 (ID 3); 29, 28 (ID 14) – si può supporre che in questo caso non sia stato l'intervento didattico *corpus-based* a incidere sull'andamento del test. Lo studente con ID 1 presenta la situazione inversa, ma per cui si può giungere a conclusioni analoghe: non ha mai svolto i *task* assegnati con il corpus e ha risposto in maniera errata a 5 domande del test, ma ciò dipende con grande probabilità dalle sue difficoltà pregresse: l'esame finale non è stato superato per due volte consecutive al primo anno, riportando infine, al terzo tentativo, il voto di 25, mentre al secondo anno il voto finale è stato 21.

Vi sono casi, invece, per cui la correlazione emersa dal modello statistico sembra essere confermata. Lo studente con ID 8, ad esempio, che non ha

svolto alcun *task*, ha riportato voti alti nell'esame scritto ufficiale (29 e 28), ma ha risposto erroneamente a due domande del test finale: ci si potrebbe chiedere quindi se lo svolgimento dei *task* avrebbe determinato un risultato differente. Al contrario, gli studenti con ID 18 e 20, che hanno svolto tutti i *task* assegnati con il corpus, nel test finale hanno riportato un solo errore, pur dimostrando una preparazione generale medio-bassa²² (ID 18: 21 e 23; ID 20: 26 e 22).

Un altro dato interessante, che pare supportare oltremodo un'effettiva correlazione tra esercizi di tipo DDL e risposte al test di verifica, riguarda la domanda n. 3, che verificava la conoscenza di un uso particolare dell'imperfettivo russo (l'imperfettivo fattivo), generalmente trascurato a lezione ai livelli più bassi per via della sua complessità (Noseda 2022) ed effettivamente solo accennato al gruppo di riferimento durante l'anno accademico:

(3) *А ты Мишу _____ (видел / увидел)?*

[E Miša, l'hai visto?]

Dei 9 apprendenti che hanno risposto correttamente a (3), selezionando l'imperfettivo *videl*, 7 avevano svolto il relativo *task* durante la seconda settimana di intervento. I restanti due corrispondono ai già citati ID 3 e 14, con preparazione in generale elevata. Dei 6 apprendenti che hanno risposto in maniera errata, 5 non avevano svolto il relativo *task* e 3 di questi hanno riportato valutazioni medio-alte negli scritti, nello specifico 29, 28 (ID 8), 26, 24 (ID 9), 23, 25 (ID 19).

Al contrario, per il gruppo 3LT, in cui solo il 32% degli apprendenti ha svolto il test finale, i dati attuali sono a favore dell'ipotesi nulla, che suggerisce un'indipendenza tra le variabili considerate. In questo caso, salvo poche eccezioni, non solo le esercitazioni *corpus-based*, ma anche i voti degli esami finali non sempre riflettono i risultati del test di verifica. Ad esempio, gli studenti con ID 4, 7, 14, 19 e 28, hanno commesso dai 3 ai 4 errori nel test, nonostante i voti medio-alti negli scritti (compresi tra il 25 e il 29). In un caso (ID 14) l'andamento – se preso singolarmente – conferma una correlazione tra uso del corpus e correttezza delle risposte, poiché la sola risposta corretta dello studente è registrata nell'esercizio corrispondente all'unico *task* svolto. Per tutti gli altri partecipanti, al contrario, si osserva un andamento variabile, indipendente dallo svolgimento dei *task* settimanali. Infine, lo studente con ID 26 mostra un andamento che, preso singolarmente, conferma l'ipotesi nulla poiché ha svolto tutti gli esercizi correttamente pur non avendo partecipato all'intervento didattico. Da considerare, tuttavia, è la sua preparazione molto elevata, avendo conseguito le valutazioni di 29 e

²² Per convenzione, possiamo considerare alti i voti compresi tra il 27 e il 30, medi quelli tra il 23 e il 26, bassi quelli tra il 18 e il 22.

30 negli esami scritti finali. La disomogeneità dei risultati di questo gruppo, associata anche alle preparazioni individuali degli apprendenti, rende dunque impossibile qualsiasi tipo di generalizzazione.

Sarebbe conveniente ipotizzare che in questo secondo caso il risultato del modello statistico dipenda dall'insufficienza di dati disponibili; tuttavia, non si può collegare con certezza il parziale insuccesso dell'esperimento al mero numero dei partecipanti. Come spiegato, il tempo che gli apprendenti hanno potuto dedicare alle attività *corpus-based* proposte è stato estremamente limitato, e il controllo del ricercatore sull'andamento e la gestione di tali attività – minimo. Anche nel test finale, per motivi di tempo, a ogni argomento era assegnato un unico esercizio (solo in un caso – due).

Si ritiene dunque di non poter rispondere in modo certo alla RQ₁ sulla base dei dati raccolti in questo studio. Ne consegue, in modo piuttosto evidente, la necessità di raccogliere un numero maggiore di dati, nonché dati più diversificati: questo studio pilota infatti è limitato non solo dal punto di vista quantitativo (numero di partecipanti coinvolti), ma anche sul piano qualitativo: argomenti proposti, livelli di apprendimento, modalità di verifica delle competenze acquisite, estensione temporale dell'intervento, che in questo caso non prevedeva, ad esempio, un post-test per la verifica differita, utile per valutare il mantenimento dei risultati a distanza di tempo.

Più interessanti sono i risultati del questionario che ha registrato le reazioni dei partecipanti all'intervento (RQ₂), poiché consentono di gettare alcune basi per l'impostazione del lavoro futuro in una direzione più proficua e adeguata in primo luogo per gli apprendenti, ossia i destinatari delle attività didattiche progettate, destinando, ad esempio, più tempo alle attività *corpus-based* in aula. Dai risultati si rileva infatti che l'atteggiamento nei confronti del DDL è generalmente positivo. La maggioranza dei partecipanti ha dichiarato di non aver svolto tutti gli esercizi proposti per mancanza di tempo. Solo due sui 28 che hanno svolto almeno un *task* (13 2LT, 15 3LT) hanno ammesso di non aver eseguito tutti gli esercizi per mancanza di motivazione, aggiungendo tuttavia di essere interessati a continuare con questo tipo di attività in futuro. In generale, 26 rispondenti (93%) hanno espresso la volontà di proseguire con l'uso del corpus per l'apprendimento del russo, anche se il 67% (19 apprendenti) preferirebbe non dover svolgere gli esercizi come compito a casa. Nei commenti liberi uno studente ha motivato tale risposta con l'importanza di ricevere un *feedback* immediato da parte del docente. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, si ipotizza che le ragioni legate a tale preferenza siano riconducibili, ancora una volta, allo scarso tempo a disposizione per compiti facoltativi ed 'extra-curricolari' (ovvero non direttamente finalizzati al superamento dell'esame, seppur legati a una materia di studio).

Allo stesso modo, la maggior parte degli apprendenti preferisce osservare concordanze estratte a priori dal docente, probabilmente poiché questo tipo

di attività richiede un impegno temporale minore. Tuttavia, il numero di partecipanti esprimenti una preferenza per l'estrazione di dati in autonomia si è rivelato più alto delle aspettative (10 risposte / 35%), suggerendo che questa modalità può essere apprezzata da apprendenti di livello medio-basso (A2, A2+/B1), nonostante le difficoltà che possono insorgere lavorando con materiale linguistico autentico.

In conclusione, pur con i suoi limiti, lo studio ha posto le basi per un lavoro indirizzato all'integrazione del DDL nelle classi di russo LS nel contesto universitario italiano, offrendo innanzitutto alcuni dati preliminari e uno spunto di riflessione in vista di ricerche future volte a testare gli effetti di questa metodologia su larga scala.

Bibliografia

- Altenberg B.-Granger S., 2002, *Lexis in contrast. Corpus-based approaches*, Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Balakina K., 2018, *Corpora-based Teaching of Specialized Italian-Russian Translation*, «ARANEA», 15: 15-24.
- Benigni V., 2013, *L'uso dei corpora linguistici nella ricerca e nella didattica della lingua russa*, in G. Moracci-A. Alberti (a cura di), *Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*, Firenze University Press: 449-459.
- Benigni V.-Nuzzo E., 2018, *L'insegnamento dei segnali funzionali in russo come lingua seconda*, in A. Manco (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)*, Milano, Officina21: 151-165.
- Benigni V.-Ruvoletto L., 2019, *Asimmetrie nella codifica dell'informazione deittica: italiano vs russo*, «Italica Wratislaviensia», 10.1: 31-58.
- Benko V., 2014, *Aranea: Yet Another Family of (Comparable) Web Corpora*, in P. Sojka-A. Horák et al. (eds.), *Text, Speech and Dialogue. TSD 2014*, Cham, Springer (Lecture Notes in Computer Science, 8655): 297-304.
- Bernardini S., 2004, *Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments*, in J. Sinclair (eds.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins: 15-36.
- B'jadžini F., 2007, *Sostavlenie upražnenij na upotreblenie začem i počemu dlja studentov-inostrancev pri pomošči NKRJa*, in N.P. Dobrušina (pod red.), *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka i problemy gumanitarnogo obrazovanija*, Moskva: 101-108.

- , 2017, *Vyraženie ustupitel'nogo mežfrazovogo otnošenija na prodvinutom etape obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu pri pomošči Russko-ital'janskogo parallel'nogo korpusa*, in E. Jasin (pod red.), *XVII Aprel'skaja meždunarodnaja naučnaja konferencija po problemam razvitija ekonomiki i obščestva*, IV, Moskva: 390-398.
- Biagini F.-Mazzoleni M., 2019, *L'utilizzo del corpus parallelo italiano-russo del NKRJa per la didattica del russo L2 ai discenti italiani: il caso dei costrutti preconcessivi*, «H2D | Revista De Humanidades Digitais», 1.1. doi: <https://doi.org/10.21814/h2d.233>
- Biber D.-Conrad S. et al., 1998, *Corpus Linguistics*, Cambridge University Press.
- Boulton A., 2012, *Corpus consultation for ESP: A review of empirical research*, in A. Boulton-S. Carter-Thomas et al. (eds), *Corpus-Informed Research and Learning in ESP: Issues and Applications*, Amsterdam, John Benjamins: 261-291. DOI: 10.1075/scl.52.11bou
- Boulton A.-Cobb T., 2017, *Corpus use in language learning: A meta-analysis*, «Language Learning», 67.2: 348-393.
- Boulton A., 2021, *Research in data-driven learning*, in P. Pérez-Paredes-G. Mark (eds.), *Beyond Concordance Lines: Corpora in Language Education*, Amsterdam, John Benjamins: 9-34.
- Chambers A., 2007, *Popularising corpus consultation by language learners and teachers*, in E. Hidalgo-L. Quereda et al. (eds.), *Corpora in the Foreign Language Classroom*, Amsterdam, Rodopi: 3-16.
- Chen M.-Flowerdew J., 2018, *A critical review of research and practice in data-driven learning (DDL) in the academic writing classroom*, «International Journal of Corpus Linguistics», 23.3: 335-369.
- Ferro M.C., 2022, *Il corpus RU_SEAH. La lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni*, «EL.LE», 11.2: 245-266.
- Forti L., 2023, *Corpus Use in Italian Language Pedagogy. Exploring the Effects of Data-Driven Learning*, London, Routledge.
- Gasanova-Mijat M., 2019, *Formuly rečevogo etiketa*, in I. Krapova-S. Nistratova et al. (a cura di), *Studi di linguistica slava. Nuove prospettive e metodologie di ricerca*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari: 191-207.
- Granger S., 2003, *The corpus approach: a common way forward for contrastive linguistics and translation studies?*, in S. Granger-J. Lerot et al. (eds.), *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*, Amsterdam, New York, Rodopi: 17-30.
- Hunston S., 2002, *Corpora and Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- Johansson S., 1998, *On the role of corpora in cross-linguistic research*, in S. Johansson-S. Oksefjell (eds.), *Corpora and Cross-linguistic Research: Theory, Method and Case Studies*, Amsterdam/New York, Rodopi: 3-24.
- Johns T.-King P., 1991, *Classroom concordancing*, «English Language Research Journal», 4: 17-25.

- Kogan M.-Zakharov V. et al., 2020, *The Impact of Corpus Linguistics on Language Teaching in Russia's Educational Context: Systematic Literature Review*, in P. Zaphiris-A. Ioannou (eds.), *Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences*, Cham, Springer (Lecture Notes in Computer Science): 339-355.
- Kopotev M.V., 2021, *O nekotorych sledstvijach korpusnoj lingvistiki dlja obščej teorii jazyka*, «Filologičeskij klass», 26.2: 90-102.
- Lee H.-Warschauer M. et al., 2019, *The effects of corpus use on second language vocabulary learning: A multilevel meta-analysis*, «Applied Linguistics», 40.5: 721-753.
- Leech G., 1997, *Teaching and language corpora: A convergence*, in A. Wichmann-S. Fligelstone et al. (eds.), *Teaching and Language Corpora*, London, Addison Wesley Longman: 1-24.
- Masla A., 2020, *Insegnando fraseologismi russi agli italofoeni: applicazioni pratiche*, in P. Cotta Ramusino-F. Mollica (eds.), *Contrastive Phraseology: Languages and Cultures in Comparison*, Newcastle upon Tyne: 463-479.
- McEnery T.-Hardie A., 2012, *Corpus linguistics. Method, Theory and Practice*, New York, Cambridge University Press.
- McEnery T.-Wilson A., 2001, *Corpus Linguistics*, Edinburgh University Press.
- Mizumoto A.-Chujo K., 2015, *A meta-analysis of data-driven learning approach in the Japanese EFL classroom*, «English Corpus Studies», 22: 1-18.
- Mukherjee J., 2006, *Corpus linguistics and language pedagogy: The state of the art – and beyond*, in S. Braun-K. Kohn et al. (eds.), *Corpus Technology and Language Pedagogy*, Frankfurt, Peter Lang: 5-24.
- Noseda V., 2018a, *Il Nacional'nyj Korpus Russkogo Jazyka: una proposta per la didattica del russo*, «Nuova Secondaria», 35.6: 85-89.
- , 2018b, *La corpus revolution russa e il corpus parallelo italiano-russo*, «L'Analisi linguistica e letteraria», 27.2: 115-132.
- , 2020, *L'uso dei corpora nell'insegnamento dell'aspetto verbale russo a classi di italofoeni*, «Nuova Secondaria», 37.5: 87-91.
- , 2022, *La concorrenza degli aspetti nella lingua russa*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- O'Keeffe A., 2021, *Data-driven learning, theories of learning and second language acquisition*, in P. Pérez-Paredes-G. Mark (eds.), *Beyond Concordance Lines: Corpora in Language Education*, Amsterdam, John Benjamins: 35-55.
- Pérez-Paredes P., 2019, *A systematic review of the uses and spread of corpora and data-driven learning in CALL research during 2011-2015*, «Computer Assisted Language Learning», 35.1-2: 36-61.
- Perišić O., 2020, *Upotreba korpusa u didaktici srpskog jezika kao stranog*, in *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi IV*, Beograd, Filološki fakultet: 103-115.
- , 2021, *Corpora in the classroom – the case of the Serbian language for Italian speakers*, in S.J. Suárez Cuadros-E.J. Vercher García et al. (eds.), *New Trends in Slavic Studies*, Moskva, Krasand/URSS: 126-137.

- , 2023, *Il corpus per imparare il serbo. Il futuro dell'apprendimento linguistico*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Sinclair J., 2004, *Trust the Text. Language, Corpus and Discourse*, London/New York, Routledge.
- Sinclair J.-Renouf A., 1991, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press.
- Slavkova S., 2007, *Ustojčivye glagol'no-imennye slovosočetačija, leksičeskie funkcii i Nacional'nyj korpus russkogo jazyka v prepodavanii russkogo jazyka inostrannym studentam*, in N.R. Dobrušina (pod red.), *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka i problemy gumanitarnogo obrazovanija*, Moskva: 86-100.
- , 2017, *Ispol'zovanie dannyh nacional'nogo korpusa russkogo jazyka v prepodavanii sovremennogo russkogo jazyka v inostrannoju auditorii*, in E. Jasin (pod red.), *XVII Aprel'skaja meždunarodnaja naučnaja konferencija po problemam razvitija ekonomiki i obščestva*, IV, Moskva: 427-436.
- St. John E., 2001, *A case for using a parallel corpus and concordancer for beginners of a foreign language*, «Language Learning & Technology», 5.3: 185-203.
- Stubbs M., 1996, *Text and Corpus Analysis*, Oxford, Blackwell.
- Tribble C., 2015, *Teaching and language corpora: Perspectives from a personal journey*, in A. Leńko-Szymańska-A. Boulton (eds.), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning*, Amsterdam, Benjamins: 37-62.

APPENDICE I – TEST DI VERIFICA FINALE

2LT:

1. Третий, заключительный, тур проводится в Москве 22 _____ (март) 2003 года.
2. В _____ (март) 1867 года в Петербурге состоялся процесс по делу чиновника Протопопова.
3. А ты Мишу _____ (видел / увидел)?
4. Это мадам Спиваков? _____ (открываете / откройте) это флорист, вам прислали цветы.
5. Спектакль был _____ (интересный / интересен)
6. В _____ (любой случай) ей с ребенком лучше находиться дома.

3LT:

1. Миллиардеры — они такие люди, знаете, инфантильные: сегодня скажут, а завтра _____ (обдумают / передумают).
2. Чкалова и Громова во многом стали возможны благодаря _____ на Северном полюсе стояла относительно теплая погода.
3. В _____ (любой случай) ей с ребенком лучше находиться дома.
4. Вообще-то я хорошо ее помнил, но на _____ (всякий случай) перечитал снова, очень внимательно.
5. Тетя Маруся говорит, что _____ (приходил / пришел) Дед Мороз и оттого, что я непослушная, упрямая, неаккуратная, он ушел, но оставил письмо и коробку.
6. Traducete in russo la frase: Vuoi venire con me al cinema?

APPENDICE 2 – RISULTATI QUESTIONARIO

ID	Hai svolto uno degli esercizi assegnati con il Corpus Nazionale della Lingua Russa?	In caso di mancato svolgimento quali sono le motivazioni? Sono possibili più risposte	Lascia un commento o un'osservazione, oppure specifica se hai selezionato "altro" nella domanda precedente	Quale tipo di esercizio hai trovato più interessante e / o utile?	Se non hai svolto tutti gli esercizi, quali sono le motivazioni? Sono possibili più risposte	Lascia un commento o un'osservazione, oppure specifica se hai selezionato "altro" nella domanda precedente	Vorresti continuare a svolgere questo tipo di esercizi?	Lascia un commento libero
1	Sì			Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Mancanza di tempo		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
3	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Ho svolto tutti gli esercizi		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
5	No	Altro						
6	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
7	Sì			Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Mancanza di tempo		Sì	

8	No		Mancanza di tempo; Mancanza di motivazione							
9	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo					Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa
11	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Ho svolto tutti gli esercizi					Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa
12	No		Mancanza di tempo							
13	Sì			Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Mancanza di tempo; Gli esercizi erano troppo difficili				Sì	
14	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo					Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa

15	Si			Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Ho svolto tutti gli esercizi		Si	Questi esercizi sono stati davvero utili, soprattutto perché non solo ho potuto approfondire un po' di più il lessico, ma ho migliorato anche l'analisi grammaticale
18	Si			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Ho svolto tutti gli esercizi		Si, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
19	Si			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo; Gli esercizi erano troppo difficili		Si, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
20	Si			Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Ho svolto tutti gli esercizi		Si, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	Ho inizialmente avuto qualche difficoltà nel capire come si dovessero cercare le parole nella sezione лемма, ma una volta capito era facile.

2I	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	Secondo me attraverso esempi concreti risulta più facile capire i concetti
----	----	--	--	---	-------------------	--	---	--

Tabella 11. Risposte questionario – 2LT.

ID	Hai svolto uno degli esercizi assegnati con il Corpus Nazionale della Lingua Russa?	In caso di mancato svolgimento quali sono le motivazioni? Sono possibili più risposte	Lascia un commento o un'osservazione, oppure se hai selezionato "altro" nella domanda precedente	Quale tipo di esercizio hai trovato più interessante e / o utile?	Se non hai svolto tutti gli esercizi, quali sono le motivazioni? Sono possibili più risposte	Lascia un commento o un'osservazione, oppure specifica se hai selezionato "altro" nella domanda precedente	Vorresti continuare a svolgere questo tipo di esercizi?	Lascia un commento libero
1	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo		No	
2	Sì			Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Mancanza di tempo		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
3	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo	Soprattutto i primi esercizi di compito li ho trovati lunghi, ma dopo averne parlato in classe i successivi sono stati strutturati meglio.	Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	Credo siano stati esercizi utili per capire l'utilizzo di espressioni o verbi specifici, grazie all'inserimento nel proprio contesto.

4	Sì			Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Mancanza di tempo		Sì	
7	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo; Gli esercizi erano troppo difficili		No	
11	No	Mancanza di tempo; Mancata frequenza per lavoro						
12	Sì			Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Mancanza di tempo		Sì	Sarebbe comodo assegnare un numero variabile di esempi da consegnare in modo tale da rendere il compito agibile anche a chi ha meno tempo a disposizione
14	Sì			Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Gli esercizi erano troppo difficili		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
16	No	Mancanza di tempo						

18	Si				Osservazio- ne di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo; Mancanza di motiva- zione	Lo svolgimento degli esercizi non rispetta il mio me- todo di appren- dimento della lin- gua russa. Il mio metodo di studio è più proficuo e motivante in clas- se, con esercizi e riflessioni sulla lingua; mentre ritengo che l'ap- proccio "informa- tico", per quanto innovativo, non mi appassioni nello studio della lingua e sia trop- po "meccanico".	Si, ma preferirei svolgerli in classe e non come com- pito a casa	
19	Si				Osservazio- ne di frasi estratte a priori dal docente	Ho svolto tutti gli eser- cizi		Si, ma preferirei svolgerli in classe e non come com- pito a casa	Penso che il metodo di apprendimento attraver- so la deduzione persona- le possa essere interes- sante ma sarebbe meglio farlo in classe con l'aiuto del docente e con un fe- edback immediato, anche per rendere la formula- zione di ipotesi più inte- rattiva e stimolante, gra- zie alla presenza in classe del docente che può dirci se stiamo andando nella direzione giusta

20	Sì				Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Mancanza di tempo; Altro	Lavoro	Sì	
21	Sì				Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo; Mancanza di motivazione		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
22	Sì				Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Ho svolto tutti gli esercizi		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
23	Sì				Ricerca diretta nel corpus ed estrazione di esempi	Ho svolto tutti gli esercizi		Sì	Esercizi utili per memorizzare il significato di nuovi termini in maniera più semplice e veloce (grazie ai numerosi esempi su cui possiamo lavorare).
24	Sì				Osservazione di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	

28	Sì			Osservazioni di frasi estratte a priori dal docente	Mancanza di tempo; Gli esercizi erano troppo difficili		Sì, ma preferirei svolgerli in classe e non come compito a casa	
----	----	--	--	---	--	--	---	--

Tabella 12. Risposte questionario – 3LT.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ: ИССЛЕДОВАНИЕ С УЧАСТИЕМ ИТАЛОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ¹

Диана Лядская

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA

Марко Маньяни

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

Abstract

Il contributo indaga i principali meccanismi adottati da apprendenti italo-foni di russo L2 nella gestione dei verbi prefissati. A tal fine si presentano i risultati di un *cloze test* scritto, somministrato a un gruppo di studenti universitari italo-foni con diversi livelli di competenza linguistica, progettato per elicitarne l'uso di tali verbi in contesto. L'analisi dei dati, di tipo quantitativo e qualitativo, consente di individuare le forme verbali che risultano più problematiche nel processo d'apprendimento e propone una nuova interpretazione delle difficoltà riscontrate, con implicazioni utili per la didattica del russo come lingua straniera.

This paper examines the mechanisms employed by Italian-speaking learners in acquiring prefixed verbs in L2 Russian. To this end, a written cloze test was devised and administered to Italian university students at various proficiency levels in Russian, with the aim of assessing their ability to use

¹ This work was supported by the European Union - Next Generation EU, Mission 4, Component 1, CUP B53D23014770006 [PRIN 2022, research project *SyllaRus – A teaching syllabus for the Russian language: reception, testing and extension*].

such verbs in context. The findings, which draw on both quantitative and qualitative evaluations, identify the verb groups that pose greater challenges for L2 learners and offer a novel explanation for these difficulties, thereby providing valuable insights for L2 instruction.

В статье рассматриваются механизмы, используемые италоязычными учащимися в процессе усвоения глаголов с приставками в русском языке как иностранном. Согласно целям исследования, нами был разработан и проведен письменный клоуз-тест для италоязычных студентов с разными уровнями владения русским языком для того, чтобы оценить их способность использовать данные глаголы в контексте. Результаты исследования, полученные на основании количественного и качественного анализов, позволили установить группы глагольной лексики, представляющие наибольшую сложность для изучающих русский язык как иностранный (РКИ), а также предложить новое толкование данных проблемных моментов, предоставляя тем самым ценную информацию в области обучения РКИ.

1. ВВЕДЕНИЕ²

На начальных этапах изучения иностранного языка учащиеся могут достаточно успешно описывать события, используя непроеизводные глаголы без словообразовательных аффиксов. Однако в таких языках, как русский, где с помощью глагольной морфологии выражается информация на разных уровнях языковой структуры, учащимся необходимо как можно раньше научиться прибегать к стратегиям словообразования для точной и эффективной передачи сообщения.

Данная статья посвящена описанию процесса усвоения приставочных глаголов в русском языке носителями итальянского. В отличие от итальянского, в русском языке префиксация играет значимую роль не только в выражении основных грамматических категорий, таких как вид глагола, но и в передаче информации на семантическом и прагматическом уровнях. Согласно типологии Л. Талми (Talmy 1991), русский язык относится к категории «языков сателлитного типа» (*satellite-framed*), поскольку в нем траектория перемещения, обозначаемая глаголами движения, выражается преимущественно с помощью приставки, без изменения глагольной основы. Напротив, итальянский принадлежит к «языкам глагольного типа» (*verb-framed*), в которых траектория перемещения заложена в глагольной основе (Биликова-Шахаева 2015), как показано в примере (1).

² Данная статья является результатом совместной работы двух авторов. Исключительно в научных целях отмечаем, что Марко Маньяни является автором частей §1, §2 и §5, а Диана Лядская — автором частей §3 и §4.

- (1) а. *Русский*: идти > вы-йти
б. *Итальянский*: andare > uscire

Интересно отметить, что данное отличие проявляется не только в сфере глаголов движения: оно также отражает более общую типологическую тенденцию, наблюдаемую и в других семантических контекстах. Так, в примере (2) различие значений передается в русском языке при помощи приставки, тогда как в итальянском — за счёт выбора глагола с иной семантической основой.

- (2) а. *Русский*: писать > под-писать
б. *Итальянский*: scrivere > firmare

Естественно, в данном случае речь идет о тенденциях, допускающих альтернативные способы выражения одного и того же значения глагола. Например, в итальянском также встречаются синонимические конструкции, демонстрирующие признаки языков сателлитного типа, такие как *andare fuori* вместо *uscire* или *sottoscrivere* вместо *firmare*. Тем не менее в типологическом анализе лингвисты, как правило, опираются на понятие «прототипичности» (см. Taylor 1989), и подобные конструкции в итальянском языке обычно стилистически маркированы или ограничены диатопической вариативностью.

Таким образом, усвоение приставочных глаголов является важнейшей задачей для изучающих русский язык как иностранный (РКИ), позволяющей сделать речь более точной и выразительной. Однако сам процесс усвоения далеко не прост: приставочные глаголы представляют значительные трудности для учащихся в силу, с одной стороны, многозначности русских приставок, а с другой — семантической множественности самих глагольных основ в контексте образования новых приставочных форм (Красильникова 2016: 164).

Несмотря на широкую распространенность префиксации в русском языке и существенные сложности, которые она вызывает у учащихся, в исследованиях по усвоению второго языка (*Second Language Acquisition*) этому явлению до сих пор уделялось недостаточное внимание. В существующей научной литературе внимание преимущественно сосредоточено на описании семантики и механизмов образования новых глагольных форм (см. Кронгауз 1998). Однако сам процесс усвоения семантических и прагматических функций глагольной префиксаций в русском языке остается в значительной степени нерассмотренным.

В данной работе представлены первые результаты исследования с участием 39 студентов итальянских университетов, изучающих РКИ. Вначале мы рассмотрим особенности процесса глагольной префиксации в русском языке, в частности, ее продуктивности, и обсудим ее функции и

потенциальные проблемы в ее усвоении (§2); затем мы представим структуру исследования с описанием характеристик участников, типа теста и корпуса данных (§3); далее мы проанализируем полученные результаты (§4) и сформулируем выводы, применимые к преподаванию РКИ (§5).

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Префиксация представляет собой один из наиболее продуктивных способов словообразования в русском языке, поскольку она служит «средством постоянного обогащения и обновления словарного состава различных частей речи и прежде всего глагола» (Беляков–Гиро–Вебер 1997: 165). В частности, в русском языке исследователи насчитывают от 19 до 21 приставок, способных образовывать новые глаголы (Slabakova 2005).

Более того, префиксация является сложным процессом, имеющим как грамматические, так и семантические последствия. На грамматическом уровне префиксация ведет к перфективации глагола: присоединение приставки к глаголу несовершенного вида обычно образует глагол совершенного вида (Мартиновский 1998: 80). Таким образом, приставка становится ключевым средством маркировки видовой оппозиции.

На семантическом уровне префиксация может влиять на значение глагола по-разному. Следуя классификации Л. Янды (Janda и др. 2013), можно выделить три типа приставочных глаголов: (а) естественные перфективы — глаголы, в которых приставка меняет лишь категорию вида, не затрагивая лексическое значение (напр., *писать* – *написать*); (б) специализированные перфективы — глаголы, в которых приставка приводит к изменению лексического значения (напр., *писать* – *подписать*); (в) комплексные перфективы (или способы глагольного действия, см. Зализняк и др. 2015) — глаголы, в которых приставка добавляет модальные или акциональные оттенки³, сохраняя основное значение (напр., *чихать* – *зачихать*, с акцентом на начальной фазе действия).

Стоит отметить, что не всегда легко определить, к какой категории относится тот или иной приставочный глагол. В этой связи можно выделить две основные проблемы, затрудняющие такую классификацию.

Первая проблема связана с оценкой степени семантического сдвига приставочных глагольных форм. Классификация, предлагаемая Л. Яндой, описывает сильные тенденции в соотнесенности глаголов с определенными типами перфективов, однако следует отметить, что «точных границ

3 Для подробного рассмотрения акциональных значений, выражаемых с помощью префиксации в русском языке, см. Зализняк и др. (2015), где выделяются 14 основных типов способов глагольного действия: начинательный, делимитативный, пердуративный, финитивный, кумулятивный, сатуративный, интенсивно-результативный, семельфактивный, смягчительный, многократный, прерывисто-смягчительный, дистрибутивный, взаимомногократный, сопроводительный.

между этими типами нет» (Янда 2012: 5). В частности, трудно определить, насколько значительным должен быть семантический сдвиг глагола, чтобы его можно было считать специализированным перфективом, а не способом глагольного действия.

Вторая трудность заключается в неоднозначности соотношения приставок и глагольных основ. С одной стороны, большинство приставок обладает несколькими значениями, относящимися к разным категориям. Например, глагол *отговорить* может означать либо «убедить кого-либо не делать чего-либо» как в примере (3), в котором происходит полное изменение лексического значения, либо «перестать говорить», как в примере (4), в котором акцент делается на финальной фазе говорения:

(3) Он отговорил меня от поездки за границу.

(4) Мать отговорила, я встал и ушёл.

С другой стороны, существуют важные семантические ограничения на сочетаемость приставок с глаголами. Например, приставка *за-* в инхоативном значении употребляется преимущественно с однородными процессами, как в примере (5), где *завонить* акцентирует начало события, но не сочетается с процессами, складывающимися «из последовательности разнородных действий, объединенных некоторой целью и через нее осмысляемых» (Зализняк и др. 2015: 89), как указано в примере (6):

(5) Телефон зазвонил.

(6) *Она зазвонила по телефону.

Следуя утверждению Зализняк и др. (2015: 102), мы предполагаем, что глагол можно считать специализированным перфективом только в том случае, если значение, добавляемое приставкой, сочетается с глаголами определенного движения, при которых приставка сохраняет свое пространственное значение (например, *отойти* = удалиться), а способом действия — если значение приставки сочетается с глаголами неопределенного движения (например, *отходить* = перестать ходить). Это объясняет, почему мы рассматриваем глагол *отговорить* в примере (3) как специализированный перфектив, где он означает «отдалить кого-либо от убеждений», а в примере (4) — как способ глагольного действия, поскольку он активирует финитивное значение.

Для изучающих РКИ усвоение префиксации имеет принципиальное значение, так как она позволяет пополнить знания глагольной лексики и точнее передать нюансы действий, обозначаемых глаголами. Тем не

мене, овладение этим механизмом представляет значительную трудность и требует компетенций на разных уровнях.

Во-первых, успешное усвоение префиксации требует существенного обогащения знаний основной глагольной лексики. Учащиеся должны овладеть широким спектром глагольных лексем, которые позволяют описывать разнообразные действия и ситуации.

Во-вторых, учащимся необходимо развивать морфологическую сознательность (*morphological awareness*), то есть способность анализировать внутреннюю структуру слова (Kirby и др. 2012; Tong и др. 2011). Применительно к усвоению русской глагольной лексики эта способность включает понимание того, что большая часть информации о характере действия, выраженного глаголом, в русском языке кодируется преимущественно с помощью приставок. Это, в свою очередь, требует формирования представления о разнообразии возможных сочетаний основы глагола с различными приставками.

В-третьих, необходимо усвоение грамматической категории вида: поскольку глаголы с приставками обычно являются глаголами совершенного вида, учащиеся должны их употреблять только в прошедшем или будущем времени, а не в настоящем. Для настоящего времени (и во всех контекстах несовершенного вида) при необходимости употребляется форма, образованная с помощью вторичной имперфективации (*говорить* > *отговорить* > *отговаривать*), как указано в примере (7).

(7) Конечно, я тебя не отговариваю!

Наконец, все эти навыки должны интегрироваться и применяться одновременно. Такая параллельная обработка лексической, грамматической и прагматической информации не является автоматической, особенно если учитывать сложность взаимодействия категории вида глагола, являющейся в русском языке грамматической категорией (т.е. внутренним уровнем языковой структуры) с акциональными значениями, относящимися к прагматическим аспектам (т.е. к внешнему уровню языковой структуры, требующему связи с контекстом — см. понятие *internal vs external interfaces*, White 2011). В связи с этим следует отметить, что взаимоотношение данных компонентов представляет трудность в усвоении для учащихся не только на начальных, но и на продвинутых уровнях (Sorace 2003).

Естественно, этот процесс усложняется в том случае, когда родной язык учащихся кодирует соответствующую информацию иначе, чем русский — как это происходит, например, в итальянском языке.

Для италоязычных учащихся префиксация представляет особую сложность из-за значительных различий в системах аспектуального выражения. В итальянском языке (а) видовая оппозиция естественных перфективов может вовсе не находить отражения в глагольной морфологии или

передаваться преимущественно через использование разных глагольных времен; (б) специализированные перфективы, как отмечено в §1, часто имеют другие лексические корни; (в) способы глагольного действия чаще выражаются с помощью модальных глаголов или наречий, а не приставок.

В предыдущих исследованиях фокус внимания был сосредоточен главным образом на усвоении грамматической категории вида, преимущественно в контексте видовых пар. В рамках Аспектной Гипотезы (*Aspect Hypothesis*, см. Andersen–Shirai 1994), адаптированной к русскому языку (Whitehead Martelle–Shirai 2023), предполагается, что совершенный вид в прошедшем времени осваивается раньше, чем несовершенный, особенно в предельных предикатах. Эту тенденцию подтверждают исследования и по другим славянским языкам (Gebert 2012; Morabito 2020; Perissutti 2020), указывая также на роль прагматических факторов, взаимодействующих с семантикой. В частности, важно учитывать взаимодействие акциональных классов, согласно классификации З. Вендлера (Vendler 1967), и глагольного вида: глаголы состояния (*states*) и деятельности (*activities*) чаще выражаются несовершенным видом, тогда как глаголы совершения (*accomplishments*) и достижения (*achievements*) — совершенным. Категория глаголов совершения представляет наибольшую сложность для итальянцев, требуя тонкой интерпретации контекста. Интересно также отметить, что согласно корпусным данным, в использовании вида глагола наблюдается асимметрия между письменной и устной речью (см. Nosedà 2022): в частности, в устной речи преобладает тенденция использовать несовершенный вид даже в описании событий в прошедшем времени, тогда как письменная речь чаще соответствует нормам русского языка.

Тем не менее, остаются малоизученными моменты, когда учащиеся начинают продуктивно использовать префиксацию для расширения лексического значения глаголов, добавления модальных и акциональных оттенков, а также выражения собственной интерпретации описываемого события. В ответ на недостаточную изученность данной темы, в настоящей работе ставятся следующие исследовательские вопросы:

1. На каком этапе учащиеся начинают активно использовать глагольную префиксацию для кодирования новой информации?
2. Какие типы приставочных глаголов представляют наибольшую сложность для учащихся?

Мы предполагаем, что префиксация начинает использоваться на ранних этапах, однако усвоение ее разнообразных значений происходит постепенно. В частности, естественные и специализированные перфективы усваиваются раньше, чем способы глагольного действия. Наше предположение основывается на утверждении, что способы глагольного действия включают в себя как внутренние грамматические компоненты (вид глагола), так и внешние (акциональные значения), что является особенно сложным для учащихся.

3. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТА

3.1. Методы и материалы исследования

Данное исследование было проведено в течение 2024–2025 учебного года. Одной из основных задач исследования является выявление последовательности усвоения глагольных структур с приставками италийскими студентами университетов, изучающими русский язык как иностранный.

Основным методом исследования стало экспериментальное тестирование с целью сбора данных и их последующей обработки, включающей анализ приставочных форм, переформулировок, а также использования вторичной имперфективации. Можно утверждать, что формат клоуз-теста, широко распространенный в области лингводидактики, является одной из наиболее экономных и эффективных техник, поскольку процесс включения языковых элементов в контекст предполагает активное осмысление и анализ входящего материала (см. Cardona 2010: 162).

В связи с этим нами был разработан клоуз-тест, в который вошли 56 фраз, предполагающих использование глагольной лексики. Данный тест, расположенный нами на платформе *Google Формы*, включал три блока, содержащие фразы с пропусками, которые предполагалось заполнить глаголами следующих типов: (а) естественные перфективы (10 фраз); (б) специализированные перфективы (24 фразы); (в) способы глагольного действия (22 фразы)⁴ (см. §2). Для заполнения пропусков в каждой фразе мы предложили респондентам какой-либо бесприставочный глагол в форме инфинитива (например, *строить, готовить, читать*). Согласно нашей инструкции, респонденты могли использовать глагол в настоящем или прошедшем времени, а также образовывать новые формы от инфинитива глагола либо использовать более, чем одно слово. Каждый блок сопровождался примерами заполнения фраз.

В рамках нашего исследования мы решили протестировать применение глагольных форм со следующими приставками⁵: 1) для образования естественных перфективов: *на-, по-, при-, про-*; 2) для образования специализированных перфективов: *вы-, до-⁶, о-, от-, пере-, при-, под-, с-, у-*; 3)

4 В данном случае мы отдаем себе отчет в том, что первый блок (естественные перфективы) содержит меньше фраз по сравнению со вторым и третьим блоками клоуз-теста. Тем не менее мы сознательно допустили такую неравномерность в количестве фраз, поскольку в рамках исследования наше внимание было сосредоточено прежде всего на усвоении специализированных перфективов и способов глагольного действия (т.е. на примерах второго и третьего блоков). Следовательно, нас интересовали те контексты, в которых образование приставочных форм сопровождается какими-либо семантическими изменениями.

5 Выбор приставок был осуществлен на основе их семантического разнообразия, т.е. способности образовывать производные глаголы с разным значением. Учитывалась также семантическая прозрачность и доступность глагольной лексики для италийских респондентов.

6 В некоторых источниках глаголы с приставкой *до-*, как обозначающие действие, имеющее придел, причисляются к категории *Aktionsart* (см. Stoll 1998: 353), соответствующей

для образования способов глагольного действия: *вз-*, *рас-...-ся* (эксплозивный), *за-* (инхоативный), *на-* (кумулятивный), *на-...-ся* (сатуративный), *пере-* (дистрибутивный), *по-* (делимитативный), *про-* (пердуративный).

В Табл. 1 приводятся производные формы глаголов, с помощью которых, как мы предполагали, респонденты могли бы заполнить пропуски во фразах трех блоков клоуз-теста.

Естественные перфективы	Специализированные перфективы	Способы глагольного действия
написать	досмотреть	зазвонить
построить	осмотреть	заиграть
приготовить	пересмотреть (договор)	заработать (мотор заработал)
прочитать	присмотреть	
	вычитать	взлететь
	дочитать	рассмеяться
	перечитать (текст)	расплакаться
	договориться	погулять
	отговорить	поиграть
	уговорить	полежать
		посидеть
	описать	
	переписать	пересмотреть (все фильмы)
	подписать	перечитать (все книги)
	списать	
	выстроить	наготовить
	перестроить	накупить
	устроить	настроить (много домов)
		наесться
		напиться
		насмотреться
		начитаться
		прожить
		проработать
		просидеть (дома)
		просмотреть (фильмы)

Таблица 1. Предполагаемые приставочные глаголы для заполнения пропусков во фразах клоуз-теста.

способам глагольного действия. Тем не менее, как отмечено в §2, опираясь на работу Зализняк и др. (2015: 101), мы рассматриваем приставочный глагол как способ глагольного действия только в том случае, если значение приставки не связано с её значением в качестве предлога, следовательно, она может модифицировать только глаголы неопределенного движения. Это не относится к приставке *до-*.

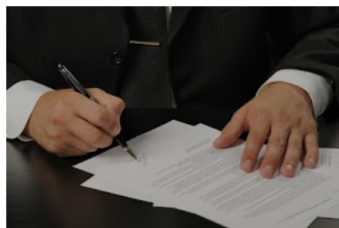
Чтобы представить лингвистический контент, в рамках тестирования нами были использованы следующие способы семантизации глагольной лексики.

Во-первых, интересующие нас глаголы должны были быть включены респондентами в контексты специально составленных нами фраз. На наш взгляд, такой способ семантизации, включающий элементы речевой наглядности, дополнительно помогал респондентам понять смысл глаголов, либо, в случае затруднения, активировал механизм языковой догадки⁷.

Во-вторых, в процессе тестирования мы использовали семантизацию с помощью зрительной наглядности, добавив к каждой из фраз клоуз-теста фотографию или картинку: такое изображение иллюстрировало действие, которое обозначал глагол.

В-третьих, для того, чтобы сделать содержание фраз клоуз-теста более понятным, мы использовали семантизацию глагольной лексики с помощью перевода. Для этого к каждому бесприставочному глаголу, с помощью которого надо было заполнить пропуски в тестовых фразах, мы добавили перевод на итальянский с добавлением уточняющих элементов. Например, для заполнения пропуска в одной из фраз клоуз-теста мы дали базовый глагол *писать* и его уточняющий перевод на итальянский *firmare*, чтобы проследить, с помощью каких средств респонденты смогут передать на русском языке смысл итальянского выражения, обозначающего «подписать документ, поставить свою подпись» (см. рис. 1).

писать (*firmare*) *
Директор _____ договор и передал его секретарю.



подписал| _____

Рисунок 1. Пример задания из клоуз-теста (бесприставочный глагол *писать*).

По условиям эксперимента предполагалось последовательное выполнение заданий каждого из трех блоков глагольной лексики с обязательным

⁷ Языковая догадка — способность раскрыть значение незнакомого слова или словосочетания через контекст (см. Азимов–Щукин 2009: 361).

внесением какого-либо ответа. Клоуз-тест был предложен учащимся в качестве индивидуальной синхронной деятельности: участники должны были одновременно выполнить тест в онлайн-режиме в течение 50 минут во время видеоконференции. Данное временное ограничение было введено нами с целью получить наиболее спонтанные и естественные ответы, в которых глагольная лексика была бы использована на коммуникативном уровне, с целью восстановить общий смысл фразы. В таких условиях у респондентов не было возможности посвятить много времени раздумьям по поводу выбора глагольной формы: при заполнении пропусков во фразах внимание учащихся должно было быть сфокусировано на передаче их семантического содержания.

Необходимо также отметить, что в процессе тестирования были выявлены определенные сложности, связанные с использованием изображений. Стремясь реализовать принцип зрительной наглядности (см. Московкин–Щукин 2014: 116), для семантизации лексики мы постарались включить в тест наиболее четкие и ясные изображения. Тем не менее, нельзя с уверенностью сказать, что во время выполнения теста все респонденты интерпретировали их одинаково. Также из-за недостатка времени было практически невозможно получить обратную связь от участников тестирования, чтобы проверить их понимание изображений. Поэтому мы можем только предполагать, что для одних респондентов картинки были дополнительной подсказкой, для других, наоборот, использование изображений стало отвлекающим фактором во время тестирования.

3.2. Участники исследования

С целью воссоздать и изучить последовательность усвоения приставочных глаголов, для участия в тестировании были приглашены несколько групп респондентов, обладающих разными уровнями языковых компетенций. В частности, участниками эксперимента стали студенты второго и третьего курсов бакалавриата (Католический университет, г. Милан и государственный университет, г. Генуя), а также студенты первого и второго курсов магистратуры из университетов г. Бергамо, г. Вероны и г. Падуи.

При анализе ответов студентов нами учитывался такой критерий как опыт изучения русского языка и уровень языковых компетенций. Следовательно, чтобы определить этапы усвоения глаголов с приставками, учитывая данные параметры, полученные нами ответы были разделены на три группы следующим образом:

а) Группа № 1: 11 студентов второго курса бакалавриата Католического университета и 4 студента второго курса бакалавриата университета г. Генуя, уровень A1+;

б) Группа № 2: 16 студентов третьего курса бакалавриата Католического университета, уровень A2-B1;

с) Группа № 3: 8 студентов первого и второго курсов магистратуры университетов Бергамо, Вероны и Падуи, уровень B2-C1/C2.

Нужно отметить, что из всех участников только студенты-магистранты (из третьей группы) уже были знакомы с механизмами перфективации, необходимыми для образования специализированных перфективов и способов глагольного действия. Студенты второго и третьего курса бакалавриата еще не имели систематических знаний о данных механизмах. Они были знакомы с приставочными формами только частично, например, в отношении глаголов движения с приставками. Помимо этого, как следовало ожидать, студенты из групп разных уровней и из разных университетов в течение обучения находились в контакте с разным языковым материалом, и следовательно, на уровне лексической компетенции их знания отличались.

3.3. Обработка данных исследования

Количественный и качественный анализ полученных нами ответов респондентов был основан на следующих критериях:

1. Появление в употребленных респондентами структурах приставочных форм глаголов (*emergence*). Необходимо уточнить, что на основе данного критерия нами учитывалось не просто появление приставок, а именно использование приставочных форм, отличающихся от видовых приставок, как в этом варианте ответа: *Сначала Борис хотел купить старую машину у своего друга, но потом жена его **выговорила** [вместо *отговорила*].*
2. Точность в употреблении глагольных приставок (*accuracy*), например: *Сначала Борис хотел купить старую машину у своего друга, но потом жена его **отговорила**.*
3. Анализ употребленных в ответах переформулировок (использование дополнительных языковых элементов, количество и их состав), например: *На экзамене Соня **уже читала / еще читала** [вместо *перечитала*] текст четыре раза.*

Для обработки ответов респондентов и реализации анализа нами были использованы таблицы Excel, куда были загружены полученные данные. Следуя структуре клоуз-теста, фразы с пропусками и ответы респондентов были разделены на три блока: естественные перфективы, специализированные перфективы, способы глагольного действия. Для каждого из трех блоков глагольной лексики была приведена следующая информация: общее количество приставок в ответах, количество правильно и неправильно использованных приставок, количество переформулировок (с

приставками и без приставок), употребление вторичной имперфективации (в контекстах, где это необходимо). Были также отмечены отсутствующие элементы в ответах и учтено количество заданий, оставшихся без ответа.

Произведенные подсчеты общего количества и правильности употребления приставок позволили установить, насколько часто эти языковые элементы появляются в ответах респондентов. Необходимо также подчеркнуть, что при анализе первого блока глагольной лексики (естественные перфективы) нами были исключены те случаи, в которых присутствовала неоднозначность ответов. В таких примерах контекст фразы допускал использование как совершенного вида глагола (с приставкой), так и несовершенного (например, *Ты уже читал / прочитал этот роман?*). Именно поэтому были учтены при анализе только 4 фразы с однозначным употреблением естественных перфективов из десяти имеющихся в клоуз-тесте.

4. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для начала рассмотрим, как именно появляются приставочные формы в ответах учащихся (критерий *emergence*). В Табл. 2 представлено количество употребленных в ответах приставок в процентном соотношении на общее количество фраз для каждого из трех блоков глагольной лексики клоуз-теста.

	Естественные перфективы	Специализированные перфективы	Способы глагольного действия
Группа № 1 (2 курс)	70%	51%	39%
Группа № 2 (3 курс)	84%	75%	65%
Группа № 3 (магистратура)	84%	92%	90%

Таблица 2. Количество использованных приставок на общее количество фраз.

Сравнивая ответы участников трех групп, можно отметить следующее. Студенты второго курса бакалавриата чаще всего используют приставки для образования естественных перфективов (70% случаев). Наоборот, во фразах со специализированными перфективами и способами глагольного действия второкурсники употребляют приставки в значительно меньшем количестве (в 51% и 39% случаев от общего количества фраз второго и третьего блоков теста). Это означает, что в более чем половине случаев

студенты-второкурсники предпочитают использовать бесприставочные глагольные формы (см. пример 8, специализированные перфективы и пример 9, способы действия) либо в некоторых случаях переформулировки без приставки (см. пример 10, способы действия):

(8) Миша сделал много ошибок, и учительница попросила его *писать* [вместо *переписать*] упражнение еще раз.

(9) Было холодно. Ребята *гуляли* [вместо *погуляли*] во дворе полчаса и пришли домой.

(10) Тебе надо еще позаниматься! Ты *мало играла* [вместо *поиграла*] на фортепиано всего 15 минут!

В группе бакалавров третьего курса наблюдается похожая тенденция. Для образования естественных перфективов приставки используются в 84% случаев, в то время как количество приставок уменьшается во втором (75%) и в третьем (65%) блоках глагольной лексики, хотя в целом процент употребления приставок здесь выше, чем в группе ответов второкурсников.

Наконец, по сравнению с первыми двумя группами, в ответах студентов-магистрантов процент употребления приставок значительно увеличивается: начиная с 84% случаев использования приставок в первом блоке, процент употребления возрастает во втором (92%) и в третьем (90%) блоках глагольной лексики.

Проанализируем теперь процесс перфективации в ответах участников тестирования, ориентируясь на такой критерий как точность в использовании глагольных приставок (*accuracy*). В Табл. 3 приведены данные, указывающие в процентном соотношении количество правильных приставок на общее количество употребленных приставок.

	Естественные перфективы	Специализированные перфективы	Способы глагольного действия
Группа № 1 (2 курс)	88%	13%	23%
Группа № 2 (3 курс)	94%	26%	18%
Группа № 3 (магистратура)	100%	75%	57%

Таблица 3. Количество правильных приставок на общее количество использованных приставок.

Анализируя количество правильно использованных приставок, следует подчеркнуть существенное различие между достаточно высоким

процентом правильных ответов в блоке естественных перфективов (от 88% до 100%) и результатами во втором и в третьем блоках, где наблюдается резкое уменьшение количества верных вариантов. Таким образом, можно сделать вывод, что естественные перфективы являются наиболее доступным типом глагольной лексики для каждой из трех групп учащихся. В этом блоке клоуз-теста появляется наибольшее количество правильных приставочных форм.

Несколько иная ситуация с ответами наблюдается во втором и в третьем блоках клоуз-теста. Резкое снижение количества правильных ответов в блоке специализированных перфективов особенно заметно в группах второго (13%) и третьего (26%) курсов. Также в блоке фраз со способами глагольного действия отмечается низкий процент верных ответов (23% в группе второкурсников и 18% в группе третьего курса). В группе магистрантов тоже наблюдается уменьшение количества правильных приставочных форм, хотя и более плавное (75% во втором блоке клоуз-теста и 57% в третьем).

На основе анализа результатов тестирования мы выделили тенденции в использовании глагольных форм, наиболее свойственные для каждой из групп учащихся. Таким образом, мы рассмотрели, какой именно способ взаимодействия с глагольной лексикой выбрали учащиеся, обладающие разным уровнем языковой компетенции и какие стратегии они применили. На основе этого мы смогли проследить процесс усвоения приставочных форм в развитии, включающем несколько фаз.

В качестве первого этапа усвоения глагольных приставочных форм можно отметить использование чистовидовых приставок не только для образования естественных перфективов, но и во фразах, предполагающих употребление специализированных перфективов и способов глагольного действия. Использование такой стратегии наиболее характерно для студентов второго курса (см. примеры 11, 12, специализированные перфективы и 13, 14, способы действия).

(11) Наташа так и не *прочитала* [вместо *дочитала*] до конца роман Толстого.

(12) Врач *посмотрел* [вместо *осмотрел*] больного и назначил ему лекарство.

(13) В 17 лет Маша уже *прочитала* [вместо *перечитала*] все книги из семейной библиотеки.

(14) На каникулах дети *посмотрели* [вместо *пересмотрели*] все мультфильмы Диснея.

Следует подчеркнуть, что с помощью приставок видовых пар респондентам удалось адекватно реализовать процесс перфективации. Тем не менее на коммуникативном уровне использование видовых приставок

позволяло респондентам передать общий смысл фраз только в тех случаях, когда значение видового перфектива не слишком сильно отстояло от специализированного перфектива (см. пример 15) или способа глагольного действия, предусмотренных во фразах клоуз-теста.

(15) Моя сестра *прочитала* [вместо *вычитала*] в интернете способ, как отказаться от сладкого.

В том случае, когда значения предполагаемого перфектива и использованной в ответе видовой формы существенно различались, употребление видовых приставок не давало респондентам возможности выразить важные семантические оттенки, свойственные специализированным перфективам (например, глаголы *досмотреть*, *дочитать*, *осмотреть* и др., примеры 11 и 12) и способам действия (например, дистрибутивный способ действия, выраженный глаголами *перечитать* и *пересмотреть*, примеры 13 и 14).

Стоит также отметить, что в контекстах заданий второго и третьего блоков клоуз-теста студентами-второкурсниками были применены супплетивные формы перфективов, *сказать* и *купить* (см. пример 16, специализированные перфективы и пример 17, способы глагольного действия).

(16) Мы с Наташей ходили на шоппинг и *купили* [вместо *накупили*] массу летних вещей.

(17) В субботу я хотела остаться дома, но подруга *сказала* [вместо *уговорила*] меня пойти с ней на шоппинг.

На втором этапе усвоения приставочных форм учащиеся пробуют образовывать новые формы глаголов, добавляя к ним знакомые приставки с помощью подбора. Данный способ префиксации наиболее часто проявляется в ответах студентов третьего курса (уровень A2/B1), а также в некоторых случаях и магистрантов. Интересно отметить, что такое свободное присоединение приставок наиболее часто используется респондентами при выполнении заданий второго блока (Специализированные перфективы), когда благодаря механизму префиксации основное значение базового глагола приобретает новые семантические оттенки либо может даже измениться полностью. В качестве примеров приведем ответы группы третьего курса, в которых использованные приставочные формы отличались наибольшим разнообразием. Рассмотрим сначала фразы из клоуз-теста, в которых предполагалось использование специализированных перфективов *уговорить* и *отговорить*, сходных по своему словообразованию, но контрастных по своей семантике (примеры 18 и 19).

(18) Сначала Борис хотел купить старую машину у своего друга, но потом жена его *отговорила*.

(19) В субботу я хотела остаться дома, но подруга *уговорила* меня пойти с ней на шоппинг.

Интерес представляют также варианты, образованные от базового глагола *строить*: *устроить* (пример 20) и *перестроить* (рефактивное значение, пример 21).

(20) В прошлом году работники музея *устроили* выставку работ уральских художников.

(21) Бабушкина дача была очень старая, и мы решили её обновить и *перестроить*.

В Табл. 4 приводим примеры приставок (с указанием частотности), использованных в ответах респондентов из группы третьего курса.

	<i>Предполагаемый глагол</i>			
	<i>отговорить</i>	<i>уговорить</i>	<i>устроить</i>	<i>перестроить</i>
<i>во-</i>			*1	
<i>вы-</i>	*2	*1		
<i>до-</i>	*1			
<i>за-</i>	*1	*2	*2	*4
<i>на-</i>			*2	
<i>от-</i>	2	*1	*1	
<i>пере-</i>				3
<i>по-</i>		*2	*1	*4
<i>под-</i>	*1		*2	*2
<i>при-</i>	*1	*1		
<i>про-</i>		*1		
<i>раз-/рас-</i>	*2			*2
<i>у-</i>	*1	4	3	
Без приставки	*4	*3	*3	

Таблица 4. Варианты приставок в ответах студентов третьего курса.

Анализируя качественный состав полученных приставочных форм, интересно отметить, что респонденты в одних случаях использовали приставки видовых пар (*построили, поговорила*), а в других – приставки, свойственные способам глагольного действия (*заговорила, настроили*). На этом этапе наблюдается большая вариативность в использовании приставок (например, **выговорила, *разговорила, *подговорила, *приговорила*). В таких случаях практически невозможно с уверенностью определить, каким образом респонденты выбирали приставки: был ли это целенаправленный выбор, основанный на предполагаемом семантическом сходстве значений приставок, уже знакомых учащимся, либо имел место случайный подбор элементов.

Интересно также рассмотреть, какие приставки выбрали студенты третьего курса для выполнения заданий со способами глагольного действия, т.е. с еще не знакомыми им глагольными формами. Так во фразах, предполагающих включение инхоативного способа действия (глаголы *заиграть, заработать, позвонить*), наряду с приставкой *за-* в некоторых случаях перфективация была реализована с помощью видовой приставки *по-* (см. пример 22).

(22) Ольга услышала, как у неё в сумке *позвонил* [вместо *завзвонил*] телефон, и вышла из зала библиотеки.

Также для выражения эксплозивного способа действия (*рассмеяться, расплакаться*) во многих случаях была употреблена приставка *за-*, в этом контексте обозначающая начало действия, либо универсальная видовая приставка *по-* (пример 23):

(23) Она ничего не сказала и только *засмеялась / посмеялась* [вместо *рассмеялась*] в ответ.

В случаях, когда предполагалось образование дистрибутивного способа (глаголы *пересмотреть, перечитать*) третьекурсники, как и студенты-второкурсники из предыдущей группы, часто употребляли видовые приставки *про-* или *по-* (см. примеры 13 и 14). Ту же самую тенденцию использования видовых приставок можно отметить и в отношении кумулятивного (накопительного) способа глагольного действия (см. пример 24):

(24) Как всегда на Новый год, бабушка сделала холодец да ещё *приготовила* [вместо *наготовила*] целую кучу салатов.

Образование сатуративного способа действия требовало добавление приставки *на-* и возвратной частицы *-ся*. В таких фразах третьекурсники достаточно часто использовали не только видовые приставки (пример 25),

но также и приставку *пере-*, имеющую значение «превышение нормы в каком-либо действии» (Барыкина–Добровольская 2019: 70), см. примеры 26 и 27. В данном случае можно предположить, что респонденты, использовавшие приставку *пере-*, смогли уловить ее семантический компонент, в этом контексте обозначающий излишество признака (хоть и с негативным оттенком).

(25) Пора выключить Ютуб, ты уже достаточно *посмотрел* [вместо *насмотрелся*] всяких глупых видео!

(26) На свадьбе у Олега и Марины гости *переели* и *перепили* [вместо *наелись* и *напились*] от души!

(27) Мой совет: если ты хочешь похудеть, не надо *переесть* / *передать* [вместо *наедаться*] на ночь!

Наконец, третий этап усвоения приставочных глаголов включает постепенное формирование более полного знания семантики приставок и более точный их выбор для образования производных форм. В качестве примеров, позволяющих проиллюстрировать динамику развития, будет целесообразно привести ответы студентов магистратуры. Поскольку задания первого блока (Естественные перфективы) в этой группе были выполнены правильно на 100%, рассмотрим фразы, включающие специализированные перфективы и способы глагольного действия.

Как уже было отмечено ранее, в блоке заданий со специализированными перфективами студенты-магистранты использовали правильные приставки в 75% случаев. В частности, респонденты данной группы верно выполнили задания, предполагающие образование специализированных перфективов со следующими приставками: а) приставка *до-*, выражающая доведение действия до конца (фразы с глаголами *досмотреть*, *дочитать*); б) приставка *при-* в значении «неполнота, незначительная интенсивность действия» (глагол *присматривать*); в) приставка *от-*, обозначающая аннулирование действия (глагол *отговорить*); г) приставка *пере-* в рефактивном значении (глаголы *пересмотреть*, *переписать*, *перечитать*, *перестроить*, см. примеры в Табл. 5).

	Предполагаемый глагол	
	отговорить	перестроить
<i>за-</i>	*I	
<i>от-</i>	6	
<i>пере-</i>		8
<i>про-</i>	*I	

Таблица 5. Варианты приставок в ответах студентов магистратуры.

В то же время у респондентов продвинутого уровня вызвали сложности глаголы с приставкой *вы-* в некоторых значениях (см. Барыкина–Добровольская 2019: 19–20): а) в значении «добывание из чего-либо» (глагол *вычитать*, см. пример 28); в значении «наделение признаком» (*выстроить*, см. пример 29).

(28) Моя сестра *отчитала* [вместо *вычитала*] в интернете способ, как отказаться от сладкого.

(29) Уже через неделю на новой работе он со всеми *застроил* [вместо *выстроил*] тёплые дружеские отношения.

В Табл. 6 представлены варианты приставок, появляющиеся во фразах, которые предполагают использование глаголов с приставкой *вы-*. В данном случае наблюдается достаточно небольшая вариативность в подборе элементов и использовании видовых приставок.

	Предполагаемый глагол	
	вычитать	выстроить
<i>вы-</i>	1	
<i>за-</i>		*1
<i>от-</i>	*1	
<i>по-</i>		*4
<i>про-</i>	*3	
<i>со-</i>	*1	
<i>у-</i>	*1	
Без приставки	*1	*3

Таблица 6. Варианты приставок в ответах студентов магистратуры.

Анализируя данные, интересно отметить, что наряду с использованием видовых приставок (*про-* и *по-*, *прочитала*, *построил*), магистранты иногда образовывали новые «несуществующие» глагольные формы, свободно подбирая приставки (например, **учитала*, **сочитала*), а также применяли бесприставочные формы (*читала*, *строит*).

В блоке заданий, включающих способы глагольного действия, правильные приставки были использованы студентами магистратуры в 57% случаев. Можно выделить следующие способы глагольного действия, в которых магистранты использовали наибольшее количество правильных приставок: а) инхоативный способ действия с приставкой *за-* (*заиграть*,

заработать, звонить); б) делимитативный способ с приставкой *по-* (*погулять, поиграть, посидеть, полежать*); в) пердуративный (длительный) способ с приставкой *про-* (*просидеть и просмотреть целый день, проработать 30 лет, прожить вместе 5 лет*).

В заданиях, предполагающих образование кумулятивного и сатуративного способов действия, примерно половина респондентов использовали правильную приставку *на-* (в значении «постепенное накопление, достижение полноты действия»). Кроме этого, в качестве альтернативы для образования перфективов были применены видовые приставки либо также использовались бесприставочные формы (см. пример 30):

(30) Света *прочитала / читала* [вместо *начиталась*] романтических историй и теперь ждёт своего принца.

В рамках качественного анализа интересно также рассмотреть отличающиеся ответы. Так один из респондентов для образования кумулятивного и сатуративного способов действия добавил приставку *рас-/раз-* (**разготовила, *разкупили, *разчитала*) в значении «постепенно нарастающее интенсивное действие или состояние». Другой респондент в данных контекстах использовал приставку *про-* (**проготовить, *простроили, *прокупили*), в значении «полнота, тщательность действия» (см. Барыкина–Добровольская 2019).

Наконец, в заданиях со следующими способами действия было использовано наименьшее количество правильных приставок: а) дистрибутивный способ действия: вместо глаголов *перечитала все книги* и *пересмотрели все мультфильмы* в большинстве случаев были использованы с видовыми приставками *про-* (*прочитала*) и *по-* (*посмотрели*); б) эксплозивный способ действия: вместо глаголов *рассмеяться* и *расплакаться* студенты-магистранты (как и в предыдущей группе третьего курса) использовали формы с приставкой *за-* (*засмеялась, заплакал*). Стоит также отметить разнообразие приставок, использованных в контексте, предполагающем эксплозивный способ действия *взлететь* (см. пример 31).

(31) Вдруг, услышав громкий звук, птица взмахнула крыльями и *залетела / слетела / улетела* [вместо *взлетела*] вверх.

Как мы уже отмечали, в качестве ответов в некоторых случаях для образования новых глагольных форм, помимо применения механизма префиксации, респондентами были использованы переформулировки. В контексте усвоения второго языка переформулировка — это процесс, который позволяет выразить одно и то же сообщение с помощью разных языковых элементов с сохранением первоначального смысла.

В Табл. 7 в процентном соотношении представлено количество переформулировок на общее количество фраз в клоуз-тесте.

	Естественные перфективы	Специализированные перфективы	Способы глагольного действия
Группа № 1 (2 курс)	1,6%	12%	8%
Группа № 2 (3 курс)	3%	7%	6%
Группа № 3 (магистратура)	0%	1%	1%

Таблица 7. Количество переформулировок на общее количество фраз.

Следует отметить, что наибольшее количество переформулировок было использовано студентами-второкурсниками во фразах, предполагающих употребление специализированных перфективов (12%) и способов действия (8%). Третьекурсники использовали переформулировки в незначительном количестве (от 3% до 7%), в то время как магистранты практически не применяли переформулировки, в большинстве случаев образуя перфективные формы с помощью префиксации. Тем не менее, в рамках качественного анализа переформулировки являются важными показателями формирования у учащихся лексической компетенции, позволяющей выразить семантическое содержание языковых единиц с помощью доступных форм. Например, в рассмотренной ранее фразе (см. пример 10) вместо делимитативного способа глагольного действия *поиграла* была использована переформулировка *мало играла*, на основе чего можно сделать вывод, что с помощью такого средства респондент хотел обозначить небольшой и ограниченный период протекания действия.

На основе более подробного качественного анализа можно выделить несколько типов переформулировок, использованных респондентами для заполнения пропусков во фразах клоуз-теста. При этом в таких переформулировках могут использоваться как бесприставочные формы, так и глаголы с приставками, хоть и достаточно редко. Данные типы переформулировок встречались в ответах как студентов-второкурсников, так и третьекурсников, поэтому мы решили анализировать ответы с переформулировками вместе и не разделять их по группам.

1. Добавление к глаголам наречий как дополнительных языковых элементов. В некоторых фразах, предполагающих использование специализированных перфективов, респонденты добавляли к базовому глаголу наречие образа действия (например, *внимательно, хорошо*), наречие меры

и степени *много* (см. пример 32) либо наречия *уже, еще, снова* (примеры 33 и 34).

(32) Поскольку нам не нравились условия, мы решили *смотреть внимательно / хорошо смотреть / много смотреть* [вместо *пересмотреть*] договор.

(33) На экзамене по английскому Соня *еще читала / уже читала* [вместо *перечитала*] текст четыре раза, но так ничего и не поняла!

(34) Миша сделал много ошибок, и учительница попросила его *еще написать / еще написать / снова написать / писать снова* [вместо *переписать*] упражнение еще раз.

В примерах, предполагающих выражение кумулятивного и сатуративного способов действия также были использованы наречия меры и степени (примеры 35 и 36):

(35) Как всегда на Новый год, бабушка сделала холодец да ещё *много готовила / очень готовила* [вместо *наготовила*] целую кучу салатов.

(36) Мой совет: если ты хочешь похудеть, не надо *есть так много* [вместо *наесться*] на ночь!

А во фразах, включающих пердуративный способ действия, было использовано наречие *долго*, выражающее протяженность действия (пример 37):

(37) Нина Павловна *проработала долго / работала долго / долго работала* [вместо *проработала*] в начальной школе уже 30 лет.

2. Помимо наречий, в некоторых переформулировках учащиеся использовали в качестве дополнения к базовому глаголу существительные с предлогами (см. примеры 38, 39, 40). Таких переформулировок было совсем немного. Тем не менее, можно утверждать, что с точки зрения качественного анализа они представляют ценность, поскольку показывают, что респонденты, применяющие такую стратегию для выражения смысла фраз, опираются на свой словарный запас, которым они обладают на данный момент, и следовательно, активно задействуют свою лексическую компетенцию для выполнения заданий клоуз-теста.

(38) Почему ты обычно не *смотришь до окончания / смотришь на конец / смотришь до финала* [вместо не *досматриваешь*] мелодрамы? Тебе не интересно?

(39) Врач *посмотрел здоровье / смотрел с интересом* [вместо *осмотрел*] больного и назначил ему лекарство.

(40) Директор *писал его имя* [вместо *подписал*] договор и передал его секретарю.

3. Третий тип переформулировок, связанный с употреблением глагольных форм, так или иначе включает в себя опору на родной язык италоязычных респондентов:

а) применение кальки с итальянского языка на основе перевода требуемого в клоуз-тесте глагола (например, *вычитать* – *venire a sapere leggendo*, пример 41; *заиграть* – *iniziare a suonare*, пример 42);

б) использование русских глаголов, схожих по форме и значению с итальянскими аналогами (например, *copiare* – *копировать* вместо *переписать*, пример 43, *controllare* – *контролировать* вместо *присмотреть*, пример 44).

(41) Моя сестра *читала и знала / узнала читая* [вместо *вычитала*] в интернете способ, как отказаться от сладкого.

(42) В коридоре консерватории было тихо, но потом Маша услышала, как в одном из классов кто-то *начал играть* [вместо *заиграл*] на скрипке.

(43) Миша сделал много ошибок, и учительница попросила его *копировать* [вместо *переписать*] упражнение еще раз.

(44) Вы не могли бы *контролировать* [вместо *присмотреть*] за моим багажом?

На основе рассмотренных примеров можно сделать вывод, что несмотря на свою крайнюю немногочисленность, переформулировки в ответах респондентов являются важными индикаторами применения альтернативных стратегий для передачи семантической информации, требуемой контекстом.

5. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего исследования заключалась в попытке описать процесс усвоения приставочных глаголов в контексте РКИ, учитывая широкий спектр значений, передаваемых приставками, и ключевую роль приставок в словообразовании.

Результаты исследования, проведенного с участием италоязычных студентов, владеющих русским языком на разных уровнях, показывают, что все учащиеся в некоторой мере знакомы с системой глагольной префиксации. Однако степень усвоения данного механизма существенно варьируется в зависимости от уровня языковой компетенции учащихся. Эта вариативность в использовании префиксации не носит случайный характер: она является результатом общих тенденций, которые могут быть

интерпретированы как общие этапы в процессе усвоения иностранного языка.

На начальном этапе (уровень A1+) учащиеся преимущественно используют приставки для выражения совершенного вида глагола. Важно отметить, что в специфических коммуникативных ситуациях, требующих уточнения значений (в частности, при употреблении специализированных перфективов и способов глагольного действия), учащиеся, обладающие еще недостаточно развитой лексической компетенцией, зачастую прибегают к использованию чистовидовых приставок (например, *написать* вместо *подписать*). Такая замена приставочных элементов не позволяет начинающим студентам ясно и точно описывать действия, обозначаемые глаголом.

Учащиеся среднего уровня (A2-B1) демонстрируют владение более широкой гаммой приставочных форм в контексте специализированных перфективов и способов действия. При этом часть используемых учащимися форм отклоняется от нормы русского языка (например, *учитать* вместо *вычитать*). Тем не менее мы интерпретируем подобные отклонения как положительный признак развивающейся морфологической сознательности, свидетельствующей о стремлении учащихся использовать приставки не только в видовой функции, но и как средство передачи дополнительных значений.

Для учащихся продвинутого уровня (B2-C1) характерно более точное употребление приставок, особенно в отношении способов глагольного действия, что указывает на дальнейшее развитие навыков использования префиксации.

Что касается альтернативных стратегий выражения семантической и прагматической информации в глагольной лексике (в частности, переформулировок типа *смотреть до конца* вместо *досмотреть*), то в нашем исследовании они были представлены в ограниченном количестве. Использование данных переформулировок лишь в некоторых контекстах можно объяснить влиянием родного языка учащихся. В большинстве случаев переформулировки представляют собой своеобразные креативные решения, отличающиеся от нормы и тем не менее позволяющие передать лексическое или акциональное значение глагольных единиц. Можно также предположить, что данные языковые формы могли бы встречаться чаще в условиях более спонтанной продуктивной речевой деятельности респондентов.

В отношении вышеизложенных данных возможно возражение, что рост использования приставочных форм свидетельствует не столько о развитии навыков префиксации у учащихся, сколько о расширении их лексического запаса. Иными словами, учащиеся могут использовать приставочные глаголы как цельные лексемы, не прибегая к морфологическому анализу. Однако употребление нестандартных форм — например, глагол *учитать*,

не присутствующий во входном материале (*input*, см. Klein-Perdue 1997), доступным учащемуся — позволяет говорить об активизации ими определенных словообразовательных операций.

Остаются направления, требующие дальнейшего изучения. Одним из них является изучение частотности приставок и степени их сочетаемости с глагольными основами в процессе усвоения. Так, возможно, приставки типа *до-* или *пере-*, обладающие широкой сочетаемостью с глагольными основами, являются более доступными для усвоения, чем приставки с более жёсткими ограничениями в сочетаемости с основами, такие как *за-*. Представляется также важным рассмотрение степени семантической прозрачности приставок: необходимо выяснить, предпочитают ли учащиеся использовать те приставки, которые сохраняют своё исходное значение при присоединении к основе.

Другой аспект, лишь частично затронутый в настоящем исследовании — это взаимодействие между перфективацией и добавлением семантической или прагматической информации посредством приставки. Мы предположили, что интеграция информации на видовом и семантико-акциональном уровнях представляет особую сложность для изучающих язык. Наши данные позволяют выделить интересные тенденции в случаях употребления не только переформулировок, но также вторичной имперфективации. В первом случае наблюдается тенденция к употреблению несовершенного вида в контекстах, требующих совершенного вида (*он снова смотрел* вместо *он снова посмотрел*), во втором — тенденция к употреблению совершенного вида в настоящем времени (*почему ты не досмотришь фильмы?* вместо *почему ты не досматриваешь фильмы?*). На этапе усвоения дополнительных значений приставок учащиеся не всегда способны одновременно учитывать последствия на грамматическом уровне, связанные с образованием вида. Наоборот, как мы уже отмечали ранее, начинающие учащиеся сосредотачиваются лишь на видовой функции приставки, не передавая при этом дополнительных значений. Таким образом, полученные данные указывают на сложности в достижении уровня, на котором разные аспекты значений приставки (видовые, семантические, прагматические) могут обрабатываться одновременно. Однако для подтверждения данной гипотезы требуется дальнейшее эмпирическое исследование.

Ещё одно важное направление дальнейших исследований касается преподавания РКИ. Несмотря на представленность данной темы в методической литературе (см. Ласкарева 2016; Эндрюс 2018; Скворцова–Поляков 2023), в обучении механизмам префиксации по-прежнему остаются некоторые пробелы — как на теоретическом уровне, так и в практической реализации методических принципов. В частности, наблюдается отсутствие подхода, который бы позволял учащимся формировать логическую связь между различными категориями приставочной глагольной лексики,

а также применять полученные компетенции в продуктивной речевой деятельности.

В заключение наше исследование позволяет сделать вывод о необходимости выстраивания учебной программы согласно этапам развития языковой компетенции. Ведь если развитие грамматических структур подчиняется универсальным стадиям (VanPatten–Williams 2007), то эффективно организованное преподавание способно ускорить переход от одного этапа к другому (Pienemann 1989).

Литература

- Азимов Э.Г.-Щукин А. Н., 2009, *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва, Издательство ИКАР.
- Барыкина А.Н.-Добровольская В.В., 2019, *Изучаем глагольные приставки*, Санкт-Петербург, Златоуст.
- Беляков В.-Гиро-Вебер М., 1997, *О некоторых свойствах вторичных глагольных приставок*, «Russian Linguistics», 21: 165-175.
- Биликова М.З.-Шахаева А.А., 2015, *Характеристика разносистемных языков с позиций типологии моделей лексикализации Л. Талми (на примере бурятского, китайского и турецкого языков)*, «Вестник Бурятского государственного университета», «Философия», 8: 23-25.
- Зализняк А.А.-Микаэлян И.Л.-Шмелев А.Д., 2015, *Русская аспектология: в защиту видовой пары*, Москва, Языки славянской культуры.
- Красильникова Е.П., 2016, *Лексико-грамматический аспект изучения русских приставочных глаголов*, «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семантика. Семастика», 1: 164-171.
- Кронгауз, М.А., 1998, *Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика*, Москва, Языки русской культуры.
- Ласкарева Е.Р., 2016, *Чистая грамматика*, Санкт-Петербург, Златоуст.
- Мартиновский Г., 1998, *Глагольная приставка и вид в русском языке*, «Revue des études slaves»: 79-84.
- Московкин Л.В.-Щукин А.Н. (под ред.), 2014, *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*, Москва, Русский язык. Курсы.
- Скворцова Г.Л.-Поляков В.Н., 2023, *Глаголы движения — без ошибок*, Москва, Русский язык. Курсы.
- Эндрюс Э.Н., 2018, *Русские глагольные приставки. Практикум*, Москва, Русский язык. Курсы.

- Янда Л.А., 2012, *Русские приставки как система глагольных классификаторов*, «Вопросы языкознания», 6: 3-47.
- Andersen R.W.–Shirai Y., 1994, *Discourse Motivations for Some Cognitive Acquisition Principles*, «Studies in Second Language Acquisition», 16.2: 133-156.
- Cardona M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, Utet Università.
- Gebert L., 2012, *L'acquisizione dell'aspetto verbale e il ruolo della pragmatica*, «mediAzioni», 13: 1-21.
- Janda L.A.-Endresen, A.-Kuznetsova J.-Lyashevskaya O.-Makarova A.-Nesset T.-Sokolova S., 2013, *Why Russian aspectual prefixes aren't empty: prefixes as verb classifiers*, Slavica Publishers.
- Morabito R.G., 2020, *Glagolski vid za izvorne govornike talijanskog jezika*, «Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi», 4: 409-417.
- Nosedà V., 2022, *La concorrenza degli aspetti nella lingua russa: teoria, analisi, acquisizione*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso.
- Kirby J.R.-Deacon S.H.-Bowers P.N.-Izenberg, L.-Wade-Woolley L.-Parrilla R., 2012, *Children's morphological awareness and reading ability*, «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 25: 389-410.
- Klein W.-Perdue C., 1997, *The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?)*, «Second Language Research», 23.4: 301-347.
- Perissutti A.M., 2012, *Problemi di acquisizione del ceco da parte di parlanti di madrelingua italiana: il caso dei verbi di moto*, «Lingue antiche e moderne», 1: 55-72.
- Pienemann M., 1989, *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*, «Applied Linguistics», 10: 52-79.
- Slabakova R., 2005, *Perfective prefixes: what they are, what flavors they come in, and how they are acquired*, in S. Franks-F. Gladney-M. Tasseva-Kurktchieva, (eds.), *Formal Approaches to Slavic Linguistics*: 324-341.
- Sorace A., 2003, *Near-nativeness*, in C.J. Doughty-M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell: 130-151.
- Stoll S., 1998, *The role of Aktionsart in the acquisition of Russian aspect*, «First Language», 18: 351-377.
- Talmy L., 1991, *Path to Realization: A Typology of Event Conflation*, «Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society»: 480-519.
- Taylor J.R., 1989, *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*, Clarendon, Oxford.
- Tong X.-Deacon S.H.-Kirby J.R.-Cain K.-Parrilla R., 2011, *Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English*, «Journal of Educational Psychology», 103: 523-534.
- VanPatten B.-Williams J., 2007, *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Vendler Z., 1967, *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, New York, Cornell University Press.

- White L., 2011, *Second language acquisition at the interfaces*, «Lingua», 121.4: 577-590.
Whitehead Martelle W.-Shirai Y., 2023, *The Aspect Hypothesis and L2 Russian*, «Frontiers in Language Sciences», 2: 1-16.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА «ГЛАЗАМИ» ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ИССЛЕДОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА

Клаудио Маканьо
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

Abstract

L'avvento di tecnologie sempre più evolute ha avuto e continuerà ad avere un impatto significativo sugli usi quotidiani e sulle pratiche didattiche. In particolare, con la diffusione massiccia delle tecnologie mobili e dell'intelligenza artificiale (AI) si impone come prioritaria una riflessione nuova, in grado di far fronte a sfide di carattere pedagogico, tecnologico ed etico. Nello specifico, per quel che riguarda l'ambito traduttivo, negli ultimi anni il ruolo della traduzione automatica è diventato sempre più centrale, al punto da diventare parte integrante delle pratiche quotidiane e professionali. Inoltre, recenti tecnologie come *ChatGPT* offrono risultati sempre più sofisticati e rappresentano una preziosa risorsa per i traduttori. Se, da un lato, questi sistemi garantiscono rapidità ed efficienza, dall'altro, però, non possono prescindere dall'intervento umano, per quel che riguarda il processo di adattamento del testo tradotto alla cultura di destinazione e per colmare le lacune di una traduzione che altrimenti risulterebbe meccanica e imprecisa. In questo lavoro, ci soffermeremo su alcuni problemi traduttivi, quali la resa di antroponimi, toponimi, *realia*, fraseologismi ecc. in relazione al testo letterario visti con gli occhi di *ChatGPT*. In particolare, esamineremo alcuni passi del racconto *Aristokratka* di M. Zoščenko, il cui linguaggio è ricco di ironia e di elementi colloquiali, confrontandoli con due differenti traduzioni italiane (Pescatori 2020; Valeri 2022) e con tre rese prodotte

da *ChatGPT-4* sulla base di differenti *prompt*. Giacché la traduzione non è solo un processo di trasposizione linguistica, ma un'attività complessa che comporta la mediazione tra sistemi culturali e strutture linguistiche spesso molto differenti, il nostro intento è quello di analizzare le scelte traduttive proposte e di valutarne accuratezza, stile e capacità di trasmettere le sfumature del testo originale.

The advent of increasingly advanced technologies has had and will continue to have a significant impact on how we use it in everyday life and teaching practices. In particular, with the widespread use of mobile technologies and artificial intelligence (AI), there is a pressing need for a new approach that can address different pedagogical, technological and ethical challenges. Specifically, in the field of translation, the role of machine translation (MT) has become increasingly central in recent years; to the point of becoming an integral part professionally and of everyday life. Furthermore, recent technologies such as *ChatGPT* offer increasingly sophisticated results and represent a valuable resource for translators. While these systems guarantee speed and efficiency, they cannot adapt a translated text to the target culture or fill in the gaps in a translation that would otherwise be mechanical and inaccurate without human intervention. In this paper, we will focus on some translation problems, such as anthroponyms, toponyms, realia, phraseologisms, etc., in relation to literary texts as seen through the eyes of *ChatGPT*. In particular, we will examine some passages from Zoshchenko's short story "Aristokratka", whose language is rich in irony and colloquial elements, by comparing them with two different Italian translations, namely those by Sergio Pescatori (2020) and Marta Valeri (2022), and with three ones produced by *ChatGPT-4* based on different prompts. Since translation is not only a process of linguistic transposition, but a complex activity that involves the mediation between often very different cultural systems and linguistic structures, our aim is to analyse the proposed translation choices and evaluate their accuracy, style and ability to convey the nuances of the original text.

Появление новейших технологий оказывает значительное влияние на повседневную жизнь и методы обучения. В частности, с массовым распространением мобильных технологий и искусственного интеллекта (ИИ) на первый план выходит необходимость разработки нового подхода, способного учитывать педагогические, технологические и этические вызовы современности. За последние годы роль машинного перевода в переводческой сфере значительно возросла: он стал неотъемлемой частью повседневной и профессиональной деятельности. Кроме этого, новейшие технологии, такие как *ChatGPT*, предлагают всё более совершенные результаты и представляют собой ценный ресурс для переводчиков. При этом, с одной стороны, такие системы обеспечивают скорость и эффективность перевода, но с другой стороны, при их применении нельзя обойтись без участия

человека, особенно, когда речь идёт о процессе адаптации переведённого текста к культурному контексту целевой аудитории и об устранении недостатков в переводе (например, механического и неточного перевода). В этой работе мы остановимся на некоторых проблемах перевода, таких как передача антропонимов, топонимов, реалий, фразеологизмов и т.д. в литературном тексте, воспринятом «глазами» *ChatGPT*. В частности, мы рассмотрим некоторые отрывки из рассказа «Аристократка» М. Зощенко, язык которого богат иронией и разговорными элементами. В контексте данного исследования эти отрывки сопоставлены с двумя переводами на итальянский (С. Пескатори 2020; М. Валери 2022), а также с тремя вариантами перевода, выполненными *ChatGPT-4* на основе различных инструкций (промптов). Перевод – это не просто процесс механического перенесения информации с одного языка на другой, а, прежде всего, сложная деятельность, предполагающая посредничество между часто различающимися культурными системами и языковыми структурами. Именно поэтому в данной работе мы проанализируем предложенные переводческие решения и оценим их с точки зрения точности, стиля и способности передавать нюансы оригинального текста.

1. ВВЕДЕНИЕ

В этой статье мы рассмотрим некоторые особенности перевода с использованием искусственного интеллекта (ИИ)¹. Объектом исследования будет сравнение переводов, выполненных профессиональными переводчиками, с вариантами перевода, предложенного *ChatGPT-4*² (<https://chatgpt.com>). В качестве материала для исследования предлагается рассказ советского писателя Михаила Михайловича Зощенко «Аристократка» и два его перевода на итальянский язык.

Решение использовать именно *ChatGPT* для анализа перевода литературного текста обусловлено не только широкой популярностью данной технологии, но и её значительным потенциалом, проявившимся при работе в области обработки естественного языка.

Перевод – это не просто процесс переноса какой-либо информации из одного языка в другой, а сложная деятельность, которая связана с культурными системами и структурами двух языков (Torresin 2022: 15). Андрей Федоров отмечает, что «перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого

¹ О рисках и возможностях ИИ см. Contucci (2023), о переводе с помощью *ChatGPT* см. Morgantini (2023: 59-62).

² О появлении и эволюции *ChatGPT* более подробно см. Morgantini (2023); Gefen (2024); Mari (2024); Benasayag (2024). О преимуществах и недостатках использования *ChatGPT* см. Vorona (2023: 69-73).

языка» (Федоров 2002: 15). Деформация самой сути оригинального текста, то есть, стиля, – одна из главных проблем, присущих процессу перевода, поэтому особенно важно понимать наличие различных стилистических регистров в переводимом тексте.

Выбор стратегии перевода зависит от множества факторов, таких как тип текста, целевая аудитория перевода и коммуникативное намерение, содержащееся в тексте.

Благодаря технике перевода можно избежать структурных, лексических, фонологических и культурных несоответствий между оригиналом и его переводом (Salmon 2017: 212). Работая над текстом, переводчик, несомненно, должен обладать воображением и интуицией, но при этом ему не стоит стараться улучшить оригинал. Стремление изменить авторский стиль оригинального текста является одной из главных проблем и ошибок в процессе перевода.

Соответственно, в свете изложенного выше, наша цель заключается в наблюдении и анализе переводческих решений, предлагаемых *ChatGPT-4* на основе различных промптов, применительно к таким элементам, как антропонимы, реалии, фразеологизмы, просторечные и разговорные формы, ономотопеи, которые, как правило, создают сложности в переводе и требуют применения специальных переводческих стратегий.

Машинный перевод – это постоянно развивающаяся область, которая оказывает значительную поддержку профессиональному переводчику. Как отмечает М.Б. Раренко, «под “машинным переводом” следует понимать автоматизированное действие по преобразованию текста на одном естественном языке в эквивалентный по содержанию текст на другом естественном языке, а также результат такого действия» (Rarenko 2021: 70-71). Как известно, эпоха Интернета внесла значительный вклад в развитие науки о переводе. Ещё одним прорывом в этой области стали базы данных, которые позволили накапливать термины. Эти инструменты, несомненно, оказываются весьма полезными, тем не менее, они не всегда выдают качественно удовлетворительные тексты.

Сегодня в контексте переводческой практики широко используется как машинный перевод³, так и искусственный интеллект. Эти технологии успешно применяются, прежде всего, в области технического перевода. В нашем же исследовании внимание уделяется определению эффективности применения ИИ при осуществлении литературного перевода. Как известно, в процессе применения машинного перевода важное значение имеет соответствие терминов, используемых в двух языках. Таким образом, Нейронный машинный перевод (*Neural Machine Translation*, NMT) – это передовой подход в применении автоматического перевода, основанный

³ См. *The Last Frontier of Machine Translation* <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2024/01/literary-translation-artificial-intelligence/677038/> (дата обращения: 10/05/2025).

на использовании глубоких искусственных нейронных сетей, которые обучаются методом «энд-ту-энд», т.е. полностью оптимизируя перевод посредством анализа больших параллельных корпусов (Koehn 2020; Stahlberg 2020). Такой подход отличается от предыдущих моделей, разработанных на основе правил (*Rule-Based Machine Translation*, RBMT)⁴ или статистических методов (*Statistical Machine Translation*, SMT)⁵. В частности, системы Google (с 2016 года), DeepL, Pons, Apple Translate и ChatGPT основаны на машинном обучении и до определённой степени имитируют работу нейронной сети человеческого мозга⁶. В практике перевода эти системы могут быть очень полезны, однако, к сожалению, они не всегда создают качественные тексты⁷.

Если говорить о наиболее часто встречающихся ошибках в переводе⁸, то они могут быть разного характера: например, неправильный перевод топонимов или антропонимов, фразеологизмов, полисемичных слов, ошибки в порядке слов в предложении из-за отсутствия правильной интерпретации, сохранение уже существующих в оригинале ошибок, неспособность распознать неологизмы и акронимы и, наконец, появление галлюцинаций, т.е. когда ИИ “додумывает” текст и добавляет свою информацию⁹.

Без сомнения, использование таких технологий, как ChatGPT, позволяет добиться наиболее эффективных и быстрых результатов¹⁰. Семейство языковых моделей, к которому относится ChatGPT, создано на основе технологии трансформеров, которая позволяет обрабатывать большие объёмы текста и генерировать связи между словами и предложениями (Vorona 2023; Savilova 2021).

В этом контексте возникает актуальный вопрос: сможет ли нейронная сеть заменить человека?¹¹ (Narmenni 2023). Данный вопрос становится

4 Данный тип систем машинного перевода был одним из первых (с 1950-х годов до начала 2000-х). Он основывался на двуязычных словарях, а также на грамматических и синтаксических правилах, разработанных вручную.

5 Этот подход, распространившийся, начиная с 1990-х, опирается на вероятностные модели, построенные на основе больших параллельных корпусов. Целевая фраза формируется путём выбора последовательности слов с наибольшей вероятностью в соответствии со статистикой совместной встречаемости слов и выражений.

6 О машинном обучении и нейронной сети см. Mitchell (2022: 24-31); Rossi (2024: 55-61); He *et al.* (2024).

7 См. *Perché un traduttore umano è migliore di una traduzione automatica* <https://www.aniti.it/perche-un-traduttore-umano-e-migliore-di-una-traduzione-automatica/> (дата обращения: 10/05/2025).

8 См. *Most frequent errors in machine translation* <https://sienstranslation.com/en/2020/12/23/most-frequent-errors-in-machine-translation/> (дата обращения: 10/05/2025).

9 О галлюцинациях и дипфейках см. Rossi (2024: 99-108).

10 См. *Traduzione automatica: vantaggi e svantaggi* <https://www.studiokosmos.com/news/traduzione-automatica-vantaggi-e-svantaggi> (дата обращения: 10/05/2025).

11 См. *Machine Translation's Impact on the Translation Industry* <https://www.betranslated.com/blog/machine-translations-impact-industry/#:~:text=NMТ%2C%20using%20deep%20learning%20and,global%20reach%20with%20less%20effort> (дата обращения: 10/05/2025).

особенно важным, когда мы работаем со студентами над переводом литературного текста. Без сомнения, ИИ – это “гениальный графоман”; но, к сожалению, наши студенты часто используют *ChatGPT* и для того, чтобы создавать свои тексты, и для того, чтобы выполнять домашние задания¹². Тем не менее, на наш взгляд, было бы более эффективно и полезно продемонстрировать учащимся, каким образом эта технология окажется им полезной, чтобы не просто делать задания, а также находить идеи, работать над ошибками в написанных ими текстах или же получать помощь в процессе постредактирования перевода.

Постредактирование можно определить как «the process of making more changes to a text or file after it has already been through a process, usually an automatic one, in which it has been checked and changes made»¹³. Иными словами, речь идёт о пересмотре человеком текста, созданного с помощью программного обеспечения. В этой связи постредактирование может быть «облегчённым» или «полным» (Ibanez 2023).

«Облегчённое» предполагает минимальное участие редактора, а «полное» постредактирование направлено на создание перевода, когда конечный результат наилучшим образом соответствует оригиналу¹⁴. Для постредактирования нужен профессионал (*post-editor*), имеющий те же компетенции, что и переводчик (см. стандарт ISO 18587: 2017)¹⁵.

В процессе машинного перевода с использованием *ChatGPT* последующее постредактирование является важным этапом. Таким образом, и в процессе перевода, и в постредактировании трудно обойтись без участия человека. Вследствие этого при обучении студентов, особенно важно объяснять им необходимость процесса редактирования и постредактирования текстов.

2. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРАХ, ВЗЯТЫХ ИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА. ИИ или НЕ ИИ?

На наш взгляд, исходя из того, что язык Зошенко богат иронией и изобилует разговорными элементами, будет интересно пронаблюдать сможет ли ИИ адекватно перевести этот текст, т.е. правильно передать точность, стиль и нюансы оригинального текста в переводе. Кроме того, в процессе перево-

¹² О том, как лучше всего использовать *ChatGPT* см. Albanesi (2024).

¹³ Процесс внесения дополнительных изменений в текст или файл после того, как он уже прошёл через процесс, обычно автоматический, в ходе которого он был проверен и в него были внесены изменения [переведено автором статьи с английского]. (См. Cambridge dictionary https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/post-editing?utm_source=chatgpt.com – дата обращения: 10/10/2025). О вопросе постредактирования см. также O'Brien (2022).

¹⁴ См. Sarti *et al.* (2022).

¹⁵ ISO (International Organization for Standardization) (2017). ISO 18587:2017 – *Translation services – Post-editing of machine translation output – Requirements*, Geneva, ISO. См. <https://www.iso.org/standard/62970.html> (дата обращения: 10/10/2025).

да литературного текста возникают проблемы различного рода, например, при передаче антропонимов, топонимов, фразеологизмов, просторечных и разговорных форм, реалий и т.д. Справится ли со всем этим наш ИИ?

Перевод антропонимов и топонимов¹⁶ – это важный аспект адаптации текста на другой язык. Например, необходимо решить, использовать ли научную транслитерацию (регламентированную ISO 9:1995)¹⁷ или нет. Поэтому переводчик должен знать, как лучше передать эти элементы, чтобы целевая аудитория смогла бы их правильно воспринять в переводе.

Ниже на конкретных примерах мы обсудим некоторые особенности перевода. Для начала обратимся к рассказу Михаила Михайловича Зощенко¹⁸ (1894-1958) «Аристократка»¹⁹ (1923) и сравним переводы на итальянский отрывков этого рассказа. Мы рассмотрим перевод Серджио Пескатори²⁰ [далее S.P.] (2020) и Марты Валери²¹ [далее M.V.] (2022), а также три версии, созданные программой *ChatGPT-4* на основе различных промптов²².

Кроме того, работая с ИИ, как известно, очень важно правильно сформулировать для него промпты (Di Bello 2024; Gefen 2024; De Baggis, Puliafito 2023). Таким образом, мы работали над переводом рассказа Зощенко с помощью трёх разных промптов на итальянском языке, как детально указано ниже:

- Prompt 1 (20/12/24): [*ChatGPT-4*] Traduci questo testo (testo integrale)²³, т.е. общий промпт;
- Prompt 2 (20/12/24): [*ChatGPT-4*] Sottoponendoti un testo in lingua russa, sapresti riscontrare quali problemi di traduzione presenta, quindi classificare *realia*, toponimi, antroponimi, termini istituzionali e culturali, combinabilità dei vocaboli, fraseologismi, frasi idiomatiche, sovietismi, diminutivi e vezzeggiativi?²⁴, т.е. подробный промпт.

¹⁶ Подробнее по поводу перевода антропонимов и топонимов см. Perillo (2000: 444-462).

¹⁷ ISO (International Organization for Standardization) (1995). ISO 9:1995 – Information and documentation – Transliteration of Cyrillic characters into Latin characters – Slavic and non-Slavic languages, Geneva, ISO. См. <https://www.iso.org/standard/3589.html%2028/02/2025> (дата обращения: 10/10/2025).

¹⁸ О творчестве писателя см. Slonim (1968); Strada (1997). В частности, о проанализированном рассказе, см. Zoščenko (2008).

¹⁹ См. <https://zoschenko.ru/cat/192/7.html> (дата обращения: 10/05/2025).

²⁰ См. Zoščenko (2020).

²¹ См. Zoščenko (2022).

²² Промпт (*prompt*) – это ввод на естественном языке (текст, команда, вопрос или запрос), который направляет модель искусственного интеллекта для выполнения конкретной задачи или генерации определённого результата. Подробнее по поводу промпта см. Perfidio (2022); Di Bello (2024).

²³ [Текст промпта 1] Переведи этот текст (полный текст) [переведено автором статьи с итальянского].

²⁴ [Текст промпта 2] Сможете ли вы определить в тексте на русском языке, какие проблемы перевода он содержит, а также классифицировать реалии, топонимы, антропонимы, фразеологизмы, советизмы, уменьшительно-ласкательные формы русских имён? [переведено автором статьи с итальянского].

Для уточнения значений некоторых слов иногда необходимо было использовать Prompt 2.1, так как Prompt 2 *ChatGPT-4* либо не предлагал перевода, либо не распознавал особенностей перевода терминов.

- Prompt 2.1 (20/12/24): Come rendi la data parola?²⁵

Для того чтобы сравнить качество переводов в зависимости от детализации промпта, мы специально разработали Prompt 3, который оказался наиболее точным, т.е. в данном случае ИИ выступает в роли профессионального, высококвалифицированного переводчика.

- Prompt 3 (20/12/24): Per favore, traduci dal russo all'italiano il testo «Aristokratka» di M. Zoščenko, tenendo conto dei seguenti aspetti²⁶:

1. Fedeltà al testo originale: verifica che la traduzione sia fedele al significato, al tono e allo stile del testo originale, mantenendo le sfumature e le intenzioni dell'autore (т.е. верность оригинальному тексту);
2. Correttezza linguistica: controlla la grammatica, l'ortografia e la punteggiatura nel testo tradotto, assicurandoti che rispetti le norme linguistiche della lingua in cui è stato tradotto (т.е. языковая точность);
3. Fluency e naturalezza: valuta se la traduzione scorre in modo naturale e fluido, evitando rigidità o costruzioni innaturali, tipiche delle traduzioni letterali (т.е. беглость и естественность речи);
4. Adattamento culturale e contestuale: assicurati che eventuali espressioni idiomatiche e riferimenti culturali siano stati adeguatamente adattati al contesto culturale della lingua di traduzione (т.е. культурная адаптация текста к итальянской аудитории);
5. Coerenza e uniformità: controlla che termini tecnici, nomi propri e concetti chiave siano stati tradotti in modo coerente in tutto il testo (т.е. согласованность и единообразие в использовании терминов в переводе).

Наконец, после создания текста ИИ был представлен ещё один вопрос (Prompt 3.1), чтобы уточнить соответствие текста *ChatGPT-4* стилистическим нормам языка перевода.

- Prompt 3.1: Controlla che la resa che hai fornito del testo russo rispetti le norme linguistiche della lingua in cui è stato tradotto, ossia grammatica, ortografia e punteggiatura²⁷.

25 [Текст промпта 2.1] Как перевести данное слово? [т.е. вопрос по поводу перевода конкретного слова] [переведено автором статьи с итальянского].

26 [Текст промпта 3] Прошу вас перевести с русского на итальянский язык текст «Аристократка» М. Зошенко, принимая во внимание следующие аспекты [переведено автором статьи с итальянского].

27 [Текст промпта 3.1] Соответствует ли ваш перевод русского текста языковым нормам итальянского языка, т.е., нормам грамматики, орфографии и пунктуации? [переведено автором статьи с итальянского].

2.1. Антропонимы

В процессе перевода антропонимов могут возникать сложности, связанные с передачей различных вариантов одного и того же имени, например, при переводе уменьшительно-ласкательных форм русских имён. Это может вызвать проблемы в понимании текста иностранным читателем, который, естественно, не привык к сложной системе имён, характерной для русской ономастики (Salmon 2000: 129). Как известно, каждая вариация имени с точки зрения стилистики несёт в себе новое значение и меняет «шкалу привязанности» (Salmon 2000: 133). В уменьшительно-ласкательных формах русских имён есть нюансы, которые переводчик должен суметь точно передать.

Пример 1

М.З.: Григорий Иванович шумно вздохнул, вытер подбородок рукавом и начал рассказывать.

S.P.: Фраза не переведена.

M.V.: Фраза не переведена.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: Grigorij Ivanovič sospirò rumorosamente, si asciugò il mento con la manica e iniziò a raccontare.

ChatGPT-4 [Prompt 2]: Rendere il patronimico potrebbe essere difficile, ma rimuoverlo impoverirebbe il contesto culturale. Si può usare «il Signor Grigorij».

ChatGPT-4 [Prompt 3]: Grigorij Ivanovič sospirò rumorosamente, si asciugò il mento con la manica e cominciò a raccontare.

Небезынтересно отметить, что ИИ использует научную транслитерацию с диакритическими знаками. В ответе чата на Prompt 2 комментарий следующий: «перевести отчество сложно, но если его удалить, это обеднит культурный контекст», поэтому для сохранения уважительного тона вместо отчества предлагается использовать обращение «il Signor Grigorij», а в последнем варианте перевода (Prompt 3) предлагается употребить имя и отчество «Grigorij Ivanovič». К сожалению, при сравнении этой версии с нашими двумя версиями переводов на итальянский (S.P. и M.V.) видно, что ни в одной из них эта деталь не сохранена, т.к. первое предложение оригинала не представлено в этих переводах.

Пример 2

М.З.: Один билет я получил, а другой мне Васька-слесарь пожертвовал.

S.P.: Un biglietto l'ho ricevuto io, e un altro me l'ha contribuito Vas'ka il meccanico.

M.V.: Un biglietto l'avevano mandato a me e per l'altro si era sacrificato Vas'ka il meccanico.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: Ne avevo uno io, e l'altro me lo diede Vas'ka, il fabbro.

ChatGPT-4 [Prompt 2]: L'uso di un diminutivo (Васька) combinato con il mestiere (Слесарь: fabbro) sottolinea familiarità e status sociale, difficile da rendere in lingue prive di suffissi diminutivi simili.

ChatGPT-4 [Prompt 3]: Uno era mio, l'altro me l'aveva ceduto Vaska l'idraulico.

Русские уменьшительно-ласкательные формы трудно передать в других языках, не обладающих таким же словообразовательным аппаратом, поэтому и переводчики, и ИИ сохранили уменьшительно-ласкательную форму имени, хотя и с различиями в транслитерации. Оба переводчика (S.P. и M.V.) передали мягкий знак русского языка с помощью апострофа, а ИИ в некоторых случаях этого не сделал (см. Prompt 3). Кроме того, наблюдается несоответствие относительно определения профессии, (Prompt 1 «fabbro», а Prompt 3 «idraulico»). Тем не менее, в тексте нет чётких указаний на то, что персонаж является сантехником, как предполагается в ответе на *Prompt 3*. Скорее всего, можно прийти к выводу, после постредактирования человеком, что термины «meccanico» или, возможно, «tuttofare» лучше отражают профессию персонажа в данном контексте. Кроме того, в ответе на *Prompt 2* использование уменьшительного (Васька) в сочетании с профессией («слесарь» как «fabbro») подчёркивает неформальность в общении и социальный статус персонажа, что трудно передать в переводе.

Пример 3

M.З.: Вот мы и пошли. Сели в театр. Она села на мой билет, я – на Васькин.

S.P.: E così siamo andati. Ci siamo seduti in teatro. Lei si è seduta col mio biglietto, io con quello di Vas'ka.

M.V.: E dunque siamo andati. Ci siamo accomodati in sala. Lei si è seduta col mio biglietto, io con quello di Vas'ka.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: Фраза не переведена.

ChatGPT-4 [Prompt 2.1]: La forma «васькин» è un aggettivo possessivo derivato dal diminutivo del nome Василий (Васька) e significa letteralmente «di Vaska», indicando qualcosa che appartiene o è legato a questa persona (nel contesto, il biglietto del teatro). In italiano si può rendere in diversi modi, a seconda del registro e del contesto:

- Espressione colloquiale o popolare:
 - «di Vaska»: Si mantiene il diminutivo russo, che può essere lasciato così se il nome viene introdotto in modo chiaro nel testo;
 - «di Vasino» o «di Vasilio» se si adatta il nome al sistema italiano. Meno frequente ma possibile per un tocco italiano;
- Espressione neutra o standard:
 - «di Vasja» traslitterazione diretta e standard del diminutivo;

«di Vasja, il fabbro» se si vuole specificare la professione per chiarezza e coloritura narrativa;

- Espressione più naturale per l'italiano:

«il biglietto che aveva Vaska»: Parafrasando, per evitare rigidità e mantenere scorrevolezza.

In generale, la scelta dipende dal registro complessivo della traduzione e dal livello di “straniamento” che si vuole conservare per mantenere il colore locale russo (*sic*).

ChatGPT-4 [Prompt 3]: Così siamo andati. Lei si è seduta in platea con il mio biglietto, io in galleria con quello di Vaska.

В этом примере нюансы уменьшительно-ласкательной формы имени персонажа были сохранены. Только в одном случае (Prompt 1) ИИ опустил перевод этого имени, которое указывает на принадлежность, являясь относительным прилагательным, образованным от имени собственного. Переводчики предпочли транслитерировать мягкий знак через апостроф. А *ChatGPT-4* (Prompt 2.1) предложил перевести это имя с помощью “итальянского аналога” («di Vasino», «di Vasilio»), но в ответе на Prompt 3 оно сохранило русскую форму (Vaska), не слишком отклоняясь от общего характера текста. Относительно ответа на Prompt 2.1 ИИ уточняет, что форма «Васькин» – это притяжательное прилагательное, образованное от уменьшительного имени Василий (Васька), и буквально означает «принадлежащий Ваське» или связано с этим человеком (в контексте – это билет в театр). В итальянском языке оно может передаваться по-разному в зависимости от регистра, от сохранения местного русского колорита и контекста, как детально указано (см. Prompt 2.1).

2.2. Реалии (REALIA)

Этот термин идёт из латыни, что в переводе означает «реальные вещи». Это слова и словосочетания, обозначающие предметы и явления материальной культуры народа (Vlahov, Florin 1980: 47). Они обладают историческим колоритом и не имеют эквивалентов в иностранных языках (Vlahov, Florin 1980; Vlahov, Florin 2019).

Отсутствие соответствующих терминов, однако, не исключает возможности передачи реалий разными способами, такими как транскрипция, перевод с помощью неологизмов, добавление языковых элементов для уточнения, а также толкование (Osimo 2019: 15). Если реалия остаётся за пределами восприятия и понимания читателя, цель перевода не достигнута.

Как отмечает Бруно Осимо (2019: 5), с передачей этих культурно-специфических терминов связаны две проблемы: 1) отсутствие

эквивалентных слов в языке, на который переводится текст; 2) необходимость передать исторический и/или национальный колорит этих терминов. Отсутствие соответствующих терминов, однако, не исключает возможности передачи реалий, неспособность передать которые может привести к недопониманию или неправильной интерпретации²⁸.

Пример 1

М.З.: И сама в буфет. Я за ней. Ходит она по буфету и на стойку смотрит. А на стойке блюдо. На блюде пирожные.

S.P.: E va al buffè. Io dietro. Gira per il buffè e guarda il banco. E sul banco c'è un vassoio. Sul vassoio le paste.

M.V.: E si dirige verso il buffet. E io dietro. Cammina su e giù per il buffet e guarda il bancone. Sul bancone c'è un vassoio. Sul vassoio dei pasticcini.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: E si dirige verso il buffet. Io dietro. Gira per il buffet e guarda il bancone. Sul bancone c'è un piatto. Sul piatto ci sono dei dolci.

ChatGPT-4 [Prompt 2]: riferimento culturale che può necessitare una traduzione più dettagliata per evocare l'immagine di un buffet sovietico.

ChatGPT-4 [Prompt 3]: Lei si aggira, guarda il bancone, dove ci sono dei dolci su un piatto.

В данном примере стоит обратить внимание на комментарий в ответе на Prompt 2: [пирожные] «культурный элемент, который может нуждаться в более подробном переводе, чтобы вызвать образ советского буфета». Кроме того, ИИ упрощает фразу, делая её более общей. Поэтому для слова «пирожные» в итальянском употребляется гипероним «dolci». Интересно отметить, что в этом отрывке при переводе с русского на итальянский соблюдается авторская пунктуация, то есть, как в оригинале текста. Единственное исключение – это ответ на Prompt 3, в котором ИИ изменяет пунктуацию, т.е. ставит запятые вместо точек, что делает текст более плавным. Оригинальная пунктуация, сохранённая в переводе профессиональных переводчиков, напротив, способствует ускоренному ритму, что придаёт сцене характер фрагмента фильма.

2.3. Фразеологизмы

Адекватная передача фразеологизмов²⁹ – несомненно, является сложной задачей для переводчика. В некоторых случаях они могут совпадать, но гораздо чаще встречаются расхождения. Передать в переводе элементы

²⁸ Относительно стратегий перевода реалий см. Osimo (1998).

²⁹ Подробнее о фразеологизмах см. Vinogradov (1977) и об их классификации см. Baranov, Dobrovolskij (2013).

идиоматической фразы можно разными способами. Например, использовать прямой эквивалент, когда оба выражения совпадают в обоих языках; или прибегнуть к переформулировке, когда нет прямого аналога, и нужно передать значение описательно; либо обойтись без фразеологизма в тех случаях, когда адаптация совершенно невозможна.

Пример 1

М.З.: А денег у меня – кот наплакал.

S.P.: Ma io a soldi ero in bolletta dura.

M.V.: Ma coi soldi che ho, c'è poca trippa per gatti.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: E io di soldi ne ho pochissimi.

ChatGPT-4 [Prompt 2]: quanto un gatto ha pianto [*sic* *сколько кот наплакал] indica scarsità. Si potrebbe rendere «quattro soldi» o «quasi niente».

ChatGPT-4 [Prompt 3]: Io mi tastavo le tasche: avevo giusto per tre dolci al massimo.

Это выражение, которое указывает на нехватку чего-либо, является фразеологизмом, означающим «мало, недостаточно», и в этом конкретном контексте указывает на недостаток у кого-либо денег. В то время как ИИ предпочитает использовать прямые фразы для выражения слишком малого количества денег, переводчики используют итальянские фразеологизмы, сохраняя идею нехватки, S.P. «in bolletta dura», а M.V. «c'è poca trippa per gatti». Такой выбор помогает сделать текст более знакомым и естественным для итальянского читателя. Относительно этого примера хотелось бы добавить, что при сравнении варианта, предложенного ChatGPT-4 (Prompt 2), с вариантом, приводимым DeepL³⁰, можно отметить, что именно DeepL способен передать смысл этого фразеологизма (А денег у меня – кот наплакал. = Non ho molti soldi). Одним из главных достоинств DeepL по сравнению с другими автоматическими переводчиками является его способность правильно понимать контекст и генерировать более беглые и естественные переводы.

Пример 2

М.З.: А мне будто попала вожжа под хвост.

S.P.: Ma io avevo come perso le staffe.

M.V.: A me era saltata la mosca al naso.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: Фраза не переведена.

30 DeepL (<https://www.deepl.com/it/translator>) – это мощное программное обеспечение для перевода, предназначенное для компаний и профессионалов, которым нужны точные и быстрые переводы. Идеально подходит для работы с техническими документами, поддерживает множество языков и обеспечивает превосходное качество перевода благодаря использованию искусственного интеллекта.

ChatGPT-4 [Prompt 2]: significa essere preso da un impeto improvviso. Si può rendere con «mi è saltata la mosca al naso».

ChatGPT-4 [Prompt 3]: Io ero furioso.

Это выражение обозначает внезапную потерю терпения или приступ гнева, часто без видимой на то причины. Если переводчик-человек склонен использовать более естественные итальянские идиомы, то *ChatGPT-4* либо не переводит рассматриваемый фразеологизм (Prompt 1), либо использует свободные словосочетания и подбирает более понятные слова с эквивалентным значением. А *DeepL* переводит выражение из этого рассказа Зоценко, которое означает быть охваченным внезапным импульсом («А мне будто попала вожжа под хвост»), «È come se mi avessero colpito alla testa» дословно «Как будто меня ударили по голове». В действительности по-русски «вожжа под хвост» означает «una furiosa testardaggine», когда кто-то упорствует в принятом решении и при этом очень злится («а я всё равно это сделаю!»), поэтому «ударили по голове» здесь не подходит.

2.4. Просторечные и разговорные формы

Ещё одну сложную задачу для переводчика представляют собой просторечные и разговорные формы. Как утверждают А. Величко и Л. Юдина, просторечием принято называть речь недостаточно культурных людей или тех, кто не следит за правильностью своей речи. Их речь характеризуется использованием неправильных грамматических форм и ударений в словах, употреблением грубых или не принятых в литературном языке слов (Veličko, Judina 2008: 37).

2.4.1 Просторечные формы

Пример 1

М.З.: И докушал, сволочь. За мои-то деньги.

С.Р.: E l'ha finita, sta carogna. A spese mie.

М.В.: E se lo pappa, la carogna. A mie spese.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: E lo mangiò, quello stronzo. Con i miei soldi.

ChatGPT-4 [Prompt 2.1]: La parola «сволочь» è un termine colloquiale e offensivo in russo, che può essere tradotto in italiano in diversi modi a seconda del registro, del tono e del contesto. Ha un significato generalmente dispregiativo e può indicare una persona meschina, ignobile o spregevole. Nel contesto della frase nel testo, l'uso è ironico e colloquiale, quindi il tono andrà adattato con attenzione.

Possibili traduzioni:

- Tono colloquiale e offensivo:
 - «bastardo»: È una traduzione diretta e spesso adeguata, ma può risultare troppo forte in certi contesti;
 - «farabutto»: Meno crudo di «bastardo», ma conserva un tono di disprezzo;
 - «canaglia»: Adatto in registri meno duri, soprattutto in contesti ironici o narrativi.
- Tono ironico o scherzoso:
 - «disgraziato» o «mascalzone»: Meno offensivi, adatti a un registro più leggero o umoristico, in linea con il tono del testo.
- Tono neutro ma negativo:
 - «individuo spregevole»: Più neutro, ma rischia di appesantire la frase;
 - «briccone» se si adatta il linguaggio a un contesto dell'epoca o, comunque, meno moderno.

В нашем тексте, «И докушал, сволочь. За мои деньги» potrebbe essere reso con:

- «E ha finito lui, quel bastardo. Con i miei soldi» colloquiale e diretto.
- «E ha mangiato tutto lui, quel farabutto. Con i miei soldi» più leggero.
- «E ha finito lui, mascalzone che non è altro. Con i miei soldi» ironico e meno offensivo. La scelta dipende dal tono generale che vuoi dare alla traduzione e dal pubblico a cui questa è destinata.

ChatGPT-4 [Prompt 3]: E la mangia, quel bastardo, a spese mie.

Слово «сволочь» – это оскорбительный термин в русском языке, который может быть переведён на итальянский по-разному, в зависимости от регистра, тона и контекста. Оно имеет общее уничижительное значение и может обозначать подлого, мерзкого или презренного человека. В контексте данного отрывка из текста это выражение носит иронический и разговорный характер, поэтому тон перевода должен быть тщательно адаптирован.

Этот пример показывает, что *ChatGPT-4* для перевода предлагает более современные разговорные формы с вульгарным оттенком. Кроме того, любопытно отметить, что ИИ предлагает достаточно большой выбор терминов и объяснения их значений для использования в разных регистрах. В ответе на Prompt 2.1 детально представлен большой выбор вариантов в зависимости от тона или контекста (разговорного, более или менее оскорбительного, ироничного или шуточного, более или менее устаревшего), а также от целевой аудитории.

Эта деятельность может быть очень занимательной и эффективной в рамках работы над литературным текстом со студентами с целью выбора более подходящего варианта для перевода.

2.4.2 *Разговорные формы*

Пример 1

М.З.: А встретился я с ней во дворе дома. На собрании. Гляжу, стоит такая фря. Чулочки на ней, зуб золочёный.

S.P.: Mi ci ero incontrato nel cortile di casa. A una riunione. Guardo, e c'è lì sto personaggio. Colle calze, un dente d'oro.

M.V.: L'ho conosciuta nel cortile del mio palazzo. A una riunione. Vedo che c'è questa gran signora. Porta le calzette e ha un dente dorato.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: L'ho incontrata nel cortile di casa. A un'assemblea. La vedo, una tipetta così elegante.

ChatGPT-4 [Prompt 2.1]: La parola «фря» è un termine colloquiale e leggermente dispregiativo in russo, che si riferisce a una donna, spesso con connotazioni di vanità, frivolezza o atteggiamento pretenzioso. In italiano, non c'è una corrispondenza esatta, ma si possono usare termini che catturano il tono ironico o critico.

Possibili traduzioni:

- Tono colloquiale e dispregiativo:
 - «sciocca» o «vanitosa»: Adeguati per rendere l'idea di frivolezza.
 - «civetta»: Trasmette il senso di vanità e atteggiamento lezioso, ma potrebbe suonare arcaico.
 - «sciuretta»: Espressione colloquiale che enfatizza l'aspetto pretenzioso.
 - Tono più neutro o ironico:
 - «signorina tutta chic»: Ironico e meno aggressivo.
 - «tipetta» o «tipina»: Mantiene una certa leggerezza e familiarità.
 - Adattamenti creativi:
 - «madamigella pretenziosa»: Più lungo ma efficace per conservare il colore ironico.
 - «tipa snob»: Se il registro permette espressioni moderne.
- Nel testo, «гляжу, стоит такая фря» potrebbe essere reso come:
«Guardo, e vedo lì questa tipetta» (colloquiale e neutro).
«Guardo, e vedo questa vanitosa» (più dispregiativo).
«Guardo, e vedo questa civetta pretenziosa» (ironico e ricco di sfumature).
- ChatGPT-4 [Prompt 3]: L'avevo incontrata nel cortile di casa, durante una riunione. Guardo, e c'è questa tipetta in piedi. Indossa calze eleganti e ha un dente d'oro che brilla.

Слово «фря» – разговорный и слегка уничижительный термин в русском языке, обозначающий женщину, часто с оттенком тщеславия и легкомыслия, популярный во время написания рассказа Зоценко.

В итальянском языке точного соответствия нет, но могут использоваться термины, передающие ироничный тон. Использование итальянского выражения «tipetta così elegante» (Prompt 1) в сочетании с прилагательным,

характеризующим её внешность – это наиболее удачный выбор для передачи смысла на итальянском языке, который сохраняет при этом ироничный тон автора. ИИ также предлагает «sciuretta», но как региональный вариант он, скорее всего, не будет понятен широкому читателю, не знакомому с этим термином. Как мы уже заметили в предыдущем примере, также и в этом случае, в ответе на Prompt 2.1 детально представлен большой выбор вариантов перевода, таких, как, например, «sciocca, vanitosa, civetta» для выражения разговорного и уничижительного тона, а «signorina tutta chic, tipetta, tipina» – для выражения более нейтрального или ироничного тона. Кроме того, на наш взгляд, примечательно, что ИИ предлагает «madami-gella pretenziosa» как пример творческой адаптации.

2.5. Ономатопея

В качестве последнего примера мы хотим обратить внимание на аспект, который довольно часто игнорируется, а именно на передачу звукоподражательных форм.

Пример 1

М.З.: И вдруг подходит развратной походкой к блюду и цоп с кремом и жрёт.

S.P.: E tutt'a un tratto si accosta al vassoio con andatura depravata e zac, una alla crema, e se la sbafa.

M.V.: E allora con andatura lasciva si avvicina al piatto e zac, ne ingolla uno alla crema.

ChatGPT-4 [Prompt 1]: E improvvisamente, con passo sfacciato, si avvicina al piatto, prende un dolcetto con la crema e lo mangia.

ChatGPT-4 [Prompt 2]: In quanto non riconosciuto come elemento di difficile resa, questo viene omesso nella traduzione.

ChatGPT-4 [Prompt 3]: Si avvicina al piatto, ne prende uno con la crema e comincia a mangiarlo.

Любопытно, что *ChatGPT-4* не распознаёт ономатопею (цоп), обозначающую быстрый и неожиданный жест, и опускает её интерпретацию в итальянском переводе. Например, в ответе на Prompt 2 этот элемент не был отмечен как трудно переводимый и при переводе он был опущен. Кроме того, важно подчеркнуть, что ИИ, в отличие от переводчиков, не передаёт нюансы глагола «жрать», который, даже означая «есть, поглощать пищу», выражает жадность в совершении этого действия.

На наш взгляд, более подходящим в данном контексте было бы использовать «sbafare», или «mangiare a sbafo», то есть, выражение, означающее «есть за чужой счёт».

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отказ от использования технологий – это путь, не имеющий будущего. Тем не менее, как пишет Даниэле Калиджиоре, надо продвигаться «*adelante ma “con juicio”*» (Caligiore 2022: 113) («вперёд, но с оглядкой»). Как известно, в наше время существуют разные инструменты, которые создают за несколько секунд быстрый и бесплатный перевод текста на интересующий нас язык, обрабатывая при этом любые его объёмы.

Несмотря на то что полученные переводы не всегда идеальны, тем не менее, результаты, получаемые с помощью этих инструментов, производят впечатление.

ИИ – это хороший помощник, но в то же время он имеет определённые функциональные ограничения; например, он действует исключительно в рамках того, чему его научили. По этой причине пока невозможно обойтись без участия человека в процессе адаптации переводимого текста, в частности, для передачи культурных аспектов, без которых перевод был бы механическим и приблизительным. Следовательно, сегодня перевод – это совместный процесс, в котором технологии помогают переводчику в работе, при этом не исключая из процесса его самого.

Технологии в образовании – это сложная и противоречивая тема³¹. Введение инновационных практик в этой сфере необходимо. В использовании ИИ есть потенциал, который может помочь учащимся развивать их творческие способности. Для преподавателя ИИ может стать коллегой, который будет ему помогать и ускорять его работу. Но в центре процесса преподавания и обучения всегда должен оставаться сам человек.

Важно также подумать над тем, как правильно использовать искусственный интеллект. Его применение должно быть направлено на повышение качества преподавания.

В то же время полноценная замена человека машиной при работе над переводом литературного текста маловероятна. Искусственному интеллекту не хватает элементов, которые делают переводы живыми и оригинальными, он лишён креативности, человеческого опыта и эмоций. Таким образом, человеческий фактор остаётся главным условием при использовании машинного перевода, включая и процесс постредактирования.

Анализ изученных нами фрагментов рассказа М.М. Зоценко «*Аристократка*» показал, как сложно в процессе перевода передавать на другом языке авторские смысловые оттенки литературного текста, а

³¹ Относительно ИИ в обучении см. Rivoltella (2023: 101-126).

также элементы иронии, стилистические нюансы и культурные отсылки. Сравнение переводов подтверждает важность участия в качестве переводчика человека, который не просто переносит слова из одного языка в другой, а интерпретирует сам текст и принимает при этом нужные решения, достигая баланса между верностью оригиналу и свободным владением языком перевода.

Наш анализ также показал, что для получения более точных результатов при использовании *ChatGPT-4* необходимо предоставлять хорошо структурированные и точные промпты, направляющие систему в нужное русло.

Хотя *ChatGPT-4* не всегда выдаёт оптимальные результаты, тем не менее, он является полезным инструментом при письменном переводе литературного текста. Использование технологии в сочетании с опытом переводчика или преподавателя может стать отличным решением для повышения скорости, качества и эффективности процесса перевода и полезным подспорьем при работе над текстом, а также важным элементом самого процесса достижения высокого качества перевода и его постредактирования.

Литература

- Albanesi R., 2024, *Come usare al meglio ChatGPT*, Milano, Tecniche Nuove.
- Baranov A.N.-Dobrovolskij D.O., 2013, *Osnovy frazeologii (kratkij kurs)*, Москва, Flinta/Nauka.
- Benasayag M., 2024, *ChatGPT non pensa (e il cervello neppure)*, Milano, Jaca Book.
- Caligiore D., 2022, *IA istruzioni per l'uso. Capire l'Intelligenza Artificiale per gestirne opportunità e rischi*, Bologna, il Mulino.
- Cambridge dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 10/10/2025).
- Contucci P., 2023, *Rivoluzione Intelligenza Artificiale. Sfide, rischi e opportunità*, Bari, Dedalo.
- De Baggis M.-Puliafito A., 2023, *In principio era ChatGPT. Intelligenze artificiali per testi, immagini, video e quel che verrà*, Milano, Apogeo.
- Di Bello B., 2024, *IA generativa for dummies*. Milano, Hoepli.
- Fedorov A.V., 2002, *Osnovy obščej teorii perevoda*, Sankt-Peterburg, SPbGU/Moskva, Filologija Tri.
- Gefen A., 2024, *Vivere con ChatGPT. E se l'intelligenza artificiale ci rendesse più umani?*, Torino, Treccani.

- He Z. et al., 2024, *Exploring Human-Like Translation Strategy with Large Language Models*, Transactions of the Association for Computational Linguistics (ACL) <https://arxiv.org/pdf/2305.04118> (дата обращения: 10/10/2025).
- Ibanez F., 2023, *Post-editing di traduzione automatica: come funziona?* <https://www.traducta.it/notizie/post-editing-traduzione#:~:text=Alcuni%20servizi%20di%20traduzione%20con,la%20revisione%20delle%20traduzioni%20automatiche> (дата обращения: 10/05/2025).
- International Organization for Standardization, 1995, *ISO 9:1995 – Information and documentation – Transliteration of Cyrillic characters into Latin characters – Slavic and non-Slavic languages*, Geneva: ISO <https://www.iso.org/standard/3589.html%2028/02/2025> (дата обращения: 10/10/2025).
- International Organization for Standardization, 2017, *ISO 18587:2017 – Translation services – Post-editing of machine translation output – Requirements*, Geneva, ISO <https://www.iso.org/standard/3589.html%2028/02/2025> (дата обращения: 10/10/2025).
- Koehn Ph., 2020, *Neural Machine Translation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mari L., 2024, *L'Intelligenza Artificiale di Dostoevskij. Riflessioni sul futuro, la conoscenza, la responsabilità umana*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- Mitchell M., 2022, *L'intelligenza artificiale. Una guida per esseri umani pensanti*, Torino, Einaudi.
- Morgantini F., 2023, *ChatGPT L'inizio di una nuova era. Alla scoperta dell'intelligenza artificiale conversazionale*, Milano, Kenness.
- Narmenni F., 2023, *Conversazioni con l'intelligenza artificiale*, Vicenza, Il Punto d'Incontro.
- O' Brien S., 2022, *How to deal with errors in machine translation: Post-editing*, in D. Kenny (ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence*, Berlin, Language Science Press: 105-120, <https://doi.org/10.5281/zenodo.6759982> (дата обращения: 10/10/2025).
- Osimo B., 1998, *Manuale del traduttore: guida pratica con glossario*, Milano, Hoepli.
- , 2001, *Traduzione e nuove tecnologie: informatica e internet per traduttori. Guida pratica con glossario*, Milano, Hoepli.
- (a cura di), 2019, *La traduzione dei realia. Saggio sulla resa delle parole culturospecifiche*, Milano, Bruno Osimo Editore.
- Perfido A., 2022, *#Conversation Designer. Progettare esperienze memorabili con l'AI conversazionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Perillo F.S., 2000, *La lingua russa all'università. Fonetica, morfologia e sintassi*, Bari, Cacucci Editore.
- Rarenko M.B., 2021, *Mašinnij perevod: ot perevoda «po pravilam» k nejronnomu perevodu*, ИНИОН РАН, 70-79, <https://cyberleninka.ru/article/n/mashinnyy-perevod-ot-perevoda-po-pravilam-k-nejronnomu-perevodu/viewer> (дата обращения: 20/08/2025).

- Rivoltella P.C.-Pancioli C., 2023, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Brescia, Editrice Morcelliana.
- Rossi F., 2024, *Intelligenza artificiale. Come funziona e dove ci porta la tecnologia che sta trasformando il mondo*, Bari-Roma, Laterza.
- Salmon L., 2000, *Diminutivi e vezzeggiativi russi nella ricezione interlinguistica. Dal «culture shift» alla traduzione*, in Aa.Vv., *Multilinguismo e interculturalità: confronto, identità, arricchimento*, Atti del Convegno Centro Linguistico Bocconi (Milano, 20 ottobre 2000), Milano, LED Edizioni Universitarie: 125-143, <https://www.ledononline.it/ledononline/multilinguismo-interculturalita/Multiculturalismo-Salmon.pdf> (дата обращения: 4/11/2024).
- , 2017, *Teoria della traduzione*, Milano, FrancoAngeli.
- Sarti G. et al., 2022, *DivEMT: Neural Machine Translation Post-Editing Effort Across Typologically Diverse Languages* <https://aclanthology.org/2022.emnlp-main.532.pdf> (дата обращения: 10/10/2025).
- Savilova E.A., 2021, *Obzor metodologij upravljenja proektami v oblasti iskusstvennogo intellekta*, Vestnik nauki i obrazovanja, 6-1 (109): 29-33.
- Slonim M., 1968, *Storia della letteratura sovietica*, Milano, Rizzoli.
- Stahlberg F., 2020, *Neural Machine Translation: A Review and Survey*, Journal of Artificial Intelligence Research (JAIR) 69: 343-418 <https://arxiv.org/pdf/1912.02047v2> (дата обращения: 10/08/2025).
- Strada V., 1997, *Storia della letteratura russa. Il Novecento. La rivoluzione e gli anni venti*, Torino, Einaudi.
- Torresin L., 2022, *Tradurre dal russo. Teoria e pratica per studenti italofofi*, Milano, Hoepli.
- Veličko A.V.-Judina L.P., 2008, *Russkij jazyk v tekstach o filologii*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Vinogradov V., 1977, *Izbrannye trudy. Leksikologija i leksikografija*, Moskva, Nauka.
- Vlahov S.-Florin S., 1980, *Neperevodimoe v perevode*, Moskva, Meždunarodnye otnošenija.
- Vorona A.A., 2023, *Primenenie tehnologij iskusstvennogo intellekta: sovremennye realii i perspektivy*, Učënye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossijskoj tamožennoj akademii, 4(88): 69-73.
- Zoščenko M.M., 2008, *Sobranie sočinenij v semi tomach* [т. 1 Raznotyĭk], Moskva, Vremja.
- , 2020, *Racconti sentimentali e satirici* (a cura di Manuel Boschiero e Cinzia De Lotto), (trad. dal russo di Sergio Pescatori), Roma, Compagnia Extra.
- , 2022, *Cento scene di vita sovietica* (a cura di Ornella Discacciati), (trad. dal russo di Marta Valeri), Milano, Mondadori.

КОММУНИКАТИВНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО НЕХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Моника Перотто
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA

Abstract

Questo articolo è dedicato all'analisi linguistica del testo «Обращение» (Appello) rivolto alla città di Leningrado, datato 21 agosto 1991 e scritto durante il tentativo di colpo di Stato dell'URSS. L'analisi si basa sul modello di analisi comunicativa dei testi non letterari proposto da Перотто 2023. Lo studio copre il contesto, gli obiettivi comunicativi, il destinatario, la macrostruttura e la microstruttura del testo, nonché i mezzi stilistici, retorici e linguistici che ne garantiscono la riuscita comunicativa. Il testo proposto per l'analisi, destinato a studenti di laurea magistrale e di livello pari ad almeno B2 del Common European Framework of Reference for Languages, combina efficacemente argomenti logici, emotivi e persuasivi, rendendolo un esempio tipico di discorso politico in una situazione di crisi.

This article is devoted to the linguistic analysis of the text *Obrashchenie* (Appeal) to the city of Leningrad, dated August 21, 1991 and written during the attempted coup d'état in the USSR. The analysis is based on the model of communicative analysis of non-literary texts proposed in Перотто 2023. The study covers the context, communicative goals, addressee, macrostructure and microstructure of the text, as well as stylistic, rhetorical and linguistic means that ensure a communicative effect. The selected text is intended for Russian language students at master's level, at least B2 of the Common European Framework of Reference for Languages. The proposed text effec-

tively combines logical, emotional and persuasive arguments, making it a typical example of political discourse in a crisis situation.

Данная статья посвящена лингвистическому анализу текста *Обращение* к городу Ленинграда от 21 августа 1991 года, созданного в условиях попытки государственного переворота в СССР. Анализ выполнен на основе модели коммуникативного анализа нехудожественного текста, предложенной в учебнике Перотто (2023). Исследование охватывает контекст, коммуникативные цели, адресата, уровень макроструктуры и микроструктуры текста, стилистические, риторические и языковые средства, обеспечивающие коммуникативный эффект. Выбранный текст предназначен для студентов, изучающих РКИ на уровне магистратуры, не ниже В2 (Второй сертификационный уровень). Данный текст эффективно сочетает логические, эмоциональные и персуазивные аргументы, что делает его образцовым примером политического дискурса в кризисной ситуации.

1. ВВЕДЕНИЕ

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на продвинутом этапе не ориентирована исключительно на усвоение лингвоструктурных конструкций, но и на умение понимать и анализировать сложные тексты различной жанровой природы. На базе нашего нового учебника (Перотто 2023) предлагается систематический подход к коммуникативному анализу русского нехудожественного текста, ориентированный на студентов магистратуры лингвистического профиля уровня В2 и выше. В его основе лежит модель Н.С. Валгиной (Валгина 2003), позволяющая развивать аналитическую компетенцию обучающихся на текстуальном, лингвистическом и стилистическом уровнях. Для хорошей профессиональной подготовки студентов учебные материалы должны быть гибкими и актуальными, то есть должны представлять язык не безусловно академический, а реально употребляемый в повседневном общении в любой сфере жизни и работы.

В настоящей работе как пример анализа текста выбирается публицистический текст историко-политического характера. Политический дискурс¹ в период исторического кризиса представляет собой отличное поле для лингвистического анализа, поскольку он сочетает информативные, аргументативные и персуазивные функции. Текст *Обращение* совместной сессии Ленгороблсоветов, мэра и вице-мэра Ленинграда от 21 августа 1991 года, созданный в разгар попытки государственного переворота, организованного в России ГКЧП (Государственным Комитетом по Чрезвычайному Положению), является ярким примером такого дискурса.

¹ Для определений политического дискурса и политической лингвистики см. Чудинов 2020; Шейгал 2000: 9; Perotto 2023: 34.

Написанный в условиях угрозы демократии и стабильности, этот документ призывал граждан, жителей Ленинграда и военнослужащих к сопротивлению незаконным действиям ГКЧП и поддержке конституционных органов власти.

Цель статьи — показать, как текст *Обращение* реализует свои коммуникативные задачи в кризисном контексте и применимость модели к анализу политических текстов.

Обращение совместной сессии Ленгороблсоветов, мэра и вице-мэра Ленинграда к гражданам России, населению Ленинграда и Ленинградской области, военнослужащим (21.08.1991).

Попытка государственного переворота в стране, предпринятая реакционными кругами военных, номенклатурой КПСС, КГБ, МВД неизбежно потерпит крах; но восстановление конституционного порядка зависит от гражданской позиции каждого из нас.

Ленинградский городской и областной Советы народных депутатов, мэр Ленинграда, сознавая свою ответственность за судьбу страны, жизнь и безопасность граждан, за обеспечение жизнедеятельности города и области, призывают граждан России, жителей Ленинграда и Ленинградской области, военнослужащих:

1. Безоговорочно считать действия и постановления самозванного комитета по чрезвычайному положению (КЧП) незаконными и не подлежащими исполнению.
2. Признавать единственно законными действия и решения конституционных органов власти России, указы президента России, постановления Ленинградского городского и областного Советов, мэра Ленинграда.
3. Поддержать руководство России и призвать трудящихся города и области к готовности ко всероссийской политической забастовке; начать ее в случае невыполнения требований руководства РСФСР.

Обращаемся к рядовым, сержантам, офицерам ВС, КГБ, МВД. Настал час выбора для каждого. Сегодня вы можете быть втянуты в преступную авантюру антиконституционного захвата власти.

Надеемся на вашу гражданскую зрелость и мужество. Нельзя допустить в масштабах страны кровавых событий, подобных январским событиям в Вильнюсе.

Законно избранные органы власти Ленинграда и области со своей стороны предпримут все необходимые усилия для обеспечения конституционного порядка, выполнения решений Верховного Совета РСФСР, президента России и стабилизации обстановки.

Председатель Ленгорсовета А.Н. Беляев
Председатель Леноблсовета Ю.Ф. Яров
Мэр Ленинграда А.А. Собчак
Вице-мэр Ленинграда В.Н. Щербаков

2. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА

Модель коммуникативного анализа нехудожественного текста, разработанная нами в учебном пособии (Перотто 2023), является комплексной методологической основой для изучения текстов, ориентированных на достижение конкретных коммуникативных целей. Эта модель рассматривает текст как инструмент коммуникации, эффективность которого определяется его способностью влиять на адресата в заданном контексте. Основное внимание уделяется анализу нехудожественных текстов, таких как политические, юридические, публицистические и административные документы, которые характеризуются четко выраженной функциональностью.

Эта модель, включающая анализ контекста, коммуникативной цели, адресата, структуры, риторических стратегий и языковых средств, перекликается с теорией текста Н.С. Валгиной, которая подчеркивает функциональную природу текста и его связность как системы, где каждый элемент служит общей коммуникативной задаче. Валгина акцентирует роль текста как динамической структуры, организующей взаимодействие между автором и адресатом. Одновременно, наша модель анализа учитывает теорию дискурса Т.А. ван Дейка (Van Dijk 2000), который рассматривает текст как часть дискурсивной практики, связанной с социальными и властными отношениями. Ван Дейк подчеркивает, что политический дискурс, особенно в кризисных ситуациях, манипулируется идеологиями, формируя общественное мнение через стратегический выбор языковых средств, что находит отражение в риторических стратегиях. Некоторые компоненты нашей модели — контекст и коммуникативная цель — также перекликаются с идеей ван Дейка о контекстуальных факторах, определяющих дискурс, и с акцентом Валгиной на функциональной обусловленности текста. Применительно к *Обращению* 1991 года наша модель анализа, обогащенная идеями Валгиной и ван Дейка, позволяет выявить, как текст структурирован для мобилизации аудитории (по Валгиной) и как он манипулируется идеологическими оппозициями (по ван Дейку), такими как «законная власть» против «реакционных кругов». Таким образом, предложенная модель предоставляет комплексный инструментарий для анализа нехудожественных текстов, демонстрируя их роль в формировании общественного сознания в условиях политического кризиса.

Модель включает несколько основных компонентов: контекст, коммуникативная цель, адресат, структура и стиль текста, риторические стратегии и языковые средства. Данные компоненты разделяются на уровни макро-и микроструктуры текста.

Контекст², в котором *Обращение* действует, охватывает историко-социальные и коммуникативные условия, формирующие содержание

2 В анализе настоящего документа исторический контекст играет очень важную роль, поэтому другие модели контекста (социально-когнитивные), предложенные Ван Дейком, в

текста и его восприятие. Коммуникативная цель определяется коммуникативной установкой (КУ) (Перотто 2023: 43), т.е. функциями — информативно-фактологическая, экспрессивно-эстетическая, оперативно-инструктивная, познавательльно-аргументирующая или учебно-методическая, которые текст реализует. Адресат рассматривается как центральный фактор, влияющий на выбор языковых и риторических средств, поскольку предполагается, что текст адаптирован к ожиданиям, ценностям и уровню знаний аудитории.

Структура текста анализируется как макроструктура (Перотто 2023: 41), обеспечивающая логическую связность и последовательность изложения. Риторические стратегии, действующие в рамках категорий *этоса* (авторитет, мораль дискурса), *пафоса* (страстность, эмоциональное воздействие) и *логоса* (логическое убеждение, рациональность) (Перотто 2023: 36), изучаются как способы достижения персуазивного эффекта. Наконец, языковые средства микроструктуры (Перотто 2023: 135) — лексика, синтаксис, фигуры речи — рассматриваются как инструменты, обеспечивающие точность, выразительность и воздействие текста. Данная модель анализа подчеркивает, что нехудожественный текст должен быть функционально ориентированным, а его успех зависит от гармоничного сочетания всех компонентов.

В контексте политического дискурса, особенно в кризисных ситуациях, модель позволяет выявить, как текст мобилизует аудиторию, формирует общественное мнение и укрепляет позиции автора. Применение модели анализа к тексту *Обращения* 1991 года демонстрирует ее универсальность и эффективность для анализа текстов, созданных в условиях социальной напряженности. Таким образом, предложенная модель предоставляет структурированный подход, который не только раскрывает коммуникативные механизмы текста, но и подчеркивает его роль как инструмента власти и убеждения.

3. КОНТЕКСТ СОЗДАНИЯ ТЕКСТА

При анализе данного текста сначала необходимо представить его историко-социальный контекст. Попытка государственного переворота 19–21 августа 1991 года, организованная ГКЧП, была реакцией консервативных сил (номенклатуры КПСС, КГБ, МВД и части военных) на процессы демократизации и ослабление центральной власти в СССР (Gudkov, Zaslavsky 2010, Plokhy 2014, Zubok 2021). ГКЧП объявил о введении чрезвычайного положения, что угрожало реформам Михаила Горбачева и независи-

данном случае не будут рассмотрены, несмотря на то, что, как утверждает сам Ван Дейк, концепция контекста не может быть игнорирована: «we do not properly understand complex phenomena without understanding their context» (Van Dijk 2008: 5).

мости республик, особенно РСФСР под руководством Бориса Ельцина. Ленинград, как второй по значимости город СССР, стал важным центром сопротивления перевороту. Демократически избранные органы власти города, включая Ленгороблсоветы и мэра Анатолия Собчака, выступили с решительным осуждением ГКЧП. Из этого следует коммуникативный контекст. *Обращение* создано в момент крайней неопределенности, когда исход переворота был неясен. Текст адресован широкой аудитории в условиях информационного вакуума и угрозы насилия. Его цель — мобилизовать общественное мнение, предотвратить эскалацию конфликта и укрепить легитимность законных властей. Упоминание событий в Вильнюсе (январь 1991 года, когда советские войска применили силу против мирных демонстрантов) подчеркивает реальность угрозы кровопролития.

4. КОММУНИКАТИВНЫЕ ЦЕЛИ ТЕКСТА

Согласно нашей модели анализа, коммуникативная цель определяет структуру и содержание текста. *Обращение* выявляет прежде всего информативно-фактологическую КУ: сообщить о незаконности действий ГКЧП и утвердить легитимность конституционных органов власти РСФСР и Ленинграда. Тем не менее в нем утверждается и оперативно-инструктивная КУ: призвать граждан к конкретным действиям — не подчиняться ГКЧП, поддерживать законные власти, готовиться к политической забастовке. Из этого следует персуазивная эффективность текста: убедить аудиторию в необходимости сопротивления перевороту, апеллируя к гражданской ответственности, морали и патриотизму. В тексте отмечается также экспрессивная КУ: выражается решимость властей Ленинграда в восстановлении порядка, чтобы укрепить доверие населения. Эти цели взаимосвязаны: информативная функция создает основу для инструктивной, а персуазивная и экспрессивная усиливают эмоциональное воздействие.

5. АДРЕСАТ ТЕКСТА И АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ

Модель анализа подчеркивает важность адресата, поскольку он влияет на выбор языковых средств и риторических стратегий. *Обращение* адресовано следующим группам:

- граждане России: широкая аудитория, призванная поддержать демократические силы;
- жители Ленинграда и Ленинградской области: локальная аудитория, для которой акцентируется ответственность местных властей за стабильность;
- военнослужащие (рядовые, сержанты, офицеры ВС, КГБ, МВД): ключевые фигуры в обеспечении безопасности.

чевая группа, от которой зависит успех переворота. Им адресован призыв к моральной ответственности и отказу от участия в «преступной аванюре»;

- трудящиеся: потенциальные участники политической забастовки. Многослойность адресата требует адаптации текста: для граждан — призыв к единству, для военных — акцент на мораль, для трудящихся — мобилизация на коллективные действия.

Авторская позиция (Перотто 2023: 127) выражена через коллективный голос (институциональное «мы»)³.

6. СТРУКТУРА ТЕКСТА И ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА

Текст представляет собой официальное политическое обращение. Он сочетает жанровые черты декларации, резолюции и манифеста. Декларация является программным документом, резолюция — конкретным распоряжением, манифест — программным призывом⁴. Все эти жанры можно отнести к теории Бахтина вторичных жанров («идеологических», как он определяет их): «В каждой сфере бытуют и применяются свои жанры, отвечающие специфическим условиям данной сферы» (Бахтин 1979:241)⁵.

Для вышеупомянутых жанров характерно использование императивов, или форм настоящего времени глагола в значении долженствования, а также нормативной лексики и риторических конструкций. Как политическое воззвание *Обращение* соответствует канонам жанра: оно краткое, четкое, с акцентом на директивность и персуазию. Стилистически текст сбалансирован между официальностью (юридическая лексика) и аргументативной структурой. Простая лексика и короткие предложения делают текст понятным для широкой аудитории. Риторические приемы и оценочные выражения обеспечивают эмоциональный эффект.

Макроструктура текста, согласно нашей модели, должна быть логичной и функциональной. *Обращение* состоит из следующих частей:

- введение: описание ситуации — попытка переворота, ее организаторы («реакционные круги»), уверенность в провале ГКЧП и акцент на роли граждан;
- основная часть состоит из списка директив: считать действия ГКЧП

3 Для определения так называемого «мы-дискурс» см. Perotto 2023: 40.

4 «Жанр декларации полиинтенциональный: с одной стороны, информативный (сообщается об основных принципах, положениях), с другой — императивный, так как содержит призывы соблюдать эти принципы. Императивность проявляется явно, лексически: употребляются глаголы (призывает) и модальные слова (должны, надо) — и грамматически путем использования форм глаголов в настоящем времени в значении настоящего долженствования». Об институциональном характере декларации в политическом дискурсе см. Стеклова 2016: 56-57.

5 См. также Перотто 2023: 9.

незаконными, признавать только законные органы власти, поддержать руководство РСФСР и готовиться к забастовке;

- обращение к военным: отдельный призыв, подчеркивающий их ответственность и опасность участия в перевороте;
- заключение: утверждение решимости властей Ленинграда обеспечить порядок и выполнить решения РСФСР.

7. СТИЛЬ ТЕКСТА

Анализ стиля текста *Обращение* совместной сессии Ленгороблсоветов, мэра и вице-мэра Ленинграда от 21 августа 1991 года проводится с учетом его функциональной направленности как политического призыва, созданного в условиях политического кризиса. Стилистические особенности текста определяются его коммуникативной целью (мобилизация общества, утверждение легитимности власти, призыв к действию), жанром (официальное обращение) и контекстом (попытка государственного переворота ГКЧП). Анализ опирается на категорию стиля как совокупности языковых и риторических средств, обеспечивающих прагматический эффект, и включает рассмотрение лексики, синтаксиса, риторических приемов и общей тональности текста.

Стиль *Обращения* можно охарактеризовать как публицистический с элементами директивного и экспрессивного регистров. Он сочетает черты официально-делового стиля (формальность, юридическая точность) и публицистического стиля (эмоциональность, апелляция к аудитории) (Перотто 2023: 81-107). Такой синтез обусловлен необходимостью одновременно утвердить легитимность законных органов власти (официально-деловой стиль) и мобилизовать широкую аудиторию, включая граждан, военных и трудящихся (публицистический стиль). Эмоциональная насыщенность, особенно в обращении к военным и упоминании событий в Вильнюсе, усиливает воздействие, но не переходит в избыточную патетику, сохраняя сдержанность, характерную для официального документа.

8. АНАЛИЗ МИКРОСТРУКТУРЫ⁶

8.1. Лексические особенности

Лексика текста отражает его функциональную направленность и адаптацию к разнородной аудитории. Лексический состав сбалансирован: формальные термины обеспечивают авторитетность, а эмоциональные и

⁶ Для определения элементов микроструктуры текста см. Перотто 2023: 135-174.

оценочные слова усиливают воздействие, делая текст общедоступным и убедительным.

В тексте выявляются следующие основные группы лексики:

- *Политическая и юридическая лексика.* Такие слова и выражения, как: «государственный переворот», «конституционный порядок», «законно избранные органы власти», «указы президента России», подчеркивают официальность и легитимность позиции авторов. Эта лексика создает впечатление компетентности и юридической обоснованности, что важно для утверждения авторитета властей в условиях кризиса.
- *Оценочная лексика.* Негативная оценка действий ГКЧП выражена такими словосочетаниями как «реакционные круги», «самозванный комитет», «преступная авантюра». Эти выражения формируют дихотомию «законные власти» vs. «незаконные путчисты», усиливая идеологический контраст. Позитивная оценка, напротив, используется для описания адресатов: «гражданская зрелость», «мужество», что апеллирует к их достоинству и ответственности.
- *Эмоционально окрашенная лексика.* В тексте отмечаются словосочетания вроде «кровавые события», «час выбора», «нельзя допустить», которые добавляют драматизм и подчеркивают срочность ситуации. Упоминание «январских событий в Вильнюсе» как аллюзии к трагедии усиливает эмоциональный эффект, вызывая у аудитории страх перед возможным насилием.
- *Общепотребительная лексика.* Текст избегает сложной терминологии, чтобы быть понятным широкой аудитории, включая рядовых граждан и военнослужащих. Простые слова стандартного языка («граждане», «жители», «военнослужащие») создают ощущение инклюзивности и единства.
- *Историческая лексика.* В тексте встречается много советизмов: «Советы народных депутатов», *Ленгороблсовет* — форма управления, уходящая в прошлое, «номенклатура», «трудящиеся», «законно избранные органы власти» — типичная лексика советской публицистики (Перотто 2023: 157). Аббревиатуры: КГБ, МВД, РСФСР, ВС (вооружённые силы), ГКЧП — свидетельствуют о высокой плотности политической информации, характерной для официальных текстов СССР.

8.2. Синтаксические особенности

Синтаксис текста подчинен его директивной и мобилизующей функции. Основные синтаксические элементы текста:

- *Императивные конструкции:* глаголы в повелительном наклонении или в инфинитиве с деонтическим значением («считать», «признавать», «поддержать», «призвать») доминируют в основной части тек-

ста, отражая директивный характер. Например, такие конструкции как: «Безоговорочно считать действия и постановления самозванного комитета по чрезвычайному положению (КЧП) незаконными» побуждают к немедленным действиям и создают ощущение срочности.

- *Короткие и четкие предложения*: фразы вроде «Нельзя допустить кровавых событий» или «Настал час выбора для каждого» отличаются лаконичностью и ритмической силой, что усиливает их запоминаемость и воздействие. Хотя в данном случае речь не идет о настоящей парцелляции, тем не менее короткие предложения также облегчают восприятие текста широкой аудиторией.
- *Нумерованный список*: основные призывы оформлены в виде трех пунктов, что придает тексту структурированность и ясность. Такой прием характерен для официальных документов, но в данном случае он также помогает выделить ключевые директивы, делая их удобными для восприятия и запоминания.
- *Риторические конструкции*: утверждения типа «Надеемся на вашу гражданскую зрелость и мужество» или «Законно избранные органы власти Ленинграда» со своей стороны предпримут все необходимые усилия» создают эффект диалога с аудиторией, подчеркивая взаимную ответственность. Такие утвердительные конструкции, как «Настал час выбора для каждого», акцентируют моральную дилемму, вовлекая адресата в размышления.

Синтаксис текста сочетает длинные предложения с юридической лексикой и публицистическую динамику (короткие, эмоциональные фразы), что делает его одновременно авторитетным и доступным.

8.3. Риторические приемы⁷

Наша модель анализа выделяет риторические стратегии как ключевой элемент политического дискурса. В *Обращении* используются:

- *Этос* (авторитет): авторы подчеркивают свою легитимность как «законно избранных органов власти» и ответственность за судьбу страны. Упоминание мэра, Советов и президента РСФСР усиливает доверие.
- *Пафос* (эмоциональное воздействие): эмоциональные призывы («настал час выбора», «нельзя допустить кровавых событий») апеллируют к чувству долга, страху перед насилием и патриотизму. Ссылка на события в Вильнюсе усиливает эмоциональный эффект.
- *Логос* (логическое убеждение): текст обосновывает незаконность ГКЧП ссылками на конституционный порядок.

⁷ Для определения риторических фигур см. Перотто 2023: 122.

Стилистическая выразительность текста достигается еще через использование риторических приемов, которые усиливают его персуазивный потенциал:

- *Повторы*: упоминание «Ленинградский городской и областной Совет» и «мэр Ленинграда» в начале и конце текста подчеркивает авторитет авторов и их синтагматическое единство. Повтор слов «законный» и «конституционный» усиливает легитимность позиции властей.
- *Антитеза*: противопоставление «реакционные круги» и «законно избранные органы власти», «преступная авантюра» и «гражданская зрелость» создает четкую идеологическую дихотомию, направляя симпатии аудитории к авторам текста.
- *Аллюзия*: ссылка на «январские события в Вильнюсе» вызывает у аудитории ассоциации с трагическими последствиями силовых действий, усиливая страх перед возможным насилием и мотивируя к сопротивлению.
- *Апелляция*: Текст активно апеллирует к ценностям аудитории: гражданской ответственности («сознавая свою ответственность за судьбу страны»), патриотизму («призываем граждан России»), морали («нельзя допустить кровавых событий»). Обращение к военным («надеюсь на вашу гражданскую зрелость и мужество») персонализировано, что усиливает эмоциональную вовлеченность.
- *Риторические вопросы и утверждения*: фраза «Настал час выбора для каждого» побуждает к рефлексии, а утверждение «восстановление конституционного порядка зависит от гражданской позиции каждого из нас» подчеркивает коллективную ответственность.

Эти приемы делают текст выразительным и убедительным, усиливая его мобилизующий эффект.

8.4. Прагматический эффект

В таком директивном тексте как *Обращение* нельзя не упомянуть глаголы и фразы, которые выполняют перформативную функцию, то есть «подразумевают совпадение слова и действия»⁸. Как мы уже отметили в Перотто 2010, роль перформативных глаголов является ключевой для анализа некоторых категорий текста, как например юридического или административно-делового.

В особенности, в административно-деловом тексте встречаются такие перформативные формы:

- формы 1-го лица ед. ч. настоящего времени индикатива активного залога (в тексте Указа: постановляю);

⁸ Для более точной трактовки широкого понятия перформативности см. Апресян 1995: 199-218. Элементы теории Апресяна даются также в Перотто 2023: 90.

- формы 3-го лица мн. ч. настоящего времени индикатива (в тексте соглашения: стороны поощряют, способствуют, содействуют);
- инфинитив глагола СВ с модальным значением: «Правительству РФ - обеспечить ежегодное проведение конкурса на получение грантов Президента РФ»;
- формы неопределенно-личного предложения в административно-деловой речи («пассажиров просят пройти на посадку»), (Перотто 2023: 90).

Взращение — это ключевые инструменты, через которые авторы мобилизуют граждан и военнослужащих, легитимируют конституционную власть и отвергают ГКЧП. Агентивные глаголы настоящего времени «призывают», «предпримут» не имеют информативного, повествовательного значения, наоборот подразумевают наступление действия. Инфинитивные формы «считать», «признавать», «поддержать», «призвать» приобретают директивный характер, действующий на социальную и политическую реальность. Их сила заключается в сочетании институционального авторитета, четкой структуры и эмоционального воздействия, что сделало текст эффективным в контексте сопротивления августовскому путчу 1991 года.

Кроме того, стилистические особенности текста обеспечивают его эффективность. Формальная лексика и структура укрепляют доверие к авторам как легитимным органам власти. Эмоциональные и оценочные элементы мотивируют аудиторию к действию, апеллируют к страху, долгу и патриотизму. Директивные конструкции и риторические приемы создают ощущение срочности и единства. Адаптация к разнородной аудитории (граждане, военные, трудящиеся) делает текст универсальным и инклюзивным. *Взращение* как исторический документ способствовало мобилизации общественного мнения в Ленинграде, что подтверждает успех его стилистических решений.

9. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Текст *Взращение* от 21 августа 1991 года является образцом эффективного политического дискурса в условиях кризиса. Анализ с применением нашей модели (Перотто 2023) показывает, что его успех обусловлен четкой структурой, адаптацией к многослойной аудитории, использованием риторических стратегий и языковых средств, усиливающих воздействие. С точки зрения стиля *Взращение* представляет собой синтез официально-делового и публицистического стилей с выраженной инструктивной и экспрессивной функциями. Лексика (юридическая, оценочная, эмоциональная), синтаксис (императивы, короткие предложения, нумерованный список) и риторические приемы (повторы, антитеза, аллюзия) работают на достижение коммуникативных целей: утверждение легитимности, мо-

билизация аудитории и предотвращение насилия. Стилистические особенности делают *Обращение* образцом политического воззвания, эффективно сочетая формальность, доступность и персуазивность.

Предложенная модель доказывает свою применимость к анализу нехудожественных текстов, подчеркивая их коммуникативную природу, и позволяет студентам не только выявить особенности нелитературного текста, но и изучить содержащиеся в нем лингвистические, синтаксические и стилистические категории. Такой подход дает возможность учащимся продвинутого уровня усовершенствовать свои лингвистические навыки в области изучения письма и анализа текстовых жанров.

Литература

- Бахтин М.М., 1979, *Эстетика словесного творчества*, Москва, Искусство. <http://teatr-lib.ru/Library/Bahtin/esthetic/> (дата обращения: 25/07/2025).
- Валгина Н.С., 2003, *Теория Текста*, Москва, Логос. Версия онлайн: [http://yanko.lib.ru/books/language/ru/valgina.teoriya_teksta.moskva.logos.2003p173_\(sl\).htm](http://yanko.lib.ru/books/language/ru/valgina.teoriya_teksta.moskva.logos.2003p173_(sl).htm). (дата обращения: 15/05/2025)
- Ван Дейк Т., 2000, *Дискурс и власть*, Москва, Прогресс.
- Обращение совместной сессии Ленгороблсоветов, мэра и вице-мэра Ленинграда* (21/08/1991), Архив Ленинградского городского совета.
- Перотто М., 2010, *Обучение анализу юридического текста студентов-филологов*, Михеева Н.Ф.-Чеботарева Е.Ю.-Эбзеева Ю.Н. (под ред.), *Текстология сегодня: итоги, проблемы, методы*, Москва, РУДН: 22-31.
- , 2023, *Коммуникативный анализ нехудожественного текста для студентов-магистрантов РКИ*, Firenze, Firenze University Press.
- Стексова Т.И., 2016, *Декларативность в политическом дискурсе*, «Политическая лингвистика», 5 (59): 56-62.
- Шейгал Е.И., 2000, *Семиотика политического дискурса*, Волгоград, Перемена.
- Чудинов А.П., 2020, *Политическая лингвистика*, Москва, Флинта/Наука.
- Gudkov L., Zaslavsky V., 2010, *La Russia da Gorbaciov a Putin*, Bologna, Il Mulino.
- Perotto M., 2023, *Communicative Analysis of V.V. Putin's Speeches*, «Cross-Cultural Studies: Education and Science», 8 (2): 33-52.
- Plokhly S., 2014, *The last empire: the final days of the Soviet Union*, New York, Basic Books.
- Van Dijk T. 2008, *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*, New York, Cambridge University Press.
- Zubok V.M., 2021, *Collapse: The Fall of the Soviet Union*, Yale University Press.

LA DIDATTICA DEL RUSSO COMMERCIALE COME LINGUA STRANIERA DALLA PERESTROJKA AD OGGI

Laila Paracchini

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Abstract

Il presente lavoro si colloca nell'ambito degli studi sulla didattica delle lingue speciali, prestando attenzione, nello specifico, all'insegnamento del russo commerciale come lingua straniera nel periodo compreso tra la Perestrojka e l'epoca contemporanea. L'obiettivo del contributo è duplice: da un lato, esso intende mettere in luce i cambiamenti intervenuti nella concezione e negli usi della lingua oggetto d'analisi; dall'altro, vuole ricostruire l'evoluzione delle scelte glottodidattiche con cui, nel tempo, è stata presentata una varietà linguistica caratterizzata da un elevato grado di standardizzazione sul piano lessicale, morfosintattico, strutturale e pragmatico. Questo considerando anche il rapporto esistente tra il concetto di professionalizzazione dell'istruzione e la didattica delle lingue speciali. Attraverso un approccio storico-descrittivo applicato ad un corpus di manuali per apprendenti stranieri, pubblicati in Russia e in Italia, il contributo evidenzia come nella fase tardo-sovietica e nell'immediato post-Perestrojka siano prevalsi modelli più prescrittivi, fortemente standardizzati, molto attenti non solo agli aspetti linguistici, ma anche al contesto burocratico-istituzionale e culturale del paese. Con l'avvio dei processi di trasformazione socio-economica si è assistito, invece, al progressivo sviluppo di un approccio più comunicativo, orientato alla valorizzazione di competenze orali, pragmatiche e negoziali. La manualistica più recente ha evidenziato, infine, una crescente attenzione alla dimensione interculturale e alla variabilità stilistico-funzionale della

lingua russa d'affari, sottolineando come anche questa varietà sia ormai caratterizzata dalla commistione tra norma e uso, tra prescrittività e crescente disponibilità ad un minor grado di rigidità linguistica, aspetto questo che assume rilievo anche in ottica glottodidattica.

This study situates itself within the research on the didactics of languages for specific purposes, with particular attention to the teaching of Business Russian as a Foreign Language from the Perestroika period to the present day. The aim of the contribution is twofold: on the one hand, it seeks to highlight the changes that have occurred in the conception and uses of the linguistic variety under analysis; on the other, it intends to reconstruct the evolution of the language teaching practices through which, over time, a highly standardized linguistic variety — at the lexical, morphosyntactic, structural and pragmatic levels — has been presented. This approach also takes into consideration the relationship between the concept of professionalization of education and the teaching of languages for specific purposes. Through an historical-descriptive approach applied to a corpus of textbooks for foreign learners, published in Russia and in Italy, the study highlights how in the late Soviet period and in the immediate post-Perestroika years more prescriptive and strongly standardized models prevailed, paying close attention not only to linguistic features, but also to the bureaucratic-institutional and cultural context of the country. With the onset of socio-economic transformation, however, there emerged a gradual shift toward a more communicative approach, aimed at developing oral, pragmatic and negotiation skills. Most recent textbooks have finally revealed a growing focus on the intercultural dimension and the stylistic-functional variability of Business Russian, emphasizing how this variety, too, has come to be characterized by the interplay between norm and usage, between prescriptiveness and an increasing openness toward adopting a less rigid linguistic approach. This aspect is also important from a language teaching perspective.

I. INTRODUZIONE

Pur rappresentando un ambito di ricerca consolidato (Halliday 1964; Ciliberti 1981; Freddi 1988; Balboni 1989, 2000; Porcelli *et al.* 1990; Dudley-Evans, St. John 1998; Piccolo 2004; Mazzotta, Salmon 2007), la didattica delle lingue speciali¹ ha conosciuto un rinnovato impulso negli

¹ Al fine di delineare la prospettiva teorica di riferimento, si chiarisce che nell'ambito di questo lavoro, sulla base di quanto espresso da Cortelazzo, per 'lingua speciale' intendiamo «una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella speciale è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico»

ultimi quindici anni (Humbley, Budin, Laurén 2018; Ballarin 2021; Nitti, Ballarin 2021; Lavinio 2022; Torresin 2024, 2025), stimolando anche nella russistica italiana la produzione di studi dedicati all'insegnamento del russo per scopi specialistici.

Tra i contributi più rilevanti in ambito italofono si distingue quello di M.C. Ferro (2011), che, analizzando il volume di Cadorin e Kukushkina *Il russo tecnico-scientifico* (2011), ha posto l'accento sull'insegnamento della lingua nell'ambito della comunicazione scientifica² e, al contempo, ha evidenziato la varietà di interessi sviluppatasi in Italia attorno alle microlingue del russo (Ferro 2011: 267). Nel suo lavoro, l'autrice rimanda alle molteplici pubblicazioni che offrono materiali di approfondimento in tale direzione (Ferro 2011: 266) e propone una riflessione di ampio respiro sulla didattica delle diverse lingue settoriali, dal russo turistico³ a quello per la comunicazione commerciale⁴, fino al linguaggio doganale⁵, finanziario⁶ e della traduzione⁷. In studi successivi Ferro approfondisce ulteriormente la questione delle microlingue, concentrandosi di nuovo sull'ambito commerciale attraverso il manuale *Dogovorilis'! Affare fatto!*⁸ (Ferro, Guseva 2017) e prestando attenzione al linguaggio russo dell'architettura e delle costruzioni (Ferro 2022a, 2022b).

Nella stessa sfera di indagine si colloca anche il lavoro di Torresin (2025), che, nel quadro teorico della *teorija učebnika* (teoria del manuale)⁹, nata in epoca sovietica, e dei più recenti *textbook studies*¹⁰, considerando la letteratura sul tema e le specificità del contesto italiano (Torresin 2025: 149, 150), presenta un'analisi critica di ventisei manuali per la didattica delle lingue speciali del russo pubblicati tra il 2000 e il 2023.

In continuità con tale filone di ricerca, lo studio che qui presentiamo intende focalizzarsi sull'insegnamento del russo commerciale a discenti

(Cortelazzo 1994: 8). Tale pensiero si pone in continuità con la linea già tracciata molti anni prima da Devoto (1939a: 17; 1939b: 114), Nencioni (1945: 74), De Mauro (1971: 349, 350) e ripresa in seguito da Sobrero (1993: 237). Per una panoramica relativa alle diverse denominazioni impiegate al fine di designare le lingue proprie di specifici contesti comunicativi rimandiamo a Torresin (2025: 144, 145).

Precisiamo, inoltre, che in questa sede le espressioni di 'lingua speciale', 'linguaggio specialistico', 'lingua di specialità', 'microlingua', 'lingua settoriale' verranno utilizzate in maniera sinonimica.

2 Oltre che al manuale di Cadorin e Kukushkina, Ferro rimanda anche ai lavori di Pessina Longo 1972, 1982; Roberti 1984; Pessina Longo *et al.* 1995; Denissova 2007.

3 Vovk 2001.

4 Roberti 1985; Koutchera Bosi 1986; Bellan Faletti 1987; Cadorin, Kukushkina 1999; Cavazza 2000; Gruzova 2005.

5 Ricci 2009.

6 Denissova 2000.

7 Benedek 1995.

8 Di questo manuale si darà conto nel par. 3.2.

9 Arutjunov 1990; Berdičevskij, Golubeva 2015.

10 Fuchs, Bock 2018.

stranieri nell'arco di tempo compreso tra gli anni della *Perestrojka* e l'epoca attuale, con l'obiettivo di evidenziare, da un lato, i mutamenti intervenuti nel periodo preso in analisi rispetto alla concezione e all'uso della lingua di specialità considerata e, dall'altro, le differenti modalità con cui, dal punto di vista glottodidattico, è stata presentata una varietà linguistica caratterizzata da un alto grado di standardizzazione a livello lessicale, morfologico, sintattico e pragmatico. Questo con riferimento all'aspetto sia scritto, sia orale della comunicazione.

Il motivo che muove tale tipo di studio è duplice: all'interesse verso il modo in cui nel tempo è variato il concetto di professionalizzazione dell'istruzione, attuale in tutte le epoche, si lega quello verso il rapporto che esiste tra tale concetto e la didattica delle diverse lingue di specialità, nel caso qui considerato quella del russo commerciale.

La scelta di focalizzare l'attenzione su questa precisa lingua nasce anch'essa da una molteplicità di fattori quali, ad esempio, la diffusione del suo insegnamento nell'ambito del russo come lingua straniera sia all'interno, sia all'esterno dei confini dell'Unione Sovietica prima e della Russia in seguito, la crescita dell'interesse che l'ha caratterizzata in particolare dall'avvento della *Perestrojka*, il fatto che ad essa si siano approcciati apprendenti con profili diversi¹¹ e, soprattutto, la possibilità che offre di presentare contestualmente elementi della lingua di specialità direttamente spendibili in ambito professionale, strutture lessicali, morfologiche e sintattiche spesso non contemplate nei manuali di *RKI (Russkij kak inostrannyj – russo come lingua straniera)*, ma utili nella comunicazione anche in contesti non strettamente commerciali, aspetti specifici della cultura russa e russofona.

Sotto il profilo metodologico, al fine di mettere in luce l'evoluzione della lingua considerata e delle relative pratiche didattiche, si farà riferimento all'analisi dei principali manuali dedicati all'insegnamento del russo commerciale ad apprendenti non nativi, pubblicati a partire dal periodo della *Perestrojka*. Pur senza alcuna pretesa di esaustività, la selezione che verrà presentata intende offrire una panoramica il più possibile equilibrata dell'arco temporale oggetto di studio, evitando significative lacune cronologiche e includendo manuali sia di taglio operativo, sia di impostazione teorica, sia di natura mista.

Nella selezione dei testi da prendere in analisi verranno considerati volumi pubblicati in Italia, e specificamente destinati ad apprendenti italofofoni, nonché manuali editi in Russia e rivolti a discenti stranieri, indipendentemente dalla loro lingua di origine. Nel panorama italiano la scelta mirerà ad

¹¹ Facciamo riferimento alla tradizionale suddivisione, presente nella glottodidattica in ambito russofono, tra i cosiddetti filologi e i non filologi (cfr. *filologičeskij / nefilologičeskij profil' obučenija – profilo di formazione filologico / non filologico*), intendendo con questi ultimi gli apprendenti orientati non tanto all'acquisizione di competenze di natura linguistico-teorica, quanto, piuttosto, di tipo pratico, direttamente spendibili in contesti tecnico-commerciali.

includere il numero più ampio possibile di lavori dedicati alla didattica del russo commerciale. Rispetto al contesto russo, invece, si prenderanno in considerazione, perlopiù, manuali pubblicati da case editrici accademiche o specializzate nella manualistica accademica e scolastica, destinati non solo a studenti universitari, ma anche a soggetti interessati a sviluppare competenze linguistiche immediatamente applicabili in ambiti professionali legati al commercio con la Russia. Nella selezione il livello di competenza linguistica riferibile al manuale non rappresenterà un elemento di discriminazione.

In linea con gli orientamenti teorico-metodologici di cui danno conto Fuchs & Henne (2018) e Bock (2018), l'analisi condotta sui manuali si baserà su un approccio di tipo storico-descrittivo¹². In tale ottica, non solo ci si soffermerà sui contenuti didattici¹³, ma si presterà attenzione anche alle scelte strutturali e a quelle relative alla tipologia di esercizi proposti, il tutto considerando le dinamiche sociali, economiche e culturali caratteristiche del contesto di pubblicazione. Il manuale sarà qui inteso, dunque, come specchio della proiezione dei bisogni formativi specificamente percepiti da una determinata società in una precisa fase del suo sviluppo.

Lo studio condotto volgerà lo sguardo anche in prospettiva diacronico-comparativa: questo permetterà di delineare l'evoluzione dei materiali nel tempo considerato e di interpretarne la progressiva ridefinizione proprio alla luce del rapporto appena menzionato tra le trasformazioni socio-economiche, a loro volta legate a mutamenti di tipo storico-politico, e le scelte didattiche.

2. LA DIDATTICA PROFESSIONALMENTE ORIENTATA DEL RUSSO COME LINGUA STRANIERA

Nell'ambito della didattica del russo come lingua straniera il dibattito relativo ad un insegnamento linguistico professionalmente orientato, iniziato già nei primi anni Cinquanta del Novecento (Klobukova 1987, 1995; Klobukova, Chavronina 2005; Komarova 1996; Mitrofanova, Kostomarov 1990; Motina 1982, 1988; Višnjakova 1982), ha continuato a suscitare notevole interesse anche nei decenni successivi (Balychina 2006; Klobukova 1987; Klobukova, Michalkina 1998a, 1998b; Lëvina 2003; Romanova 2008; Vasil'eva 2000). Tale interesse è stato determinato, in larga misura, dalla necessità di rispondere a bisogni formativi concreti, emersi dal secondo dopoguerra, in relazione all'ampia presenza nelle università sovietiche di studenti non russofoni,

¹² Per l'analisi storiografica della manualistica si rimanda anche a Cifariello 2019.

¹³ Precisiamo che nell'analisi svolta viene prestata attenzione anche agli aspetti non trattati nei manuali (o trattati in modo marginale) nei diversi decenni presi in considerazione. Questo approccio non è volto a mettere in evidenza delle lacune, bensì ad evidenziare precise scelte, indicative delle priorità didattiche che si riflettono sulla selezione dei contenuti ritenuti pertinenti alla trasmissione della lingua trattata in un determinato contesto storico-sociale.

interessati a percorsi di formazione prevalentemente tecnica (Anisina 2013: 83). A influire su tale dinamica fu anche il principio di coesistenza pacifica tra gli Stati con sistemi sociali differenti, proclamato dal XX Congresso del PCUS nel 1956, che contribuì all'ingresso negli atenei sovietici di un numero sempre maggiore di giovani provenienti dall'estero (Šumilova 2022: 59). Secondo una stima fornita da Belov (2000: 18), già a metà degli anni Cinquanta del secolo scorso si contavano circa tredicimila studenti stranieri iscritti nelle istituzioni universitarie dell'URSS.

La tradizione formativa rivolta a questo segmento di apprendenti, già attiva alla nascita dello Stato Sovietico, conobbe, quindi, una crescita progressiva, sostenuta da scelte politiche e socio-economiche mirate (Šumilova 2022: 55) che portarono, in parte negli anni Cinquanta (con la formazione delle prime cattedre di lingua russa per stranieri)¹⁴, ma in misura ancora più significativa nel decennio successivo, alla creazione di specifiche istituzioni volte a definire e coordinare tutti gli aspetti del processo educativo legati alla preparazione degli studenti non russofoni. Tra i primi esempi di tale organizzazione citiamo la fondazione, nell'aprile del 1959, della prima facoltà preparatoria (*podgotovitel'nyj fakul'tet*) per studenti stranieri presso l'Università Statale di Mosca (*MGU*) e la successiva istituzione, nel 1960, dell'Università dell'Amicizia dei Popoli Patrice Lumumba (*RUDN*). Quest'ultima nacque con lo scopo di formare specialisti qualificati, molti dei quali provenienti da paesi soprattutto dell'Asia, dell'Africa e dell'America Latina, nello spirito di collaborazione internazionale tra i popoli. Nell'ambito della medesima linea di sviluppo, nel 1964 si diede vita, presso il Ministero dell'Istruzione superiore e secondaria specializzata dell'URSS, all'Ufficio per la formazione di studenti, dottorandi e tirocinanti provenienti da paesi esteri¹⁵ (Belov 2003: 133; Šumilova 2022: 61).

Soprattutto le facoltà preparatorie, che col tempo cominciarono ad essere aperte nelle maggiori università del paese, svolgevano un ruolo fondamentale non solo nel fornire le basi delle principali materie di specializzazione, ma anche nell'insegnamento della lingua russa che, nel corso di un anno circa¹⁶, doveva raggiungere il livello sufficiente per permettere agli studenti di seguire le lezioni di specialità all'interno delle facoltà russe. Nell'aprile del 1967 venne emessa l'ordinanza N. 2231 del Ministero dell'Istruzione

¹⁴ Negli anni Cinquanta queste cominciarono a essere istituite nelle università in cui era richiesto un monte ore totale di didattica del russo come lingua straniera superiore alle cinquemila ore di lezione per anno accademico (Belov 2003: 91).

¹⁵ Управление по обучению студентов, аспирантов и стажёров для зарубежных стран при Министерстве высшего и средне-специального образования СССР. Precisiamo che, dove non diversamente specificato, le traduzioni dal russo all'italiano presenti nel saggio sono da attribuirsi all'autrice del medesimo.

¹⁶ A seconda del livello di lingua russa posseduto dallo studente straniero, i corsi presso la facoltà preparatoria duravano dai 3 ai 9 mesi (Šumilova 2022: 62), anche se in casi particolari essi potevano essere prolungati per un periodo superiore.

superiore dell'URSS con la quale tali facoltà vennero regolamentate a livello nazionale definendole «unità didattico-scientifiche e amministrative» e approvandone l'assetto normativo (Šumilova 2022: 62). I piani di studio in base a cui si svolgevano le lezioni erano anch'essi approvati a livello ministeriale.

Tale realtà contribuì a consolidare una visione integrata della didattica professionalmente orientata, dello stile scientifico e dell'insegnamento del russo come lingua straniera¹⁷, considerati elementi strettamente interconnessi all'interno del processo formativo. Ciò favorì, nell'arco di un decennio circa, un rapido sviluppo di materiali didattici mirati, specificamente rivolti a gruppi diversi di apprendenti in base alla specialità di studio e al livello di conoscenza della lingua russa (Anisina 2013: 84; Ščukin 2005: 51).

L'attenzione alle peculiarità dei diversi ambiti lessicali, unita a quella per la linguistica funzionale, per la stilistica (in qualità di disciplina che in quegli anni si stava delineando come entità indipendente all'interno della *jazykoznanie* sovietica) e per il concetto di stile funzionale (Ščukin 2005: 48), permise fin da subito di creare materiali nei quali si ravvisava, sebbene in modi e proporzioni differenti, una fusione tra aspetti legati alla didattica dell'RKI, della lingua di specialità e della componente culturale inquadrata nel contesto sovietico. Questo con particolare attenzione alle reali necessità comunicative, aspetto considerato fondamentale nella strutturazione dei manuali (Anisina 2013: 86)¹⁸. Stava prendendo forma, quindi, quello che nel tempo avrebbe portato a ciò che I.A. Pugačëv ha definito «processo di insegnamento della lingua russa appositamente organizzato [...], basato sulla considerazione delle necessità comunicative [...] nelle sfere dell'interazione didattico-professionale, sociale-quotidiana, socio-culturale e d'affari»¹⁹ (Pugačëv 2016: 112). Come sottolinea Anisina (2013: 86), un esempio di questa attenzione ad ampio spettro alle necessità comunicative è costituito, già negli anni Ottanta del XX secolo, dalla pubblicazione, come completamento dei manuali *Start 1-2* (Galeeva, Nachabina *et al.*) e *Start 3* (Žuravlëva *et al.*)²⁰, di un insieme di altri manuali, più specifici, volti ad affrontare lo

17 Facciamo riferimento sia alla didattica del russo in generale, sia alla didattica del russo come lingua di specialità.

18 Anisina richiama lo studio di V.L. Skalkin (1981) in cui sono descritti i principali ambiti di comunicazione legati alla formazione di diversi profili professionali e dove si sottolinea il valore di questa descrizione per definire i contenuti e le metodologie su cui basare i differenti percorsi di insegnamento del russo come lingua straniera nell'ambito della didattica sia dell'RKI, sia delle lingue di specialità (Skalkin 1981: 58).

19 «Специально организованный процесс преподавания русского языка [...], основанный на учете коммуникативных потребностей [...] в учебно-профессиональной, социально-бытовой, социально-культурной и деловой сферах общения».

20 Fin dalla creazione delle prime facoltà preparatorie, il manuale *Start* cominciò ad essere ampiamente usato come strumento di insegnamento del russo come lingua straniera. Come riferisce Šumilova (2022: 62), rifacendosi a A.V. Dzevul'skaja (1974: 15, 16), «Весь учебный процесс условно делился на три этапа в соответствии с учебно-методическим комплексом "Старт". В первые несколько месяцев (4-6 недель) студентам преподавали только русский

stile scientifico in ambiti diversi di specialità come, ad esempio, quello tecnico, economico, psicologico, filologico, medico ecc. La lingua di specialità si inseriva, quindi, in maniera sempre più intensa, nel percorso didattico del russo come lingua straniera proprio al fine di preparare gli apprendenti ad affrontare uno specifico corso accademico.

Fu a partire dal periodo della *Perestrojka* che l'interesse per la lingua russa come lingua straniera si sviluppò ulteriormente anche al di fuori dell'ambito d'uso prettamente universitario e una delle sfere più interessate da questo aspetto fu quella della comunicazione d'affari (Klobukova 2002: 92). Se fino a quel momento la didattica della lingua professionalmente orientata era stata determinata principalmente da ragioni di tipo politico-sociale e in parte tecnico-economico (formare specialisti nell'ambito degli accordi tra gli Stati), con l'avvento della *Perestrojka*, e negli anni a seguire, essa cominciò ad essere legata a quello che, usando un termine della sfera economico-commerciale, Anisina (2013: 88) definisce 'istanza sociale' (*social'nyj zakaz*), fortemente dipendente dal passaggio di quell'epoca dall'economia socialista a quella di mercato (Klobukova 2002: 92)²¹.

Questo nuovo status della lingua russa, percepita come strumento di comunicazione professionale (Klobukova 2002: 92), portò ad una revisione del ruolo della glottodidattica dell'*RKI*: «il compito della glottodidattica consisteva nel descrivere il minimo informativo e lessico-grammaticale di un determinato sottolinguaggio specialistico, esprimerlo attraverso un minimo

язык (Старт-1), далее постепенно в учебную программу добавлялся вводный курс общетеоретических дисциплин (Старт-2), на последнем этапе количество часов по русскому языку сокращалось, вводился полный курс дисциплин (Старт-3)», [«L'intero processo didattico si suddivideva tendenzialmente in tre tappe, secondo il programma didattico "Start". Nei primi mesi (4-6 settimane) agli studenti veniva insegnata solo la lingua russa (Start-1), in seguito nel programma didattico veniva pian piano aggiunto il corso introduttivo delle discipline teoriche generali (Start-2); nell'ultima fase il monte ore di lingua russa veniva ridotto e si introduceva il corso completo delle discipline (Start-3)»].

21 «Если в Советском Союзе была одна основная категория иностранных учащихся – студенты и аспиранты высших учебных заведений, – которые овладевали русским языком прежде всего как средством получения специальности, то теперь в стране появилось огромное количество иностранных граждан, приехавших с деловыми целями и желающих изучать русский язык как средство профессионального общения, причем не только в сфере экономики, торговли и маркетинга. Сегодня в России работают сотни иностранных специалистов в области экологии, страхового дела, строительства и медицинского обслуживания...» (Klobukova 2002: 92). [«Se in Unione Sovietica vi era un'unica categoria di apprendenti stranieri – studenti e dottorandi delle università – che studiavano il russo in qualità di strumento per acquisire una specializzazione, ora nel paese è comparso un grande numero di cittadini stranieri giunti per finalità d'affari e desiderosi di studiare la lingua russa come mezzo di comunicazione professionale, tra l'altro non solo nell'ambito dell'economia, del commercio e del marketing. Oggi in Russia lavorano centinaia di specialisti stranieri nella sfera dell'ecologia, dei processi assicurativi, dell'edilizia e della medicina...»].

selezionato di modelli comunicativi e formare sulla base di questo materiale le abilità e le competenze linguistiche» (Anisina 2013: 88)²².

Questo approccio fortemente indirizzato all'uso di modelli comunicativi si riflesse, inevitabilmente, sulla creazione di nuovi materiali volti, come vedremo meglio nel seguito del presente contributo, a considerare in maniera più mirata di quanto non avvenisse in precedenza lo sviluppo di specifiche abilità linguistiche (conversazione, lettura, comprensione, produzione scritta, sviluppo lessico-grammaticale), ad ognuna delle quali venne attribuita maggiore o minore enfasi nel corso dei decenni successivi. A questo si aggiunse, inoltre, anche l'attenzione alla sfera culturale nella convinzione che «[...] una adeguata comunicazione professionale è impossibile senza le conoscenze della cultura del paese della lingua studiata. Quindi uno dei mezzi di formazione della competenza comunicativa professionale degli apprendenti stranieri è rappresentato dall'acquisizione dello sfondo socio-culturale in cui rientrano gli elementi del comportamento verbale e non verbale, gli stereotipi, le tradizioni, i costumi e l'etichetta linguistica» (Pugačëv 2016: 113)²³. Rispetto a questo ultimo punto va tuttavia precisato che l'attenzione all'elemento culturale non fu legata esclusivamente ad un preciso momento dello sviluppo della didattica del russo come lingua straniera (sia generale, sia professionalmente orientata), ma nel corso del tempo caratterizzò la disciplina (e i materiali su cui essa si basava) in maniera variabile, più o meno uniforme e sistematica.

3. IL RUSSO COMMERCIALE PER STRANIERI COME ESEMPIO DI DIDATTICA PROFESSIONALMENTE ORIENTATA

Soffermandosi nello specifico sui manuali relativi all'oggetto del presente lavoro, cioè dedicati alla lingua russa commerciale, rivolti ad apprendenti stranieri e pubblicati a partire dagli anni della *Perestrojka*, emergono con chiarezza gli aspetti sopra introdotti, legati alle peculiarità della didattica professionalmente orientata nell'ambito delle lingue speciali.

Se, da un lato, nel corso del tempo, risultano evidenti mutamenti significativi proprio sul piano del codice, perlopiù rispetto alla sua componente lessicale che più di tutte ha risentito delle trasformazioni storiche ed

22 «Задача лингводидактики состояла в том, чтобы описать информационный и лексико-грамматический минимум того или иного подъязыка специальности, выразить его через отобранный минимум речевых моделей, сформировать речевые навыки и умения на этом материале».

23 «[...] адекватная профессиональная коммуникация невозможна без усвоения знаний о культуре страны изучаемого языка. Поэтому одним из средств формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных учащихся является усвоение социокультурного фона, в который входят элементы речевого и неречевого поведения, стереотипы, традиции, обычаи, речевой этикет».

economico-sociali del periodo preso in considerazione²⁴, dall'altro, si rileva in maniera chiara il cambiamento legato alla percezione del ruolo della lingua considerata, dei suoi ambiti d'uso, della necessità di approcciarla solo in quanto tale, oppure come parte integrante di un quadro più ampio in cui si intersecano didattica dell'*RKI*, didattica della lingua speciale professionalmente orientata e didattica della cultura.

3.1. *L'epoca della Perestrojka*

Particolarmente indicativo rispetto al tema trattato è il manuale di A.K. Demidova e E.A. Smirnov (1988), *Russkaja kommerčeskaja korrespondencija (dlja govorjaščich na ital'janskom jazyke)*, specificamente rivolto ad apprendenti di madrelingua italiana e basato su una commistione di aspetti riferibili a differenti approcci glottodidattici²⁵.

Già nella prefazione del volume è dichiarato apertamente che «scopo del manuale è insegnare agli studenti a scrivere lettere commerciali e a seguire la corrispondenza commerciale in lingua russa in conformità ai recenti ordinamenti del Ministero del Commercio Estero dell'URSS» (Demidova, Smirnov 1988: 5). Segue un rimando in nota in cui si spiega che «il Presidium del Soviet dell'URSS ha costituito il Ministero pansovietico per relazioni economiche con l'estero ed ha abolito il Ministero per il Commercio Estero (MVT), nonché il Comitato Statale dell'URSS per i legami economici con l'estero (GKES) – *Izvestija*, 17 gennaio 1988» (Demidova, Smirnov 1988: 5).

Già dalle prime righe emergono, quindi, in modo chiaro tre aspetti precisi: (i) l'approccio alla lingua di specialità considerata come lingua essenzialmente scritta (si parla di scrivere lettere commerciali e seguire la corrispondenza commerciale); (ii) il fatto che le particolarità di tale lingua risiedono non solo in elementi tradizionalmente parte di ogni sistema linguistico, ma risentono dell'influenza anche di norme stabilite da enti esterni, quali, ad esempio un Ministero (si fa riferimento al Ministero pansovietico per le relazioni economiche con l'estero); (iii) l'importanza di considerare informazioni di tipo culturale legate alla struttura della società sovietica e al suo funzionamento.

Dal punto di vista glottodidattico si tratta, certamente, di scelte che condizionano in modo marcato la struttura del processo di insegnamento.

²⁴ Per un più ampio approfondimento sul lessico della *Perestrojka* rimandiamo a Pinelli 2023: 133-165.

²⁵ Anticipiamo che, come emergerà dalla trattazione presentata nel paragrafo corrente, nel volume si può ravvisare la mescolanza di tratti riconducibili a diversi approcci glottodidattici, quali quello funzionale, quello situazionale, quello della didattica delle lingue per scopi specifici e quello linguoculturologico. Per un approfondimento sugli approcci e sui metodi della glottodidattica si rimanda a Chini, Bosisio 2014; Šćukin 2003.

Nel manuale, infatti, l'accento viene posto non solo su elementi prettamente linguistici (lessico, costrutti pragmaticamente marcati, uso di uno stile preciso ecc.), che costituiscono senz'altro il primo scoglio per il discente, ma ci si sofferma molto anche su *realia* e istituzioni tipiche del paese, nonché sul quadro normativo che rappresenta parte integrante della lingua speciale considerata. Quest'ultimo ne influenza l'uso, soprattutto nella sua forma scritta.

A tal proposito è indicativo il fatto che nel manuale si introduca il concetto di conformità al sistema *GOST* (*gosudarstvennyj standart*), cioè allo standard statale che stabilisce in modo chiaro i requisiti che devono rispettare sia le merci di ogni tipo prodotte o commercializzate nel paese (ad esempio i manufatti industriali), sia le procedure e i servizi rivolti alla collettività in ogni ambito. Si tratta di un sistema sviluppato in Unione Sovietica e attivo ancora oggi, che vede la definizione di norme precise per ogni settore di attività, quindi anche per quello della stesura e della gestione della corrispondenza commerciale a cui facciamo qui riferimento²⁶.

Il ruolo attribuito alle conoscenze normative e culturologiche emerge altresì dal fatto che, pur trattandosi, secondo quanto dichiarato dagli autori nella prefazione, di un manuale volto alla pratica, in esso ampio spazio è dedicato ad un approccio di tipo teorico. Nella prima parte del lavoro, ad esempio, vengono introdotti concetti come quelli di documento per il commercio con l'estero e di corrispondenza commerciale, si evidenziano le particolarità del testo commerciale, sottolineando la necessità che esso aderisca a precisi modelli linguistici, viene affrontato il tema della standardizzazione dei documenti, sono descritti e commentati alcuni formulari tipo. Nella seconda parte ampio spazio è dedicato alla descrizione degli enti e delle organizzazioni che, all'epoca, curavano i legami commerciali dell'URSS con l'estero (nel 1986 erano 21 Ministeri e 70 aziende industriali – Demidova, Smirnov 1988: 170). Si presentano, inoltre, la nomenclatura delle merci esportate e importate, il sistema dei trasporti e delle relative norme, nonché il sistema bancario e valutario, unitamente a quello dei documenti che regolavano tutti questi ambiti.

Il denominatore comune che in modo trasversale fa da sfondo a tutta la trattazione teorica è costituito dal concetto di standardizzazione a cui si è fatto riferimento poco sopra. L'importanza della standardizzazione viene rimarcata a livello sia strutturale/formale, sia linguistico. Si sottolinea, infatti, la necessità di stilare i documenti secondo norme prestabilite, rispettando, in base al tipo di lettera (richiesta di offerta, offerta, ordine, reclamo ecc.), una precisa sequenza delle informazioni e una loro attenta dislocazione

²⁶ Nello specifico si rimanda al *GOST* 6.38-72 e 6.39-72, che stabilisce sia quali informazioni deve contenere un preciso documento, sia come questo debba essere impostato e impaginato.

negli spazi della pagina appositamente predisposti²⁷. Parallelamente, è richiesto l'impiego non soltanto del lessico specialistico proprio dell'ambito professionale di riferimento, relativo ad un preciso settore della produzione aziendale, ma anche di costrutti linguistici fissi, spesso costituiti da collocazioni.

A titolo esemplificativo, facciamo riferimento, per quanto riguarda l'aspetto formale, alle indicazioni minuziosamente presentate dagli autori per la stesura del testo della lettera:

Il testo della lettera può essere composto da uno o più capoversi. Ogni nuovo concetto o pensiero richiede un nuovo capoverso. Ogni capoverso va iniziato a cinque battute dal margine sinistro. Il margine sinistro della lettera è a 10-15 mm dal bordo sinistro del modulo, il destro a 5-7 mm da quello destro. Il testo della lettera si batte a spaziatura 1, tutti gli altri requisiti si battono a spaziatura 2 negli spazi ad essi riservati. (Demidova, Smirnov 1988: 24)

Nel manuale, ogni elemento che compone il documento commerciale viene descritto in modo altrettanto minuzioso, con esempi pratici e riferimenti alla normativa fissata dal *GOST*.

Ugualmente specifici sono i rimandi alle norme e alle consuetudini di tipo linguistico.

Ad esempio: «si sconsiglia l'uso della parola *настоящим* [*nastojščim* – con la presente] all'inizio della lettera. È corretto scrivere *сообщаем, что...*

²⁷ Si fa qui riferimento, ad esempio, alla necessità di attenersi a precisi modelli, in particolare a quelli all'epoca previsti dal Comecon. Gli autori parlano in proposito di una «scrupolosa dislocazione dei requisiti nei punti ad essi destinati dal formulario stesso» (Demidova, Smirnov 1988: 15), che vengono chiaramente esemplificati per gli studenti: «В соответствии с государственными стандартами, принятыми в СССР по организационно-распорядительной документации (ГОСТ 6.38-72 и ГОСТ 6.39-72), для коммерческого письма рекомендуется следующий состав реквизитов: эмблема (1); наименование организации (2); почтовый и телеграфный адрес (3); номер телефона (4); номер телекса, номер абонентского телеграфа (5); адресат (6); индекс документа (7); дата (8); ссылка на индекс и дату входящего документа (9); заголовок к тексту (10); текст (11); подпись (12); отметка о наличии приложения (13); отметка о направлении копии в другие адреса (14). Допускается включать в бланк реквизит "В своём ответе просьба сослаться на наш № ...". Совокупность реквизитов коммерческого письма называется формуляром» (Demidova, Smirnov 1988: 20). [«Conformemente agli standard statali adottati in URSS per la documentazione organizzativo-amministrativa (*GOST* 6.38-72 e *GOST* 6.39-72), per la lettera commerciale è raccomandata la seguente composizione degli elementi strutturali: logo (1); denominazione dell'organizzazione (2); indirizzo postale e telegrafico (3); numero di telefono (4); numero di telex, numero telegrafico dell'abbonato (5); destinatario (6); protocollo del documento (7); data (8); riferimento al protocollo e alla data del documento in entrata (9); oggetto del testo (10); testo (11); firma (12); indicazione della presenza di allegati (13); indicazione dell'invio di copie ad altri indirizzi (14). È ammesso inserire nel modulo l'elemento "Nella risposta si prega di fare riferimento al nostro n. ...". L'insieme degli elementi di una lettera commerciale è denominato formulario»].

[*soobščаем, čto...* – comunichiamo che...], anziché *настоящим сообщаем, что...* [*nastojščim soobščаем, čto...* – con la presente comunichiamo che...]; «quando si usano i pronomi è bene scrivere: *Вы, Вас, Вам, Вами, Ваши, Вашии*²⁸ – con la maiuscola; *мы, нас, нам, нами, наши, нашии*²⁹ – con la minuscola»; «se nella lettera si usano dei numerali devono essere scritti in cifre [...], volendo indicare la quantità di una merce non si usa la parola *штука, штуки* [*штук, штуки* – unità]. Bisogna scrivere: *15 станков* [*stankov*] e non: *15 штука станков* [*štuk stankov*], e cioè “15 macchine utensili”, e non “15 unità di macchine utensili”» (Demidova, Smirnov 1988: 24); «se si usano aggettivi composti formati da numerali e sostantivi sono ammesse due varianti: quella per esteso e quella con il numerale in cifre. Esempio: *восьмидневный срок* [*vos'midnevnyj srok* – termine di otto giorni]; *8-дневный срок* [*8-dnevnyj srok* – termine di otto giorni]» (Demidova, Smirnov 1988: 24, 25).

Dal punto di vista prettamente lessicale, sebbene il testo contenga diversi lessemi e costrutti ormai superati (ad esempio, *товарищ, СССР, всесоюзное объединение* [*tovarišč, SSSR, vsesojuznoe ob'edinenie* – compagno, URSS, unione pansovietica] e altri legati alla denominazione di enti e strutture tipiche dell'Unione Sovietica), esso mostra un'impostazione attuale ancora oggi.

Ad esempio, con riferimento ad ognuno degli ambiti della corrispondenza commerciale trattati (richiesta, offerta, invito, contratto, reclamo, organizzazione di mostre, fiere, eventi ecc.), il manuale presenta in modo schematico le principali locuzioni necessarie per la comunicazione al suo interno, fornendo anche espressioni sinonimiche (sia in russo, sia in italiano)³⁰, e unisce a questo una proposta lessicale molto ampia che tocca svariate sfere della produzione industriale e dei servizi. Segue la presentazione del materiale in lettere reali, non adattate per l'apprendente straniero, correttamente predisposte in ogni loro parte. Se da un lato, quindi, viene applicato il principio didattico della trasparenza (*nagljadnost'*) (Azimov, Ščukin 2009: 152, 153), per cui lo studente identifica le diverse parti del discorso che compongono le frasi e i diversi sinonimi che possono essere usati in ognuna di

28 Per agevolare la lettura della frase nel corpo del testo, indichiamo qui in nota la traslitterazione e la traduzione: *Вы, Вас, Вам, Вами, Ваш, Ваши* – Voi (*nominativo*), Voi (*accusativo e genitivo*), (a) Voi, (con) Voi, Vostro, Vostri.

29 *Мы, нас, нам, нами, наш, наши* – noi (*nominativo*), noi (*accusativo e genitivo*), (a) noi, (con) noi, nostro, nostri.

30 Riportiamo, ad esempio, alcuni costrutti utili nelle richieste d'offerta e nelle comunicazioni di informazioni di vario genere: «Обращаемся к Вам с просьбой...», «Мы будем весьма признательны, если...», «Ссылаясь на Ваш запрос от..., просим...», «В соответствии с нашей договорённостью, просим...» (Demidova, Smirnov 1988: 34, 35) [«Ci rivolgiamo a voi con la richiesta...», «Saremo estremamente grati, se...», «Con riferimento alla vostra richiesta del..., chiediamo...», «In conformità al nostro accordo, chiediamo ...»]; «Считаем необходимым поставить Вас в известность, что...» (Demidova, Smirnov 1988: 39) [«Riteniamo necessario mettervi a conoscenza che...»]; «Выражая благодарность за Ваше письмо от..., сообщаем, что...» (Demidova, Smirnov 1988: 54) [«Ringraziando per la Vostra lettera del..., comunichiamo che...»].

esse, dall'altro gli si propone in maniera contestuale il testo completo che permette di osservare il risultato finale, frutto della produzione autonoma allo sviluppo della quale il manuale tende.

Il lavoro sulla base del materiale proposto porta valore aggiunto su diversi fronti: i) si apprendono molti vocaboli e costrutti tipici della comunicazione commerciale in generale, che permettono di familiarizzare con lessico relativo a termini di consegna, prezzi, condizioni di pagamento, imballaggi, qualità della merce ecc.; ii) il lessico appreso è utilizzabile in modo trasversale in più ambiti della comunicazione commerciale (e non solo); iii) parte di questo lessico, che potremmo definire intersettoriale, attinge anche a sfere specifiche con cui si entra in contatto, come, ad esempio, quella bancaria e giuridica;³¹ iv) l'ampia serie di materiali non adattati (lettere commerciali in cui sono presentati i lessemi specifici, le forme collocazionali e di combinazione lessicale libera tipiche dell'ambito oggetto di indagine) e gli esercizi proposti partendo da essi permettono di trasformare l'apprendimento mnemonico, che passa attraverso lo studio degli schemi e degli elenchi di parole, in apprendimento contestualizzato, quindi di maggiore valore aggiunto³²; v) con l'apprendimento della lingua speciale della comunicazione commerciale si intreccia, inevitabilmente, l'apprendimento anche di elementi di altre lingue speciali³³.

La standardizzazione del documento, oltre che presentata dal punto di vista pratico, viene trattata anche mettendo in evidenza il significato che essa acquisisce nella gestione della comunicazione in ambito commerciale. Gli autori del manuale, infatti, dichiarano esplicitamente che essa: «aumenta il potenziale informativo dei documenti commerciali e ne facilita la comprensione e l'interpretazione da parte degli operatori. La stesura di un testo di lettera commerciale standardizzato richiede minor dispendio di lavoro e di tempo» (Demidova, Smirnov 1988: 8). La gestione standardizzata del documento permette, infatti, sia di individuare con rapidità le informazioni necessarie, sia di prestare maggiore attenzione a quelle che vengono definite «componenti non standardizzate dell'informazione» (Demidova,

³¹ Ad esempio, le diverse modalità di pagamento, piuttosto che particolari clausole di accordo contrattuale, oltre che essere nominate correttamente, vengono anche spiegate nel loro funzionamento.

³² Precisiamo che l'impostazione del manuale, soprattutto con riferimento alle parti in cui compaiono molti elenchi di espressioni utilizzabili in diverse situazioni comunicative, mostra, sicuramente, l'ampio ruolo riconosciuto allo studio mnemonico. Tuttavia, la presenza di svariati esempi di interi documenti autentici, contenenti ognuno espressioni differenti per trasmettere un medesimo concetto, e gli esercizi ad essi legati, volti a guidare l'apprendente nella stesura non di semplici frasi, ma di lettere commerciali di difficoltà crescente, evidenziano l'attenzione degli autori verso lo sviluppo delle competenze necessarie alla produzione autonoma, sempre più strutturata, di interi testi.

³³ Facciamo riferimento, ad esempio, a vocaboli della sfera alimentare, metalmeccanica, energetica, mineraria, chimica, cartaria, edile, tessile, della logistica ecc. Sebbene il manuale non entri nello specifico di ogni settore, esso fornisce comunque una conoscenza generale del principale lessico che lo caratterizza.

Smirnov 1988: 8), cioè all'oggetto specifico della comunicazione che deve essere trasmesso. In tal modo, il testo commerciale viene meglio orientato in chiave funzionale, garantendo un passaggio di informazioni più immediato, chiaro e coeso.

Un altro tratto del manuale didatticamente interessante è costituito dal fatto che la componente teorica viene presentata contestualmente in italiano e in russo, attraverso la scelta di utilizzare la variante del testo a fronte.

Sebbene la pubblicazione del volume risalgia a molto tempo prima che si cominciasse a parlare di livelli di conoscenza linguistica nell'accezione contemporanea del termine, la sua struttura e i suoi contenuti permettono di affermare che alcune sue parti risultano adatte per studenti di livello intermedio³⁴, mentre altre (e tra queste quelle di impronta teorica) per apprendenti con competenze molto elevate, in alcuni casi vicine a quelle del parlante nativo³⁵. Tuttavia, le particolarità dell'ambito trattato (in URSS ancora più standardizzato di quanto non lo sia stato in seguito) rendono comprensibile come anche studenti ad un livello avanzato di studio possano riscontrare difficoltà in relazione sia alle tematiche affrontate, sia alla lingua impiegata. Da questo possono derivare due scelte metodologiche compiute dagli autori: i) la presentazione della teoria e della consegna degli esercizi sempre con la traduzione italiana a fronte, per dare la possibilità sia di comprendere correttamente le informazioni trasmesse, sia di acquisire maggiore dimestichezza con testi (o parti di testi) non adattati che trattano argomenti legati alla comunicazione in ambito commerciale; ii) l'indicazione degli accenti all'interno del testo russo.

Questo secondo aspetto rientra in una prassi consolidata nella manualistica di russo come lingua straniera destinata a discenti con un livello di competenza non superiore, nella maggior parte dei casi, al B1 (alcuni autori rinunciano alla marcatura dell'accento già in fasi precedenti del percorso di apprendimento). Nel caso qui preso in esame, invece, l'indicazione dell'accento viene mantenuta nonostante il grado di complessità linguistica del manuale. Tale scelta non appare tuttavia metodologicamente inappropriata, in quanto tiene conto delle difficoltà che anche apprendenti avanzati possono incontrare nell'affrontare le specificità della comunicazione commerciale, in particolare sul piano lessicale, e mira a facilitarne l'acquisizione attraverso una presentazione del vocabolario riconducibile a pratiche tradizionalmente associate ai livelli iniziali di apprendimento.

L'idea alla base del manuale, che ne costituisce sicuramente un punto di forza, di sviluppare contemporaneamente competenze linguistiche e,

34 Si considerino, ad esempio, i costrutti morfosintattici utili per esprimere richieste, ringraziamenti, disaccordo, apprezzamento ecc.

35 Vid. a tal proposito la descrizione del sistema economico dell'URSS, del suo funzionamento, dei suoi organismi principali ecc., elementi questi completamente presentati in lingua russa, sebbene con la possibilità di essere supportati dalla presenza del testo a fronte in italiano.

soprattutto grazie alla parte teorica, reale conoscenza del tessuto sociale e culturale in cui esse sussistono, convive, però, con la limitazione che deriva dall'assenza pressoché totale di attenzione verso le abilità di produzione autonoma orale.

Ugualmente assente è la focalizzazione sulla grammatica: la correttezza grammaticale passa attraverso lo studio dei costrutti tipici della lingua scritta considerata, che vengono presentati come blocchi preconfezionati da apprendere ed utilizzare in maniera adeguata nel corpo dei testi commerciali da produrre.

3.2. *Il post-Perestrojka*

In seguito alla disgregazione del blocco sovietico, i mutamenti di ordine socio-economico che hanno progressivamente caratterizzato la gestione del commercio internazionale con la Russia si sono riflessi anche nell'ambito della didattica della lingua di specialità. La manualistica destinata ad apprendenti non nativi, prima orientata essenzialmente verso la produzione scritta secondo modelli con alto grado di standardizzazione e focalizzata sulla trasmissione di informazioni dettagliate relative al contesto economico, sociale e politico del paese, a partire dai primi anni Novanta del secolo scorso comincia a mostrare una sempre più crescente attenzione verso l'approccio comunicativo all'insegnamento. La lingua specialistica cessa di essere concepita unicamente come strumento per la gestione della compravendita tramite documentazione scritta, conforme a norme e consuetudini codificate, e viene sempre più considerata come mezzo per la negoziazione commerciale, fondata sull'interazione orale e sulla costruzione condivisa dell'accordo tra le parti.

In quest'ottica, una delle prime variazioni che emerge rispetto all'epoca precedente, anche se con alcune eccezioni, riguarda il cambio di approccio relativamente alla considerazione di questioni commerciali teoriche e alla descrizione del contesto economico del paese e della sua organizzazione, elementi che contribuivano a sviluppare nell'apprendente conoscenze approfondite legate alla sfera culturale.

Diversi manuali pubblicati all'inizio degli anni Novanta abbandonano proprio l'integrazione della dimensione culturale, per dare invece spazio solo allo sviluppo delle competenze linguistiche, principalmente orientate sul piano lessicale, stilistico e, in alcuni casi, pragmatico. L'approccio prediletto diventa quello comunicativo.

Indicativi in tal senso sono i tre volumi della serie *Russkij jazyk dlja delovyh ljudej* pubblicati tra il 1991 e il 1993 (Chavronina, Klobukova, Michalkina), ciascuno dei quali è dedicato ad un ambito specifico della sfera commerciale: la presentazione dell'azienda, della produzione, dei servizi

(volume 1 – 1991); l’offerta commerciale, il marketing e l’ambito pubblicitario (volume 2 – 1993a); gli aspetti finanziari e bancari del commercio (volume 3 – 1993b). Volti a favorire lo sviluppo della produzione autonoma, in particolare orale, ma con attenzione anche a quella scritta, essi si concentrano sull’ampliamento del lessico specialistico attraverso testi e dialoghi che fungono da base per attività di tipo semantico, stilistico e, in misura minore, grammaticale. A partire da questi materiali vengono proposti elenchi di vocaboli contestualizzati, utilizzabili negli esercizi volti a sviluppare la comunicazione. Sebbene le attività siano orientate alla selezione delle varianti lessicali più appropriate al contesto e al superamento del timore di esprimersi dovuto ad un bagaglio lessicale limitato o alla scarsa conoscenza di strutture tipiche della sfera commerciale, l’aspetto grammaticale non viene del tutto trascurato, pur assumendo un ruolo secondario rispetto alla dimensione comunicativa³⁶.

Un’impronta simile emerge dal lavoro di E.E. Žukovskaja *et al.*, *Kurs dlja biznesmenov. Russkij jazyk kak inostrannyj. Peregovory, kontakty, vstreči*, pubblicato anch’esso nel 1993. Come nei tre volumi sopra menzionati, la struttura si articola attorno alla presentazione di brevi testi e dialoghi legati a differenti temi del commercio o a situazioni di comunicazione d’affari, dai quali vengono ricavate liste di vocaboli (presentati con la relativa traduzione in lingua inglese), successivamente proposti per esercizi di traduzione, di arricchimento lessicale e, in parte, di tipo grammaticale. Anche in questo caso la grammatica non viene spiegata in modo mirato, ma è funzionale al corretto apprendimento di costrutti commerciali³⁷.

Nonostante la tendenza orientata a non dedicare spazio in maniera puntuale (o a dedicarne molto poco) a quella che potremmo definire la cultura commerciale del paese di riferimento, a partire dalla fine del secolo scorso, e fino a circa tutto il primo decennio di quello attuale, l’attenzione verso questo aspetto riemerge in alcuni lavori, per poi passare di nuovo in secondo piano durante il secondo decennio di questo secolo e riprendere negli ultimi anni.

Indicativo in tal senso è il lavoro di Cavazza (2000), che offre un breve prontuario di russo commerciale, concepito secondo un approccio comunicativo, volto a favorire lo sviluppo di competenze orali e scritte direttamente

³⁶ Sullo spazio dato nei manuali considerati all’aspetto grammaticale si tornerà nel seguito del presente contributo.

³⁷ A titolo esemplificativo si riporta il seguente esercizio volto non tanto a sviluppare l’uso corretto del caso strumentale, quanto a far acquisire il costrutto *oznakomit’sja s* (*ознакомиться с*) + strumentale, che ricorre spesso nella comunicazione in ambito commerciale (Žukovskaja E.E. *et al.* 1993: 118).

Задание 9. Дополните предложения, используя слова из скобок. [Esercizio 9. Completate le frasi usando le parole tra parentesi].

1. Наши эксперты ознакомились с ... (техническая документация).
2. Наш директор ознакомился с ... (проект контракта).
3. Мы ознакомились с ... (новые прейскуранты и каталоги).

spendibili nel contesto professionale. Tale strumento integra in modo significativo informazioni di carattere socioculturale, necessarie per la comprensione delle dinamiche comunicative che caratterizzano la sfera del business, e strutture linguistiche tipiche della conversazione d'affari telefonica, in presenza e gestita attraverso la corrispondenza scritta.

Molto più articolato e particolarmente attento all'aspetto culturale è il manuale di Cadorin e di Kukushkina del 1999. Verosimilmente in relazione al fatto di essere stato pubblicato nell'immediato *post-Perestrojka*, esso presenta con particolare attenzione le specificità politiche, sociali ed economiche del tempo, mettendo in luce gli importanti mutamenti del passaggio all'economia di mercato. In tal senso indicativa è già l'introduzione, dedicata a «la politica economica e le leggi sul commercio estero dopo la *Perestrojka*» (Cadorin, Kukushkina 1999: 3-8), in cui si fa riferimento, ad esempio, alle leggi del marzo 1991 «sulla privatizzazione delle aziende statali e municipali nella Federazione Russa» e «sui conti e sui depositi nominali nel processo di privatizzazione». Unitamente a questi temi, se ne introducono altri, come ad esempio quello della privatizzazione della terra, dell'uso del leasing e delle leggi sugli investimenti stranieri (e non) all'interno della RSFSR.

Sebbene il manuale dia rilievo allo sviluppo delle competenze necessarie per la redazione dei documenti commerciali, presentati secondo forme e contenuti standardizzati, esso dedica ampio spazio anche all'analisi delle diverse situazioni comunicative che possono presentarsi durante gli incontri commerciali e le relative trattative, ciascuna delle quali³⁸ è oggetto di un capitolo dedicato. Un ulteriore aspetto centrale è costituito dall'accento sulle fasi di ricerca dell'impiego, dalla stesura del curriculum vitae alla preparazione al colloquio, aspetto questo che denota l'interesse a sviluppare non solo competenze scritte, ma anche di produzione orale. Ampiamente considerati sono, infine, i documenti legali per l'azienda³⁹ e i contratti commerciali. In relazione a questi testi non solo si sottolineano le specificità lessicali e morfosintattiche della lingua che li caratterizza, ma si focalizzano anche le questioni di natura giuridica che ne costituiscono il fondamento. Nel complesso emerge, quindi, l'attenzione del manuale verso la necessità di sviluppare competenze non soltanto linguistiche, ma anche culturali e pragmatiche, legate all'organizzazione commerciale e giuridico-professionale del paese di riferimento, al fine di poter garantire un'efficace gestione del processo comunicativo in ambito specialistico. Chiude il manuale un dizionario italiano-russo e russo-italiano dei principali termini commerciali,

38 Facciamo riferimento, ad esempio, a situazioni come la presentazione dell'azienda, la gestione di una proposta di collaborazione, la richiesta d'offerta, la conferma d'ordine, i reclami, la trattativa contrattuale, i pagamenti ecc.

39 Ad esempio, la procura aziendale, il certificato di registrazione dell'azienda, la visura camerale, il certificato di copia conforme, la certificazione di bilancio, il certificato di conformità, il certificato di pagamento per la dogana ecc.

accompagnato da un glossario delle principali sigle usate nella sfera oggetto di studio e delle cariche che operano in essa.

Dal punto di vista della didattica della lingua di specialità, il manuale riprende la struttura tipica dei testi di epoca sovietica: il tema (ad esempio la redazione di una lettera commerciale) è introdotto da una trattazione teorica a cui seguono esempi corredati da un commento in lingua italiana all'interno del quale viene progressivamente presentata la terminologia specialistica in russo. Anche in questo manuale si riscontra una notevole attenzione al lessico, proposto attraverso metodi tradizionali di elenchi di parole con la relativa traduzione in italiano. Rilevante è, inoltre, l'offerta di varianti sinonimiche di frasi modello (spesso schematizzate in tabelle) finalizzate a veicolare le medesime funzioni comunicative (saluti, ringraziamenti, inviti, richieste specifiche, lamentele ecc.).

L'elemento culturale è fortemente presente anche nei manuali *Kak imet' delo s russkimi. Putevoditel' po Rossii dlja delovykh ljudej* (Pavlovskaja 2003) e *Russkij jazyk v mire ékonomiki (russkij jazyk kak inostrannyj)* (Puchaeva, Olchova 2005), volti entrambi a sviluppare le abilità di lettura e di comprensione. Attraverso un lavoro di impronta soprattutto lessicale sui materiali presentati, il primo mira a stimolare una riflessione di tipo contrastivo sulle specificità culturali del mondo russo e di quello di provenienza dell'apprendente che si riflettono in ambito commerciale. Il secondo, invece, propone testi incentrati su macrotemi di natura economica, mettendo spesso in luce aspetti socioculturali della Russia. Vengono quindi presentate questioni di vario tipo, dalle peculiarità dell'uomo d'affari al funzionamento di organismi finanziari come la borsa, ma ci si sofferma anche sugli aspetti costitutivi della trattativa commerciale e sui cliché tipicamente usati in essa in ambito russo, sulle specificità del mercato di epoca post-sovietica, sulla privatizzazione, sulle norme che la regolano, sui suoi effetti ecc.

Nel manuale di Eremina *et al.* (2006) l'aspetto culturale non viene esplicitamente tematizzato, ma emerge in modo implicito attraverso le scelte strutturali e metodologiche che caratterizzano il volume. Rivolto ad apprendenti con conoscenza della lingua inglese e in possesso di competenze nel settore commerciale, esso è concepito come una simulazione didattica: una delegazione statunitense si reca in Russia per una visita d'affari volta alla stipula di accordi di cooperazione commerciale con partner locali. All'interno di questa cornice, gli apprendenti sono immersi in una pluralità di attività didattiche (dialoghi, letture, analisi di esempi di comunicazione commerciale scritta e orale, esercizi lessicali e fraseologici) finalizzate allo sviluppo di competenze comunicative prevalentemente orali. Il percorso proposto non solo promuove l'acquisizione di strutture linguistiche specifiche del linguaggio settoriale, ma stimola ad una riflessione sulle particolarità del sistema commerciale russo, offrendo così un approccio integrato tra lingua e cultura di specialità.

La centralità dell'approccio culturale e della conoscenza della cultura del paese partner nello sviluppo della contrattazione commerciale è alla base anche del lavoro di Balychina e El'nikova (2010) *Biznesmeny vsego mira govorjat po-russki*, organizzato in diverse lezioni, ognuna delle quali dedicata ad un tema specifico che stimola alla riflessione culturale: cosa deve sapere un uomo d'affari sulla Russia e sul carattere russo nazionale, come iniziare il proprio *business* in Russia, come redigere correttamente la documentazione commerciale, come svolgere correttamente una trattativa di compravendita in ambito russo ecc.

Come precedentemente osservato, nei manuali pubblicati tra la fine del primo e del secondo decennio del XXI secolo si rileva una progressiva marginalizzazione degli aspetti culturali trattati in modo esplicito, i quali, però, sono tornati ad occupare un ruolo centrale negli ultimi anni.

Indicativi in tal senso sono, ad esempio, i lavori di L.G. Pavlova, E.Ju. Kašaeva (2020) e di H.Ju. Paudjal', L.V. Filindaš (2022): il primo è attento all'aspetto della comunicazione interculturale all'interno della sfera commerciale; il secondo dedica delle rubriche specifiche, costantemente proposte nel corso dei capitoli, ad approfondimenti sulla cultura della Russia e sugli aspetti che caratterizzano la sfera commerciale nel paese. Il materiale presentato in queste rubriche funge, inoltre, da base per la costruzione di esercizi mirati allo sviluppo della produzione autonoma scritta e orale. Di approccio fortemente comunicativo, il testo è altresì orientato verso l'implementazione della competenza pragmatica nell'ambito della comunicazione d'affari. Particolare attenzione è riservata agli aspetti stilistici, alle norme di etichetta verbale e all'uso consapevole delle tecniche di persuasione e di argomentazione. Ogni unità include esercizi mirati alla pratica comunicativa, affiancati da attività lessico-grammaticali che, a partire dal singolo lessema, guidano alla costruzione di frasi funzionali. Il lessico, selezionato in base alla frequenza d'uso nei contesti professionali, è spesso presentato in collocazione e consolidato attraverso esercizi mirati.

Rispetto all'attenzione verso questioni di tipo pragmatico e stilistico della comunicazione d'affari, il manuale si colloca all'interno di un orientamento didattico affermatosi in modo più marcato a partire dall'inizio del secondo decennio del secolo corrente. Tale approccio mira a far lavorare l'apprendente straniero sulle specificità stilistico-funzionali della lingua speciale oggetto di analisi, prestando però attenzione anche alla parziale commistione di stili che, soprattutto negli ultimi quindici anni, sta sempre più caratterizzando la varietà linguistica qui considerata a livello principalmente orale, ma in parte anche scritto.

Esemplificativo in questo senso è il manuale di N.A. Bure *et al.* (2012) che, focalizzando l'importanza del legame tra gli stili funzionali e le lingue di specialità (Bure *et al.* 2012: 5), sottolinea come la comunicazione commerciale contemporanea (in lingua russa, ma non solo) ammetta, accanto

ad alcune forme di standardizzazione che continuano a caratterizzarla, la presenza di tratti lessicali, sintattici e, nel caso dell'interazione scritta, anche strutturali del linguaggio parlato, di quello pubblicistico e di quello più tipicamente legato all'ambito della pubblicità e del marketing. Questo porta a ipotizzare la nascita di una varietà stilistico-funzionale autonoma (Bure *et al.* 2012: 6). Sebbene il manuale prediliga un approccio più teorico alla trattazione della didattica del russo commerciale, esso propone documenti autentici che vengono commentati attraverso un'analisi stilistica mirata alla descrizione delle caratteristiche della lingua d'affari come varietà funzionale.

L'attenzione congiunta all'aspetto teorico e a quello di uso pratico della lingua russa commerciale in chiave stilistico-funzionale emerge anche nel lavoro di L.P. Duskaeva e O.V. Protopopova, pubblicato nel medesimo anno (2012), in cui si compie, però, un ulteriore passo in avanti rispetto alla didattica della lingua di specialità considerata. In esso è presentata la suddivisione dello stile oggetto di studio nei suoi generi costitutivi (sia scritti che orali), dei quali vengono illustrate le caratteristiche distintive e le relative convenzioni comunicative. Gli esercizi proposti sono finalizzati alla pratica comunicativa e, contestualmente, all'acquisizione dei fondamenti teorici. Particolarmente significativa è, inoltre, la trattazione degli errori stilistici, presentati in forma tabellare e analizzati per il loro impatto sull'efficacia comunicativa.

Un orientamento più rivolto all'aspetto applicativo si riscontra in lavori quali *Delovoj russkij jazyk v sfere professional'noj kommunikacii: učebnoe posobie* (Falina 2017), che propone numerosi esercizi incentrati sia sull'impiego attivo del lessico in chiave stilistica, sia sul riconoscimento di errori stilistici, e *Delovoe obščenie. Ėffektivnye peregovory* (Mitrošenkov 2019), in cui viene dedicato ampio spazio alla presentazione e all'analisi delle risorse linguistiche usate nella costruzione di tecniche persuasive, di rifiuto, di richiesta e di contrattazione, nonché alla loro applicazione attraverso esercitazioni mirate.

Oltre alle differenti peculiarità fino a qui evidenziate che caratterizzano i manuali di russo commerciale come lingua straniera nel periodo del *post-Perestrojka* e la relativa proposta didattica, un aspetto rilevante che merita di essere considerato è la compresenza in essi dell'approccio comunicativo e dell'attenzione alla dimensione grammaticale. Se negli anni Novanta del secolo scorso e nei primi anni Duemila⁴⁰ l'insegnamento specificamente orientato alla grammatica in molti testi risultava marginale⁴¹, a partire dal

40 Fase di ampia diffusione dell'approccio comunicativo.

41 Nel periodo di riferimento, l'aspetto grammaticale, pur non essendo del tutto assente nei manuali per apprendenti stranieri, era spesso trattato in funzione dello sviluppo delle competenze comunicative. Un esempio significativo in tal senso è rappresentato dal manuale di V.K. Lebedev e E.N. Petuchova, pubblicato nei primi anni Duemila (2001), esplicitamente orientato all'implementazione della competenza comunicativa. In esso, l'insegnamento della grammatica si fonda sulle costruzioni linguistiche maggiormente rilevanti per l'interazione

secondo decennio del XXI secolo tende invece ad affermarsi una visione piuttosto diffusa secondo cui lo studio delle strutture grammaticali appare imprescindibile anche nell'ambito dell'apprendimento in ottica comunicativa e nell'insegnamento delle varietà di specialità.

Ad esempio, *Delovye kontakty: Biznes-kurs po russkomu jazyku* (Akišina, Skorikova 2013) si configura come un prodotto finalizzato allo sviluppo delle competenze linguistiche in contesti commerciali reali, con particolare riferimento al viaggio d'affari verso l'area russofona. Ogni unità tematica è incentrata su una fase specifica del viaggio e si apre con dialoghi contestualizzati da cui sono ricavate liste lessicali organizzate per campi semantici. Nonostante la marcata impronta comunicativa, il volume presta tuttavia attenzione all'insegnamento della grammatica. Tabelle esplicative e schede grammaticali accompagnano i capitoli e vengono integrate in esercizi che ne promuovono l'applicazione funzionale.

Anche nei lavori di L. Kotane (2014a, 2014b, 2014c) e di Pozdnjakova (2015) alla grammatica è riconosciuto il ruolo strutturale di strumento imprescindibile per lo sviluppo di una corretta produzione autonoma.

In Kotane ogni livello del corso presentato (si tratta di un manuale suddiviso in tre volumi per un lavoro pensato su un arco di tempo triennale) mostra una struttura articolata in sezioni dedicate alla grammatica, alla lettura di testi, alla redazione di documenti (CV, lettere commerciali, presentazioni aziendali ecc.) e alla risoluzione di pratiche legate al contesto lavorativo. In questa cornice la grammatica è introdotta in modo graduale, dalle strutture base (uso dei casi), fino alla sintassi complessa, ed è sempre integrata con il lessico e le espressioni d'uso professionale. Ad esempio, strutture collocazionali come *vchodit' v sostav + gen.* [far parte di + gen.], *obratit' vnimanie na + acc.* [prestare attenzione a + acc.] ecc. sono presentate e poi attivate tramite esercizi mirati. Ugualmente, nel testo di Pozdnjakova la produzione autonoma scritta e orale viene sviluppata sistematizzando congiuntamente il materiale lessicale e grammaticale e immettendolo nella comunicazione in modo costante.

Un manuale che tiene conto dello sviluppo di tutte le competenze fin qui considerate è costituito dal volume di Ferro e Guseva, pubblicato in Italia nel 2017. Rivolto nello specifico a studenti che si apprestano a diventare mediatori linguistici nella sfera commerciale russa, esso presta attenzione alla formazione e alla crescita delle competenze linguistiche, culturali, comunicative, relazionali e tecniche utili in ambito commerciale. In ognuna delle cinque lezioni presentate vengono riproposte precise sezioni, necessarie per sviluppare le abilità elencate. La parte denominata *kontekst* [contesto] proietta il discente in precise situazioni comunicative tipiche dell'interazione

verbale. Le specificità grammaticali presenti in tali strutture, quali reggenze verbali, uso delle preposizioni e simili, sono proposte in forma schematica attraverso tabelle e integrate in esercizi di carattere comunicativo.

commerciale russa, prestando attenzione anche all'insegnamento del lessico specifico. La sezione *grammatika* [grammatica] affronta, secondo i principi della grammatica pedagogica (Ferro, Guseva 2017: IX), temi frequenti nell'interazione orale e scritta, adatti ad apprendenti con un livello B1 di competenza linguistica (ad esempio, verbi di moto prefissati, proposizioni modali impersonali, participio e gerundio), che spesso rappresentano una fonte di difficoltà per lo studente straniero. Nella parte di *praktika reči* [pratica del discorso] l'attenzione è dedicata allo sviluppo della produzione orale, mentre in quella denominata *obogaščenie leksiki* [arricchimento del lessico] il lavoro proposto si focalizza sull'implementazione delle conoscenze lessicali già acquisite. Allo sviluppo di aspetti come «capacità mnemonica a breve e medio termine, velocità di risposta, attivazione di automatismi» (Ferro, Guseva 2017: X) è dedicata la parte di *mnemoteknika* [mnemotecnica], che prepara alle attività svolte nella sezione *praktika ustnogo perevoda* [pratica della traduzione orale]. Completa il manuale la rubrica dedicata a *realia* della cultura russa legati alla sfera del *business* e spiegati in lingua italiana. Come dichiarano le autrici, il manuale è attento a lavorare in modo culturalmente orientato (Ferro- Guseva 2017: VII), considerando lo sviluppo lessicale e la correttezza grammaticale con riferimento alle specificità della lingua sia orale che scritta.

A partire dalla seconda metà degli anni Duemila, un'altra novità degna di nota che emerge dall'analisi dei manuali di russo commerciale come lingua straniera è costituita dalla crescente attenzione alla preparazione specifica degli apprendenti per il superamento dell'esame di certificazione anche nell'ambito della lingua di specialità. In quest'ottica il volume *Russkij jazyk professional'nogo obščeniya. Modul' Biznes* (Žuravlëva et al. 2007) rappresenta una tappa significativa, in quanto non solo offre materiali didattici mirati allo sviluppo delle competenze richieste per la certificazione linguistica, ma esplicita i criteri di valutazione adottati, ponendo l'accento su aspetti quali la correttezza grammaticale, la coerenza e coesione testuale, la precisione stilistica, l'adeguatezza pragmatica e la padronanza del lessico specialistico.

Questa tendenza è confermata anche nel successivo *Testovij praktikum po russkomu jazyku delovogo obščeniya. Biznes. Kommercija. Vnešnetorgovaja dejatel'nost'. Prodvynutij sertifikacionnyj uroven' (russkij jazyk kak inostrannyj)* (Žuravlëva et al. 2008) e in *Testovij praktikum po russkomu jazyku delovogo obščeniya. Biznes. Kommercija. Srednij uroven' (russkij jazyk kak inostrannyj)* (Žuravlëva et al. 2013). Questi testi propongono esercitazioni per tutti i livelli di competenza linguistica (da quello base a quelli intermedio e avanzato) e coprono le quattro abilità fondamentali, secondo il parametro della certificazione internazionale, evidenziando la necessità di un insegnamento sistematizzato del russo ai parlanti non nativi anche per quanto riguarda la lingua speciale considerata.

Significativo è anche il corso di Kozlova, Kurlova, Kul'gavčuk (2013), che integra spiegazioni grammaticali, modelli comunicativi e *cliché* testuali propri del linguaggio d'affari. L'obiettivo dichiarato è lo sviluppo congiunto di tutte le abilità richieste per la certificazione, in un'ottica di adeguatezza comunicativa.

Un ultimo aspetto individuabile nella manualistica relativa al russo commerciale del post-*Perestrojka*, che riteniamo meriti di essere sottolineato in quanto spia di una precisa tendenza metodologica che si affianca a quelle già descritte, riguarda la presenza di alcuni lavori volti a valorizzare solo la produzione scritta all'interno di un approccio dichiaratamente comunicativo. È il caso, ad esempio, di quattro manuali pubblicati tra il 2010 e il 2017⁴², *Osnovy delovogo pis'ma* (Trofimova, Kupčik 2010), *Biznes-korrespondencija* (Bazvanova, Orlova 2013), *Il russo per l'azienda* (Cadorin, Kukushkina 2014), *La lingua russa per il commercio: corrispondenza commerciale* (Kobzeva 2017), in cui la dimensione interazionale e orale viene sospesa a favore di un focus che torna ad essere, come in epoca precedente alla *Perestrojka*, sulle pratiche scritte, codificate e standardizzate.

In *Osnovy delovogo pis'ma* l'attenzione si concentra sulla forma e sulla struttura dei documenti, introducendo l'apprendente all'impiego dei *cliché* linguistici, alla coerenza e alla coesione testuale del testo d'affari. In modo analogo, *Biznes-korrespondencija* evidenzia esplicitamente la necessità di acquisire una scrittura conforme ai criteri normativi e stilistici sanciti dal *GOST*, richiamando così il rigore formale tipico della prassi documentaria della lingua di specialità considerata. Il volume pone al centro dell'unità didattica il lessico settoriale estratto da testi di specialità, corredato da reggenze, esercizi grammaticali mirati alla produzione autonoma scritta e una riflessione, seppur sintetica, sui fondamenti della lingua commerciale. Questa impostazione risulta ancora più evidente nel manuale di Cadorin e Kukushkina, che, oltre a fornire materiali per la traduzione⁴³ e per la redazione di documenti e di lettere commerciali, propone un repertorio sistematico di formule, strutture e modelli documentali, integrati da un dizionario specialistico e da un elenco di sigle e abbreviazioni professionali.

42 L'attenzione verso la didattica della lingua commerciale scritta emerge anche nel volume di L. Koutchera Bosi, pubblicato nel 2023. Sebbene si tratti di un manuale non rivolto esclusivamente all'insegnamento del russo per scopi commerciali (un altro lavoro dell'autrice dedicato espressamente alla comunicazione commerciale scritta in lingua russa risale al 1986), esso contiene una parte dedicata, nello specifico, alla stesura della lettera commerciale e alle caratteristiche morfologiche e lessicali tipiche di questa lingua speciale.

43 Con riferimento al periodo *post-Perestrojka*, l'attenzione in ambito italofono alla traduzione come strumento di didattica del russo commerciale è ravvisabile anche in altri materiali. A titolo esemplificativo citiamo il lavoro di Gruzova, del 2005, che propone testi, corredati da glossari, e lettere commerciali seguiti da esercizi di traduzione e di sviluppo della produzione scritta, nonché quello di Ivanova, del 2022, dedicato specificamente alla traduzione di contratti aziendali.

La tendenza allo sviluppo della competenza di scrittura basata su modelli commerciali continua ad essere centrale anche negli anni successivi, come dimostra il testo di Kobzeva (2017), nel quale, però, si presta attenzione anche all'aspetto teorico della didattica del russo commerciale, facendo riferimento nello specifico al concetto di mercato e descrivendone, seppur in maniera sintetica, i diversi tipi.

In tutti e quattro i casi considerati emerge chiaramente l'insegnamento della scrittura quale oggetto primario dell'intervento didattico.

Questo orientamento riflette una visione articolata dell'approccio comunicativo, che valorizza la scrittura specialistica, riconosciuta come componente imprescindibile soprattutto nei contesti di carattere professionale e istituzionale. Tale scrittura è sviluppata attraverso pratiche didattiche volte a coniugare precisione formale, conformità normativa e immediatezza della comunicazione.

4. CONCLUSIONE

L'attenzione all'evoluzione della didattica del russo commerciale come lingua straniera a partire dalla *Perestrojka*, e fino ai giorni nostri, consente di mettere in luce una progressiva rielaborazione dei paradigmi formativi all'interno dell'insegnamento di questa lingua speciale.

Come è emerso nel corso del presente contributo, nella fase precedente e immediatamente successiva alla 'ricostruzione' della società sovietica, l'approccio dominante si fondava su una concezione marcatamente prescrittiva della comunicazione commerciale e della lingua in essa usata, orientata alla riproduzione di modelli scritti standardizzati e alla trasmissione di conoscenze sistematiche relative alla struttura burocratica e istituzionale del paese. In tale contesto, la dimensione culturale assumeva un ruolo fondamentale e si intrecciava in maniera molto stretta con l'insegnamento del lessico settoriale e degli aspetti formali e standardizzati del documento commerciale.

Il periodo successivo, segnato dalla dissoluzione dell'URSS e dall'apertura al mercato globale, è stato caratterizzato da un incremento della produzione manualistica, accompagnata da un mutamento degli obiettivi didattici. Sebbene la comunicazione scritta abbia continuato a svolgere un ruolo importante nei percorsi formativi, è emersa la tendenza ad una sempre maggiore valorizzazione di competenze orali e pragmatiche. Anche nella didattica della scrittura, inoltre, si è resa evidente una propensione a privilegiare l'acquisizione principalmente di lessico specialistico e di strutture preconfezionate, relegando ad una posizione di importanza minore l'approfondimento teorico delle norme, la descrizione articolata dei documenti ufficiali e del quadro socio-istituzionale. L'insegnamento grammaticale,

in questa fase, ha assunto un ruolo subordinato, legato essenzialmente al consolidamento di forme d'uso ricorrenti, per poi essere progressivamente reintegrato in una prospettiva didattica più sistematica e consapevole solo in seguito.

Rispetto alla componente culturale, che ha rappresentato un elemento di primaria importanza nella didattica dell'epoca più vicina alla *Perestrojka* e fino al primo decennio del XXI secolo, l'analisi della manualistica ha permesso di mettere in luce la progressiva attenuazione della sua centralità, confermando la tendenza a focalizzarsi sull'acquisizione di elementi più immediatamente spendibili nella comunicazione, a scapito di un approccio didattico maggiormente integrato e contestualizzato. Tale squilibrio è stato in parte corretto negli ultimi anni, in cui si sta assistendo a una rinnovata attenzione per la dimensione culturale e per le specificità del contesto comunicativo.

Accanto a quanto fin qui espresso, riteniamo valga la pena sottolineare come, a partire da una decina d'anni, si sia cominciato a rilevare, inoltre, una nuova evoluzione della concezione della lingua commerciale, non più trattata esclusivamente come sistema rigidamente normato, ma come pratica discorsiva soggetta a variabilità stilistica e adeguamento pragmalinguistico. La manualistica più recente evidenzia l'emergere di una commistione di registri e, anche se in modo minore, di codici, esito, probabilmente, della tensione tra esigenze di standardizzazione e di flessibilità comunicativa imposte dal contesto economico globalizzato.

In conclusione, riteniamo che con riferimento all'insegnamento del russo commerciale si possa parlare di un ambito didattico in continua trasformazione, che richiede una progettazione metodologica capace di integrare conoscenze linguistiche, competenze pragmatiche e consapevolezza interculturale. Solo un approccio equilibrato tra norma e uso, tra prescrittività e adattamento, può rispondere alle esigenze reali della comunicazione professionale contemporanea, restituendo alla lingua di specialità la sua funzione di strumento dinamico, efficace e culturalmente situato.

Bibliografia

Anisina Ju.V., 2013, *Stanovlenie i razvitie professional'no orientirovannogo obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu na neязыkovыx fakul'tetach vuzov Rossii*, «Naučnyj dialog: Psichologija. Pedagogika», 9 (21): 83-91.

- Akišina T.E.-Skorikova T.P., 2013, *Delovye kontakty: Biznes-kurs po russkomu jazyku*, Moskva, Russkij Jazyk. Kursy.
- Arutjunov A.R., 1990, *Teorija i praktika sozdanija učebnika russkogo jazyka dlja inostrancev*, Moskva, Russkij jazyk.
- Azimov É.G.-Ščukin A.N., 2009, *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij (teoria i praktika obučenija jazykam)*, Moskva, IKAR.
- Balboni P.E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola.
- , 2000, *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, Torino, UTET.
- Balychina T.M., 2006, *Metodika obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu v kontekste strategij i perspektiv razvitiya viššej školy*, in T.M. Balychina-V.D. Gorjanskij (pod red.), *Izučenie russkogo jazyka kak inostrannogo v sovremennych uslovijach: mežvuzovskij sbornik nauč.-metod. st.*, Rostov na Donu, NMZ Logos: 5-11.
- Balychina T.M.-El'nikova S.I., 2010, *Biznesmeny vsego mira govoryat po-russki*, Moskva, RUDN.
- Ballarin E., 2021, *Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche*, in E. Jafrancesco-M. La Grassa, (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, Firenze University Press: 97-108.
- Bazvanova T.N.-Orlova T.K., 2013, *Biznes-korrespondencija: posobie po obučeniju delovomu pis'mu dlja izučajuščich russkij jazyk kak inostrannyj*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Bellan Faletti S., 1987, *Il russo commerciale*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- Belov V.A., 2000, *Podgotovka kadrov dlja zarubežnych stran v sovetskich vuzach (vtoraja polovina 60-ch – konec 80-ch godov)*, avtor. dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidata istoričeskich nauk, Moskva.
- Benedek M.G., 1995, *Come tradurre in russo. Con un glossario di marketing*, Milano, Cisalpino.
- Berdičevskij A.L.-Golubeva A.V., 2015, *Kak napisat' mežkul'turnyj učebnik russkogo jazyka kak inostrannogo*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Bock A., 2018, *Theories and Methods of Textbook Studies*, in E. Fuchs-A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan: 57–70.
- Bure N.A.-Volkova L.B.-Kosareva E.V. i dr., 2012, *Osnovy russkoj delovoj reči*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Cadorin E.-Kukushkina I., 1999, *Corrispondenza commerciale russa*, Milano, Hoepli.
- , 2014, *Il russo per l'azienda. Corrispondenza commerciale, Documenti legali. Dizionario commerciale*, Milano, Hoepli.
- Cavazza A., 2000, *Il russo in ufficio. Al telefono, di persona e nella corrispondenza*, Milano, Vallardi.
- Chavronina S.A.-Klobukova L.P.-Michalkina I.V., 1991, *Russkij jazyk dlja delovych ljudej: Vypusk 1, Presentacija firmy*, Moskva, MP Del'ta-VSP.
- , 1993a, *Russkij jazyk dlja delovych ljudej: Vypusk 2, Kommerčeskie predloženiya, ob'javleniya, reklama*, Moskva, MP Del'ta-VSP.

- , 1993b, *Russkij jazyk dlja delovych ljudej: Vypusk 3, Finansy i banki*, Moskva, MP Del'ta-VSP.
- Chini M.-Bosisio C., 2014, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carrocci editore.
- Cifariello A., 2019, *La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882–1917)*, in A. Vicentini-H.E. Lombardini (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, Bologna, Clueb: 47-67.
- Ciliberti A. (a cura di), 1981, *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli.
- Cortelazzo M., 1994, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- De Mauro T., 1971, 'Arte' e linguaggio nella critica d'arte, *Senso e significato. Studi di semantica teorica e storica*, Bari, Armando: 333-391.
- Demidova A.K.-Smirnov E.A., 1988, *Russkaja kommerčeskaja korrespondencija (dlja govorjaščich na ital'janskom jazyke)*, Moskva, Russkij jazyk; Genova, Edest.
- Denissova G., 2000, *Il russo finanziario: peculiarità e linee didattiche*, in G. Garzone (a cura di), *Quale curriculum linguistico per l'azienda? Linguisti e aziendalisti a confronto*, atti di convegno, Centro linguistico dell'Università Bocconi, 5 ottobre 1999, Bologna, Clueb: 217-234.
- , 2007, *Oltre le regole: riflessioni sulla didattica del russo scientifico-professionale*, in Mazzotta P.-Salmon L. (a cura di), *Tradurre le micro-lingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, Utet: 327-346.
- Devoto G., 1939a, *Lingue speciali. Le cronache del calcio*, «Lingua Nostra», 1: 17-21.
- , 1939b, *Lingue speciali. Dalle cronache della finanza*, «Lingua Nostra», 1: 114-121.
- Dudley-Evans T.-St. John M.J., 1998, *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- Duskaeva L.P.-Protopopova O.V., 2012, *Stilistika oficial'no-delovoj reči*, Moskva, Izd. centr Akademija.
- Dzevul'skaja I.V., 1974, *Nekotorye formy internacional'noj raboty so studentami*, Moskva, Vysšaja škola.
- Eremina L.I.-Ljubimceva S.N.-Tarkovskaja B.M., 2006, *Russkij jazyk dlja biznesmenov. Intensivnyj kurs*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Falina V.A., 2017, *Delovoj russkij jazyk v sfere professional'noj kommunikacii: učeb. posobie*, Ivanovo, FGBOU VO.
- Ferro M.C., 2011, *Riflessioni sull'insegnamento delle microlingue del russo. A proposito del volume di E. Cadorin, I. Kukushkina Il russo tecnico-scientifico (Hoepi, Milano 2011, pp. 269)*, «Studi Slavistici», 8: 263-269.
- , 2022a, *Il corpus RU_SEAH. La lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni*, «EL.LE», 11(2): 245-266.
- , 2022b, *I moduli didattici RU_SEAH. Nuove risorse per l'apprendimento del russo per l'architettura e le costruzioni*, «RILA», 1-2: 63-81.
- Ferro M.C.-Guseva N., 2017, *Dogovorilis! Affare fatto!*, Milano, Hoepli.

- Freddi G., 1988, *Linee per una didattica delle microlingue nella secondaria superiore*, in S. Cigada (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola: 57-78.
- Fuchs E.-Bock A. (eds.), 2018, *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan.
- Fuchs E.-Henne K., 2018, *History of Textbook Research*, in E. Fuchs-A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan: 25-56.
- Galeeva M.M.-Nachabina M.M. i dr., 1986, *Start 1–2: Učebnik russkogo jazyka dlja podgotovitel'nych fakul'tetov vuzov SSSR. Vvodnyj i elementarnyj kursy. Kniga dlja studentov*, Moskva, Russkij jazyk.
- Gorbenko V.D., 2014, *Budem partner! Učebnoe posobie na osnove autentičnykh videosjužetov biznes-tematiki, uroven' B1*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Gruzova E., 2005, *Lingua russa. Linguaggio commerciale. Corso base*, Roma, Aracne.
- Halliday M.A.K.-Stevens P.-McIntosh A., 1964, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longman.
- Humbley J.-Budín G.-Laurén C. (eds.), 2018, *Languages for Special Purposes. An International Handbook*, Berlin/Boston, De Gruyter Mouton.
- Ivanova I., 2022, *Traduzione in russo di contratti aziendali internazionali. Testi, lessico, esercizi*, Pisa, Il Campano.
- Klobukova L.P., 1987, *Obučenie jazyku special'nosti*, Moskva, Izd. Mosk. universiteta.
- , 1995, *Lingvometodičeskie osnovy obučenija studentov-nefilologov gumanitarnykh fakul'tetov rečevomu obščeniju na professional'nye temy, avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni doktora pedagogičeskich nauk*, Moskva, MGU.
- , 2002, *Terminologičeskie igri ili novaja lingvometodičeskaja real'nost'?*, «Mir russkogo slova», 2: 91-96.
- Klobukova L.P.-Chavronina S.A., 2005, *Professional'no orientirovanoe prepodavanie russkogo jazyka kak inostrannogo: istorija, sovremennoe sostojanie i perspektivy, «Professional'no-pedagogičeskie tradicii v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo»*, Moskva, RUDN: 205-216.
- Klobukova L.P.-Michalkina I.V., 1998a, *Sociolingvističeskie i metodičeskie osnovy strukturirovanija specialisirovannoj modeli obučenija russkomu jazyku kak sredstvu delovogo obščeniya v sfere turističeskich uslug*, in V.V. Krasnych-A.I. Izotov (pod red.), *Jazyk, soznanie, kommunikacija*, T. 5, Moskva, Dialog-MGU: 61-68.
- , 1998b, *Lingvometodičeskie problemy obučenija na načal'nom étape russkomu jazyku kak sredstvu delovogo obščeniya*, in L.P. Klobukova-V.V. Krasnych-A.I. Izotov (pod red.), *Jazyk, soznanie, kommunikacija*, vypusk 6, Moskva, Dialog-MGU: 14-19.
- (pod red.), 1999, *Tipovye teksty po russkomu jazyku kak sredstvo delovogo obščeniya. Uroven' 1. Uroven' 2. Uroven' 3.*, Moskva, Izd. Mosk. universiteta.
- Klobukova L.P.-Molčanova N.S.-Golovina L.S., 2020, *Otraženie oficial'no-delovoj sfery obščeniya v leksičeskom minimume k kompleksnomu ékzamenu po russkomu jazyku kak inostrannomu, istorii Rossii i osnovam zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*

- (uroven' "inostrannyj rabotnik"), «Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i žurnalistiki», 1 (36): 57-65.
- Klobukova L.P.-Vašik K.-Vešmann L., 2015, *Novye podchody k organizacii professional'no orientirovannogo prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*, in Verbickaja L.A. (pod red.), *Russkij jazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury*, materialy XIII kongressa MAPRJaL, T. 10, Sankt-Peterburg, MAPRJaL: 477-482.
- Kobzeva O., 2017, *La lingua russa per il commercio: corrispondenza commerciale*, Pisa, Il Campano.
- Komarova A.I., 1996, *Jazyk dlja special'nych celej (LSP): Teorija i metod*, Moskva, MALP.
- Kotane L., 2014a, *Russkij jazyk dlja delovogo obščeniya*. A2, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- , 2014b, *Russkij jazyk dlja delovogo obščeniya*. B1, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- , 2014c, *Russkij jazyk dlja delovogo obščeniya*. B2, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Koutchera Bosi L., 1986, *Prontuario di corrispondenza commerciale russa*, Torino, Il Quadrante.
- , 2023, *Russo. Corso completo*, 2^a ed., Firenze, Giunti.
- Kozlova T.V.-Kurlova M.V.-Kul'gavčuk M.V., 2013, *Načal'nyj kurs russkogo jazyka dlja delovogo obščeniya*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Lavinio C., 2022, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, nuova ed., Roma, Carocci.
- Lebedev V.K.-Petuchova E.N., 2001, *Delovaja poezdka v Rossiju: učebnoe posobie po russkomu jazyku dlja inostrannyh učaščichsja*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Lëvina G.M., 2003, *Obučenie inostrancev russkomu inženernomu diskursu*, Moskva, Janus-K.
- Markova B.A., 2019, *Soderžanie kursa "Russkij jazyk v delovom obščenii" v svete sovremennyh predstavlenij o celi obučeniya inostrannomu jazyku*, «Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki», 7: 301-306.
- Mazzotta P.-Salmon L. (a cura di), 2007, *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, Utet.
- Mitrofanova O.D.-Kostomarov V.G., 1990, *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskva, Russkij jazyk.
- Mitrošenkov O.A., 2019, *Delovoe obščenie. Ėffektivnye peregovory*, Moskva, Jurajt.
- Motina E.I., 1982, *Lingvodidaktičeskie osnovy obučeniya russkomu jazyku inostrannyh studentov-nefilologov: naučnyj stil'*, dissertacija [...] doktora pedagogičeskich nauk, Moskva.
- , 1988, *Jazyk special'nost': lingvometodičeskie osnovy obučeniya russkomu jazyku studentov-nefilologov*, Moskva, Russkij jazyk.
- Nencioni G., 1945, *Lezioni di glottologia per l'anno accademico 1944-1945, con lineamenti di fonetica arioeuropea di M. Lucidi*, Roma, Gismondi.
- Nitti P.-Ballarin E., 2021, *La didattica delle microlingue come elemento di formazione del personale docente. Un'indagine esplorativa*, «Nuova secondaria», 38(5): 207-223.
- Paudjal' H.Ju.-Filindaš L.V., 2022, *Kul'tura reči i delovoe obščenie*, Moskva, Niz Infra-M.

- Pavlova L.G.-Kašaeva E.Ju., 2020, *Delovye kommunikacii*, Moskva, KnoRus.
- Pavlovskaja A.V., 2003, *Kak imet' delo s russkimi. Putevoditel' po Rossii dlja delovyh ljudej*, Moskva, Izd. Mosk. universiteta.
- Pessina Longo H., 1972, *Fondamenti di lingua russa per fisici*, Bologna, Pitagora Editrice.
- , 1982, *Lecture di fisica in lingua russa*, Bologna, Pitagora Editrice.
- Pessina Longo H.-Averjanova G.N.-Rogova K.A., 1995, *Principi della comunicazione scientifica in lingua russa*, Bologna, Pitagora Editrice.
- Piccolo L. (a cura di), 2004, *Bibliografia degli studi di linguistica russa (1990–2004)*, «SILTA», 33(2): 297-317.
- Pinelli E., 2024, *Il lessico russo del Novecento dalla Rivoluzione d'Ottobre alla Perestrojka*, Como–Pavia, Ibis.
- Porcelli et al., 1990, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Milano, Vita e Pensiero.
- Pozdnjakova A.A., 2015, *Biznes-dialog. Posobie po razvitiju ustnoj i pis'mennoj reči inostrannyh učaščichsja: učebnoe posobie*, Moskva, Forum.
- Puchaeva L.S.-Ol'chova L.N., 2005, *Russkij jazyk v mire ékonomiki (russkij jazyk kak inostrannyj)*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Pugačëv I.A., 2016, *Professional'no orientirovanoe obučenie russkomu jazyku kak inostrannomu: teorija, praktika, tehnologii*, Moskva, RUDN.
- Ricci P., 2009, *Il lessico doganale russo del 1991*, Roma, Aracne.
- Roberti A., 1984, *Corso di russo tecnico-scientifico*, Alessandria, Il Quadrante.
- , 1985, *Corso di russo commerciale*, Alessandria, Il Quadrante.
- Romanova N.N., 2008, *Proektirovanie sodержanija komunikativno-rečevoj podgotovki specialistov v tehničeskom vuze kak teoretiko-praktičeskaja zadača lingvodidaktiki*, «Vestnik universiteta (GUU)», Serija «Razvitie otraslevogo regional'nogo upravljenija», 6: 2011-2015.
- Skalkin V.L., 1981, *Osnovy obučeniya ustnoj inojazyčnoj reči*, Moskva, Russkij jazyk.
- Sobrero A.A., 1993, *Lingue speciali*, in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. 2, *La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza: 237-277.
- Ščukin A.N., 2003, *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskva, Vysšaja Škola.
- (pod red.), 2005, *Istorija prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v očerkach i izvlečenijach: učebnoe posobie*, Moskva, Filomatis.
- Torresin L., 2024, *Russistica italiana e didattica del russo all'università: rassegna analitica di dieci anni (2013-2023) di ricerca*, «Studi Slavistici», 21(1): 193-208.
- , 2025, *Insegnare le lingue speciali ad apprendenti adulti italofofoni di russo come lingua straniera all'università: ricognizione e analisi critica dei manuali moderni esistenti (2000-23)*, «EL.LE», 14(2): 143-172.
- Trofimova O.V.-Kupčik E.V., 2010, *Osnovy delovogo pis'ma*, Moskva, Flinta/Nauka.
- Vasil'eva T.V., 2000, *Lingvodidaktičeskaja koncepcija obučeniya russkomu jazyku studentov-nefilologov pervogo kursa so slaboj jazykovoju i predmetnoj podgotovkoju v vuzach inženernogo profilja*, dissertacija kand. ped. nauk, Moskva.

- Višnjakova T.A., 1982, *Osnovy metodiki prepodavanija russkogo jazyka studentam-nefilologam*, Moskva, Russkij jazyk.
- Vovk S., 2001, *Il russo per il turista*, Milano, Vallardi.
- Žukovskaja E.E.-Leonova É.I.-Motina E.I., 1993, *Kurs dlja biznesmenov. Russkij jazyk kak inostrannyj. Peregovory, kontakty, vstreči*, Moskva, Russkij jazyk.
- Žuravlěva L.S. i dr., 1984, *Start 3: Učebnik russkogo jazyka dlja podgotovitel'nyh fakul'tetov vuzov SSSR. Osnovnoj kurs. Kniga dlja studentov*, Moskva, Russkij jazyk.
- Žuravlěva L.S.-Kalinovskaja M.M.-Klobukova L.P.-Trušina L.B.-Uskova O.A.-Chavronina S.A., 2007, *Russkij jazyk professional'nogo obščeniya. Modul' "Biznes". Bazovyj uroven'. Lingvodidaktičeskoe opisanie celej i sodržanija obučenija*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Žuravlěva L.S.-Kalinovskaja M.M.-Korepanova T.É.-Romanova S.V., 2008, *Testovyj praktikum po russkomu jazyku delovogo obščeniya. Biznes. Kommercija. Vnešnetorgovaja dejatel'nost'. Prodvynutyj sertifikacionnyj uroven' (russkij jazyk kak inostrannyj)*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Žuravlěva L.S.-Isaev N.P.-Kalinovskaja M.M.-Trušina L.B., 2013, *Testovoj praktikum po russkomu jazyku delovogo obščeniya. Biznes. Kommercija. Srednij uroven' (russkij jazyk kak inostrannyj)*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.

LA RAPPRESENTAZIONE DELLE IDENTITÀ NEI MANUALI DI RUSSO LS

Giorgia Pomarolli

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Victoriya Trubnikova¹

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Abstract

Lo studio propone un'analisi critica del «curriculum nascosto» nei manuali di russo come lingua straniera (RLS) adottati nel contesto didattico italiano. L'indagine si inserisce nel quadro teorico della pedagogia linguistica critica (*Critical Linguistic Pedagogy*; cfr. Pennycook 1994; Crookes 2021), con l'obiettivo di mettere in luce le rappresentazioni implicite dei ruoli sociali e culturali veicolate dai materiali didattici. Attraverso il metodo della *content analysis*, la ricerca raccoglie dati qualitativi finalizzati a descrivere le identità etniche, socio-economiche, corporee, religiose e di genere dei personaggi ricorrenti individuati in un campione di quattro manuali di russo per apprendenti principianti ampiamente utilizzati nel contesto scolastico e universitario italiano. I risultati evidenziano una visione monocentrica dello spazio-linguistico culturale rappresentato, nel quale prevalgono categorie identitarie dominanti: personaggi etnicamente russi, di estrazione medio-alta, eteronormativi, e in buona salute fisica e mentale. Sebbene alcuni manuali mostrino marginalità sociali, il modello prevalente resta quello

¹ La concettualizzazione del capitolo è stata elaborata congiuntamente dalle due autrici. A fini accademici, i §§ 1, 2, 4.1, 4.4, 5.1, 5.2 e 5.3 sono da attribuire a Giorgia Pomarolli; i §§ 3, 4.2, 4.3, 5.4, 5.5 e 6 a Victoriya Trubnikova.

della vita agiata, consolidando un'immagine idealizzata e monolitica della società russa contemporanea. Sul piano didattico, la rappresentazione dei personaggi in veste di abitanti delle aree metropolitane della Federazione Russa tende a limitare lo sviluppo della competenza interculturale e della consapevolezza linguistica riguardo alle variazioni del russo come lingua pluricentrica (Mustajoki, Protassova, Yelenevskaya 2019). Lo studio intende dunque promuovere una riflessione critica sul ruolo dei materiali didattici nella costruzione di visioni culturali e linguistiche più inclusive e plurali.

This study presents a critical analysis of the «hidden curriculum» in Russian as a Foreign Language (RFL) textbooks used in the Italian educational context. The investigation is framed within the theoretical paradigm of Critical Linguistic Pedagogy (Pennycook 1994; Crookes 2021) and aims to highlight the implicit representations of social and cultural roles conveyed through teaching materials. Using the method of content analysis, the research gathers qualitative data to describe the ethnic, socio-economic, bodily, religious, and gender identities of recurring characters identified in a sample of four beginner-level RFL textbooks widely used in Italian schools and universities. The findings reveal a monocentric vision of the cultural-linguistic space represented in the materials, where dominant identity categories prevail: characters who are ethnically Russian, belonging to the middle or upper classes, heteronormative, and in good physical and mental health. Although some textbooks include minor instances of social marginality, the prevailing model remains that of a comfortable urban lifestyle, thereby reinforcing an idealized and monolithic image of contemporary Russian society. From a didactic perspective, the representation of characters as inhabitants of the metropolitan areas of the Russian Federation tends to limit the development of learners' intercultural competence and linguistic awareness regarding the sociocultural and linguistic variations of Russian as a pluricentric language (Mustajoki, Protassova, Yelenevskaya 2019). The study therefore seeks to promote critical reflection on the role of teaching materials in constructing more inclusive and plural visions of linguistic and cultural diversity.

I. INTRODUZIONE

Nel contesto della didattica del russo come lingua straniera (RLS) ha a lungo prevalso una visione monocentrica della lingua russa, presentata come appannaggio esclusivo dell'identità nazionale russa, nonché simbolo della cultura e dei valori russi. Il presente contributo muove dalla convinzione che sia necessario promuovere un riorientamento in direzione di una didattica RLS che assuma un approccio pluricentrico (Clyne 1992; Muhr 2016), che

sia cioè in grado di rappresentare e valorizzare nel curriculum didattico la diversità etnica, culturale, religiosa e sociale che abita l'universo russofono.

Da una quindicina d'anni la dimensione pluricentrica della lingua russa è stata messa in evidenza da alcuni studi in ambito sociolinguistico che hanno indagato i diversi «centri interattivi» (*interactive centers*, Clyne 1992: 1), ossia i contesti geografici, sociali e culturali, in cui il russo viene utilizzato (vid., per esempio, Verschik 2010; Kamusella 2018; Mustajoki, Protassova, Yelenevskaya 2019; Шайбакова, Протасова, Джундубаева 2020; Шайбакова, Протасова, Еленевская 2023). Si tratta di un cambio di paradigma che testimonia il passaggio da un modello tradizionale centro-periferia – dove il centro è rappresentato dalla Federazione Russa, storicamente considerata il fulcro normativo dal punto di vista dei codici linguistico e culturale – a un modello che valorizza l'idea di *World Russians*² e il concetto di russofonia. Il nuovo paradigma pluricentrico esplorato dai sociolinguisti si muove all'interno di una pluralità di spazi geografici e culturali (la Federazione Russa, le sue repubbliche autonome, il Vicino Estero, il Lontano Estero, i contesti diasporici, le entità *de facto*), dove la lingua russa ricopre diversi status e funzioni sociolinguistici (lingua di Stato, lingua ufficiale/nazionale, lingua franca, lingua per la comunicazione interculturale, lingua seconda, lingua ereditaria). Questa attenzione verso le diverse comunità linguistico-culturali russofone mette in discussione «the monolithic unity and homogeneity of [the] Russian language, culture, statehood, geopolitics or even “destiny”» (Kamusella 2018: 172). In altre parole, il paradigma pluricentrico apre la strada a una visione dinamica e inclusiva dell'universo russofono, in cui convivono identità ibride e multiformi.

Questa prospettiva porta con sé la necessità di ridefinire alcuni costrutti di uso consolidato come, ad esempio, quelli di 'lingua standard' e 'parlante nativo' che si rivelano inadeguati a rappresentare sia la variazione all'interno della lingua russa, sia l'eterogeneità dei suoi parlanti. Un aspetto di primaria importanza è rappresentato dal concetto di 'proprietà' (*ownership*) della lingua russa. Di chi è la lingua russa? Chi ha il diritto di possedere (e quindi definire) la lingua russa? Se accogliamo la proposta di guardare alla lingua russa nella sua dimensione pluricentrica, dobbiamo scardinare l'idea che essa sia patrimonio esclusivo della Russia, dell'identità russa e, più in generale, dello spazio culturale russo.

Insegnare il russo oggi significa necessariamente confrontarsi con queste riflessioni. È fondamentale abbracciare un approccio pluralista nella didattica RLS capace di rappresentare la complessità del mondo russofono, consentendo agli apprendenti di avere accesso a una varietà di prospettive legate alla lingua russa che includano voci e identità diverse. Le forme della

2 La nozione di *World Russians* è presa a prestito dal concetto di *World Englishes* che si è affermato nel contesto della linguistica anglofona a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso grazie agli studi di Braj Kachru (Kachru 1982).

rappresentazione nel curriculum RLS passano principalmente attraverso la scelta e l'uso dei materiali didattici. In particolare, il manuale riveste in questo senso un ruolo determinante, dal momento che, come osservano Shardakova e Pavlenko, «[it] possess[es] a unique authority to construct and mediate alternative cultural and linguistic worlds, (...) imagining them for the students» (2004: 28). In questo capitolo ci proponiamo di analizzare gli apparati verbali e visivi di un campione di manuali RLS impiegati in contesto italiano, al fine di valutare le modalità di rappresentazione delle identità che compongono l'universo russofono. In particolare, ci concentreremo sulla disamina delle seguenti dimensioni identitarie: appartenenza etnica, status socio-economico, abilità e salute psico-fisica, religione, identità di genere, orientamento sessuale e rapporti familiari ed extrafamiliari. I risultati dell'analisi consentiranno di mettere in luce non solo le scelte operate dai manuali in termini di rappresentazione identitaria, ma anche le implicazioni culturali e ideologiche che tali scelte veicolano.

2. INQUADRAMENTO TEORICO

Il Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER; Consiglio d'Europa 2020) presenta alcune importanti precisazioni rispetto alla versione originale, soprattutto in relazione alla dimensione sociale, contestuale e culturale della lingua. In particolare, il Volume pone l'accento sulla «natura sociale dell'apprendimento linguistico e dell'uso del linguaggio, ovvero l'interazione tra il sociale e l'individuo nel processo di apprendimento» (28). Questa visione presuppone l'idea che la lingua non sia un mero sistema astratto di norme linguistiche, quanto piuttosto una pratica sociale: la comunicazione si realizza in contesti concreti, con scopi, ruoli e dinamiche specifici. Di conseguenza, l'educazione linguistica deve essere finalizzata a potenziare la capacità d'azione degli apprendenti in situazioni di vita reale, attraverso lo sviluppo integrato di competenze linguistiche, pragmatiche, sociolinguistiche e interculturali. In questo quadro, l'apprendente diviene un «attore sociale» che fa della lingua uno strumento per agire nel mondo, negoziare significati e costruire relazioni.

L'attenzione alla dimensione sociale della lingua trova un riscontro significativo anche nella letteratura scientifica negli ambiti della linguistica applicata, dell'educazione linguistica e dell'apprendimento di lingue seconde. Ad esempio, Norton (2013) sottolinea come la lingua non sia un mezzo neutrale di trasferimento di informazioni, ma vada compresa nella sua valenza sociale, in quanto pratica di negoziazione dell'identità e dispositivo di potere attraverso cui vengono perpetrate dinamiche di inclusione ed esclusione.

[I]t is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to – or is denied access to – powerful social networks that give learners the opportunity to speak. Thus language is not conceived of as a neutral medium of communication, but is understood with reference to its social meaning. (45)

In linea con questo approccio, Kramsch (2021) rivendica la necessità di superare una visione strutturalista (*code-centred*) della lingua che ancora domina molte pratiche didattiche. La studiosa richiama l'attenzione sulla dimensione simbolica della lingua, sul suo potere nel modellare la percezione del sé, dell'altro e del mondo. Ciò significa che l'apprendimento linguistico non deve limitarsi allo sviluppo della competenza comunicativa, ma includere anche la competenza simbolica, intesa come la capacità di interpretare i significati culturali impliciti veicolati nei discorsi.

Questa prospettiva si inserisce in continuità con il paradigma post-strutturalista e il pensiero critico che considerano la lingua come un discorso capace di costruire relazioni di potere e di generare trasformazioni sociali (Peirce 1989; Fairclough 1989; 1992; Bourdieu 1991; Janks 2000; May 2001; McNamara 2019; Pennycook 2021). In ambito educativo questi principi trovano espressione nella pedagogia critica (*Critical Pedagogy*; Freire 1970; Giroux, Simon 1984; Simon 1988; Giroux 1997) e, in relazione specificamente all'insegnamento delle lingue, nella pedagogia linguistica critica (*Critical Linguistic Pedagogy*, CLP; Pennycook 1994; Crookes 2021). L'obiettivo generale di questi orientamenti è quello di promuovere la giustizia sociale, intesa come repertorio di valori democratici – libertà, uguaglianza, solidarietà (cfr. Crookes 2021) – e sostenere lo sviluppo di apprendenti consapevoli e socialmente impegnati («teaching for social justice, in ways that support the development of active, engaged citizens»; Crookes 2013: 8). La CLP offre un quadro teorico alla didattica delle lingue seconde, straniere, ed ereditarie, volto allo sviluppo del pensiero critico in generale e della consapevolezza linguistica critica (*critical language awareness*) in particolare. Questi obiettivi possono essere raggiunti solo a partire dalla messa in discussione di abitudini, costruzioni sociali e ideologie dominanti che attraversano le pratiche linguistiche, ma anche i contesti educativi in cui tali pratiche si sviluppano. Come chiarisce Pennycook (2021: 23-24), la CLP investiga le interrelazioni tra diverse dimensioni del potere e dell'esperienza sociale: la dominazione (*domination*), intesa come effetto contestuale e contingente dei rapporti di potere; la disparità (*disparity*), cioè l'accesso ineguale ai beni materiali e culturali; la discriminazione (*discrimination*), che si manifesta attraverso cornici ideologiche e discorsive di esclusione legate all'appartenenza etnica, socio-economica, di genere ecc.; la differenza (*difference*),

intesa come elemento strutturale delle relazioni sociali e culturali; e il desiderio (*desire*), che riguarda le dinamiche di *agency*, identità e trasformazione. Un'educazione linguistica che tenga conto di queste dimensioni consente agli apprendenti non solo di divenire attori sociali attivi – come raccomanda il Volume complementare del QCER – ma anche agenti di cambiamento. Prendendo a prestito le parole di Simon (1988: 2), promuovere una consapevolezza linguistica critica significa offrire agli apprendenti l'opportunità «to critically appropriate forms of knowledge outside of their immediate experience, to envisage versions of a world which is “not yet” in order to alter the grounds on which life is lived».

Se accogliamo questa prospettiva, siamo chiamati a riconoscere che il ruolo del docente di lingua, e in particolare del docente RLS, comporta la responsabilità di guidare gli apprendenti in un percorso in cui lo sviluppo della competenza comunicativa proceda di pari passo con quello del pensiero critico. In termini operativi, ciò implica:

- a. problematizzare le rappresentazioni legate alla lingua russa e alle comunità che la parlano, rendendo visibili le dinamiche di potere (*domination, disparity* e *discrimination*) insite nei discorsi;
- b. costruire uno spazio in cui le soggettività degli apprendenti possano essere messe in relazione con le molteplici voci e i contesti eterogenei che abitano la cultura, o meglio le culture, della lingua target (*difference*);
- c. dotare quindi gli apprendenti delle risorse linguistiche per dialogare criticamente con le diverse voci e negoziare la propria identità, facendo fronte alle dinamiche di ingiustizia e ineguaglianza, e, all'occorrenza, sovvertendole (*desire*).

Questa rivisitazione del ruolo del docente RLS comporta una riflessione sugli obiettivi dell'insegnamento linguistico, sui metodi adottati per perseguirli, nonché sui materiali didattici impiegati. Come anticipato, il presente studio si concentra su questi ultimi, considerando in particolare il manuale, che spesso costituisce il principale riferimento per docenti e studenti.

Lungi dall'essere un deposito neutrale di forme grammaticali e lessicali, il manuale è un artefatto socioculturale che comunica valori, in modo sia esplicito, sia implicito (Stauffer 2020: 284). Esso non trasmette verità e saperi assoluti, quanto piuttosto specifiche modalità di comprensione e interpretazione del mondo. In tal senso, il manuale partecipa alla costruzione di ciò che Anderson (1991) definisce «comunità immaginate», poiché attraverso le rappresentazioni che propone – veicolate nei diversi elementi compositivi, pensiamo in particolare ai testi, ai dialoghi, alle immagini – contribuisce a definire chi può essere considerato parte legittima della comunità linguistico-culturale di riferimento e chi, invece, ne resta escluso, invisibile o marginale. Con il termine 'rappresentazioni', si intendono qui i modi – verbali e visivi – attraverso cui determinate entità, individui o categorie di individui, vengono raffigurate all'interno del discorso (Azimova, Johnston

2012). Le rappresentazioni implicano sempre una selezione, determinata da principi più o meno consapevoli, ma comunque mai senza conseguenze. Coloro che creano e diffondono le forme della rappresentazione esercitano, infatti, il potere di orientare l'immaginario, veicolare narrazioni dominanti o alternative, e contribuire al mantenimento oppure alla messa in discussione delle relazioni egemoniche esistenti. Le rappresentazioni possono articolarsi a livello esplicito – si pensi, ad esempio, a un testo del manuale che si propone dichiaratamente di introdurre l'apprendente a elementi culturali – ma anche, e molto spesso, a livello implicito – come accade, ad esempio, nelle immagini o nelle situazioni comunicative presentate che sottendono significati culturali senza che ciò venga dichiarato esplicitamente. Questa dimensione implicita in cui prendono vita le forme della rappresentazione rientra in quello che viene definito «curriculum nascosto» (*hidden curriculum*³; Jackson 1968; Giroux, Purpel 1983), ovvero quell'insieme di valori, norme sociali, pratiche, ideologie e aspettative culturali che vengono trasmessi in modo implicito nel percorso di apprendimento, poiché non rientrano dichiaratamente nel curriculum formale. Nel caso dei manuali di lingua, il curriculum nascosto si riflette, per esempio, nella scelta dei personaggi che popolano i testi, i dialoghi, gli esercizi, le immagini, nei ruoli professionali, sociali e relazionali che essi ricoprono, ma anche nelle varietà linguistiche presentate. Rientra nel curriculum nascosto non solo ciò che è presente, ma anche ciò che è assente: il fatto che determinate identità etniche, sociali, professionali, religiose, di genere ecc. siano invisibili contribuisce a delimitare i confini di ciò che viene considerato 'normale', rilevante o legittimo. In questo senso, il curriculum nascosto opera tanto attraverso le inclusioni quanto attraverso le esclusioni.

La ricerca attorno alle rappresentazioni identitarie nei manuali di lingue straniere (LS) si è affermata nell'ambito della linguistica applicata a partire dagli anni Novanta, beneficiando in modo significativo dell'impulso degli studi di genere e degli studi post-coloniali. Numerosi lavori hanno rilevato la tendenza dei manuali destinati all'apprendimento di diverse LS a mettere in scena categorie identitarie dominanti, in termini di etnia, ruoli di genere, orientamento sessuale, status socio-economico (cfr., tra gli altri, Canagarajah 1993; Poulou 1997; Jewell 1998; Grose 2012; Kim 2012; Cook 2013; Thompson 2013; Vučenović 2022; 2023). Le identità rappresentate, per quanto riguarda tanto la cultura target quanto la cultura fonte, appaiono spesso monolitiche e stereotipate, mentre sono rare – se non del tutto assenti – le rappresentazioni di comunità immaginate che includano soggettività marginalizzate o non conformi a modelli dominanti. Queste tendenze

3 In ambito anglofono, dove questo concetto è emerso, coniato da Philip Jackson, si rinven-
gono anche le seguenti denominazioni: «unstudied curriculum», «covert/ latent curriculum»,
«the nonacademic outcomes of schooling», «the by-products of schooling», «the residue of
schooling» (cfr. Giroux, Purpel 1983).

sono confermate anche nell'ambito delle ricerche condotte sui manuali RLS. In particolare, gli studi di Rifkin (1998), Shardakova, Pavlenko (2004), Azimova, Johnston (2012) e Stauffer (2020), considerano un set di manuali RLS rivolti ad apprendenti di L1 inglese, pubblicati negli Stati Uniti. Rifkin (1998) indaga la rappresentazione delle identità di genere in un campione di 12 manuali, di livello principiante e intermedio, pubblicati tra il 1973 e il 1997. Al fine di documentare tutte le occorrenze in cui le donne sono rappresentate, l'analisi quantitativa e qualitativa⁴ si concentra su capitoli selezionati, in particolare quelli che introducono il passato e il caso strumentale, poiché queste strutture sono marcate per genere in russo. I dati sull'utilizzo di verbi e aggettivi mostrano che i soggetti maschili hanno maggiore probabilità di essere associati ad azioni come 'pensare', 'leggere', 'sapere', mentre i soggetti femminili ad azioni o stati d'animo come 'comprare' o 'essere ferite'. Significativo è il caso del verbo *rukovodit'* ('gestire', 'supervisionare') che all'interno dello stesso capitolo di uno dei manuali è usato nove volte con un soggetto maschile e nessuna volta con un soggetto femminile. Aggettivi come 'sorprendente' o 'interessante' sono utilizzati solo in riferimento agli uomini, laddove le donne sono 'carine' o 'belle'. In generale i risultati dello studio di Rifkin evidenziano una limitata presenza di soggetti femminili rispetto a quelli maschili, nonché una rappresentazione stereotipata dei ruoli di genere.

Shardakova e Pavlenko (2004) ampliano il ventaglio delle categorie identitarie analizzate, considerando, oltre al genere, anche l'etnia, la religione, la classe sociale, l'orientamento sessuale e lo stato civile dei personaggi rappresentati in due manuali RLS di livello principiante pubblicati nel 1996. Lo scopo della ricerca è indagare (a) come vengono rappresentati gli interlocutori immaginati («imagined interlocutors»), ovvero i parlanti la lingua russa che vengono esplicitamente presentati nei testi; (b) come vengono rappresentati gli apprendenti immaginati («imagined learners»), ovvero gli esponenti della cultura fonte – quella americana – che sono implicitamente richiamati nei manuali. Le autrici pongono al centro dello studio non solo le categorie identitarie presenti, ma anche quelle invisibili. I risultati dell'analisi qualitativa mostrano che, in termini di interlocutore immaginato, i manuali mettono in scena personaggi etnicamente omogenei, esponenti dell'etnia dominante – quella russa – per lo più giovani e provenienti da contesti socio-economici privilegiati (funzionari governativi, uomini d'affari e membri dell'*intelligencija*). L'apprendente immaginato è rappresentato come un uomo giovane, bianco, istruito, appartenente alla classe media, fisicamente prestante e desiderabile, con una padronanza impeccabile della lingua target. L'analisi delle rappresentazioni dei ruoli di genere conferma

4 Sebbene originariamente intendesse adottare un approccio esclusivamente quantitativo, lo stesso Rifkin riconosce i limiti di tale metodo nel mettere in luce le dinamiche di equità e disuguaglianza di genere.

i risultati dello studio di Rifkin: entrambi i manuali considerati tendono a costruire identità di genere stereotipate; la principale occupazione degli uomini riguarda la carriera, mentre le donne, che spesso figurano come personaggi di supporto, sono impegnate a investire le proprie energie nelle relazioni romantiche. Tutti i personaggi rappresentati sono rigorosamente eterosessuali e fisicamente abili.

Lo studio di Azimova e Johnston (2012) si pone in continuità con il lavoro di Shardakova e Pavlenko, dal momento che indaga l'identità etnica degli interlocutori immaginati in nove manuali, di vario livello linguistico, pubblicati tra il 1996 e il 2007. L'indagine, anche in questo caso, mostra come prevalga una rappresentazione omogenea della comunità russofona, composta da soggetti russi, con nomi tipicamente slavi, bianchi, di religione ortodossa. Il materiale esaminato non offre nessuna rappresentazione di parlanti russofoni che appartengano a minoranze etniche all'interno della Federazione Russa o che vivano in altri stati post-sovietici. Questa assenza viene ricondotta a una forma di cancellazione («erasure»), una rimozione forzata sistematica che manca di riconoscere la diversità dei parlanti russofoni, implicitamente confinando la proprietà («ownership») della lingua russa alla sola etnia russa. Gli autori interpretano tale rimozione in chiave post-coloniale: l'esclusione, delle identità non russe riflette una relazione storica e persistente che risponde a logiche egemoniche di tipo coloniale che vedono i russi etnici detenere il potere simbolico e materiale sugli altri popoli dell'ex Unione sovietica, nonché sulle minoranze etniche residenti all'interno del territorio della Federazione Russa.

Lo studio di Stauffer (2020) considera sette manuali RLS di livello principiante, pubblicati tra il 2008 e il 2015, estendendo l'indagine, oltreché all'etnia, al contesto socio-economico e alla religione, anche alle categorie di abilità e identità LGBTQ+. Pur concentrandosi su manuali di più recente pubblicazione, i risultati cui perviene Stauffer confermano la tendenza a privilegiare rappresentazioni monolitiche che ruotano attorno a categorie dominanti: gli interlocutori immaginati sono invariabilmente russi etnici, bianchi, di religione cristiano-ortodossa, esponenti della classe media; gli studenti immaginati sono anch'essi bianchi, giovani e provengono da contesti ad alto capitale economico e sociale. Sono quasi del tutto assenti soggetti con orientamento sessuale non eteronormativo, identità di genere non binarie, membri di famiglie non tradizionali, portatori di disabilità ed esponenti di ceti sociali di bassa estrazione. Stauffer osserva come questa mancanza incida non solo sul piano simbolico, ma anche su quello educativo: l'assenza di identità diversificate può infatti avere un impatto negativo sull'esperienza di apprendimento, contribuendo a far sì che gli studenti con identità non dominanti si percepiscano come marginalizzati, e quindi frustrati e demotivati.

Nel contesto accademico italiano, le ricerche di Torresin (2023; 2024) offrono un contributo significativo all'analisi critica dei manuali RLS. Prendendo in esame un campione di manuali di livello principiante utilizzati in contesto universitario italiano, Torresin si interroga su quali siano le modalità di rappresentazione della cultura e sulle conseguenze in termini educativi e pedagogici di tali rappresentazioni, con un focus sulle possibilità di sviluppo della competenza interculturale. I manuali considerati in Torresin (2023) sono *Poehali*, *Molodec*, *Mir tesen* e *Davajte*, mentre in Torresin (2024) l'indagine si estende anche a *Russkij jazyk dlja načinajuščich* e *Raz, dva, tri*. I principali risultati delle ricerche indicano la tendenza dei manuali a riflettere un'immagine spesso stereotipata della cultura, veicolando visioni essenzialiste e/o riduzioniste legate all'identità nazionale russa, senza che vi sia una vera attenzione alla dimensione russofona. Questo tipo di rappresentazione ostacola la formazione della competenza comunicativa interculturale degli studenti. Sebbene alcuni manuali (*Mir tesen* e *Davajte*) dedichino più spazio esplicito alla cultura e presentino una varietà di temi, o un'immagine più complessa e non essenzialista della Federazione Russa (*Davajte*), l'analisi evidenzia che nessuno dei manuali esaminati garantisce in modo efficace la possibilità di un dialogo da parte degli studenti italofoni con la cultura russa/le culture russofone.

Il presente contributo si inserisce nel solco degli studi sulla rappresentazione identitaria nei manuali RLS, proponendosi di analizzare un campione di manuali largamente utilizzati in contesto italiano. In particolare, l'attenzione è rivolta alle modalità di rappresentazione dell'interlocutore immaginato all'interno del curriculum nascosto, ovvero in quel repertorio di testi, dialoghi e immagini che, in modo implicito, costruiscono una narrazione identitaria del parlante prototipico della lingua russa.

3. PRESENTAZIONE DELLO STUDIO

Questo studio si propone di esaminare il profilo identitario dei personaggi individuati in un campione di manuali RLS. Ai fini della ricerca, è stato adottato un approccio *text-based*, che consente di esplorare uno spettro di categorie identitarie dell'interlocutore immaginato, ovvero del parlante della lingua target. Attraverso il metodo della *content analysis* lo studio mira a raccogliere dati qualitativi utili a individuare un ampio ventaglio di caratteristiche personali e interpersonali salienti nella costruzione dell'identikit sia dei personaggi ricorrenti – ovvero quelli centrali nella trama narrativa – sia delle figure secondarie che alimentano la storia entrando in relazione con i personaggi ricorrenti. In totale, sono stati esaminati i tratti identitari di $n = 80$ personaggi.

Le categorie identitarie, individuali e relazionali, che hanno guidato l'analisi, sono le seguenti:

- identità etnica;
- identità socio-economica;
- identità corporea e salute psico-fisica;
- identità religiosa;
- identità di genere, orientamento sessuale e dinamiche familiari e relazionali.

Il profilo socioculturale del singolo individuo veicola in modo implicito valori culturali e tendenze sociali, restituendo così un'immagine articolata del mondo russofono rappresentato nei manuali. L'analisi mirata permette, inoltre, di individuare le assenze, ovvero le categorie identitarie marginalmente rappresentate che denotano l'appartenenza a gruppi non dominanti:

- etnia non dominante;
- condizione di salute psico-fisica fragile;
- contesto socio-economico vulnerabile;
- identità non eteronormativa.

Il campione oggetto d'analisi comprende quattro manuali RLS utilizzati nel contesto scolastico e universitario italiano. La selezione dei manuali è stata effettuata in base ai seguenti criteri: (a) la presenza di una varietà di personaggi ricorrenti e di trame narrative calate in situazioni della vita quotidiana; (b) la data di pubblicazione recente (dal 2011 al 2020), al fine di rilevare le tendenze più attuali nella rappresentazione identitaria nell'ambito della didattica RLS; (c) il livello linguistico, da principiante a elementare (A1-A2 del CEFR), in quanto questi manuali rappresentano il primo contatto degli apprendenti con la cultura target; (d) la diffusione nel contesto didattico RLS italiano.

L'input linguistico veicolato tramite testi narrativi e dialogici, in forma scritta e orale, corredati da un ricco apparato grafico, offre esempi concreti della vita in Russia. Elementi culturali vengono trasmessi in modo implicito attraverso l'illustrazione di diversi comportamenti attribuiti a vari personaggi, delineandone così il profilo identitario. Pertanto, sono stati esclusi dall'analisi i materiali testuali di accompagnamento a temi storico-culturali che pongono di esplorare la dimensione culturale.

Di seguito si presenta il campione di manuali selezionati; in particolare vengono specificati, da una parte, l'impianto strutturale e grafico e, dall'altra, la presenza di trame narrative e personaggi ricorrenti.

1. *Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa*, Volumi 1 e 2 (2017).

Questo manuale (Magnati, Legittimo 2017a, 2017b) si compone di due volumi: il primo comprende quindici lezioni e copre il livello A1; il secondo

è suddiviso in dieci lezioni ed è destinato al livello A2. Il manuale si prefigge lo scopo di sviluppare e consolidare le conoscenze grammaticali e lessicali, nonché la competenza comunicativa con le quattro abilità di lettura, ascolto, scrittura e parlato. Ciascuna unità si apre con testi o dialoghi che vedono come protagonisti i Gromov, una famiglia trasferitasi da poco tempo da Mosca a Pietroburgo, e i loro nuovi vicini di casa. L'apparato iconografico, ampio e articolato, arricchito da fotografie che raffigurano i personaggi principali, rafforza la dimensione narrativa. Ai fini dell'analisi, oltre ai testi, dialoghi e all'apparato iconografico, sono stati considerati anche gli esercizi utili a ricostruire il profilo identitario dei personaggi.

2. *Ura!*, Volumi 1 e 2 (2020).

Il manuale (Vanin, Zanivan 2020a, 2020b) si articola in due volumi, di cui il primo copre il livello A1 e il secondo si rivolge ad apprendenti di livello A2. Entrambi i volumi sono divisi in otto lezioni che, oltre alla sezione grammaticale e lessicale, propongono attività per rafforzare le abilità produttive nonché esercizi riepilogativi. La sezione di ascolto, invece, presenta dialoghi che seguono le vicende di Saša, un ragazzo di San Pietroburgo, della sua famiglia e dei suoi amici. I personaggi ricorrenti sono illustrati con immagini stilizzate. Il target scolastico del manuale spiega la scelta di protagonisti giovani. È presente anche una sezione “А как в России?” (“Com'è in Russia?”), con testi attuali, documenti autentici e informazioni che “fanno conoscere la Russia da vicino” (Vanin, Zanivan 2020a).

3. *Molodec! Parliamo russo. Corso comunicativo di lingua russa*, Volumi 1 e 2 (2011, 2012).

Il manuale (Langran, Vesnieva, Magnati 2011, 2012) comprende due volumi di cui il primo prepara al livello A1 e il secondo risponde ai requisiti del livello A2. Si tratta di una versione adattata e tradotta dei manuali *Ruslan Russian 1* e *Ruslan Russian 2* pubblicati nel Regno Unito rispettivamente nel 2008 e 2011. Si predilige l'approccio comunicativo, in quanto lo studente viene guidato a riflettere sulle strutture grammaticali e a sviluppare le proprie capacità comunicative. Le dieci lezioni in cui si articola ciascun volume raccontano le vicende di Ivan, Ljudmila, Vadim, Zoja Petrovna e altri personaggi; i dialoghi, che presentano le strutture grammaticali e il lessico, “compongono una storia divertente nella capitale russa, con un finale a sorpresa” (Langran, Vesnieva, Magnati 2012). Oltre alle spiegazioni grammaticali, glossari e attività di potenziamento, ci sono sezioni che propongono informazioni sulla cultura e sulla società. Infine, le sezioni supplementari «Testi, canzoni e poesie» (Volume 1) e «Testi e poesie» (Volume 2) contengono ciascuna dieci testi da ascoltare che riprendono le vicende di

uno dei personaggi ricorrenti. Le foto di paesaggi e anche di alcune persone non sono riconducibili ai personaggi centrali della storia e quindi sono state escluse dall'analisi.

4. *Raz, dva, tri...! Corso di lingua russa*, Volume I (2019).

Questo manuale (Shibarova, Yarin 2019) è la versione adattata e tradotta in italiano del manuale *Davaj pogovorim!* pubblicato nel 2018 in contesto tedesco. Il manuale si compone di dieci lezioni e copre i livelli A1 e A2 del CEFR. L'impostazione didattica del manuale si fonda sul principio di una forte contestualizzazione del materiale linguistico («Il nostro credo è: tutto deve essere legato a un contesto!»; ivi: 8). Ogni lezione introduce argomenti lessicali, funzioni comunicative, contenuti grammaticali e presenta una sezione denominata «Люди и ситуации» («Persone e situazioni») che funge da raccolta di diverse scene di vita quotidiana e introduce un ampio repertorio di personaggi ricorrenti ed episodici. L'apparato grafico presenta immagini stilizzate in bianco e nero funzionali alla comprensione del contenuto linguistico, secondo quanto dichiarato dagli autori («Le illustrazioni [...] permetteranno di visualizzare con chiarezza le diverse situazioni»; *ibidem*).

4. ANALISI DEI MANUALI

4.1. *Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa. Volumi 1-2*

Questo manuale risulta altamente informativo ai fini dell'indagine, poiché entrambi i volumi considerati sono interamente strutturati attorno alla narrazione delle vicende della famiglia Gromov e dei loro vicini di casa. I Gromov sono una famiglia tradizionale, composta dalla mamma, Tat'jana, dal papà, Viktor, e dai figli, Nastja (Anastasija) e Aleksej (Alëša), rispettivamente di dieci e ventidue anni. Sebbene non vengano esplicitate informazioni circa l'appartenenza etnica, i loro nomi suggeriscono un'origine russa. A confermarlo è anche l'apparato visivo del manuale, in cui i Gromov sono raffigurati con tratti somatici caucasici.

La scena si svolge quasi interamente a San Pietroburgo, dove i Gromov si sono appena trasferiti da Mosca. Il contesto è quindi quello urbano e borghese, dal momento che fin dalle prime unità comprendiamo che i Gromov vantano uno status socio-economico elevato. Il nuovo appartamento è situato al quarto piano del n. 29 di ulica Kiročnaja, un palazzo dotato di un servizio di portineria. Il loro appartamento è composto da una cucina, una sala da pranzo, un salotto, tre camere da letto, di cui una dotata di cabina armadio, due bagni finestrati e un terrazzo.

Tat'jana e Viktor hanno entrambi frequentato l'Università Statale di Mosca, dove si sono conosciuti. Tat'jana lavora come giornalista; se a Mosca si occupava di politica, economia e traffico, ora invece scrive articoli a tema culturale e di costume. Viktor è proprietario di un'agenzia viaggi, la cui sede principale è ora a Pietroburgo, mentre altre filiali sono dislocate a Ekaterinburg, Saratov e Krasnodar. Per questo motivo Viktor è spesso in viaggio. Sappiamo che lavora molto, dalle otto del mattino alle otto di sera, e spesso pranza o cena fuori casa (al ristorante Mansarda, al ristorante Kommunalka o al sushi-bar in ulica Dekabristov). Di recente la sua agenzia ha firmato un contratto con un *tour operator* europeo, cosicché spesso gestisce gruppi di turisti dall'Inghilterra e dalla Germania. Inoltre, per far fronte alla mole di lavoro, nel corso del secondo volume Viktor assume una segretaria, Ol'ga Vladislavovna, che però licenzierà quasi subito a causa delle sue scarse competenze e della sua condotta (Ol'ga fuma in ufficio). Oltre a lavorare presso l'agenzia, Viktor partecipa come relatore a convegni universitari e scrive articoli accademici. Nastja va a scuola dove studia inglese e francese. Da grande sogna di diventare una pianista di livello internazionale, ma anche di fare il medico in Africa. Oltre a trascorrere molto tempo al telefono, prende lezioni di musica e di pattinaggio. Alëša studia giornalismo all'università e la sera lavora presso la stazione radio "Privet, Piter", dove conduce una trasmissione musicale. È appassionato di musica rock, calcio e informatica; nel tempo libero va in palestra, al sushi-bar sul Nevskij Prospekt e alla discoteca Avatar. Tutti i sabati va allo stadio.

In generale, i Gromov conducono uno stile di vita ispirato a modelli occidentali, come si evince da diverse situazioni presentate nel manuale. Ad esempio, durante una cena al ristorante la famiglia ordina una bottiglia di Chianti; al supermercato Nastja desidera che la mamma le compri un ovetto Kinder; oppure ancora, in occasione della festa d'inaugurazione del nuovo appartamento, sempre Nastja prega la mamma di comprarle un vestito nuovo da H&M; Tat'jana manifesta il desiderio di arredare l'appartamento combinando mobili Ikea con arredi di maggiore pregio acquistati presso un mobilificio italiano.

Il benessere economico dei Gromov si riflette anche nella vitalità fisica suggerita dall'apparato grafico del manuale: i personaggi incarnano un'immagine di salute e cura di sé, appaiono in piena forma fisica e sono sempre ben vestiti. La famiglia conduce una vita sportiva attiva: Nastja prende lezioni di pattinaggio da un'istruttrice locale molto nota, Alëša frequenta regolarmente la palestra, Viktor è descritto come uno sportivo, mentre Tat'jana, che a Mosca era solita giocare a tennis tre volte alla settimana, dopo il trasloco decide di iscriversi a un corso di yoga per gestire lo stress dovuto alla nuova città, al nuovo appartamento e al nuovo lavoro.

I Gromov appartengono a un ambiente colto, come testimoniano le loro abitudini culturali e le loro frequentazioni: Viktor, come abbiamo visto, partecipa

a convegni accademici, va a un concerto al conservatorio, Alëša visita una mostra di Salgado insieme a Vladimir Antonovič, professore universitario di letteratura russa in pensione, Nastja riceve in regalo dal fratello gli spartiti di Chopin, Tat'jana scrive un articolo su una mostra di Picasso all'Ermitage.

Sia l'apparato visuale che quello testuale dipingono i Gromov come un nucleo familiare armonico, caratterizzato da rapporti equilibrati e privi di tensioni. Nelle fotografie i personaggi sono sempre sorridenti e sereni. Solo in un'occasione (Magnati, Legittimo 2017a: 80) scorgiamo sullo sfondo Viktor e Tat'jana intenti a discutere, mentre in primo piano Nastja appare annoiata. Si tratta dell'episodio in cui i genitori non riescono a rintracciare Alëša, che scopriremo poi essere andato in palestra. In generale Tat'jana è una madre attenta che asseconda sempre i desideri dei figli (l'acquisto di casse nuove per Alëša e di un vestito nuovo per Nastja). Quando Nastja si abbuffa di cioccolato e Coca Cola fino a procurarsi un mal di pancia, Tat'jana non la rimprovera, confermando un modello educativo indulgente e privo di conflittualità. Dal canto suo, anche Viktor si dimostra molto comprensivo quando Alëša gli comunica l'intenzione di lasciare l'università per condurre una trasmissione sul cinema russo per il canale radiofonico "Gorod"; nel ricevere questa notizia non intraprende nessuna azione che metta in questione la decisione del figlio e lo supporta pienamente. Nonostante gli impegni professionali, Viktor viene descritto come un padre e un marito affettuoso e presente. Tuttavia, lo vediamo raramente coinvolto nella gestione quotidiana della famiglia: fin dalla prima unità si chiarisce che in casa è Tat'jana a cucinare, così come a fare la spesa (con Nastja). Un sabato pomeriggio il figlio e il marito vanno a vedere la partita di calcio e Tat'jana è estremamente contenta: «Мне не надо готовить ужин. Ура!» («Non devo preparare la cena. Evviva!»; 2017a: 155). È Tat'jana a organizzare la festa d'inaugurazione dell'appartamento, occupandosi degli inviti (insieme a Nastja e Alëša) e della preparazione del cibo; allo stesso modo è sempre Tat'jana a portare Nastja a lezione di pattinaggio. Viktor non è sempre al corrente degli impegni dei figli: quando Alëša non si trova, è il padre a essersi dimenticato che il figlio l'aveva avvertito che sarebbe andato in palestra di primo mattino; in un altro episodio Viktor si dimentica che Alëša lavora in radio solo la sera, è Tat'jana a doverglielo ricordare. Sia Viktor, sia Alëša sono appassionati di calcio: oltre ad andare a vedere le partite il sabato, il primo al bar, il secondo allo stadio, in una delle fotografie della prima unità li scorgiamo guardare la partita in televisione davanti a una birra. Si tratta di un'attività che non prevede il coinvolgimento di Tat'jana e Nastja che, specularmente, vengono rappresentate sul divano intente a giocare con il gatto.

La famiglia allargata dei Gromov comprende la nonna materna, Tamara Georgievna, e la fidanzata di Alëša, Katja, entrambe residenti a Mosca. Si tratta di figure secondarie, che compaiono solo sporadicamente e la cui caratterizzazione rimane piuttosto superficiale. Della nonna sappiamo che è

un'insegnante di matematica in pensione, che ama le canzoni francesi e che ha una collezione di vecchi dischi. Di Katja disponiamo di informazioni prevalentemente relative al suo aspetto fisico che possiamo ricavare sia dall'apparato visuale, sia dalle descrizioni che di lei fornisce Alěša: Katja è una bella ragazza, con una silhouette sportiva («она очень симпатичная», «у неѐ спортивная фигура»; 2017a: 123), pratica regolarmente pallavolo. Alěša soffre molto la lontananza da Katja – e questo pare essere l'unico elemento dissonante della sua vita – così i due si sentono tutti i giorni via Skype, WhatsApp oppure al telefono.

La famiglia Gromov si integra senza difficoltà nella nuova città e sviluppa sin da subito rapporti cordiali, se non di amicizia, con gli altri inquilini del n. 29 di ulica Kiročnaja. Fatta eccezione per Anna Ivanovna, la portinaia del palazzo, i vicini di casa appartengono al ceto medio-alto, presentano un buon livello culturale e svolgono (o svolgevano) professioni qualificate. Al quarto piano, accanto all'appartamento dei Gromov, vive Vladimir Antonovič, ex professore universitario di letteratura russa. Vladimir Antonovič è pietroburghese di nascita, sebbene negli anni Sessanta e Settanta abbia vissuto e lavorato a Mosca; sappiamo che ha insegnato per quarant'anni, dapprima a Mosca – presso l'Università Statale – e successivamente a Pietroburgo. Nel manuale Vladimir Antonovič viene rappresentato come il tipico intellettuale russo («типичный русский интеллигент»; 2017b: 6): è appassionato, oltreché di letteratura, di musica classica e jazz, cinema, teatro e fotografia. Ha una biblioteca molto vasta, ogni giorno legge i classici e scrive articoli accademici. Vladimir Antonovič è celibe, poiché per tutta la vita non è riuscito a dimenticare Anna, il suo primo amore moscovita che gli è stato strappato ingiustamente (i due si reincontreranno fortuitamente a Pietroburgo e avranno il loro lieto fine). Al terzo piano del condominio vivono Larisa Georgievna e la figlia Polina Aleksandrovna. La prima è un medico in pensione, mentre la seconda è disoccupata. Polina Aleksandrovna introduce un elemento di eccentricità all'interno del microcosmo del condominio, poiché si dichiara essere una sensitiva. Polina è nata a Murmansk, suo padre è morto il giorno in cui è nata e spesso le compare in sogno per rivelarle il futuro. Polina lavorava come contabile presso una compagnia americana (in un altro passaggio del manuale si dirà che lavorava in banca), per poi decidere, cinque anni addietro, di dedicarsi interamente all'esoterismo. Ora Polina Aleksandrovna compie spesso viaggi in India per praticare yoga e studiare le tecniche del massaggio indiano; sappiamo che è un'interlocutrice regolare della polizia, a cui, in virtù dei propri poteri extrasensoriali, offre consulenze finalizzate all'arresto dei criminali. Nonostante il suo profilo non convenzionale, Polina Aleksandrovna è ben inserita all'interno del tessuto sociale del condominio: tutti gli inquilini sono inclini a interpellarla per conoscere il proprio futuro e tendono ad attribuire grande valore e attendibilità alle sue capacità divinatorie.

Al secondo piano vivono Miša ed Ella, una giovane coppia, rispettivamente di 28 e 21 anni. Miša è russo, mentre Ella è tatarata; è nata a Kazan' e si è trasferita a Pietroburgo per studiare. Le informazioni circa la sua specializzazione universitaria sono incoerenti: se in un passaggio Ella coltiva il sogno di diventare una traduttrice e pertanto è iscritta alla facoltà di studi filologici, dove studia inglese, spagnolo e portoghese, in un altro passaggio si dice che è studentessa presso la facoltà di economia. Miša è un fotografo di moda affermato, che saltuariamente si reca a Mosca per lavoro. Non disponiamo di descrizioni testuali esplicite circa l'aspetto fisico di Miša ed Ella, ma l'apparato grafico ci mostra due giovani dai tratti caucasici, di bell'aspetto e in forma. Di Ella ricaviamo inoltre che porta la taglia 40 e ha una silhouette sportiva. I due giovani si sono conosciuti all'inaugurazione del negozio di Prada sul Nevskij Prospekt, ed è stato amore a prima vista: Ella dichiara che già il giorno successivo aveva capito che Miša era l'uomo della sua vita. I due si sono sposati un paio di anni prima rispetto agli eventi narrati. Nell'incontrarli in ascensore per la prima volta, Tat'jana, chiede loro se hanno figli e alla risposta negativa segue un incoraggiante «Ma avete ancora tempo»⁵ (2017a: 69). In questo stesso scambio con Tat'jana, comprendiamo come nell'ambito della vita familiare sia Ella a occuparsi stabilmente delle attività domestiche, dichiarando con soddisfazione di stare spesso a casa a cucinare – ambito da cui il marito è completamente escluso: «mentre cucino, lui guarda la TV, legge oppure ascolta la radio» (*ibidem*). Un altro contesto che vede Miša assumere un ruolo passivo è l'uscita al centro commerciale Galereja: Ella deve insistere per persuadere il marito ad andare a fare shopping insieme; da notare che quando Miša finalmente acconsente è unicamente mosso dal desiderio di comprare delle scarpe nuove per fare bella figura in vista di un appuntamento romantico (extraconiugale) a Mosca. Miša, infatti, è raffigurato come un marito infedele – sebbene nel manuale non abbia mai occasione di passare dalle parole ai fatti. Consideriamo alcuni episodi. In un episodio, incontrando Alëša, Miša si interessa della sua situazione sentimentale: «Когда я тебя вижу, ты всегда один... У тебя девушка есть?» («Ogni volta che ti vedo sei sempre solo... Ce l'hai una ragazza?»; 2017a: 123). Una volta scoperto che la ragazza di Alëša si chiama Katja e vive a Mosca, le domande di Miša si concentrano interamente sulle caratteristiche fisiche della giovane: «Как она выглядит?» («Com'è fisicamente?»), «Какие у неё глаза?» («Come sono i suoi occhi?»), «А какие у неё волосы?» («E come sono i capelli?»), «А какой у неё рост?» («E quanto è alta?»), «А лицо, какое у неё лицо?» («E il viso, com'è il suo viso?»; *ibidem*). Dopodiché Miša chiede ad Alëša di mostrargli una fotografia di Katja. Nella fotografia Katja compare insieme a un'amica, Alëna, da cui Miša rimane ammirato. Sappiamo che si farà dare il suo numero di

5 Questa citazione e la successiva sono tratte da un esercizio di traduzione dall'italiano al russo che viene proposto all'interno dell'unità 5.

telefono e che i due si incontreranno a Mosca, ma l'appuntamento si rivelerà deludente: per quanto bella, Alëna appare a Miša noiosa. Miša non mostra alcun senso di rimorso verso la propria condotta nei riguardi della moglie, al punto da esibirla con disinvoltura nel corso di una chiacchierata con Julja, sua collega e vicina di casa (2017a: 219):

Юля: А ты? С кем ты познакомился в Москве?

Миша: С Алёной, подруги Алёши. Когда я её увидел на фотографии, она мне очень понравилась. Я ей позвонил, и в субботу вечером мы встретились в кафе. Но она такая скучная. Она говорит только о собаках. У неё четыре собаки. Она хотела встретиться со мной в воскресенье, но я ей сказал, что занят.

Юля: Правильно, зачем тебе нужна скучная девушка? Элла ничего не узнала о твоём свидании?

Миша: Конечно, нет. В пятницу она уехала в Казань вместе с братом и сестрой.

Julja: E tu? Chi hai conosciuto a Mosca?

Miša: Alëna, un'amica di Alëša. Quando l'ho vista in fotografia mi era piaciuta molto. L'ho chiamata e sabato sera ci siamo incontrati al bar. Ma è davvero noiosa. Parla solo di cani. Ha quattro cani. Avrebbe voluto che ci incontrassimo domenica, ma le ho detto che ero impegnato.

Julja: Hai fatto bene, cosa te ne fai di una ragazza noiosa? Ella non ha scoperto nulla del tuo appuntamento?

Miša: Certo che no. Venerdì è andata a Kazan' con suo fratello e sua sorella.

In un altro episodio, quando Miša ed Ella sono al centro commerciale, nei pochi minuti di assenza della moglie – che è in camerino a provare qualche abito – Miša non perde occasione di corteggiare la commessa (2017a: 142):

Миша: Девушка, у вас тоже очень красивая фигура. Вы занимаетесь в спортзале?

Продавщица: Да, я каждый день занимаюсь.

Миша: Что вы делаете сегодня вечером? Во сколько вы заканчиваете работать?

Продавщица: Я заканчиваю в 8 часов, но меня встречает мой жених.

Миша: Ну, тогда извините. Знаете, я фотограф, и моё агентство всегда ищет новые, красивые лица.

Продавщица: Спасибо за комплимент.

Miša: Sa, anche lei ha un bel corpo. Va in palestra?

Commissa: Sì, tutti i giorni.

Miša: Che cosa fa questa sera? A che ora finisce di lavorare?

Commissa: Finisco alle 8, ma viene a prendermi il mio fidanzato.

Miša: Ah, allora mi scusi. Sa, sono un fotografo, e la mia agenzia è sempre in cerca di volti nuovi e attraenti.

Commissa: Grazie del complimento.

Oltre che in termini affettivi, il rapporto di Miša ed Ella si rivela asimmetrico anche dal punto di vista economico; questo squilibrio viene tematizzato esplicitamente quando Ella, desiderando acquistare un vestito nuovo, si rivolge al marito con tono supplice: «Для меня оно [платье] дорогое. Я бедная студентка, ещё учусь в университете, а для тебя – нет. Ты – известный фотограф и хорошо зарабатываешь» («Per me [il vestito] è costoso. Sono una povera studentessa, studio ancora all'università; ma per te no. Sei un fotografo famoso e guadagni bene»; 2017a: 141).

Al primo piano del n. 29 di ulica Kiročnaja abita Julja, amica e collega di Miša. Julja è russa e lavora da sette anni come fotomodella. Dalle fotografie che la ritraggono e dalle descrizioni inserite nel testo, ricaviamo che Julja è bionda, ha gli occhi verdi e i capelli lunghi, ed è alta un metro e ottanta. Julja ha uno stile di vita sano ed è una grande sportiva: per mantenersi in forma va in palestra tutti i giorni (anche due volte al giorno), fa nuoto, corre al parco e gioca a tennis. Si attiene inoltre a un regime alimentare sano: la sua dieta è costituita da frutta, verdura e carne, sebbene sia amante anche del sushi. Julja ha un chihuahua di nome Barby, nel tempo libero legge *Cosmopolitan* e guarda i talk show. Le sue giornate sono così scandite: la mattina va in palestra, durante il giorno lavora, mentre la sera incontra le amiche con cui va al caffè. Il sabato sera va in discoteca per ballare tutta la notte, così che la domenica mattina dorme fino all'una. Julja ama l'Italia e la moda italiana; inoltre il suo appartamento è arredato con mobili di pregio italiani. Una sera Julja incontra Anton Romanovskij, un fotografo sposato sulla cinquantina, con cui presto andrà in viaggio a Barcellona. Julja sogna una vita amorosa in Spagna, al punto che partirà senza comprare il biglietto di ritorno.

Accanto a Julja, sempre al terzo piano, vive una famiglia italiana che conosciamo attraverso il punto di vista del figlio, Federico, che è compagno di scuola di Nastja. La famiglia di Federico è di Ancona (sebbene la madre sia romana e la nonna, rimasta in Italia, veronese). La famiglia è di estrazione borghese, come possiamo ricostruire dai pochi dettagli che ci vengono forniti: i genitori possiedono una villa al mare, sono andati in vacanza a Forte dei Marmi, la madre è avvocatessa, mentre il padre nel corso dei due volumi viene rappresentato dapprima come un ingegnere, poi come

un *businessman*, e, ancora, come impiegato presso il consolato italiano a Pietroburgo. Nel primo volume Federico ha ancora qualche difficoltà con la lingua russa tanto che Nastja lo prende in giro.

Infine, al piano terra del condominio, come già accennato, vive Anna Ivanovna, che lavora come portinaia da dieci anni. Si tratta dell'unico personaggio ricorrente a non appartenere a un contesto sociale altolocato, né a un ambiente urbano, essendo originaria della campagna. Anna Ivanovna è nata in un villaggio nell'Oblast' di Novgorod e ha frequentato la scuola fino all'ottava classe. Prima di diventare portinaia al n. 29 di ulica Kiročnaja, lavorava in un albergo. A seguito della chiusura dell'albergo, si è ritrovata disoccupata e, per far fronte alle difficoltà economiche, è stata costretta a richiedere un prestito bancario. Le ristrettezze materiali hanno profondamente segnato la sua quotidianità, al punto che, in quel periodo, si recava ogni giorno alla Cattedrale della Trasfigurazione per pregare. Un incontro fortuito con una vecchia amica malata le ha permesso di ottenere il lavoro di portinaia nel condominio. Da allora, la sua situazione economica ha iniziato a stabilizzarsi. Anna Ivanovna intrattiene rapporti cordiali con tutti gli inquilini e continua a frequentare regolarmente la chiesa.

4.2. URA! Volumi 1-2

Questo manuale è ideato come materiale didattico ad uso scolastico, per questo motivo presenta una serie di personaggi in cui gli studenti di questa fascia d'età possono facilmente immedesimarsi.

Il protagonista è Saša Efimov, un adolescente all'ottavo anno della scuola (la terza media italiana), che vive con la famiglia in un appartamento a San Pietroburgo. Questa è composta dal padre Dmitrij Petrovič, medico, dalla madre Anna Alekseevna, avvocato, e dai nonni paterni di Saša, Inna Vladimirovna e Pëtr Alekseevič. Nelle prime pagine del manuale si trovano due illustrazioni a colori che raffigurano i personaggi. Nella prima si vede una parte dell'appartamento degli Efimov in cui troviamo Dmitrij Petrovič alla scrivania con la moglie alle sue spalle, Saša che mette la pettorina al cane Šarik, il nonno che legge un giornale in poltrona, la sorella Maša con il cellulare sul divano, e la nonna che lava i piatti (Vanin, Zanivan 2020a: 18). In un alto ritratto familiare i personaggi vengono rappresentati con i vestiti propri dell'impiego che esercitano: la madre con la toga da avvocato, il padre con il camice bianco e lo stetoscopio al collo, i bambini in divisa scolastica, i nonni in abbigliamento casual (2020a: 24). Tutti hanno i tratti caucasici, la carnagione bianca, ma i capelli di diverso colore. I genitori di Saša sembrano essere giovani d'età, eppure appaiono già affermati dal punto di vista lavorativo ed economico. L'illustrazione a pagina 18 (2020a) rappresenta i vicini che abitano al piano di sotto, una coppia anziana di 75 anni, Ljudmila

Nikolaevna e Vasilij Ivanovič. Li vediamo mentre la moglie sta rientrando a casa con il carrello della spesa, mentre il marito è seduto al computer. Entrambi usano il *social network* russo VKontakte.

Sebbene rimangano figure secondarie nella narrazione, i membri adulti della famiglia Efimov trasmettono l'idea di una famiglia benestante. Essi, inclusi i nonni, mangiano al ristorante («Я знаю итальянский ресторан. Что тут делают бабушка и дедушка?», «Conosco un ristorante italiano. Cosa ci fanno là la nonna e il nonno?»; 2020a: 38), fanno le vacanze a Soči e trascorrono un periodo di tempo in Germania per motivi di lavoro della madre. Non abbiamo informazioni sul loro tempo libero, se non che Dmitrij Petrovič pratica il nuoto. Il loro obiettivo, inoltre, è quello di acquistare un appartamento trilocale nel centro di Mosca al prezzo di 20 milioni di rubli (circa 220 mila euro con il cambio attuale). Ogni tanto, infatti, visitano la capitale dove vanno a pranzare in pieno centro in ulica Malaja Bronnaja, oggi considerato il quartiere più prestigioso di Mosca. È particolare anche la scelta della scuola frequentata da Saša che prevede programmi di scambio con l'estero e vanta la presenza di un allenatore di pallacanestro canadese, Jay, che parla solo in inglese e francese. Nel curriculum scolastico, oltre alle consuete materie come matematica, educazione fisica, biologia, fisica, arte, ci sono anche lezioni di italiano, tedesco e inglese. La scuola organizza inoltre gite scolastiche in luoghi d'arte, come Peterhof. Colpisce anche la presenza di ragazzi stranieri che studiano a Mosca, ad esempio, l'italiana Anna, l'inglese Tom, l'indiana Dipika e il moldavo Dimitru, di cui però non abbiamo ulteriori informazioni, oltre al fatto che padroneggiano il russo.

Viene sottolineato il carattere cosmopolita dei compagni di Saša che si rivela nelle loro conversazioni. Si scopre, infatti, che Ira ha visitato Inghilterra, Germania, Francia e Spagna, Kolja ha fatto un viaggio in Inghilterra e Germania, e, infine, Vanja ha trascorso due settimane di vacanze in Italia con la sua famiglia, visitando Firenze, Roma, Venezia e Jesolo. Questa non è l'unica volta in cui appare l'Italia: un'altra compagna, Olja, ha partecipato a uno scambio a Venezia, mentre Lera ci si è trasferita con la sua famiglia. L'immagine dell'Italia, quindi, viene trasmessa tramite l'esperienza di due ragazze russe. Lera afferma che all'inizio non riusciva a capire la lingua ma ora parla l'italiano senza difficoltà. La domenica cucina insieme al padre, mentre la mamma si riposa. Le piace Venezia, si è già fatta degli amici, italiani e stranieri, gioca a pallavolo, e frequenta volentieri la scuola, che propone delle attività motivanti. Olja invece si limita a riportare che in Italia «погода всегда хорошая, люди дружелюбные» («il tempo è sempre bello, le persone sono socievoli»; 2020a: 74) e racconta delle abitudini alimentari.

Quando Saša e i suoi amici organizzano la partecipazione a eventi sportivi e culturali e preparano la festa per il suo compleanno, emergono alcune caratteristiche del loro stile di vita. Saša viene rappresentato come un ragazzo che nutre molti interessi in ambito sportivo e culturale. Gioca a

pallacanestro, visita musei e teatri, tifa la squadra nazionale di calcio e le squadre locali allo stadio. È in buoni rapporti con la famiglia, spiega pazientemente alla nonna come registrarsi su VKontakte, esce con la madre che chiama con l'allocutivo «мамочка» («mammina»; 2020a: 88), e, infine, organizza una festa di compleanno invitando i genitori e i nonni. L'unico episodio di attrito familiare si verifica quando la mamma lo interroga sul motivo della sua spossatezza e Saša dimostra di essere leggermente irritato («Ты болен? Скажи правду, где ты был, что ты делал? – Мама, что это допрос? Я же говорил, я был у Паши»; «Sei malato? Dimmi la verità, dove sei stato, cosa hai fatto?» – «Mamma, cos'è, un interrogatorio? Te l'ho detto, sono stato da Paša»), il che però si spiega con la sua preoccupazione per la salute del figlio. Nel tempo libero preferisce andare ai concerti. Sua sorella Maša, di 15 anni, suona il pianoforte, ascolta sia la musica classica, come Prokof'ev e Stravinskij, sia la musica pop, preferisce guardare film e serie TV. In un episodio compra alcuni cosmetici e un paio di jeans in un centro commerciale senza essere stata accompagnata dai genitori. Gli Efimov viaggiano molto non solo all'estero ma anche in Russia, ad esempio, fanno le vacanze a Soči e visitano la città siberiana di Omsk.

Anche l'amica Ira mantiene ottimi rapporti con la mamma, che va a trovare al suo posto di lavoro in aeroporto per cenare insieme; è amante dello sport e non mangia dolci; va al cinema per vedere il film *Solaris* di Andrej Tarkovskij. Il loro amico Griša viene descritto come un ragazzo modello che evita le discoteche e passa il tempo libero con i genitori («В субботу я не могу. Я должен сидеть дома с родителями»; «Sabato non posso, devo stare a casa con i miei genitori»; 2020b: 50), pratica il nuoto e nel fine settimana frequenta il centro commerciale per trovare un regalo di compleanno per la mamma, a cui regala sempre fiori per l'8 marzo, un libro o un profumo per il compleanno. Il padre di Griša ha regalato alla moglie orecchini, una borsa, e un viaggio di due settimane sull'isola di Bali. La madre fa l'insegnante di fisica e si sposta con i mezzi pubblici, inclusa la *maršrutka*, anche se sappiamo che Griša va a scuola in taxi. Il padre lavora in una nuova azienda non specificata. Da tutti questi dettagli si può dedurre che la famiglia di Griša ha un tenore di vita medio-alto. Infine, un altro compagno, Kolja, va al concerto di un musicista famoso, e a vedere una mostra al museo dell'arte russa, riflettendo sempre un'immagine di un adolescente pacato.

Il manuale fornisce inoltre informazioni marginali sulla compagnia di amici riguardanti alcuni lievi problemi di salute, come l'intolleranza al lattosio o l'allergia alla frutta e al cioccolato.

4.3. Molodec! Parliamo russo. Corso comunicativo di lingua russa. Volumi 1-2

I due volumi del manuale *Molodec! Parliamo russo* permettono di seguire una storia piuttosto avvincente incentrata sulle vicende di un personaggio femminile. La narrazione ruota intorno a una giovane donna di nome Ljudmila, che, al termine di un viaggio turistico nel Regno Unito, fa ritorno a Mosca nell'appartamento di Zoja Petrovna, una vedova pensionata, e suo figlio Vadim, un critico cinematografico di 35 anni.

È ignoto il motivo per cui Ljudmila risiede in questa abitazione vicino all'Arbat: alla domanda di uno dei suoi ammiratori, Ivan, «Почему вы живёте у Вадима? Кто он вам?» («Perché abita da Vadim? Chi è lui per lei?»), Ljudmila evita di rispondere, per chiedergli invece se è davvero milionario (Langran, Vešnieva, Magnati 2011: 69). La madre di Ljudmila abita a Sofrino, una cittadina nella regione di Mosca. Le informazioni sul personaggio protagonista emergono dai dialoghi che aprono ogni lezione, facendo sì che la sua voce si manifesti solo nelle interazioni con gli altri personaggi della storia. Questi ultimi entrano in scena con lo scopo di presentare gli sviluppi nella vita privata di Ljudmila e infine portare la storia alla risoluzione finale.

Le informazioni che riguardano l'occupazione e la formazione di Ljudmila risultano scarse e contraddittorie. La lezione 1 del primo volume si apre con un dialogo all'aeroporto dove Ljudmila dichiara di essere giornalista («журналистка») (2011: 7). Tuttavia, nella lezione 8 del secondo volume troviamo il seguente scambio:

Питер: Людмила, а ваш отпуск тоже кончается. Когда вы начнёте работу?

Людмила: Вы забыли? Я же вам говорила. Я не работаю! Я учусь в институте.

Зоя Петрова: Людочка, когда закончит институт, хотела бы стать инженером.

Людмила: Может быть... (2021:88)

Peter: Anche le Sue vacanze finiscono. Quando riprende a lavorare?

Ljudmila: Ha dimenticato? Gliel'avevo detto. Non lavoro! Studio all'università.

Zoja Petrovna: Ljudočka quando finisce l'università vorrebbe diventare ingegnere.

Ljudmila: Forse...

Infine, nella sezione supplementare del primo volume viene menzionata la signora Vera che dichiara di essere giornalista («журналист») ed ex

collega di Ljudmila presso una testata giornalistica (2011: 112). Le discrepanze nei dettagli della vita lavorativa e la riluttanza di Ljudmila nel definire le proprie mete professionali suggeriscono che questo aspetto abbia un peso marginale nella sua vita, più orientata invece alla ricerca di una stabilità familiare. Per quanto riguarda le sue attività del tempo libero si hanno informazioni molto generiche: le piace andare al cinema, a teatro, guardare la TV e ascoltare la musica. Si tratta di un personaggio privo di particolare spessore che alimenta la storia narrata grazie alle dinamiche sentimentali con i tre personaggi maschili intenti a conquistare il suo cuore.

Il primo candidato è Ivan Kozlov, 31 anni, un *businessman* milionario impiegato in una ditta moscovita che effettua viaggi di lavoro nel Regno Unito e negli Stati Uniti. È celibe e vive con sua madre. È originario di Saransk, capitale della Mordovia. Il suo aspetto fisico si discosta da quello tipicamente slavo, in quanto ha i capelli neri e gli occhi marroni. Al suo rientro da Londra comincia a corteggiare Ljudmila: le regala rose, la porta al ristorante e all'opera al teatro Bol'šoj, la accompagna in un negozio di abbigliamento dove acquista per lei un vestito e una gonna. Ivan pensa di farle una proposta di matrimonio e prima di partire per Saransk le dice: «Мне надо тебе что-то очень важное сказать» («Devo dirti una cosa molto importante») (2012: 110), ma viene interrotto dalle circostanze che descriveremo di seguito.

Il secondo corteggiatore è Vadim, figlio di Zoja Petrovna, che vive con la madre nello stesso appartamento insieme a Ljudmila. Fa il critico cinematografico, è autore di un libro, e appassionato di teatro e di cinema. Vadim fa una proposta di matrimonio a Ljudmila con tanto di anello. Lei, però, lo lascia in sospeso e gli chiede di aspettare fino alla partenza di Ivan.

Il terzo ammiratore è Peter, un giovane inglese in visita alla famiglia di Zoja Petrovna a Mosca. Non è la sua prima volta in Russia e si orienta bene a Mosca e nella regione. A Londra abita in una casa a due piani (con cinque stanze, due bagni e un giardino) che condivide con sua madre. Insegna letteratura russa, il che spiega la sua perfetta padronanza linguistica, ama giocare a scacchi. Mentre soggiorna a Mosca evita i ristoranti e pranza da McDonalds. Viene descritto come biondo con la calvizie, i baffi, gli occhiali e un abbigliamento curato. Con Ljudmila i due intraprendono un viaggio a Sergiev Posad⁶ nella regione di Mosca; il viaggio è organizzato dalla ragazza che stabilisce l'orario e il punto di incontro. Quando salgono sul treno, Ljudmila annuncia che scenderà a Sofrino per un impegno e lo abbandona da solo a Sergiev Posad. Peter commenta l'accaduto con «Ох уж эти женщины!» («Che si fa con queste donne!»; 2012: 75), riferendosi allo stereotipo delle donne che cambiano improvvisamente idea. Al ritorno fa una proposta di matrimonio a Ljudmila in stazione, ma rimane anch'essa senza risposta.

⁶ Da notare che Ljudmila continua a chiamare Sergiev Posad con il toponimo sovietico Zagorsk (1930-1991).

Un altro personaggio ricorrente è la già menzionata Zoja Petrovna, padrona dell'appartamento in cui alloggia Ljudmila. Di lei sappiamo che nella vita ha cambiato diverse città, tra cui Pietroburgo e Čeljabinsk, e ha una sorella che vive a Saransk, madre di Ivan Kozlov. Le frequenti trasferte erano legate al lavoro segreto del suo defunto marito nel settore degli armamenti.

Nelle pagine del manuale appare anche Tamara, amica di Ljudmila, che abita a Mosca e cerca un impiego come segretaria. Conosce già Vadim, ma desidera incontrare anche il miliardario Ivan e lo straniero Peter. In una conversazione con Ljudmila menziona un certo Ruslan, la cui identità viene svelata solo nell'unità finale. Il manuale stimola la curiosità degli apprendenti nella parte introduttiva alla lezione 9, dal titolo «Ma chi sarà questo Ruslan?» (2012: 98) e poi nell'apertura dell'unità 10: «Finalmente, insieme ai nostri eroi, scopriamo chi è questo misterioso Ruslan!» (ivi: 109).

Questo nodo narrativo, infatti, si scioglie nell'ultima unità del secondo volume durante una scena ambientata all'aeroporto, in cui tutti e tre i pretendenti di Ljudmila si incontrano. Mentre Vadim e Peter attendono ancora la decisione di Ljudmila circa la propria proposta di matrimonio, Ivan vuole parlare con la ragazza. Quando Ljudmila e Vadim salutano Peter prima del suo volo per Londra, a sorpresa si presenta la madre di Ljudmila con un bambino di otto anni, Ruslan⁷, rivelandone la maternità. Il bambino vive a Sofrino con la nonna, separato dalla madre. Gli uomini si congedano rapidamente con Ljudmila senza sollecitare più la sua risposta. Alla fine, Ljudmila sgrida la madre implorando: «Зачем ты приехала? Что ты надела-ла?» («Perché sei venuta? Cos'hai combinato?»; 2012: 111). Sembra dunque che il suo piano fosse quello di tenere nascosto il figlio per potere scegliere il pretendente più vantaggioso, strategia che si rivela fallimentare. In una conversazione telefonica tra Vadim e Ivan, i due confermano il fatto di non essere stati al corrente della situazione e Ivan commenta: «Вот вам женщины!» («Ecco a voi le donne!»; ivi: 228), con l'implicito sulla natura manipolatoria delle donne. Con questo avvenimento si concludono le vicende dei protagonisti le cui vite però si intrecciano con quelle dei personaggi che popolano i testi narrativi della sezione «Testi, canzoni e poesie» e «Testi e poesie», rispettivamente nel primo e nel secondo volume. In questa parte dei volumi si trovano 10 testi da ascoltare, legati alle lezioni già affrontate nella parte principale del manuale.

In particolare, vengono presentate alcune storie riguardanti il viaggio di lavoro intrapreso da Igor' Abramovič, ex marito di Ljudmila e padre di Ruslan. I due sono divorziati da due anni ma mantengono buoni rapporti. Durante le tappe del suo viaggio di lavoro, Igor' tiene Ljudmila aggiornata sui propri spostamenti, anche se è stata la ex moglie a cercare Igor' in più di un'occasione, prima con una chiamata, poi con un SMS e, infine, con una mail. Igor' si chiede: «А почему она так поздно посылает СМС?» («Ma

7 L'allusione è al poema *Ruslan e Ljudmila* (1820) di A. S. Puškin.

perché mi manda SMS così tardi?»; 2011: 118), lasciando capire che il rapporto con Ljudmila non è privo di incomprensioni. Il rapporto con il figlio sembra caratterizzato da un certo distacco, in quanto i due comunicano solo tramite le mail in cui Igor' fa domande molto generiche sulla vita del figlio: «Напиши про школу и про друзей! Как ты проводишь свободное время?» («Scrivimi della scuola e di tuoi amici! Come passi il tempo libero?»; 2012: 121).

Le informazioni sul viaggio di lavoro di Igor' sono dettagliate, sappiamo che questo comprende tappe come Novosibirsk, Samara e Tomsk, per terminare con la firma di un contratto di lavoro a Bajkal'sk; si tratta di una piccola cittadina sul lago Bajkal, l'unica località menzionata che non è capitale di regione. Questo viaggio, infatti, estende i confini della Russia oltre alla già citata Mosca con la sua regione, dove si svolge la narrazione della parte principale del manuale. Per motivi di lavoro Igor' si sposta anche in Ucraina, Germania e Polonia, parla il tedesco e il polacco. Anche se fa affari in Ucraina, dichiara di non parlare la lingua e di comunicare in russo con un suo collega ucraino.

Il viaggio intrapreso da Igor' consente di delineare il suo profilo socio-economico. Il suo lavoro non è stabile e dipende dagli appalti che riesce a procurarsi, tra cui uno per il trasporto fluviale delle merci da Samara a Mosca. Durante un colloquio con il presidente del Consiglio di amministrazione di un'azienda produttrice di cellulosa di Tomsk, Igor' firma un contratto triennale che gli consente di migliorare le proprie condizioni economiche e permettersi una BMW al posto di una Toyota di seconda mano che voleva comprare a Chabarovsk⁸. Non si sente molto competitivo durante il colloquio e ipotizza di essere stato assunto perché non c'erano altri aspiranti candidati. Per raggiungere le varie città del suo itinerario usa treni a lunga percorrenza e condivide gli scompartimenti con altre tre persone, mentre in città si sposta con i mezzi pubblici. Di norma alloggia in albergo, a patto che non ci siano conoscenti che possono ospitarlo, come accade a Samara. Una volta a Novosibirsk, offre una cena alla sua conoscente Nelli in un ristorante georgiano, dove mangiano caviale, salame, carne alla brace georgiana, la zuppa *šči* e il gelato; dopodiché la porta a vedere il balletto. La seconda occasione in cui mangia fuori in compagnia di un suo cugino sceglie un ristorante cinese. A volte esce a cena, altre si accontenta di un *pirožok* su una panchina del parco, di un panino nella camera d'albergo o sempre *pirožki* mentre viaggia in treno. Beve bevande alcoliche come vodka e birra. Nel tempo libero legge riviste di automobili. Igor' è l'unico personaggio del manuale che affronta situazioni conflittuali, prima quando sgrida le donne delle pulizie in un albergo perché tengono aperte le porte

⁸ Chabarovsk è una città famosa per il commercio delle macchine usate provenienti dal Giappone.

dell'ascensore, e poi quando gli viene rubata la borsa e i poliziotti non sembrano collaborativi.

Anche gli altri personaggi secondari che Igor' incontra durante il suo viaggio di lavoro hanno dei profili degni di essere presi in considerazione. Vera, una ex collega di Ljudmila presso una testata giornalistica, parla l'inglese, lo spagnolo e un po' di cinese; ha viaggiato molto per lavoro, negli Stati Uniti, in Cina, Giappone e Messico. Abita a Pietroburgo ed è sposata con Anton, insegnante di scuola, con cui ha due figli grandi: Sergej, di professione informatico, e Vadim, che è musicista. La moglie di Vadim, Marija, è ucraina. Nelli, che, come abbiamo visto, accetta di trascorrere una serata in compagnia di Igor', è amministratrice di un ufficio a Novosibirsk ed è sposata con Nikolaj Petrovič, con cui ha avuto due figli. Lei e il marito non hanno interessi in comune. Lui preferisce fare passeggiate in montagna e pescare, mentre lei frequenta da sola eventi culturali come l'opera, il balletto o i concerti; sa inoltre suonare la *balalajka*. Hanno una dacia vicino a Novosibirsk composta da tre stanze, una veranda, una cucina e un bagno esterno, che non è fornita di servizi di luce e gas.

Infine, Semën, il cugino di Igor', abita da solo in un appartamento a Samara e fa l'architetto. Di lui si legge (2012: 120):

В детстве не играл, как другие мальчики, на школьном дворе, предпочитал читать, рисовать или писать стихи. [...] Семён не женился. Девушки его никогда не интересовали. Почему – он не знал, а Игорь и не спрашивал. Игорь считал, что личная жизнь Семёна это его личное дело.

Da bambino non giocava come gli altri maschi nel cortile della scuola, preferiva leggere, dipingere oppure scrivere poesie. [...] Semën non si è sposato. Non è stato mai interessato alle donne. Il perché non lo sapeva e Igor' non glielo chiedeva. Igor' ha sempre ritenuto che la vita privata di Semën non fossero affari suoi.

Sebbene con prudenza, si può ipotizzare che in questo caso si tratti di una persona omosessuale.

4.4. Raz, dva, tri! Corso di lingua russa. *Volume 1*

Dal punto di vista della struttura narrativa, questo manuale presenta una galleria di personaggi frammentaria, costituita da figure che compaiono in modo sporadico – talvolta limitandosi a una o due apparizioni – senza che vi sia una caratterizzazione biografica approfondita. Tuttavia, è comunque

possibile ricostruire parzialmente i profili dei personaggi e ricavare informazioni sulla loro identità etnica, professionale, socio-economica e famigliare.

Tra i personaggi che ricorrono con maggiore frequenza vi sono i membri di una famiglia così composta: due bambini, fratello e sorella, Vasja e Maša, la mamma Daša, il papà Miša, e i nonni materni Kapitolina Ivanovna e Osip Semënovič. Sebbene non venga fornita alcuna indicazione esplicita circa l'appartenenza etnica della famiglia, a giudicare dai nomi e – per i componenti più anziani – dai patronimici, è possibile ipotizzare che si tratti di una famiglia russa. Come rilevato in § 3, l'apparato grafico del manuale si compone di illustrazioni stilizzate in bianco e nero, il che rende difficile scorgere tratti somatici specifici (come, ad esempio, il colore della pelle). Tuttavia, possiamo affermare che l'estetica complessiva dei personaggi richiama un modello di corporeità caucasico, dato che le figure dei componenti della famiglia sono rappresentate con occhi grandi e pettinature occidentali.

Le illustrazioni suggeriscono che la famiglia di Vasja e Maša viva in una casa indipendente, verosimilmente di legno (Shibarova, Yarin 2019: 97), immersa nella natura, il che colloca la famiglia in un contesto extraurbano. Da una delle finestre è possibile vedere il paesaggio rurale che circonda l'abitazione: alcuni alberi, una strada deserta, un campo e altre case indipendenti (2019: 46). All'esterno della casa è visibile un giardino, dove Vasja e Maša giocano – corrono, saltano la corda, hanno a disposizione una sabbiera. Una costante delle illustrazioni che mostrano scorci esterni alla casa è rappresentata dalla presenza di animali: il gatto di famiglia, Murka, che caccia gli uccelli sul tetto o nei nidi degli alberi, gli uccelli, appunto, che scappano da Murka, e alcune rane (2019: 100). Di Vasja e Maša disponiamo solo di poche informazioni. Entrambi frequentano la scuola, sebbene ogni tanto Vasja salti le lezioni per guardare i cartoni, leggere *Pinocchio* e giocare a calcio. I due condividono la stessa stanza e trascorrono molto tempo insieme: fanno colazione, giocano all'aria aperta, si intrattengono con Murka, oppure svolgono attività separate ma in uno spazio condiviso. In una delle illustrazioni, ad esempio, li vediamo impegnati ciascuno in un'attività indipendente, ma sempre nella stessa stanza: Maša, seduta sul pavimento, gioca con le bambole, mentre Vasja, alla scrivania, costruisce una nave di legno (2019: 69).

Il padre Miša è disoccupato e trascorre la maggior parte del tempo a casa, sul divano a guardare la televisione o a contemplare il soffitto. Agli occhi di Maša appare così: «Он грустный, потому что у него нет работы. Он всегда лежит на диване и думает: “Эх, нет у меня работы!” Папа любит свой диван и нашу семью» («È triste perché non ha un lavoro. Sta sempre sul divano e pensa: “Eh, il lavoro non ce l'ho”. Papà ama il suo divano e la nostra famiglia»; 2019: 189). In effetti, entrambi gli apparati testuale e visuale mostrano Miša triste e indolente: in un episodio la moglie è in piedi alla finestra e Miša si interessa della vita fuori dal microcosmo domestico (2019: 183):

Миша: Даша, что там на улице?

Даша: Ничего особенного. Как всегда весной. Птички поют.

Миша: Тепло?

Даша: Не знаю, Миша. В марте всегда то тепло, то холодно.

Миша: Дождь идёт?

Даша: Нет, не идёт! Миш, почему ты всё время лежишь, ничего не делаешь? Зимой спишь, весной спишь...

Миша: Да-да. Ты права. Надо искать работу.

Miša: Daša, cosa c'è là fuori?

Daša: Niente di particolare. Quello che c'è sempre in primavera. Gli uccellini cantano.

Miša: Fa caldo?

Daša: Non so, Miša. A marzo fa sempre così, a volte caldo, a volte freddo.

Miša: Piove?

Daša: No, non piove! Miša, perché te ne stai tutto il tempo sul divano a non fare niente? D'inverno dormi, in primavera dormi...

Miša: Sì, hai ragione. Devo cercarmi un lavoro.

Questo scambio ci fa supporre che la condizione di disoccupazione di Miša si protragga da diversi mesi e che Miša sia sprofondato in uno stato di apatia. Qualche pagina dopo questo dialogo, Miša, intrattiene una conversazione telefonica con l'amico Serëga – che in quel momento si trova al lavoro – e racconta di aver provato a cercare un'occupazione, ma di essersi presto stancato, preferendo infine guardare in televisione l'ultimo film della saga di *James Bond*. L'indolenza di Miša trova riscontro anche nell'apparato grafico: in tutte le illustrazioni appare sempre in canottiera, a sottolineare uno stato di trascuratezza e abbandono. Se nella maggior parte delle illustrazioni è raffigurato con un'espressione annoiata (2019: 213, 189), assorta (195) o neutra (183, 187), in un'occasione, sebbene ritratto di profilo, appare visibilmente contrariato: tutta la famiglia è riunita a tavola per il pranzo preparato da Daša, che prevede *borsč* e a seguire pesce con pure; come i bambini che rifiutano la minestra, anche Miša si lamenta, esplicitando il desiderio di mangiare un piatto di carne (2019: 214). In questa scena tutti i componenti della famiglia sono seduti a tavola, fatta eccezione per Daša che viene ritratta in piedi, con una pentola in mano, in procinto di servire il *borsč* ai commensali capricciosi. La sua postura suggerisce una dimensione di dinamicità che si pone in contrapposizione con l'atteggiamento statico degli altri membri della famiglia; si tratta di una costante delle illustrazioni che ritraggono Daša. Per esempio, nel dialogo sopra citato con il marito, Daša è in piedi, mentre Miša è sdraiato sul divano; un'altra illustrazione la ritrae ai fornelli con un piatto di *kaša* fumante tra le mani pronto per essere servito

al marito – seduto a tavola con fare annoiato – che nuovamente contesta la pietanza: «Всю неделю ел [овсяную кашу], а сегодня не буду. Надоело!» («È da tutta la settimana che mangio la kaša di avena, oggi non la mangio. Sono stufo!»; 213). In un'altra illustrazione ancora, tutti i membri della famiglia si trovano in salotto, mentre sullo sfondo si scorge Daša in cucina alle prese con la preparazione del pasto (195). Se in soggiorno regna un'atmosfera oziosa – Miša giace sul divano a fissare il soffitto, Osip Semënovič siede alla finestra, fumando annoiato una sigaretta, Kapitolina Ivanovna dorme sulla poltrona con il gatto in grembo, i bambini giocano sul tappeto – in cucina c'è grande operosità, testimoniata dalle pentole fumanti sui fornelli e dalla postura di Daša, che, sempre in piedi, con la mano sinistra tiene un padellino a mezz'aria e con la destra solleva il coperchio di una pentola per controllare la cottura di quanto in essa contenuto. L'impegno di Daša nelle occupazioni domestiche si riflette nella percezione che Maša ha della madre: «Мама у нас весёлая. [...] Она любит ходить в магазин, готовить еду, мыть посуду» («La nostra mamma è un tipo allegro. [...] Ama andare a fare la spesa, cucinare, lavare i piatti»; 2019: 189). Oltre a dedicarsi alla cura della famiglia, sappiamo che Daša lavora come commessa in un negozio, il che fa di lei l'unico componente della famiglia ad avere un impiego. I genitori materni, infatti, sono entrambi in pensione; le informazioni che li riguardano sono scarse: Kapitolina Ivanovna viene ritratta come una donna molto anziana, con uno scialle sulle spalle e pantofole calde ai piedi – nelle illustrazioni il suo abbigliamento è in contrasto con quello degli altri membri della famiglia, ritratti in maniche corte o – nel caso di Miša – con le spalle scoperte; Maša la descrive così: «Она всегда сидит в кресле и говорит: “Ох, дети, дети...”» («Non fa altro che dormire in poltrona e dire: “Ah, i bambini...”»; 2019: 189). Osip Semënovič ha occhiali spessi, trascorre il tempo ascoltando la radio, guardando film, fumando seduto alla finestra.

Nell'unità 6 il manuale esplora uno scenario ipotetico, proponendo una versione alternativa della famiglia in cui le occupazioni e i ruoli dei membri sono sovvertiti (2019: 197). Questo esercizio narrativo trova espressione sia a livello verbale (nel testo intitolato «А может быть так?», «Potrebbe essere così?»), sia a livello iconografico, con un'illustrazione che ha come ambientazione il medesimo salotto e, sullo sfondo, la medesima cucina (2019: 195). In questa versione alternativa Miša viene immaginato come un insegnante universitario, mentre Daša come una maestra. L'illustrazione che accompagna il testo li ritrae sul divano, composti e ben vestiti, intenti a correggere i compiti dei propri studenti. Osip Semënovič è un medico, lavora all'ospedale, non fuma e non si annoia mai, dato che lavora molto; viene raffigurato seduto sulla poltrona in abiti eleganti (giacca e cravatta) immerso nella lettura di una rivista medica. Kapitolina Ivanovna è raffigurata in piedi in mezzo al soggiorno con una scopa in mano; di lei si dice che «убирает квартиру, готовит обеды, моет посуду» («mette ordine nell'appartamento, prepara da

mangiare, lava i piatti»; *ibidem*). La nonna porta un grembiule e ciabatte comode, lo scialle è sparito. Vasja e Maša sono ordinatamente seduti a un tavolo del soggiorno e fanno i compiti di inglese e matematica. Rispetto all'illustrazione presentata a pagina 195, alcuni dettagli dell'ambientazione sono cambiati: non c'è più il televisore, al posto di un calendario sulla parete è appeso un quadro che raffigura un paesaggio rurale, la cucina è in ordine. L'esercizio di immaginazione proposto si estende anche a pagina 200, dove un'illustrazione raffigura i componenti della famiglia nelle sembianze dei loro alter ego. Questa immagine si contrappone a quella di pagina 189: qui i membri della famiglia sono rappresentati in piedi, curati nell'aspetto; le differenze più evidenti riguardano l'abbigliamento e l'atteggiamento di Miša, ora ben vestito, con un accenno di sorriso e dei quaderni in mano; la postura di nonna Kapa, ritratta in piedi con un'aspirapolvere; e l'aspetto di nonno Osip, che indossa un camice da medico sopra la camicia e porta uno stetoscopio al collo. La rappresentazione alternativa della famiglia trova verbalizzazione nell'esercizio che segue questa illustrazione in cui vengono esplicitamente menzionati i termini *idillija* ('idillio') e *antiidillija* ('contro-idillio'). Agli apprendenti viene richiesto di completare le frasi «Идиллия – это когда...» / «Антиидиллия – это когда...» («L'idillio è quando...»; «Il contro-idillio è quando...»), scegliendo tra una serie di sintagmi, come ad esempio: «читать Бальзака», «учить японский», «хулиганить», «всё время курить», «пить водку и коньяк» ecc. («leggere Balzac», «studiare il giapponese», «commettere atti vandalici», «fumare tutto il tempo», «bere vodka e cognac»; 2019: 200).

Sempre legati alla famiglia di Vasja e Maša, ci sono alcuni personaggi marginali. Come, per esempio, Petja, amico e compagno di scuola di Vasja, che però non è uno studente diligente, gioca a calcio e fa i dispetti a Vasja (come distruggere una casa in legno da lui costruita; 2019: 305). La madre di Petja, Tanja, è preoccupata per lo scarso rendimento scolastico del figlio. Altri personaggi collaterali sono le insegnanti, Anna Ivanovna e Marija Vas'ilevna, e il custode della scuola frequentata da Vasja e Maša, Ivan Petrovič, che da un fugace dialogo comprendiamo essere un po' sbadato nel proprio lavoro.

Oltre a questi personaggi, gli apparati verbale e visivo del manuale introducono via via una serie di figure delineate in modo discontinuo, prive di un approfondimento biografico e con scarse informazioni di contesto. Tra esse è interessante osservare la figura di Semën Semënovič Sidorenko, un poliziotto russo sulla sessantina in procinto di andare in pensione. Semën è un tenente e ama l'ordine. Vive in una piccola città fuori Mosca, è sposato e ha due figli; dal punto di vista economico è benestante: ha un appartamento di proprietà, una dacia, un'auto: «у него есть всё, и всё у него в порядке, только здоровье слабое» («ha tutto e tutto quello che ha è in ordine; solo la salute è cagionevole»; 2019: 221). Dello stato di salute fisica di Semën

Semënovič sappiamo poco, se non che soffre di mal di schiena, mentre del suo stato di salute mentale apprendiamo esplicitamente che soffre di depressione («У Семёна депрессия», «Semën ha la depressione»; *ibidem*). Il contrasto tra la dimensione pubblica di Semën e la dimensione privata è esplicitato a livello visuale dalle due illustrazioni che lo ritraggono: la prima (2019: 219) ci mostra un omone in divisa, mentre la seconda (221) lo raffigura rannicchiato su un divano, in tenuta da casa (pantaloni della tuta, canottiera), con una calvizie incipiente (resa visibile dall'assenza del cappello da tenente), intento a leggere una rivista intitolata *Zdorov'e* ('Salute'). Nelle pagine successive compare un altro personaggio. Si tratta del giovane Arkadij. Il manuale delinea un parallelismo con Semën Semënovič: «Он тоже лежит на диване грустный, как лейтенант Сидоренко» («Anche lui è sdraiato sul divano con aria triste, come il tenente Sidorenko»; 2019: 224). Arkadij ha un passato di teppista («раньше он часто хулиганил, а теперь редко»; *ibidem*) e, sebbene ora sia cambiato, fatica a lasciarsi alle spalle questa reputazione. Il parallelismo con Semën Semënovič continua: la salute di Arkadij è ottima, ma il disordine fisico – lo vediamo giacere su un divano, ai piedi del quale giacciono un piatto sporco e due lattine vuote – ed esistenziale sono evidenti: Arkadij vive con la nonna, è disoccupato, e non ha nulla, non ha un'auto, non ha una dacia, non ha amici, né una fidanzata. Arkadij è triste e non ha appetito.

Una serie di altri personaggi sporadici costella il manuale. La maggior parte di essi è legata al mondo universitario. Di seguito forniamo una panoramica: Aleksandr Rumjancev (Saša) è studente universitario, studia le lingue straniere e vive in studentato; Ivan Sidorov (Vanja) è russo, vive a Mosca e studia all'università; Michele, è uno studente italiano di storia che si è trasferito a Mosca. Sulla provenienza di Michele si hanno informazioni dissonanti: in due dialoghi diversi a pagina 116 si dice dapprima che viene da Napoli, e successivamente da Milano; Michele parla bene il russo e aiuta Ivan a orientarsi a Mosca per raggiungere l'università che frequentano insieme; tra i loro professori c'è Nikolaj Alekseevič Gorskij, che insegna filosofia. C'è poi Pëtr Il'ič Muchin, professore di fisica all'università; Pëtr Il'ič invita esplicitamente a riflettere sullo stereotipo che lo studio della fisica sia un'occupazione maschile: «Вы думаете, физики – всегда мужчины? Нет, конечно. А Мария Кюри? А Мария Майер? Это были гениальные женщины-физики» («Pensate che i fisici siano solo uomini? Certo che no. E Marie Curie? Maria Goeppert-Mayer? Sono state fisiche donne geniali»; 2019: 226). Pëtr Il'ič dichiara di avere un'allieva modello, Sima Serova, che si augura, una volta conseguita la laurea, possa lavorare nel suo laboratorio. Sima è una studentessa brillante, passa il tempo libero in biblioteca e le serate a lavorare in un ristorante, per mantenere la madre che al momento è disoccupata. Scopriamo che la passione di Sima per la fisica e la matematica ha destato qualche perplessità da parte della madre (228):

Моя мама говорит, что эти науки – не для девушки. Я спрашиваю: «А какие для девушки?». Она говорит: «Ну, не знаю... Филология... История...». Но я не гуманитарий, у меня нет таланта филолога. Я люблю считать, экспериментировать».

Mia mamma dice che queste discipline non sono per le ragazze. Io le chiedo: «E quali discipline sarebbero per le ragazze?». Lei mi dice: «Маh, non so... la filologia... la storia». Ma io non sono un'umanista, non ho talento per la filologia. A me piace contare, sperimentare.

Di Sima è innamorato Matvej, suo compagno di corso, sebbene non ami la fisica.

Un altro personaggio legato al contesto universitario è Aleksej, che si è trasferito a Pietroburgo per studiare; proviene da Jakutsk ed è «якут» (jaku-to); Aleksej ha un amico russo di Mosca, Dmitrij, che ora vive in Jakuzia, dove fa il giornalista per una testata locale. Questi due personaggi compaiono solo a pagina 136 e non abbiamo una loro caratterizzazione fisica, né nel testo, né nell'apparato grafico.

All'interno dell'unità 5 viene delineato il personaggio di Fëdor. Fëdor ha 25 anni ed è impiegato in banca. Trova il proprio lavoro ripetitivo e noioso («Весь день сижу в офисе, считаю деньги, пишу письма. звоню, отвечаю на рекламации... Как это скучно!»; 2019: 164). Fëdor sente di essere un poeta nell'animo e sogna di diventare sceneggiatore. La notte è seduto alla propria scrivania ed è colto dall'ispirazione; scrive una sceneggiatura che manda a Jurij Petrovič. Questi trova però la sceneggiatura di Fëdor inconsistente («Сценарий ваш – так себе. Не хороший и не плохой. Ни рыба ни мясо. Банальный, скучный. Где идея?»; «La sua sceneggiatura è così così. Ne buona, né cattiva. Né carne, né pesce. Banale, noiosa. Dove sta l'idea?»; 2019: 167). Jurij Petrovič riconosce però il talento di Fëdor e lo incoraggia a non abbandonare il suo sogno e l'impresa: «Вы талантливый юноша, как ваш герой. Но надо искать, думать, работать!» («Lei è un giovane talentuoso, come il suo personaggio. Però bisogna cercare, pensare, lavorare!»; *ibidem*). Il manuale non dà continuità alla vicenda di Fëdor e la sua storia resta senza epilogo. Tuttavia, il personaggio di Fëdor sembra tornare alla vita nel corso dell'unità 8, nelle fattezze di Eduard (Edik). Nonostante il nome non combaci, alcuni dettagli ci fanno pensare che i due giovani siano la stessa persona: innanzitutto la caratterizzazione fisica di Fëdor e Eduard è contigua (nelle due unità i giovani hanno la stessa corporatura, la medesima pettinatura, indossano una camicia e portano entrambi gli occhiali); inoltre Eduard dichiara di essere un poeta e di scrivere versi di notte. La giornata di Eduard è turbata dal rumore provocato dai lavori di ristrutturazione nell'appartamento adiacente («Мои соседи начинают ремонт. Моя жизнь

кончается»; «I miei vicini iniziano la ristrutturazione. La mia vita finisce»; 264). In un primo momento Eduard si reca dai vicini con l'intenzione di lamentarsi del trambusto; tuttavia, la bella presenza della vicina Nelli, il suo rimprovero per essersi alzato tardi («Уже одиннадцать. А начинаем мы ровно в 10. Вы долго спите, молодой человек»; «Sono già le undici. E noi iniziamo alle 10 in punto. Lei dorme troppo, mio caro»; 2019: 265), nonché la scoperta che il marito porrà un biliardo in casa e che è appassionato di scacchi, inducono Eduard a cambiare atteggiamento. La conversazione si conclude, infatti, con la proposta di stringere amicizia.

L'ultimo personaggio su cui vogliamo porre l'attenzione è una donna senza nome che compare a più riprese nel corso dell'unità 9. Di lei sappiamo che è sposata e ha un figlio, Pet'ka⁹. La donna vuole organizzare una cena invitando qualche amico, e per questo va a fare la spesa. La donna sembra lamentarsi di non poter contare sull'aiuto del marito e del figlio: «Наша семья всегда рада гостям, но идти в магазин нужно мне. Муж на работе, Петька, как всегда, за компьютером» («Alla nostra famiglia fa sempre piacere avere ospiti, però tocca a me andare a fare la spesa. Mio marito è al lavoro, Pet'ka come sempre sta al computer»; 2019: 284). Interrogandosi sulle bevande da offrire ai propri ospiti, la donna decide di comprare una bottiglia di vodka per il marito e il suo amico, e due bottiglie di vino per le donne e per Il'ja Semënovič, l'anziano della compagnia. L'episodio si conclude con la donna in difficoltà a causa delle borse pesanti. Decide quindi di telefonare al figlio, affinché la aiuti a portare la spesa a casa. Nonostante una certa riluttanza iniziale, il figlio si lascia convincere e accorre in soccorso della madre.

5. DISCUSSIONE

In questa sezione discutiamo i risultati dell'analisi condotta sui quattro manuali, con particolare attenzione alla rappresentazione degli interlocutori immaginati. L'obiettivo principale è rilevare in che modo vengono costruite le identità dei personaggi che parlano la lingua target e popolano i testi, i dialoghi e l'apparato iconografico, osservando quali identità – etniche, socio-economiche, corporee, religiose e di genere – vengono messe in scena e quali invece sono assenti.

In generale, è possibile operare una distinzione tra i manuali sviluppati specificamente per un target di apprendenti italofofoni (*Davajte* e *Ura*) e i due manuali tradotti in italiano (*Molodec* e *Raz, dva, tri*). Se i primi due sembrano infatti costruire un mondo russofono (e rigorosamente russo) rassicurante e semplificato, lontano dalle complessità, dalle contraddizioni

⁹ Potrebbe essere ragionevole ipotizzare che si tratti di Tanja, la madre di Petja, amico di Vasja. Tuttavia, a partire dall'analisi delle illustrazioni, si rileva che la caratterizzazione fisica di Tanja (p. 316) non corrisponde a quella della donna presentata nell'unità 9 (pp. 284, 291).

e dalle difficoltà che attraversano la vita reale – una «enclave bucolica», per usare un'efficace espressione di Shardakova e Pavlenko (2004: 27) – i due manuali tradotti, pur non scostandosi significativamente da questo approccio idealizzato, presentano alcuni elementi che riflettono in modo più realistico dinamiche relazionali concrete e talvolta anche condizioni di vulnerabilità e conflittualità.

Nel complesso, l'analisi conferma una tendenza alla rappresentazione di categorie identitarie dominanti: i personaggi ricorrenti che incarnano l'interlocutore immaginato sono soggetti bianchi, dalla fisionomia slava, di etnia russa, esponenti della classe media, normodotati, eterosessuali, membri di famiglie tradizionali. Risultano marginalizzate, se non assenti, le voci riconducibili a identità non egemoniche, come quelle etnicamente e culturalmente minoritarie, appartenenti a classi socio-economiche svantaggiate, con disturbi di tipo fisico o mentale, oppure non rispondenti a un modello eteronormativo.

La Tabella 1 mostra la distribuzione del campione complessivo ($n = 80$ personaggi) in relazione a categorie identitarie non dominanti.

Categorie identitarie non dominanti	N. personaggi (su $n = 80$)	% sul totale
Etnia non dominante	3	3.75%
Contesto socio-economico vulnerabile	4	5%
Condizione di salute psico-fisica fragile	3	3.75%
Identità non eteronormativa	1	1.25%
Totale	11	13.75%

Tabella 1. Distribuzione dei personaggi per categorie minoritarie.

Come si può osservare, soltanto $n = 11$ personaggi, pari al 13.75% del campione, appartengono a categorie identitarie non dominanti. Muovendo da queste considerazioni generali, di seguito ci proponiamo di discutere più nel dettaglio le diverse dimensioni identitarie che emergono dai risultati dell'analisi.

5.1. *Identità etnica*

Per la maggior parte dei personaggi esaminati nei quattro manuali non abbiamo rilevato indicazioni esplicite circa l'appartenenza etnica. L'assenza di marcatori etnici, in questi casi, funziona come segnale implicito di appartenenza alla categoria dominante, ovvero quella russa. A confermare ciò, vi sono i nomi – e laddove presenti i patronimici e cognomi – dei personaggi

(si pensi, ad esempio, a Nastja, Alëša, Tat'jana e Viktor Gromov in *Davajte*, a Saša, Maša, Anna Alekseevna, Dmitrij Petrovič Efimov, Pëtr Alekseevič e Inna Vladimirovna in *Ura*, a Ljudmila, Ivan Kozlov e Ruslan in *Molodec*, Vasja, Maša, Dar'ja, Michail in *Raz, dva, tri*) che suggeriscono un'identità russa. Anche l'apparato visivo dei manuali che raffigurano i protagonisti delle trame narrate, mette in scena corporeità associabili all'etnia russa: in *Davajte* e *Ura* i Gromov e gli Efimov sono rappresentati con tratti somatici caucasici; in *Raz, dva, tri* le illustrazioni, sebbene stilizzate e in bianco e nero, suggeriscono un modello di corporeità caucasico, e tratti somatici caratterizzati da occhi grandi e pettinature occidentali.

In tutti i manuali considerati vi sono solo tre personaggi a rappresentare i parlanti la lingua target che vantano un'appartenenza etnica minoritaria esplicitamente dichiarata; si tratta di Ella (*Davajte*), vicina di casa dei Gromov che è tatara, Aleksej (*Raz, dva, tri*), che è di etnia sacha¹⁰, e Marija, la moglie di Vadim, figlio dell'ex-collega di Ljudmila (*Molodec*) che è ucraina. Tuttavia, per questi personaggi è del tutto assente un approfondimento circa la loro identità etnico-culturale e linguistica: per Ella e Aleksej viene fornita unicamente l'informazione circa la città natale – rispettivamente Kazan', capitale della Repubblica del Tatarstan, e Jakutsk, capitale della Repubblica di Sacha (Jacuzia) – mentre per Marija la caratterizzazione si limita al suo stato coniugale. È significativo, inoltre, il fatto che si tratti di tre personaggi marginali: Ella, sebbene costituisca a pieno titolo un personaggio ricorrente in *Davajte*, ha un ruolo secondario nella storia; Aleksej e la moglie di Vadim sono invece personaggi episodici. Va rilevato che in *Molodec*, tra i pretendenti di Ljudmila, vi è Ivan Kozlov, nipote di Zoja Petrovna – ancora una volta i nomi sono tipicamente russi – che sappiamo essere originario di Saransk, capitale della Repubblica di Mordovia, regione abitata in prevalenza da gruppi etnici quali i mokši o ersiali, la cui lingua appartiene al gruppo delle lingue ugrofinniche. In questo caso, però, non viene fornita alcuna indicazione circa la sua appartenenza etnica, il che ci fa supporre che il personaggio appartenga all'identità maggioritaria.

Da notare che in tutti i manuali analizzati solo due personaggi presentano nomi che non sono tradizionalmente russi: si tratta di Igor' Abramovič (*Molodec*) e Semën Sidorenko (*Raz, dva, tri*). Questi nomi rimandano, rispettivamente, a un'origine ebraica e ucraina; tuttavia, una problematizzazione relativamente all'appartenenza etnica di questi personaggi è assente, e tutto fa pensare che siano rappresentanti dell'etnia dominante.

Pur non rientrando pienamente nell'ambito della nostra domanda di ricerca, vale la pena soffermarsi brevemente sulla rappresentazione dei personaggi stranieri che contribuiscono a delineare il profilo – secondo la

¹⁰ Si noti che per la caratterizzazione etnica di Aleksej viene utilizzato l'esoetnonimo russo *jakut*, e non l'endoetnonimo *sacha*, il che implicitamente suggerisce una prospettiva russo-centrica nella rappresentazione di questa identità minoritaria.

categoria utilizzata da Shardakova e Pavlenko (2004) – dell'apprendente immaginato, ovvero della comunità fonte. In tutti i manuali, l'elemento allogeno è incarnato da personaggi occidentali, provenienti da contesti nazionali percepiti come culturalmente egemonici e socialmente desiderabili: si pensi a Federico, italiano, originario di Ancona (con madre romana), in *Davajte*; Jay, canadese, in *Ura*; Peter, inglese, in *Molodec*; Michele, italiano (residente a Napoli/Milano) in *Raz, dva, tri*.

5.2. Identità socio-economica

In termini di status socio-economico dei personaggi rappresentati, è possibile rilevare una serie di costanti che accomunano *Davajte*, *Ura*, e *Molodec*. In essi l'ambientazione è quella urbana di una delle capitali storiche della Russia, ovvero Pietroburgo o Mosca. I protagonisti sono in genere individui appartenenti al ceto medio e, nel caso di personaggi adulti, spesso hanno un'alta formazione e svolgono professioni qualificate o socialmente prestigiose: le pagine di questi manuali raffigurano *businessman* (Viktor in *Davajte*, Ivan e Igor' in *Molodec*), ma anche giornalisti (Tat'jana e Alëša in *Davajte*, Ljudmila e Vera in *Molodec*), professori di letteratura russa (Vladimir Antonovič in *Davajte*, Peter in *Molodec*), medici (Larisa Georgevna in *Davajte*, Dmitrij Petrovič in *Ura*), un'avvocata (Anna Alekseevna in *Ura*), un critico cinematografico (Vadim in *Molodec*), un fotografo di moda (Miša in *Davajte*) e una top model (Julja in *Davajte*). Si tratta di professioni imprenditoriali, intellettuali e creative che riflettono modelli di successo fondati sul capitale economico, la cultura, il prestigio o la bellezza.

Gli unici personaggi a non appartenere all'élite economica e culturale sono Anna Ivanovna, di professione portinaia, Polina Aleksandrovna, formalmente disoccupata e dedita all'occulto (*Davajte*), e Zoja Petrovna, vedova pensionata (*Molodec*). Si tratta di donne sopra i 40 anni, non coniugate – sono single le prime due, mentre la seconda è vedova – legate a una rappresentazione stereotipata della femminilità matura: la portinaia affabile ma sbadata (che non si accorge del ladro che entra nel palazzo), la disoccupata eccentrica, la vedova anziana che affitta il proprio appartamento. Sebbene questi personaggi introducano una certa varietà nel panorama socio-economico rappresentato, restano figure ai margini del tessuto narrativo. La loro funzione appare accessoria, più utile a caratterizzare l'ambientazione delle storie, che a offrire uno sguardo alternativo o critico sulla società. Da notare, peraltro, che questi personaggi sono perfettamente inseriti nei contesti borghesi in cui agiscono i protagonisti, con i quali si interfacciano senza attriti o barriere. Le differenze di classe non generano conflitti, né ostacolano la comunicazione, contribuendo a rafforzare l'immagine di una società armoniosa, dove le disparità sociali sono neutralizzate.

Tutti i protagonisti dei tre manuali vivono (o si trasferiscono) in abitazioni altolocate, situate nei centri delle due grandi città che fanno da sfondo alle storie. La famiglia Gromov in *Davajte* si è appena trasferita da Mosca nel quartiere Central'nyj di Pietroburgo in ulica Kiročnaja. Il civico 29 è un palazzo costruito alla fine del XIX secolo, su progetto dell'architetto Pavel Mul'chanov. I Gromov vivono al quinto piano, in un appartamento spazioso, con diversi ambienti e un balcone. La famiglia Efimov in *Ura* si trasferisce da Pietroburgo in un appartamento situato nel centro di Mosca del valore di circa 220 mila euro. L'appartamento in cui vive Ljudmila in *Molodec* si trova nei pressi dell'Arbat, storica via centrale della capitale russa.

Le vicissitudini dei personaggi si sviluppano in contesti che riflettono un alto capitale culturale condiviso: vanno al museo, a teatro, ai concerti, all'opera, pranzano e cenano in ristoranti di cucina esotica o internazionale (sushi-bar, ristoranti italiani, georgiani o cinesi), frequentano il mondo universitario (in *Davajte* Alëša ed Ella sono studenti, mentre Viktor partecipa a convegni accademici), scrivono libri (Vadim in *Molodec*) e articoli scientifici (Vladimir Antonovič e Viktor Gromov in *Davajte* – il fatto che il titolare di un'agenzia viaggi partecipi a convegni accademici e scriva articoli scientifici è a dir poco singolare), parlano le lingue straniere. Inoltre viaggiano molto in Russia e all'estero: in *Davajte* Viktor si sposta costantemente per tenere sotto controllo le sue filiali; in *Ura* la famiglia Efimov ha vissuto in Germania per ragioni legate al lavoro di Anna Alekseevna; in *Molodec* Ivan Kozlov viaggia nel Regno Unito e negli Stati Uniti, Igor' compie trasferte in varie città della Russia, ma anche in Ucraina, Polonia e Germania, mentre Vera ha viaggiato negli USA, in Cina, Giappone, Messico. L'esposizione a modelli culturali colti e raffinati coinvolge attivamente anche i bambini e gli adolescenti; Nastja (*Davajte*) e Maša (*Ura*) suonano entrambe il pianoforte e amano la musica classica; Ira (*Ura*) va al cinema a guardare un film di Tarkovskij; Kolja (*Ura*) visita una mostra sull'arte russa. Ma il caso più emblematico è rappresentato dalla scuola frequentata da Saša e dalla sorella (*Ura*); il fatto che nell'apparato iconografico i due vengano rappresentati con un'uniforme scolastica suggerisce che la scuola sia privata. Quello rappresentato è un contesto d'istruzione con una forte vocazione internazionale: gli alunni studiano lingue straniere che non rientrano sistematicamente nei programmi scolastici russi tradizionali (oltre all'inglese, imparano l'italiano e il tedesco), hanno improbabili – dato che non parlano nemmeno la lingua russa – insegnanti stranieri, come il canadese Jay, e svolgono soggiorni studio all'estero. Si tratta di un segmento di gioventù altamente privilegiato, che ha accesso a opportunità formative riservate all'élite urbana globalizzata, ben lontana dai contesti educativi (e materiali) della maggior parte dei coetanei nella Russia contemporanea.

A scostarsi dalla rappresentazione privilegiata proposta in *Davajte*, *Ura* e *Molodec*, vi sono i personaggi di *Raz*, *dva*, *tri*. Sebbene essi non vengano

delineati con pari ricchezza di dettagli, emergono con chiarezza alcuni elementi che suggeriscono un'identità socio-economica più ordinaria – e in alcuni casi problematica – maggiormente aderente al contesto sociale russo contemporaneo. Prendiamo ad esempio la famiglia di Vasja e Maša. La prima divergenza con gli altri tre manuali riguarda il contesto abitativo: l'ambientazione è quella rurale, lontana dalle grandi metropoli che incarnano i centri culturali ed economici. Tale ambientazione ha una ricaduta diretta sulle abitudini dei membri della famiglia, in particolare dei bambini. Non abbiamo più a che fare con frequentatori seriali di musei, ristoranti raffinati e centri commerciali, possessori di telefoni o utilizzatori di *social network*, bensì con due bambini che trascorrono il tempo all'aria aperta, oppure in casa a giocare con il gatto o in attività solitarie come il fai da te o le bambole. Diversamente dagli altri manuali – in particolare *Davajte e Ura* – le vicende che vedono protagonisti Vasja e Maša non prevedono il coinvolgimento degli adulti, a marcare un'identità autonoma dei bambini che non partecipano a pratiche culturali, ricreative e di consumo perpetrate all'interno del contesto familiare.

La famiglia di Vasja e Maša non è esponente del ceto medio. A suggerirlo è il fatto che la famiglia (allargata), oltre alla pensione dei nonni, può contare solo sullo stipendio di Darija, che svolge una professione non prestigiosa, fa la commessa in un negozio. Il padre Michail è disoccupato – probabilmente da alcuni mesi – il che colloca la famiglia in un contesto di fragilità economica, e lo stesso Michail in una condizione di vulnerabilità psicologico-emotiva (di questo parleremo meglio in § 5.3). Le difficoltà in cui versa la famiglia sono implicitamente richiamate dall'esercizio menzionato in § 4.4 in cui la condizione della famiglia viene connotata in termini di *antiidillija* ('contro-idillio'). La versione alternativa (*idillija*, 'idillio') che viene immaginata con un esperimento narrativo per i componenti della famiglia non a caso sovverte le posizioni lavorative, conferendo ai membri adulti (fatta eccezione per nonna Kapa) professioni qualificate e ad alto capitale intellettuale: Michail è un professore universitario, Darija è un'insegnante di scuola e nonno Osip è un dottore.

Nel manuale Michail non è l'unico a non avere un impiego. Sono disoccupati anche la madre di Sima Serova e il giovane Arkadij. Quest'ultimo incarna una figura giovanile marginalizzata, segnata da un passato problematico e da un presente stagnante e privo di prospettive: disoccupato, senza relazioni sociali, interessi, mezzi materiali. Il contrasto con il suo coetaneo Alëša (*Davajte*) è evidente.

Anche osservando altri personaggi occasionali, emergono professioni più comuni, come un tenente della polizia, una cameriera o un impiegato di banca. In particolare, le aspirazioni artistiche dell'impiegato Fëdor si scontrano con un contesto lavorativo insoddisfacente, e culminano in un fallimento: la sceneggiatura da lui scritta non riceve una valutazione positiva.

Ne risulta un'immagine di precarietà professionale e disillusione, lontana dalle traiettorie di successo presenti negli altri manuali.

5.3. *Identità corporea e salute psico-fisica*

Dal punto di vista dell'identità corporea e della salute psico-fisica, tutti i manuali tendono a veicolare una rappresentazione abilista conforme a un'idea di normalità fondata sull'efficienza, sull'autonomia e sull'aderenza a standard estetici dominanti. Questo tipo di rappresentazione, a ben guardare, è funzionale alla messa in scena del successo personale e professionale dei personaggi: il benessere psico-fisico appare come prerequisito implicito per una vita affettiva soddisfacente, una carriera realizzata e una piena integrazione sociale. Tuttavia, va rilevato che *Raz, dva, tri* introduce alcuni personaggi che si discostano da questi ideali e portano in scena forme di disagio fisico e psicologico.

In tutti i manuali considerati abbiamo a che fare senza eccezioni con corpi abili. Entrambi gli apparati testuale e visuale non mettono in scena un solo personaggio, ricorrente o occasionale, che si discosti da un modello corporeo normativo: la disabilità, in tutte le sue forme – fisica, sensoriale o cognitiva – sia essa permanente o temporanea è completamente assente. I personaggi, giovani o adulti, sono sani e conformi agli standard estetici dominanti. In particolare, le figure femminili sono rappresentate magre, curate e fisicamente desiderabili (si pensi a Tat'jana Gromova, Ella, Julja, Katja in *Davajte*, Anna Alekseevna in *Ura*, Ljudmila in *Molodec*, Sima Serova in *Raz, dva, tri*). I personaggi hanno abbonamenti alla palestra, praticano sport regolarmente, lavorano o studiano, viaggiano senza limitazioni visibili. Anche nei casi in cui compaiono personaggi anziani, questi sono autosufficienti, inseriti in un tessuto narrativo che esclude la malattia. L'unica eccezione è costituita da Semën Semënovič in *Raz, dva, tri* che sappiamo avere una salute cagionevole e soffrire di mal di schiena. Anche la figura di nonna Kapa pare non allinearsi al modello della nonna attiva e autosufficiente, visto che viene descritta come una donna che passa le giornate in poltrona – fare ipotesi sulla sua salute è però impossibile, tanto sono fugaci le informazioni su questo personaggio.

La rappresentazione di una condizione di salute idealizzata non si limita all'aspetto fisico e motorio, ma si estende anche alla sfera cognitiva. Nessuno dei personaggi, in particolare bambini e adolescenti, mostra disturbi legati all'apprendimento (come la dislessia o disturbi dell'attenzione). Si pensi, ad esempio a Nastja Gromova (*Davajte*), alunna diligente e pianista abile, o al microcosmo della scuola di Saša (*Ura*), dove gli studenti si distinguono per eccellenza, si esprimono fluentemente in più lingue straniere e partecipano a scambi culturali. Gli unici problemi che caratterizzano questa popolazione

studentesca sono intolleranze alimentari o allergie (alla frutta o al cioccolato), che però non rappresentano condizioni di salute invalidanti e appaiono piuttosto come indicatori impliciti di un contesto familiare privilegiato, in cui i genitori si dimostrano attenti e disponibili a sostenere indagini mediche specifiche, dimostrando risorse economiche, tempo e premura per monitorare con cura anche il minimo segnale di disagio fisico dei figli.

Per quanto riguarda la salute psicologica, anche in questo caso la rappresentazione nei manuali tende a essere idealizzata. I personaggi appaiono sereni, soddisfatti, integrati nel proprio ambiente familiare e sociale: vivono relazioni armoniose, sono motivati nello studio o nel lavoro, manifestano entusiasmo per le attività quotidiane e raramente esprimono dubbi, insicurezze o stati emotivi negativi persistenti. In questo scenario, spicca in controtendenza *Raz, dva, tri*, che introduce il tema della salute mentale. Qui, più di un personaggio manifesta stati depressivi. Il caso più evidente è quello di Michail che versa in una condizione di depressione e inerzia esistenziale, determinata dall'assenza di un lavoro. Le sue giornate sono ripetitive e prive di stimoli; la stessa ricerca di un impiego sembra debole e priva di una reale convinzione. La fragilità dello stato di salute mentale di questo personaggio è riflessa nel suo abbigliamento trascurato. Anche Semën Semënovič è affetto da depressione – nel suo caso la patologia è esplicitamente richiamata. Un caso simile è quello del giovane Arkadij, la cui raffigurazione è speculare a quella di Michail: lo vediamo abbandonato sul divano, intento a contemplare il soffitto, in tenuta da casa; qui lo stato di trascuratezza e abbandono è marcato dal piatto sporco e dalle lattine ai piedi del divano. Attraverso la rappresentazione di questi tre personaggi, *Raz, dva, tri* porta in scena la fragilità e la precarietà della salute mentale, aprendo uno spaccato di realtà che presenta forme di disagio interiore distanti dall'immagine del successo e legate a esperienze di frustrazione lavorativa, vulnerabilità fisica, situazioni di marginalità sociale o difficoltà relazionali.

5.4. *Identità religiosa*

Attraverso i vari risvolti della vita quotidiana dei personaggi viene restituita un'immagine della Russia come paese laico. L'unico accenno alla vita religiosa si trova sulle copertine di *Davajte* e *Molodec*, in cui viene raffigurata la cattedrale di San Basilio sulla Piazza Rossa, non tanto, però, come luogo di culto ma come attrazione turistica e simbolo di Mosca e della Russia. I personaggi non sono cristiano-ortodossi praticanti e la loro routine non prevede la frequentazione dei luoghi di culto. L'unica eccezione è rappresentata dall'inglese Peter (*Molodec*) che, durante la visita a Sergiev Posad, entra in chiesa puramente a scopo turistico: «Я ходил по монастырю, зашёл в церковь, а потом я пошёл в музей» («Ho passeggiato per il monastero,

sono entrato in una chiesa e poi sono andato al museo»; Langran, Vešnieva, Magnati 2012: 75).

La pratica religiosa viene relegata ai personaggi di bassa estrazione, costituendo quindi un elemento estraneo alla vita agiata che prevale nelle narrazioni proposte dai manuali. A conferma di questa ipotesi possiamo citare il caso di Anna Ivanovna, la portinaia del palazzo in ulica Kiročnaja (*Davajte*), che, segnata dalle intemperie della vita, si è avvicinata alla religione, andando a pregare tutti i giorni nella Cattedrale della Trasfigurazione.

In *Davajte* è interessante rilevare una tendenza da parte degli inquilini del condominio a fare affidamento su pratiche esoteriche, una propensione condivisa anche dalla portinaia, pur incline a seguire il rito cristiano-ortodosso. Una lunga assenza della vita religiosa in un paese laico come l'Unione Sovietica ha avuto un impatto significativo sul ruolo della Chiesa, spodestandone l'autorità a favore delle pratiche occulte ed esoteriche, tuttora diffuse sul territorio russo.

Infine, dobbiamo rilevare che, qualora vi siano menzioni esplicite di etnie diverse da quella russa, come nei casi di Ella, originaria del Tatarstan (*Davajte*) e di Aleksej, di etnia sacha (*Raz, dva, tri*), non viene esplorata la loro appartenenza confessionale. Lo stesso vale per Igor' Abramovič (*Molodec*), il cui cognome rimanda a un'identità ebraica, che però non viene esplicitamente richiamata.

Considerando la povertà di riferimenti alla dimensione religiosa, possiamo dire che la società che popola il mondo immaginario dei manuali è monoteistica e non praticante.

5.5. *Identità di genere, orientamento sessuale e dinamiche relazionali*

Il rapportarsi nella famiglia o nella società costituisce il fondamento per la costruzione dell'identità affettiva dei personaggi. Attraverso l'analisi delle dinamiche relazionali è possibile captare gli elementi costitutivi della famiglia e della rete sociale dei personaggi, individuando anche alcune tendenze nella rappresentazione dei ruoli di genere.

Per quanto riguarda l'orientamento sessuale, coerentemente alle nostre aspettative, il modello più ricorrente è quello eteronormativo. Solo in un caso, disponiamo della caratterizzazione di un personaggio che ipotizziamo essere omosessuale: si tratta di Semën in *Molodec*, sebbene non vi sia riferimento esplicito al suo orientamento sessuale.

In termini di modelli famigliari, emerge con frequenza quello della famiglia tradizionale allargata, composta da tre generazioni, che viene rappresentata in tutti i manuali. Mentre in *Molodec* e *Davajte* le coppie sposate hanno un proprio appartamento, le famiglie protagoniste di *Ura* e *Raz, dva, tri* convivono con i nonni, proponendo un'immagine di famiglia

che comprende due nuclei famigliari all'interno della stessa abitazione. Sia a livello iconografico sia nei dialoghi, le famiglie trasmettono l'idea di un rapporto privo di conflittualità, in netto contrasto con la realtà, dove la convivenza tra diverse generazioni può facilmente causare attriti. I rapporti rimangono equilibrati anche tra genitori e figli; se i primi si dimostrano estremamente comprensivi (vid., in particolare, Tat'jana e Viktor in *Davajte*) i secondi non mostrano alcun segno di crisi adolescenziale o forma di ribellione (è il caso di Alëša in *Davajte* e di tutti i ragazzini in *Ura*); al contrario, convivono pacificamente con i propri genitori, si scambiano regali, passano piacevolmente il tempo insieme, e partecipano alle faccende famigliari (vid., in particolare, *Ura!* e *Davajte*). Tuttavia, si possono individuare due situazioni vagamente conflittuali: quando il genitore dimostra una mancanza di comprensione per la scelta della figlia (è il caso della madre di Sima Serova in *Raz, dva, tri*), oppure quando il genitore si rivela oppressivo ed eccessivamente preoccupato, destando così l'irritazione del figlio (è il caso di Anna Alekseevna, in apprensione per la salute del figlio, in *Ura*).

Di primo acchito, l'unica storia che si discosta dal modello della famiglia tradizionale eteronormativa è quella di Ljudmila (*Molodec*), in quanto questa è una madre single divorziata. Tuttavia, la trama di *Molodec* è incentrata sulla sua necessità di costruire una nuova famiglia. In effetti, in preda al desiderio di combinare il suo secondo matrimonio, ordisce vari inganni, tra cui tenere il figlio nascosto a casa della madre oppure dichiararsi una studentessa, assumendo quindi strategicamente una posizione più fragile rispetto a un eventuale coniuge. L'immaginario della famiglia tradizionale eteronormativa si fonda anche sulla presenza obbligatoria dei figli nella vita coniugale. Solo in *Davajte* viene introdotta una coppia sposata senza figli (Miša ed Ella), aspetto che viene problematizzato dalla protagonista del manuale Tat'jana; durante il loro primo incontro, questa rassicura Ella di avere ancora tempo per fare figli (*Davajte*), dando quindi per scontata la necessità di procreare in una coppia eterosessuale. Nei manuali non viene, inoltre, sufficientemente esplorata la possibilità di essere una coppia non sposata; l'unico caso rappresentativo è il rapporto a distanza di Katja e Alëša (*Davajte*).

C'è da notare, però, la presenza significativa di persone che vivono da sole (Aleksej, Fëdor ed Eduard in *Raz, dva, tri*; Vladimir Antonovič, Anna Ivanovna, Julja in *Davajte*) o con i parenti (Arkadij in *Raz, dva, tri*; Ivan e Vadim in *Molodec*; Polina in *Davajte*). In modo marginale si attestano alcuni casi di due signore vedove (Zoja Pertovna in *Molodec* e, forse, Larisa Georgievna, mamma di Tat'jana in *Davajte*), una coppia divorziata (Ljudmila e Igor' in *Molodec*). La Tabella 2 riassume lo stato coniugale dei personaggi ricorrenti analizzati nei manuali, escludendo dal conteggio bambini e adolescenti. Il numero complessivo di personaggi considerati è di $n = 68$.

Status coniugale	N. personaggi adulti	% sul totale
Sposato/a	25	36.8%
Celibe/nubile	12	17.6%
Fidanzato/a	2	2.9%
Divorziato/a	2	2.9%
Vedovo/a	3	4.4%
Non specificato	24	35.3%
Totale	68	100%

Tabella 2. Distribuzione dei personaggi secondo lo status coniugale.

La categoria più rappresentata è quella dei personaggi sposati (36.8% sul totale), seguita da celibi/nubili (17.6%). Le condizioni di divorziato/a, vedovo/a e fidanzato/a compaiono in misura minore, mentre per il 35.3% dei personaggi lo status coniugale non è specificato. Sebbene la vita coniugale venga presentata senza particolari risvolti negativi, si possono individuare situazioni archetipiche che propongono due versioni stereotipate della famiglia.

Il primo caso è quello della coppia di Miša ed Ella (*Davajte*) che suggerisce una dinamica asimmetrica, in cui la moglie, oltre a essere economicamente dipendente dal marito, è vittima delle sue infedeltà. Miša, infatti, è propenso a coltivare rapporti extraconiugali e non sfugge all'occasione di flirtare o addirittura uscire con un'altra donna, offrendo in questo modo una rappresentazione maschile ancorata a stereotipi di leggerezza e libertà affettiva.

Il secondo caso vede la rappresentazione di un marito nullafacente; si tratta di Miša in *Raz, dva, tri* che viene mantenuto da una donna forte (Daša), la quale, oltre a svolgere un lavoro fuori casa, sbriga tutte le faccende domestiche. Mentre il marito giace sul divano, lei è l'unica ad essere raffigurata in piedi, il che accentua il carico di lavoro che grava su di lei all'interno della famiglia. La loro figlia, nell'affermare che la mamma ama fare i lavori di casa, potrebbe non rendersi conto che queste attività non sono necessariamente desiderate da Daša, ma sono piuttosto necessarie per mantenere l'equilibrio domestico e contrastare la passività del marito. In quanto unica lavoratrice della famiglia, Daša promuove la versione di una donna instancabile e invincibile di fronte a tutte le difficoltà famigliari ed economiche. Sebbene in modo più equilibrato, anche Tatijana in *Davajte* assume le responsabilità legate alla gestione della vita famigliare. L'unica donna, la cui vita pare completamente svincolata dalle faccende domestiche, è Anna Alekseevna in *Ura*.

La vita domestica, dunque, non è rappresentata in modo analogo in tutti e quattro i manuali. In *Davajte* abbiamo una famiglia impegnata in numerose attività extrafamiliari; *Ura* si concentra solo sulla vita fuori casa, tralasciando la sfera domestica; *Molodec* presenta una situazione di vita non coniugale; mentre, infine, *Raz, dva, tri* offre un dettagliato resoconto delle dinamiche famigliari.

Qualora venga menzionato, il rapporto con il vicinato si dimostra essere cordiale (vid. *Davajte*), fatta eccezione per uno spiacevole episodio nella vita condominiale di Eduard in *Raz, dva, tri*.

Per quanto riguarda i rapporti extrafamiliari, in *Ura!* le informazioni riguardano soprattutto il mondo scolastico: il protagonista frequenta tanti amici con cui intrattiene relazioni serene, prive di conflitti o eventuali episodi di bullismo. Tra gli adulti i legami sociali risultano poco coltivati e si hanno poche menzioni di reti relazionali consolidate. Un'eccezione è rappresentata dagli amici stranieri che compaiono nel manuale, di cui viene sottolineato il rapporto di amicizia mantenuto nel tempo.

Va osservato, inoltre, che gli stereotipi di genere si estendono oltre alle dinamiche di coppia e riguardano in modo implicito l'attribuzione della professione (le donne segretarie in *Davajte* e *Molodec* e la discussione sulle donne nella scienza in *Raz, dva, tri*), degli interessi (le donne che non seguono il calcio in *Davajte*, Igor' che si interessa di automobili in *Molodec*), delle preferenze nei giochi per bambini (Maša gioca con le bambole, mentre Vasja costruisce una nave di legno in *Raz, dva, tri*), nonché la scelta di bevande alcoliche tipicamente femminili e maschili (Igor' e Nelli in *Molodec* che bevono rispettivamente vodka e vino, la mamma di Pet'ka in *Raz dva, tri* che compra la vodka per il marito e il suo amico, e il vino per le donne e l'anziano del gruppo).

Anche quando non rivestono ruoli legati esplicitamente alla sfera romantica – come nel caso di Ljudmila in *Molodec*, o delle ragazze corteggiate da Miša in *Davajte* – le donne incarnano modelli corporei desiderabili. Esemplificativo è il caso di Katja, fidanzata di Alěša (*Davajte*) che, pur essendo un personaggio senza voce, vanta una caratterizzazione fisica sorprendentemente dettagliata: è molto carina («очень симпатичная»), ha grandi occhi verdi, capelli neri lunghi, il viso rotondo con le guance che si colorano quando fa freddo, è molto alta, ha una silhouette sportiva. Infine, tramite il personaggio di Ljudmila in *Molodec* viene implicitamente veicolata l'immagine di una donna capricciosa e spensierata che cambia idea all'ultimo momento o si comporta in modo inaspettato. In linea con questo stereotipo, spicca anche il personaggio di Julja in *Davajte* che incarna lo stereotipo di una ragazza russa che mantiene la propria forma fisica, ha uno stile di vita edonistico e sogna il matrimonio con un uomo benestante con cui trasferirsi all'estero. Ljudmila (*Molodec*) aderisce parzialmente a questo stereotipo, in quanto contempla la possibilità di sposare uno straniero e

assume intenzionalmente una posizione di vulnerabilità nei rapporti romantici con gli uomini.

6. CONCLUSIONE

In un mondo pervaso dall'evoluzione tecnologica e dell'iperconnettività, l'apprendente di una lingua straniera, in quanto attore principale del processo didattico, è chiamato a raccogliere la sfida di confrontarsi con le ideologie intrinseche che accompagnano la rappresentazione della lingua e cultura LS, fruibili tramite i mezzi di comunicazione. Tuttavia, prima ancora di immergersi nell'ampio universo della lingua studiata, il primo manuale didattico rappresenta una fonte primaria non solo per l'acquisizione di conoscenze puramente linguistiche ma anche per avere accesso a informazioni di carattere socioculturale. L'esperienza iniziale di apprendimento, dunque, risulta fondamentale per mantenere la motivazione allo studio e promuovere una comprensione significativa del contesto della lingua studiata con cui l'apprendente entra o entrerà in contatto.

Per questo motivo si è scelto di rivolgere uno sguardo più attento alla manualistica RLS impiegata nel contesto italiano. Il nostro focus non ha considerato gli elementi della cultura "alta", trasmessa attraverso testi letterari, composizioni musicali e altri artefatti culturali, a cui rimandano esplicitamente le sezioni dei manuali dedicate ai prodotti culturali. Ci siamo concentrate invece sul mondo dei personaggi che popolano le pagine dei manuali, raccogliendo informazioni chiave utili a delineare l'identità dell'interlocutore immaginato: le dimensioni identitarie rappresentate nei manuali consentono infatti di ricostruire l'identikit del parlante la lingua russa contemporanea. In tal senso, la cultura target, si declina anzitutto in termini di identità etnica e status socio-economico, per poi articolarsi nelle relazioni che i personaggi instaurano tra loro, nei rapporti familiari ed extrafamiliari, inclusi quelli tra generi. Questo approccio consente di cogliere le implicazioni di natura socioculturale sottese alle scelte editoriali dei manuali considerati.

I risultati dello studio si allineano con quanto rilevato dalle ricerche precedenti, in quanto restituiscono una rappresentazione 'sanificata' della società russa (Cook 2013). Dalla nostra disamina delle dimensioni identitarie emerge un ritratto dell'interlocutore immaginato piuttosto monolitico. Si tratta di un individuo etnicamente russo/a, non praticante, il che da un lato conferma un'impostazione monocentrica, e dall'altro mette in discussione la centralità dell'ortodossia della Russia odierna, richiamata anche dall'apparato grafico dei manuali. L'interlocutore è normodotato/a, senza particolari problemi di salute, confermando così quanto rilevato dagli studi circa la marginalità con cui la disabilità e la malattia (sia essa fisica o

mentale) vengono presentate nella manualistica; è eterosessuale, coinvolto in un rapporto di coppia oppure celibe/nubile. Tuttavia, si osserva una certa variabilità nello status civile, che si discosta leggermente dalla rappresentazione standard della famiglia tradizionale. Persistono, però, stereotipi di genere che investono la figura femminile, sia nella sfera privata sia in quella professionale. Infine, l'interlocutore immaginato è di estrazione medio-alta, qualificato, e privo di difficoltà economiche e abitative.

Questi dati mettono in luce le implicazioni ideologiche insite nelle scelte operate dai manualisti, in particolar modo nell'assenza di alcuni tratti identitari. Ne risulta un'immagine normalizzata del parlante russofono, aderente a una presunta 'norma' sociale. Non viene sufficientemente esplorata la possibilità di rappresentare la Russia come una realtà multietnica e multi-religiosa, nonché di includere gruppi vulnerabili di parlanti la lingua target.

L'analisi ha tuttavia evidenziato alcuni esempi virtuosi in cui si tenta di colmare tali lacune, come il parziale superamento dell'idea di famiglia tradizionale, l'attenzione al tema della salute mentale o la laicità dei personaggi. L'auspicio è quello di ampliare la gamma di identità rappresentate, includendo un numero maggiore di categorie minoritarie. In tal senso, un manuale che presenti un repertorio dei personaggi al di fuori dalla 'norma', può offrire una visione più aperta e inclusiva, rispecchiando in modo più autentico la società e la cultura russa, e, al tempo stesso, superando i suoi confini per includere altre comunità russofone.

La rappresentazione veicolata dal curriculum nascosto della società russofona nei manuali analizzati tende a restituire una visione parziale delle dinamiche sociali ed è ridotta a un repertorio ristretto di tipologie umane. Si ribadisce pertanto che l'apprendente, in veste di attore sociale, necessita di potenziare la propria competenza interculturale attraverso un confronto che enfatizzi la relatività e i limiti delle categorie di cui si avvalgono gli autori dei manuali nel costruire il mondo dei personaggi ricorrenti. Nell'ottica dello sviluppo della competenza interculturale, è importante rendere consapevoli gli apprendenti di russo LS anche delle somiglianze che li accomunano alle varie tipologie identitarie rappresentate nei manuali: entrambi sono parte di una società in continuo mutamento, caratterizzata dall'instabilità dei rapporti umani, dalle sfide della vita metropolitana, dalla routine lavorativa e scolastica. A partire da questo accostamento prende avvio la scoperta del mondo della lingua studiata, nella consapevolezza che le persone non solo 'appartengono' a una sola cultura nazionale ma danno forma anche ad altre dimensioni di diversità – socio-economica, religiosa, di genere, di salute. L'analisi illustrata in questo contributo può dunque essere adottata in una classe di lingua russa come momento di ricognizione dell'interlocutore immaginato, stimolando curiosità, interesse e motivazione, che costituiscono un motore importante nel processo di acquisizione.

È inoltre importante segnalare le possibili ricadute che le scelte operate a livello del curriculum nascosto possono avere sulla formazione della conoscenza non solo interculturale, ma anche linguistica, e quindi incidere sullo sviluppo della competenza comunicativa.

Dal punto di vista della conoscenza linguistica, in primo luogo, la rappresentazione della lingua russa padroneggiata dagli abitanti dei centri metropolitani si concentra sullo standard linguistico, tralasciando qualsiasi accenno alla variazione diatopica del russo. In secondo luogo, il retaggio dell'influenza del modello di *čistyj russkij jazyk* ('la lingua russa pura') limita la variazione diastratica, motivo per cui nei dialoghi dei personaggi non emergono esempi di lingua colloquiale e realmente parlata. In terzo luogo, i manuali, essendo ambientati nella Federazione Russa, non offrono una versione internazionale della lingua russa, parlata come lingua statale o ufficiale in altri Paesi dell'ex URSS o nei contesti della diaspora russa in tutto il mondo.

Per quanto riguarda invece la competenza pragmatica, la predominanza di rapporti stabili e armonici non fornisce agli apprendenti gli strumenti linguistici necessari per affrontare situazioni conflittuali o dinamiche di potere con interlocutori potenzialmente non collaborativi. Inoltre, la staticità dei rapporti interpersonali limita lo sviluppo di un ventaglio più ampio di funzioni comunicative, come rifiuto, lamentela o disapprovazione. Poco spazio è dedicato alla codifica linguistica delle emozioni negative, di conseguenza, non sono sufficientemente rappresentate espressioni linguistiche di rammarico, dispiacere o disappunto, per citarne alcune.

Si auspica, infine, una maggiore attenzione rivolta alla rappresentazione delle pratiche discorsive polifoniche nel materiale didattico, affinché possano restituire l'immagine di persone complesse, che si identificano con diversi gruppi identitari e padroneggiano codici linguistici variegati e appropriati alle situazioni e agli interlocutori.

In conclusione, si può affermare che i manuali esaminati in questo studio offrono una visione della Russia come centro del mondo russofono, senza addentrarsi nella dimensione pluricentrica della lingua russa. La promozione del russo come lingua franca rappresenterebbe, a nostro avviso, un vantaggio pratico, capace di rispondere più efficacemente alle sfide internazionali e alle attuali contingenze sociopolitiche. È lecito ricordare che, in un'ottica interculturale non essenzialista, l'identità – personale o collettiva – non è mai statica: questo è un principio fondamentale per un'educazione linguistica basata sulla disposizione all'adattamento socioculturale e alla continua negoziazione dei valori e delle norme delle società russofone.

Lo studio presenta alcuni limiti da considerare in prospettiva futura. In primo luogo, un'analisi qualitativa basata su quattro manuali può essere estesa a un campione più vasto con l'eventuale integrazione di un'analisi quantitativa. In secondo luogo, sarebbe utile estendere il campione anche

a manuali pubblicati in contesto russo per ottenere una visione “autoctona” dell’interlocutore immaginato. Infine, potrebbe risultare interessante analizzare le forme di rappresentazione identitaria dell’apprendente immaginato, per comprendere in che modo lo studente RLS possa riconoscersi nell’immagine proposta dai manuali.

Bibliografia

- Anderson B., ²1991, *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London, Verso, (1983).
- Azimova N.-Johnston B., 2012, *Invisibility and ownership of language: Problems of representation in RL textbooks*, «Modern Language Journal» 96.3: 337-249.
- Bourdieu P., 1991, *Language and Symbolic Power*, trad. dal francese di G. Raymond e M. Adamson, Cambridge, MA, Harvard University Press (ed. orig.: *Ce que parler veut dire*, 1982).
- Canagarajah S., 1993, *American textbooks and Tamil students: Discerning ideological tensions in the ESL classroom*, «Language, Culture, and Curriculum» 6: 143-156.
- Clyne M., ed., 1992, *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- Consiglio d’Europa, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. dall’inglese di M. Barsi-E. Lugarini-A. Cardinaletti, Milano, Università degli Studi di Milano «Italiano LinguaDue» (ed orig. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume, Strasbourg, Council of Europe Publishing).
- Cook V., ²2013, *Materials for adult beginners from an L2 user perspective*, in B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*, London, Bloomsbury: 289-308, (2003).
- Crookes G.V., 2013, *Critical ELT in Action*, New York, Routledge.
- , 2021, *Critical language pedagogy: An introduction to principles and values*, «ELT Journal» 75.3: 247-255, <https://doi.org/10.1093/elt/ccabo20>.
- Fairclough N., 1989, *Language and Power*, London, Longman.
- , 1992, *Discourse and Social Change*, Oxford, UK, Polity.
- Freire P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Giroux H. A.-Purple D., 1983, *The Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley, McCutchan Publishing.
- Giroux H.A.-Simon R., 1984, *Curriculum study and cultural politics*, «Journal of Education» 166: 226-238.

- Giroux H.A., 1997, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, CO, Westview Press.
- Grose T., 2012, *Uyghur language textbooks: Competing images of a multi-ethnic China*, «Asian Studies Review» 36.3: 369-389.
- Jackson, P.W., 1968, *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Janks H., 2000, *Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education*, «Educational Review» 52.2: 175-186.
- Jewell J., 1998, *A transgendered ESL learner in relation to her class textbooks, heterosexist hegemony and change*, «Melbourne Papers in Applied Linguistics» 10: 1-21.
- Kachru B.B. (eds.), 1982, *The Other Tongue: English Across Cultures*, Urbana, IL, University of Illinois Press.
- Kamusella T., 2018, *Russian: A monocentric or pluricentric language?*, «Colloquia Humanistica» 7: 153-196, <https://doi.org/10.11649/ch.2018.010>.
- Kramersch C., 2021, *Language as Symbolic Power*. Cambridge, New York, NY, Port Melbourne, New Delhi, Singapore, Cambridge University Press, (Key Topics in Applied Linguistics).
- Kim H., 2012, *Social and cultural issues in some EFL textbooks in Korea*, «Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series» 10: 30-39.
- Langran J.-Vešnieva N.-Magnati D., 2011, *Molodec! Parliamo russo. Corso comunicativo di lingua russa*, Volume 1, Milano, Hoepli (ed. orig.: *Ruslan Russian 1*, Birmingham, UK, Ruslan Limited, 2008).
- , 2012, *Molodec! Parliamo russo. Corso comunicativo di lingua russa*, Volume 2, Milano, Hoepli (ed. orig.: *Ruslan Russian 2*, Birmingham, UK, Ruslan Limited, 2011).
- Legittimo F.-Magnati D., 2017a, *Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa*, Volume 1, Milano, Hoepli.
- , 2017b, *Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa*, Volume 2, Milano, Hoepli.
- May S., 2001, *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*, Harlow, Longman.
- McNamara T., 2019, *Language and Subjectivity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Muhr R., 2016, *The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now*, in R. Muhr (eds.) *Pluricentric Languages and Nondominant Varieties Worldwide*, Frankfurt/Main, Lang: 13-37.
- Mustajoki A.-Protassova E.-Yelenevskaya M. (eds.), 2019, *The Soft Power of the Russian Language: Pluricentricity, Politics and Policies*, London, Routledge.
- Norton B., 2013, *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, (2000), <https://doi.org/10.21832/9781783090563>.
- Pennycook A., 1994, *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Pearson.

- , 2021, *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-introduction*, New York, London, Routledge, (2001).
- Peirce B.N., 1989, *Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally*, «TESOL Quarterly» 23: 401-420.
- Poulou S., 1997, *Sexism in the discourse roles of textbook dialogues*, «Language Learning Journal» 15: 68-73.
- Rifkin B., 1998, *Gender representation in foreign language textbooks: A case study of textbooks of Russian*, «The Modern Language Journal» 82.2: 217-36.
- Shardakova M.-Pavlenko A., 2004, *Identity options in Russian textbooks*, «Journal of Language, Identity & Education» 3.1: 25-46, https://doi.org/10.1207/S15327701jlie0301_2.
- Shibarova A.-Yarin A., 2019, *Raz, dva, tri! Corso di lingua russa*, Volume 1, Milano, Hoepli (ed. orig.: *Davaj pogovorim!*, Stuttgart, Schmetterling Verlag GmbH, 2018).
- Simon R., 1988, *For a pedagogy of possibility*, in J. Smyth (eds.), *The Critical Pedagogy Networker 1* (1): 1-4, Victoria, Australia, Deakin University, School of Education.
- Stauffer R., 2020, *Addressing the representation of diversity in Russian language textbooks*, in E. Dengub-I. Dubinina, J. Merrill (eds.), *The Art of Teaching Russian*, Georgetown University Press: 280-306.
- Thompson K.D., 2013, *Representing language, culture, and language users in textbooks: A critical approach to Swahili multiculturalism*, «Modern Language Journal» 97.4: 947-964.
- Torresin L., 2023, *Culture in Russian as a Foreign Language (RFL) textbooks in Italian universities: Critically analyzing concepts of culture and intercultural competence*, «Forum for Linguistic Studies» 5.2, <https://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1759>.
- , 2024, *Teaching Russian as a Foreign Language Today Through an Intercultural Approach. Challenges and New Directions*, Padova, Padova University Press.
- Vanin M., Zanivan B., 2020a, *Ura!*, Volume 1, Bologna, Zanichelli.
- , 2020b, *Ura!*, Volume 2, Bologna, Zanichelli.
- Verschik A., 2010, *Contacts of Russian in the post-Soviet space*, «Applied Linguistic Review» 1: 85-127.
- Vučenović N., 2022, *“His story” – the exclusion of women in the depiction of nonfiction characters in Italian as a foreign language textbooks: a case study*, «AG About Gender, International Journal of Gender Studies» 11.21: 173-206.
- , 2023, *La costruzione dell'identità di genere nei manuali LS fra ideologia di genere e ideologia neoliberale: un'analisi comparativa dei manuali di italiano LS e di serbo LS*, «Italica Wratislaviensia» 14.1: 141-161, <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.1.07>.
- Шайбакова Д.Д., Протасова Е.Ю., Джундубаева А.А., 2020, *Плюрицентрические языки в исследовательских моделях*, Алматы, Балауса.
- Шайбакова Д., Протасова Е., Еленевская М., 2023, *Лингвистический плюрицентризм и русский язык*, «Russian Journal of Linguistics» 27.3: 663-686, <https://doi.org/10.22363/2687-0088-35316>.

Didattica della Letteratura Russa e Russofona:
Principi Teorico-Methodologici
e Suggestimenti Operativi

Linda Torresin

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Abstract

Questo saggio propone un quadro teorico-metodologico per l'insegnamento della letteratura russa e russofona a studenti di russo come lingua straniera nelle università italiane. A partire dalla distinzione tra «letteratura russa» – concepita in termini etnico-nazionali – e «letteratura russofona» – vista come fenomeno transnazionale e pluricentrico – si esamina la necessità di superare approcci essenzialisti tradizionali per evidenziare la complessità e la pluralità delle identità culturali emergenti dai testi letterari. L'analisi si inserisce in un dibattito internazionale che riconosce il ruolo centrale della letteratura nello sviluppo di sensibilità linguistica e competenze interculturali critiche. Attraverso una rassegna della ricerca didattica e l'indicazione di principi teorico-metodologici, il saggio sottolinea l'importanza di valorizzare l'eterogeneità di autori e testi, tenendo conto della loro collocazione storica e culturale. Infine, vengono presentati esempi concreti di attività didattiche adattabili a diversi livelli, volte a stimolare analisi critica, partecipazione attiva e confronto culturale in aula.

This study proposes a theoretical and methodological framework for teaching Russian and Russophone literatures to students of Russian as a foreign language at Italian universities. By distinguishing between «Russian literature» — conceived in ethno-national terms — and «Russophone literature» — understood as a transnational and pluricentric phenomenon — it

highlights the need to move beyond essentialist approaches to capture the complexity and plurality of cultural identities reflected in literary texts. The analysis is situated within an international debate that recognizes the fundamental role of literature in developing linguistic sensitivity and critical intercultural competence. Through a review of pedagogical research and the presentation of theoretical-methodological principles, the study emphasizes the importance of acknowledging the heterogeneity of authors and texts, taking into account their historical and cultural contexts. Finally, concrete examples of teaching activities adaptable to various proficiency levels are offered, aimed at fostering critical analysis, active participation, and cultural dialogue in the classroom.

I. INTRODUZIONE

In questo contributo ci prefiggiamo di delineare i principali principi teorico-metodologici per una didattica efficace della letteratura russa e russofona all'università nell'ambito dell'insegnamento del russo come lingua straniera (LS), fornendo al contempo anche delle indicazioni pratico-operative con un focus particolare sulla situazione italiana.

Il saggio è suddiviso in quattro parti. Nella prima parte viene presentata la definizione dei concetti di «letteratura russa» e «letteratura russofona» alla base dello studio, che, come si vedrà, richiamano rispettivamente un'immagine etnico-nazionale e una non-etnica/transnazionale della letteratura in lingua russa. Nella seconda parte viene offerta una rassegna rappresentativa delle ricerche sulla didattica della letteratura russa e russofona (così definite) all'università nel contesto del russo LS, prendendo in considerazione anche lo specifico ambiente universitario italiano. La terza parte contiene la proposta di alcuni fondamentali principi teorico-metodologici corredati di suggerimenti operativi per l'insegnamento della letteratura russa e russofona nelle università italiane, mentre la quarta parte include degli esempi di attività didattiche per mettere in pratica i principi di cui sopra.

2. LETTERATURA RUSSA E LETTERATURA RUSSOFONA

L'idea di letteratura che sostanzia il presente lavoro si inserisce, in generale, all'interno di una prospettiva teorica riconducibile alla didattica interculturale (Byram 1997, 2021; Deardorff 2009; Liddicoat-Scarino 2013; J. Bennett 2015; Abrams 2020) applicata al russo LS (Berdičevskij-Giniatullin *et al.* 2011, 2020; Berdičevskij-Golubeva 2015; Petrikova-Kuprina *et al.* 2015).

In altre parole, la didattica della letteratura¹ (Lavinio 2005; Stagi Scarpa 2005; Luperini 2013; Ferri 2022; Zinato 2022) è approcciata in senso *non* e *metadisciplinare*, nell'ottica dell'educazione linguistica interculturale (Lu-Corbett 2012; Borghetti 2016), che guarda al testo letterario² come a un potente veicolo di comunicazione, interazione e dialogo fra culture (Kulibina 2015, 2024; Petrikova-Kuprina *et al.* 2015: 258-266).

Basandoci su tale *framework* scientifico, intendiamo la letteratura come una delle manifestazioni della cultura³. Va tuttavia subito precisata l'accezione che attribuiamo a quest'ultimo concetto, che definiamo in modo diverso (e perfino, come si vedrà *infra*, antitetico) rispetto agli studi sul russo LS (con particolare riferimento a quelli in lingua russa). In questa sede, infatti, la cultura viene interpretata non come un elemento statico e monolitico (come fanno appunto le ricerche in lingua russa relative al russo LS; vid. Torresin 2024a), ma piuttosto come un costrutto socio-antropologico pluristratificato, complesso e fluido (Battani-Hall *et al.* 2003; Brown-McIlwraith *et al.* 2020) che unisce in maniera dinamica e differenziata i membri di un gruppo identitario (Ting-Toomey-Takai 2006: 691). Elemento capace di avvicinare così come di allontanare, di collegare così come di separare, la cultura (dinamica e differenziata) dei membri di un gruppo identitario entra in interazione con quella di altri gruppi identitari (altrettanto dinamici e differenziati al loro interno), producendo processi comunicativo-relazionali che possono essere resi più efficaci mediante un'apposita educazione interculturale (M. Bennett 2013).

1 La «didattica della letteratura» può essere definita come «l'applicazione delle teorie dell'educazione letteraria nella prassi didattica» (Spaliviero 2020: 34).

2 Per «testo letterario» (*chudožestvennyj tekst*) intendiamo, sulla scia di Kulibina (2024: 12-13), uno dei possibili materiali didattici della lezione di russo LS, che costituisce la componente più importante, fruibile anche autonomamente (senza cioè bisogno di commenti aggiuntivi, testi di riferimento o altre risorse di supporto), dell'«opera letteraria» (*chudožestvennoe proizvedenie*). Quest'ultima rappresenta al contrario un concetto più vasto, caratterizzato da un insieme di elementi e fattori da tenere in considerazione, dalle vicende legate alla genesi dell'opera stessa e dall'intenzione autoriale alla biografia dell'autore e ai prototipi dei personaggi, dagli studi sulla vita e sulla produzione dell'autore alle analisi scientifiche dell'opera, dalle sue riscritture e reinterpretazioni attraverso altre forme d'arte (per es. cinema, musica e così via) alle traduzioni in altre lingue, ecc. In realtà, come si discuterà a breve (vid. § 3, in part. nota 13), una didattica appropriata della letteratura in lingua russa (non solo nei corsi disciplinari ma anche in quelli di russo LS) non può prescindere dalla necessità di introdurre i discenti alla comprensione dello specifico testo proposto attraverso l'analisi testuale e la riflessione critica a partire da una minima contestualizzazione di testi, opere e autori.

3 Questo modo di concepire la letteratura, legato alla centralità acquisita dalla cultura a partire dagli anni Novanta e al forte nesso lingua-cultura venutosi così a delineare nell'educazione linguistica (vid. Borghetti 2016: 57-65), è profondamente consolidato anche all'interno della didattica del russo LS. Rimanendo nel contesto italiano, vid., per esempio, la struttura del *Sillabo della lingua russa* per le scuole secondarie di secondo grado, dove lo studio della letteratura è inteso come nucleo tematico afferente all'ambito della civiltà (ovvero, della cultura), da trattare assieme ad altri argomenti culturali, quali la storia, la geografia, la cucina, ecc., a seconda dei percorsi educativi – molto diversi fra loro – che contraddistinguono gli istituti tecnici e i licei (Pesenti-Langé 2018a: 70-78, 2018b: 56-58).

Il concetto di «letteratura russofona» (*russofonnaja literatura / Russophone literature*) ci sembra incarnare perfettamente la complessità dei meccanismi culturali (e interculturali) descritti sopra. Com'è noto, il termine «russofono» (*russofonnyj / Russophone*) è stato introdotto nel dibattito accademico da Caffee (2013) all'interno degli studi letterari relativi alla letteratura non-etnica in lingua russa del periodo imperiale, sovietico, post-sovietico e contemporaneo. Tale termine indica il carattere transnazionale della letteratura prodotta in lingua russa nel contesto del russo LS⁴. Per comprendere appieno la necessità di una simile denominazione, è sufficiente ricordare che, nel panorama della letteratura contemporanea in lingua russa, la maggior parte degli scrittori viventi è di nazionalità non russa, come il kazako S. Luk'janenko, l'armena N. Abgarjan, l'ucraino M. Elizarov o la tatara G. Jachina.

Benché Byford-Doak *et al.* (2020: 8) dichiarino che «Russian studies as a field has [...] always been open to a transnational perspective»⁵, di fatto il volto transnazionale della «letteratura russa» (*russskaja literatura / Russian literature*) è divenuto oggetto di attenzione sistematica soltanto nell'ultimo ventennio, quando ci si è cominciati a interrogare su scrittori della tradizione come N. Gogol' e L. Tolstoj in rapporto al canone, alla letteratura mondiale, alle connessioni con vari paradigmi nazionali e alle riletture postcoloniali (Bojanowska 2007; Foster 2013).

La dimensione transnazionale, oltre a confermare l'esistenza di 'qualcos'altro' oltre alla letteratura russa di matrice nazionale, è lo spazio perfetto per la sperimentazione, il confronto e il dialogo, per la prova di vari «patterns of exchange» (Vertovec 2009: 13) e perfino per la formazione di nuovi immaginari identitari (Gupta-Ferguson 1992: 9; De Fina-Perrino 2013: 510), in cui il concetto di russicità si ridefinisce e amplia i propri confini (Clowes 2011; Platt 2019).

La terminologia «letteratura russa» e «letteratura russofona» qui adotta rispecchia la suddivisione – da noi proposta per l'ambito della didattica interculturale del russo LS in una recente monografia (Torresin 2024a: 32-38) – fra le due culture target nel russo LS: la «cultura russa» (*russskaja kul'tura / Russian culture*) propriamente detta, da intendersi come cultura dei russi etnici (nazionale), e la «cultura russofona» (*russofonnaja kul'tura /*

4 L'utilizzo di tale denominazione è d'altronde giustificato anche dalla sua adozione, in tempi recenti, da parte di rinomati studiosi dell'ambito linguistico-letterario, che tendono a qualificare lo spazio culturale post-sovietico come «russofono» (vid., per es., Puleri 2020; Posochin 2024; Protassova-Yelenevskaya 2024).

5 Basti menzionare, a tal proposito, lo studio pionieristico di Pescatori (1984), che già negli anni Ottanta, analizzando il rapporto tra «letteratura russa» e «letterature sovietiche», si soffermava sulla questione della lingua di riferimento e sulle relazioni tra il russo e le culture locali (plurilinguismo, multinazionalità, russo-centrismo).

Russophone culture), concepita come cultura che si esprime in russo pur non identificandosi con l'etnia russa (transnazionale)⁶.

3. BREVE RASSEGNA BIBLIOGRAFICA SULLA DIDATTICA DELLA LETTERATURA RUSSA E RUSSOFONA ALL'UNIVERSITÀ (RUSSO LS)

Fin dagli anni Settanta del secolo scorso, la didattica della letteratura è stata esaminata da diverse prospettive negli studi di russo LS pubblicati in Russia. Tali ricerche hanno preso in considerazione i fattori pedagogici, psicologici e linguistici che incidono sulla fruizione del testo letterario nelle lezioni di russo LS. Per esempio, Klyčnikova (1973) approfondisce le caratteristiche psicologiche dell'apprendimento della lettura in LS, individuando le difficoltà legate ai processi cognitivi e proponendo strategie per favorire la comprensione. Žuravlëva e Zinov'eva (1984) elaborano un modello di lavoro sull'input letterario strutturato secondo una progressione graduale e arricchito da tecniche di supporto alla decodifica semantica. Akišina e Kagan (1997), con la guida metodologica *Učimsja učit'*, offrono al docente strumenti pratici per sviluppare negli studenti competenze autonome di lettura e di analisi testuale. Infine, Kulibina (2015, 2024) sistematizza e aggiorna questo quadro, integrando la dimensione linguistica e pedagogica in una cornice glottodidattica organica che unisce principi teorici e indicazioni operative per l'uso della letteratura in aula.

Va tuttavia sottolineato che, di norma, nelle indagini e osservazioni didattiche sullo scenario educativo universitario la letteratura russa occupa un posto di primo piano, laddove alla letteratura russofona è riservato uno spazio minore, come dimostra l'esame delle pubblicazioni relative all'ambito del russo LS prodotte fra il 2007 e il 2023, le cui tematiche e i cui orientamenti suggeriscono la persistenza, negli approcci accademici a tale argomento, di una visione nazionale della letteratura in lingua russa (Torresin 2022a, 2024a: 98-103)⁷.

Si rende quindi estremamente opportuno (se non perfino necessario) un aggiornamento del dibattito scientifico in merito e un ripensamento della ricerca sulla didattica della letteratura all'università (russo LS) sulla

6 Per i motivi già illustrati si preferisce qui servirsi dei concetti di «letteratura russa» e «letteratura russofona» sopraesposti, piuttosto che dell'analogo distinguo terminologico fra «letteratura russa» e «letteratura in lingua russa» (*russkojazyčnaja literatura* / *Russian-language literature*), pure ugualmente presente nelle ricerche sull'ambito (vid., per es., Lejderman 2015; Džolbulakova 2018).

7 Da questo punto di vista, le ricerche sulla didattica del russo LS risultano alquanto tradizionaliste, poiché in esse la letteratura viene interpretata come rappresentante di una data ideologia nazionale, secondo un orientamento di matrice essenzialista ormai datato, rintracciabile negli studi sull'acquisizione linguistica del secolo scorso (C. Kramsch-O. Kramsch 2000).

scia degli studi elaborati dalla russistica internazionale⁸, tra cui quelli di ambito letterario, che hanno contribuito a decostruire la visione monolitica del canone (Clowes 2011; Caffee 2013; Puleri 2020); le analisi culturali/socioculturali, che mettono in evidenza l'intreccio tra lingua, cultura, identità e dinamiche di potere (Platt 2019; Byford-Doak *et al.* 2020); e le ricerche sociolinguistiche sul russo come «lingua pluricentrica»⁹, che fanno emergere la pluralità dei centri di produzione linguistica e culturale (Protassova-Yelenevskaya 2019; Mustajoki-Protassova *et al.* 2019; Šajbakova-Protassova *et al.* 2023). Queste prospettive, se trasposte in ambito glottodidattico, offrono strumenti preziosi per ridefinire il ruolo della letteratura nelle classi di russo LS e per costruire modelli didattici capaci di integrare la varietà linguistico-culturale del mondo russo e russofono. Sul piano dell'educazione linguistica, ciò implica riconoscere la natura complessa, multifaccettata e fluida della letteratura in lingua russa, e quindi valorizzare, accanto alla letteratura russa, anche quella russofona, ovvero, accanto alla dimensione nazionale, quella transnazionale.

Alla luce di quanto esposto, la situazione presente sembrerebbe indicare l'urgenza, da un lato, di un interesse più costante e, dall'altro, di un approfondimento più accurato (sulla base dei presupposti teorici fin qui delineati) di tale campo d'indagine. Per venire all'ambito della russistica italiana, se è vero che si contano, per esempio, numerosi lavori incentrati sulla didattica della cultura in generale¹⁰, il tema della didattica della letteratura risulta oggetto di minori attenzioni da parte degli studiosi. Bonciani (2013) indaga gli aspetti psicolinguistici che influenzano la ricezione del testo letterario nelle classi di russo LS, mettendo in rilievo i processi che favoriscono lo sviluppo delle abilità interpretative; Marchesini (2013) affronta le sfide di avvicinamento linguistico-culturale alla letteratura anticorussa da parte degli studenti del primo anno di università, suggerendo un approccio creativo ispirato a V. Nabokov; Perotto (2018) si focalizza sull'applicazione dell'analisi macro e microlinguistica ai racconti di M. Zoščenko, proponendo un lavoro sui testi che integra dati sociolinguistici e dimensione linguoculturale; Carbone (2019) descrive lo studio dell'*Evgenij Onegin* con studenti triennialisti, condividendo le difficoltà linguistiche tipiche dei principianti e le soluzioni adottate nei corsi di letteratura; infine, Belozorovich (2019) esplora il ruolo della traduzione del testo letterario nei corsi universitari di russo, sottolineandone il valore di strumento di riflessione linguistica e culturale.

⁸ Questi studi, che appartengono ad ambiti disciplinari distinti (letterario, culturale/socioculturale, sociolinguistico), non sono stati ancora applicati in modo sistematico alla glottodidattica del russo LS.

⁹ Torneremo su questo concetto in maniera più approfondita nella sezione seguente (vid. § 3).

¹⁰ Fra gli altri: Romagnoli (2007, 2013); Bejenari (2016); Nistratova (2017, 2023); Rimondi (2017); Ferro (2020, 2021); Torresin (2022b, 2023a, 2023b, 2024a); Pomarolli (2023).

Nonostante queste ricerche, la didattica della letteratura rappresenta un'area ancora trascurata nelle pubblicazioni più recenti dedicate all'insegnamento/apprendimento del russo LS nel contesto universitario (vid. Torresin 2024b). Fanno eccezione alcuni contributi, come Torresin (2022a, 2023c) e Paracchini (2024), che propongono approcci mirati all'uso del testo letterario. In particolare, Torresin evidenzia la necessità di includere testi russofoni e progetta un modello glottodidattico-operativo interculturale e transnazionale per l'utilizzo della letteratura in aula. Paracchini, invece, analizza l'impiego del «campo semantico» come strumento per orientare gli studenti nella lettura di testi letterari (su materiale tratto da *Prestuplenie i nakazanie*), mostrando come il lavoro lessicale possa sostenere la comprensione e rafforzare le capacità interpretative. Tali studi delineano però solo parzialmente il quadro di riferimento, lasciando spazio a ulteriori sviluppi teorici e metodologici.

Questo saggio tenta di colmare le lacune sopraesposte nella ricerca sulla didattica della letteratura russa e russofona all'università (russo LS), portando ad avanzamenti sia nel dibattito scientifico italiano sia in quello internazionale. Da un lato, infatti, il presente lavoro rimette l'insegnamento della letteratura al centro dell'attenzione, rivendicandone il ruolo portante nel russo LS (contro, quindi, gli orientamenti predominanti negli studi russistici di ambito italiano). Dall'altro, per quanto a noi noto, il nostro contributo è fra i primi a formulare delle proposte di integrazione teorico-metodologica della dimensione letteraria russofona nelle lezioni di russo LS (distanzandosi quindi dalle prospettive concettuali nazionali di matrice russa) a partire da un approccio interculturale non essenzialistico e critico, introducendo nella discussione accademica sull'ambito una prospettiva transnazionale già presente (come abbiamo visto) negli studi internazionali moderni, ma finora rimasta quasi esclusivamente confinata nella sfera letteraria, sociolinguistica o culturale/socioculturale *tout court*.

4. PRINCIPI TEORICO-METODOLOGICI PER L'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA RUSSA E RUSSOFONA

Dopo aver discusso il *framework* scientifico e le questioni terminologiche centrali per la nostra indagine (§ 1) e aver analizzato la bibliografia principale (§ 2), veniamo ora al nodo focale della trattazione, consistente nell'elaborazione di alcuni principi teorico-metodologici per l'insegnamento della letteratura russa e russofona nelle università italiane durante le lezioni di russo LS.

A nostro avviso, i principi teorici da porre alla base di una didattica della letteratura nell'ambito del russo LS sono i seguenti:

1. Il testo letterario, dal punto di vista dell'educazione linguistica inter-

culturale (vid. § 1), è uno strumento di comunicazione e un veicolo di cultura (Kulibina 2015, ⁴2024), capace di intensificare la percezione di altre culture da parte del discente (Babaee-Yahya 2014: 84) e di ergersi in tal modo a «luogo elettivo dell'intercultura, perché consente di superare dei limiti linguistici e culturali che nella quotidianità non è immediato affrontare e, così facendo, di avvicinarsi all'“altro”, inteso innanzitutto come diverso da sé» (Spaliviero 2020: 93)¹¹. Ne consegue, dunque, che un utilizzo adeguato del testo letterario nelle lezioni di russo LS può favorire nell'apprendente lo sviluppo della sensibilità verso le culture target russa e russofona (vid. § 1), così come stimolarlo al confronto dinamico con queste culture in vista dell'attuazione del dialogo interculturale, comunemente inteso come la condizione del singolo che «perceives another person (or group of people) as being culturally different from themselves» (CoE 2018: 31) e implementa una serie di strategie per far fronte alle differenze culturali e potenziare la propria «sensibilità interculturale» (*intercultural sensitivity*) (M. Bennett 1986a, 1986b) e «consapevolezza critica culturale» (*critical cultural awareness*) (Byram 1997, ²2021), ossia la propria «ability to evaluate, critically and on the basis of a systematic process of reasoning, values present in one's own and other cultures and countries» (Byram ²2021: 90).

2. Quando si insegna il russo come LS tramite il testo letterario, si ha necessariamente a che fare tanto con la letteratura russa quanto con quella russofona, ovvero con la dimensione nazionale ma anche transnazionale della letteratura in lingua russa (vid. § 1), una doppia faccia che è legata al carattere «pluricentrico» (Kamusella 2018; Mustajoki-Protassova *et al.* 2019) della diffusione della lingua e cultura russa nel mondo. Come è noto, infatti, il russo è parlato non solo in Russia ma anche in numerosi contesti russofoni al di fuori della Federazione Russa (le ex repubbliche sovietiche, gli ambienti migratori e diasporici e di bi-/multilinguismo, ecc.), dove peraltro si realizza in differenti varietà diatopiche, spesso assai distanti dalla lingua neostandard, come dimostra l'esempio degli Stati Baltici (Avina 2003; Kostandi 2018; Sinočkina 2018). Naturalmente alle differenze linguistiche si accompagnano anche quelle socioculturali, palpabili nell'ambito letterario, a riprova dell'esistenza di uno spazio

¹¹ Se la messa in risalto del potenziale interculturale del testo letterario dovesse apparire un'ovvietà o un dato di fatto universalmente condiviso, a sostegno della necessità dell'enunciazione di questo primo principio teorico per la didattica della letteratura nell'ambito del russo LS, vogliamo qui ricordare l'intervento tendenzioso di McDowell (2022), che, facendosi portavoce delle sensibilità di una buona fetta dell'opinione pubblica mondiale non/poco informata, qualche mese dopo lo scoppio del conflitto russo-ucraino dichiarava che era necessario smettere di studiare (e dunque, anche di insegnare) la letteratura russa classica, «because it is outdated, deeply flawed, and potentially dangerous». Per approfondire le trasformazioni nella percezione collettiva della letteratura russa e i suoi complessi meccanismi di rappresentazione e autorappresentazione sotto l'influsso della guerra in atto vid. i lavori di Posochin (2023, 2025).

culturale ‘ibrido’ in continua evoluzione (Strukov-Hudspith 2018) che travalica i confini etnico-nazionali (Tlostanova 2004; Puleri 2020). Da quanto abbiamo detto deriva che un’eccessiva/esclusiva focalizzazione sulla letteratura russa, per quanto significativa/rappresentativa (si pensi, per esempio, a capisaldi della produzione letteraria nazionale ottocentesca come le opere di L. Tolstoj e F. Dostoevskij), non può che andare a detrimento del potenziale didattico-interculturale del testo letterario; per ovviare a questo problema, sarà allora necessario decolonizzare lo spazio culturale russo¹² (Bojanowska 2007, 2022) introducendo nelle lezioni anche autori riconducibili alla letteratura russofona, che escano dal canone letterario tradizionalmente trattato (per esempio, scrittori e scrittrici contemporanei di etnia non russa, come le già menzionate Jachina e Abgarjan).

3. I fenomeni letterari appaiono (e così vanno presentati anche nell’atto della trasposizione didattica) come fenomeni complessi, dinamici, fluidi (vid. § 1), in cui entrano in gioco «identità multiple» (*multiple identities*), ovvero «affiliazioni culturali multiple» (*multiple cultural affiliations*) (UNESCO 2013: 12). Questo normalmente riguarda, nell’ambito del russo LS, il parlante nativo di russo, che può essere russo o russofono (se non è russo etnico, come nel caso di un armeno o di un ucraino), oltre ad avere molte altre appartenenze identitarie sul piano sia personale che sociale (CoE 2018: 29) – come, del resto, anche il discente (Torresin 2024a: 36-38). Tuttavia per la letteratura il discorso si fa più ampio, in quanto concerne non soltanto i due (o più) partecipanti all’atto comunicativo, bensì un intero sistema di elementi correlati e interrelati che costituiscono l’architettura (Nikolina 2003) nonché la *vis* comunicativa del testo letterario (Kulibina 2024), e che (in un modo o nell’altro) manifestano molteplici identità e appartenenze (Platt 2019) di cui la lingua si fa tramite (Norton 2013), muovendosi fra la sfera russa e quella russofona: dagli autori alle opere, dai personaggi al contesto storico-letterario e ai sottotesti creativo-ideologici (Caffee 2013).

Dai principi teorici sopra illustrati deriviamo i seguenti principi metodologici e suggerimenti operativi per l’insegnamento della letteratura russa e russofona in chiave interculturale nelle classi di russo LS (vid. tab. 1):

1. Dal momento che risponde perfettamente agli scopi dell’educazione linguistica interculturale, il testo letterario si può/dovrebbe utilizzare, oltre che per la didattica disciplinare, anche in ambito linguistico (russo LS),

¹² Per «decolonizzazione» intendiamo, in questa sede, l’indagine critica delle epistemologie coloniali (Tuck-Yang 2012) e la decentralizzazione della cultura russa basata sulla distinzione fra «russo» e «russofono» (vid. § 1), con il conseguente superamento del canone letterario (russo nazionale) dominante. In questa direzione orienta le proprie riflessioni e autoriflessioni gran parte della russistica internazionale, soprattutto in seguito all’annessione della Crimea alla Russia e allo scoppio della guerra in Ucraina (vid., per es., Kuzio 2020; Peppard 2023; Byford-Doak *et al.* 2024).

per conseguire i seguenti obiettivi:

- Obiettivo 1: Promuovere il confronto dei discenti con le culture target (russa e russofona) e con le proprie stesse culture;
 - Obiettivo 2: Incentivare il dialogo interculturale fra tutte le culture coinvolte.
2. Dato che nelle lezioni di russo LS la scelta dei testi letterari da impiegare va effettuata tenendo conto del bilanciamento fra letteratura russa e letteratura russofona, il docente dovrebbe attuare una differenziazione del materiale didattico su base (almeno) diacronica e diatopica (es. autori e autrici dell'Ottocento e contemporanei/del periodo sovietico e postsovietico, ecc.; autori e autrici di etnia russa e non russa/scriventi nel russo neostandard di Mosca e in un russo di provenienza periferica con influssi e variazioni locali, ecc.), prevedendo un'opportuna contestualizzazione (anche essenziale ma precisa) di testi e autori¹³. Ciò consentirebbe di raggiungere i seguenti obiettivi:
- Obiettivo 1: Attuare una didattica rispettosa della natura pluricentrica della letteratura in lingua russa, nella sua duplice dimensione nazionale e transnazionale, ovvero russa e russofona;
 - Obiettivo 2: Restituire all'apprendente un'idea chiara e contestualizzata del carattere composito e complesso della letteratura russa e russofona (attraverso e limitatamente ai testi utilizzati in classe, che tuttavia, se ben scelti e didatticamente predisposti, possono avere un elevato indice di rappresentatività e generalizzabilità).
3. Poiché in ambito di russo LS i testi letterari costituiscono mezzi di espressione di identità multiple (russe, russofone e altre), il loro utilizzo didattico va corroborato da analisi testuali, attività, discussioni e riflessioni critiche mirate a far emergere e portare all'attenzione dei discenti tutta la complessità, dinamicità e fluidità della letteratura prodotta in lingua russa, nelle sue due facce di letteratura russa e russofona, a partire proprio dalla presenza di identità multiple (russa, russofona, oltre a varie altre appartenenze identitarie) negli autori, nelle opere, nei personaggi, ecc. In tal modo è possibile realizzare i seguenti obiettivi:
- Obiettivo 1: Attuare una didattica capace di combinare l'insegnamento della lingua russa con l'attenzione critico-filologica al testo e al suo contesto pluricentrico (russo e russofono);

¹³ Va specificato che, anche se questo contributo si inserisce nell'ambito della didattica del russo LS attraverso il testo letterario (e non in quello disciplinare della didattica della letteratura russa e russofona), non è possibile ignorare le criticità connesse all'uso del testo letterario quale materiale meramente linguistico – ben evidenziate da Miller (2016) –, che impediscono la piena fruizione della letteratura russa e russofona da parte dell'apprendente straniero durante le lezioni di russo LS. Per questo motivo, ci sembra ragionevole includere nel lavoro sul testo letterario (oltre all'esercizio della dimensione linguistico-comunicativa) anche una minima analisi testuale storico-culturale funzionale alla riflessione interculturale (vid. anche nota 2 e principio metodologico n. 3).

- Obiettivo 2: Restituire all'apprendente una visione critica, dinamica e complessa della letteratura russa e russofona (attraverso e limitatamente ai testi utilizzati in classe, che tuttavia, se ben scelti e didatticamente predisposti, possono avere un elevato indice di rappresentatività e generalizzabilità).

L'unione di questi tre principi metodologici, come si è visto, permette al docente di sollecitare nel discente tanto una riflessione sulle identità multiple altrui (russa, russofona e altre), quanto una riflessione e un confronto con le proprie stesse appartenenze identitarie multiple, migliorandone dunque le capacità riflessive e autoriflessive nonché incoraggiandolo al dialogo interculturale.

PRINCIPI TEORICI	PRINCIPI METODOLOGICI
Testo letterario come strumento di comunicazione e veicolo di cultura e intercultura → dialogo interculturale	Fare uso del testo letterario nelle lezioni di lingua (oltre che durante la didattica disciplinare) ai fini dell'educazione linguistica interculturale → potenziamento della sensibilità dei discenti alla cultura e alle differenze culturali e stimolazione del dialogo interculturale
Presenza sia della letteratura russa che della letteratura russofona	Utilizzare testi letterari differenziati dal punto di vista storico e geografico-linguistico, optando per autori di epoche diverse (classici, moderni e contemporanei), di provenienza diversa (russo e russofoni) e con tipi di russo diversi (russo neostandard e variazioni diatopiche), opportunamente contestualizzati
Complessità, dinamicità e fluidità della letteratura russa e russofona → identità multiple	Inserire nel lavoro sul testo letterario momenti di analisi testuale, attività, discussioni e riflessioni critiche che permettano agli studenti di cogliere la complessità, dinamicità e fluidità della letteratura russa e russofona in quanto mezzi di espressione di identità multiple (russe e russofone) negli autori, nelle opere, nei personaggi, ecc.

Tabella 1. Principi teorico-metodologici per l'insegnamento della letteratura russa e russofona.

5. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: ESEMPI DI ATTIVITÀ PER INSEGNARE LA LETTERATURA RUSSA E RUSSOFONA NELLE CLASSI UNIVERSITARIE DI RUSSO LS

A partire dai principi teorico-metodologici illustrati nella sezione precedente, proponiamo qui due esempi di attività didattiche mirate per l'insegnamento della letteratura russa e russofona nella classe di russo LS all'università, riassunte nella tabella qui sotto (vid. tab. 2) e descritte nelle sezioni seguenti¹⁴.

Le attività consentono di implementare una didattica della letteratura interculturale non essenzialista e critica, e si basano sull'utilizzo, come materiali autentici, di testi letterari, nonché di due diverse tecniche di *active learning*¹⁵ molto valide ai fini dell'educazione interculturale (Deardorff 2020; Fowler-Yamaguchi 2020), che favoriscono il coinvolgimento e la partecipazione attiva dei discenti: il *case study*¹⁶ e il *role play*¹⁷.

Si tratta di attività che, come si vedrà, non sono rivolte a livelli QCER specifici, ma (in virtù della loro conformazione) possono essere adattate a tutti i livelli, così come a classi multilivello/ad abilità linguistiche differenziate (Hess 2001; Caon 2008). Gli esempi riportati includono testi di diversa complessità, il che consente al docente di selezionare materiali adeguati al livello dei propri studenti. L'approccio è dunque «multilivello» – in linea con i principi di *differentiated instruction* ampiamente discussi nella ricerca educativa e nella didattica delle lingue (Tomlinson 2001; Novello 2022)¹⁸ – non perché un singolo testo sia fruibile a tutti i livelli, ma perché la selezione di testi proposta permette di calibrare le attività in base alla competenza

¹⁴ Le attività qui offerte prendono spunto da Torresin (2024a: 190-196, 203-211), ma con proposte didattiche rielaborate per rispondere meglio agli obiettivi del presente lavoro.

¹⁵ L'*active learning* (Bonwell-Eison 1991; Settles 2012) è un approccio educativo incentrato sullo studente (*student-centered*), che garantisce un coinvolgimento attivo o esperienziale dei discenti nei processi di apprendimento. Fra le attività di *active learning* più diffuse, capaci perfino di migliorare in molti casi il rendimento degli studenti (Prince 2004), troviamo quelle basate sulla discussione e sul *problem solving*.

¹⁶ Il *case study* è molto produttivo per l'insegnamento del russo LS (Sujarova-Velieva 2021; Chernobrovkina 2022) e consiste in una «active analysis of a problem situation, based on learning by solving specific situational problems» (Yusupova 2021: 75). In sostanza, l'utilizzo di questa tecnica di *active learning* consente ai discenti di confrontarsi con degli scenari problematici che rispecchiano delle situazioni reali, mettendo alla prova il loro pensiero critico e le loro capacità di *problem solving* (Levine 1994; McKeachie 1999: 177; Brooke 2006) in un ambiente di apprendimento aperto, interattivo e coinvolgente.

¹⁷ Nel *role play*, tecnica assai popolare nella didattica del russo LS (Balakina 2020; Drużyłowska 2023), «students are asked to pretend temporarily that they are someone else and to perform in the target language as if they were that person» (Larsen-Freeman 2000: 84). Coinvolgendo l'apprendimento esperienziale, il *role play* presenta tutta una serie di vantaggi: fra gli altri, permette ai partecipanti di comunicare in modo genuino, li stimola ad usare la loro immaginazione, favorisce la loro motivazione e potenzia le loro abilità sociali (Milroy 1982; Livingstone 1983; Ladousse 1987).

¹⁸ A riprova della validità dell'approccio multilivello per il russo LS vid. anche il suo impiego nella didattica della traduzione (Torresin 2022c).

linguistica, lasciando al docente la scelta dei materiali più appropriati e l'eventuale implementazione di strategie di semplificazione o adattamento, in funzione delle caratteristiche specifiche della classe¹⁹.

I materiali vengono proposti in lingua russa; solo nelle prime fasi di corsi per principianti (o in presenza di compiti di particolare difficoltà) è possibile ricorrere a estratti tradotti a scopo facilitativo, privilegiando versioni filologicamente attendibili. Le attività prevedono che gli studenti producano in russo, con una modulazione progressiva: dal riuso guidato di lessico e strutture di base ai compiti di scrittura e analisi autonoma per i livelli più avanzati.

A titolo esemplificativo, la stessa tipologia di attività può essere declinata come segue (si tratta solo di esempi generali, mentre le attività specifiche verranno presentate nelle sezioni successive):

- Livello A2: uso di estratti brevi e accessibili, accompagnati da glossari mirati e domande di comprensione guidata, con risposte brevi e strutturate in russo;
- Livello B2: lavoro su testi autentici integrali (con eventuale *scaffolding* per passaggi complessi), attività di analisi critica, discussione orale e produzione scritta argomentativa in russo.

Con opportuni adattamenti nella scelta dei testi e nella complessità delle consegne, attività analoghe possono essere progettate anche per altri livelli di competenza. Nelle sezioni successive saranno presentate due attività, illustrate dapprima come modelli generali in chiave multilivello e successivamente declinate in esempi operativi riferiti al livello B2 QCER, ciascuna accompagnata da una tabella che ne mostra una possibile realizzazione e le relative varianti di adattamento per livelli inferiori e superiori²⁰.

In generale, le attività, impiegabili sia con gruppi di studenti più ridotti che in presenza di numeri più elevati, integrano diverse modalità di lavoro dei partecipanti, dal lavoro in gruppi a quello a coppie, e si concludono con il debriefing e la discussione plenaria in classe sul percorso svolto²¹.

19 Vid. anche la discussione sull'uso differenziato dei materiali autentici nelle classi di russo LS e sulla loro adattabilità ai diversi livelli di competenza (note 26 e 32), dove si sottolinea che non è il singolo testo a essere 'universale', ma l'insieme delle strategie di mediazione (glossari, attività graduali, *scaffolding*) a renderlo accessibile.

20 La scelta di presentare le due attività a livello B2, corredate da adattamenti per livelli inferiori e superiori, risponde all'esigenza di offrire esempi concreti e al tempo stesso trasferibili. L'approccio multilivello adottato consente infatti al docente di calibrare i materiali e le consegne in base alla composizione della classe, come già discusso sopra.

21 Non sarà superfluo ribadire che le attività da noi proposte sono intese per un utilizzo didattico del testo letterario in senso interculturale, come strumento di comunicazione e veicolo di cultura e intercultura (principio teorico-metodologico n. 1), secondo un modo di concepire gli usi pedagogici della letteratura che nel russo LS è ormai consolidato (Kulibina 2015, 42024). Per un lavoro di analisi più approfondito dei testi (letterari e non) da un punto di vista squisitamente filologico-traduttivo, suggeriamo di integrare le attività con i modelli e le esemplificazioni di analisi testuale a livello macro e microlinguistico di Pessina Longo-Averjanova *et al.* (1995), Valgina (2003), Perotto (2018, 2023) e Paracchini (2024).

Grazie alle attività presentate di seguito, è possibile consolidare la consapevolezza critica culturale e la sensibilità interculturale degli studenti, mettendoli nella condizione di confrontare in maniera dinamica e riflessiva le culture target (russa e russofona) con le proprie, e predisponendoli così al dialogo interculturale.

TITOLO ATTIVITÀ	MATERIALI	T E C N I C A D I D A T T I C A	MODALITÀ DI LAVORO
<i>Sulle tracce dell'«anima russa»</i>	Brevi testi letterari (e/o estratti)	<i>Case study</i>	Lavoro in gruppi + discussione plenaria
<i>Se io/tu fossi il Presidente dell'Ucraina...</i>	Brevi citazioni da testi letterari	<i>Role play</i>	Lavoro a coppie + discussione plenaria

Tabella 2. Esempi di attività per l'insegnamento della letteratura russa e russofona.

5.1. Attività 1: Sulle tracce dell'«anima russa»

La prima attività consiste in un *case study* e prevede l'utilizzo di testi letterari integrali (brevi) o estratti. Lo scopo dell'attività è introdurre gli studenti alla decostruzione delle implicazioni e dei travisamenti culturali del mondo russo legati a prospettive etnocentriche e nazionaliste, attraverso l'esame del caso dell'«anima russa» (*russkaja duša*)²². In particolare, nel corso di questa attività i discenti vengono invitati a identificarsi con dei giornalisti che devono realizzare un servizio sull'«anima russa» per un'importante emittente televisiva. Per poter svolgere il loro lavoro, devono stabilire cosa raccontare agli spettatori nel loro servizio: il loro compito sarà dunque quello di analizzare l'argomento sulla base dei materiali forniti, concentrandosi sull'interpretazione dell'«anima russa» come espressione del «carattere nazionale» dei russi (che li contraddistinguerebbe dagli altri rendendoli unici), e

22 Alla base del mito dell'«anima russa» si colloca una certa visione stereotipata ed essenzializzata della russicità emersa nella letteratura, nella filosofia e nella storia occidentali nella seconda metà del XIX secolo. Poiché probabilmente rispondeva a un bisogno di identità insoddisfatto nel mondo russofono, questa etero-definizione è stata adottata dai pensatori russi e si è successivamente evoluta in auto-definizione. La filosofia ha giocato un ruolo importante nello sviluppo del mito dell'«anima russa» e nella sua trasformazione in concetto autoreferenziale, dal momento che si è servita di tale espressione per descrivere la presunta unicità del «carattere nazionale» (*nacional'nyj charakter*) dei russi, alimentata da prospettive slavofile ed eurasiatiche. Per approfondimenti sulla genealogia dell'«anima russa» e sulla sua influenza sulle pratiche di russo LS, rimandiamo a Torresin (2022d, 2024a). I rischi connessi alla rappresentazione linguoculturologica dell'unicità ed eccezionalità del popolo russo vengono ben evidenziati dalle critiche di Gebert (2006) e Pomarolli (2023) alla *jazykovaja kartina mira*.

prendere e argomentare una decisione comune riguardante l'esistenza e la natura (e dunque la promozione o la critica) di tale fenomeno. Mentre, come si vedrà in seguito, nella seconda attività il lavoro verte in egual misura sulle culture russa e russofona (vid. § 5.2), in questa prima attività il focus è prioritariamente sulla cultura russa; ciononostante, attività di questo tipo sono indubbiamente funzionali allo sviluppo di una sensibilità interculturale sul mondo del russo LS più in generale: la riflessione sulla cultura russa va infatti a nutrire in toto la consapevolezza critica culturale del discente, portandolo a una presa di coscienza della diffusione di miti ed essenzialismi culturali che lo prepara anche al dialogo con la cultura russofona.

Per questa prima attività, è prevista una suddivisione degli studenti in piccoli gruppi composti da 5 persone. All'interno di ciascun gruppo, vengono distribuiti i seguenti ruoli: giornalista, scrittore, correttore di bozze, controllore e portavoce. Il giornalista sarà il leader del gruppo: sceglierà le fonti da analizzare per prime e orienterà il lavoro; lo scrittore scriverà il testo della risposta condivisa; il correttore di bozze si occuperà della correzione della risposta; il controllore terrà il tempo e verificherà la corretta esecuzione del compito; il portavoce presenterà alla classe la risposta del gruppo.

Il docente fornisce ai discenti tre-quattro testi letterari che descrivono il mito dell'«anima russa» da diversi punti di vista (positivo/negativo, acritico/critico, ecc.)²³. Si consiglia di assegnare agli studenti preferibilmente testi brevi (adatti al/i livello/i linguistico/i di riferimento) nella loro forma integrale, per esempio poesie come «Umom Rossiju ne ponjat'...», una quartina che in pochi versi condensa l'idea tjučeviana di una Russia unica, incommensurabile e mitica. In aggiunta o in alternativa, nel caso di fonti più lunghe e/o complesse ma particolarmente significative per lo svolgimento dell'attività, è possibile utilizzare degli estratti²⁴. Per esempio, data la centralità di Dostoevskij nella configurazione del mito dell'«anima russa», potrebbe essere utile includere nell'analisi i *Brat'ja Karamazovy*, ma selezionandone delle parti: in quest'ottica, un estratto interessante potrebbe essere costituito (fra gli altri) dal monologo di Dmitrij (assegnato per intero o in versione parziale/ridotta) sulla dimensione ambivalente della bellezza, oscillante fra gli ideali di Sodoma e della Madonna (come l'«uomo russo», di cui Dmitrij – secondo varie letture filologico-filosofiche del

23 Per risparmiare tempo, i materiali possono essere assegnati agli studenti per casa come letture preliminari, da effettuare in preparazione dello svolgimento dell'attività di classe. Ottimi spunti per la scelta dei testi (soprattutto per quanto riguarda l'argomentazione pro «anima russa»; vid. anche *infra*) sono offerti da Taktašova-Zagorskaja *et al.* (2012) e *posobija* analoghi. Per l'argomentazione contro l'«anima russa», per la quale è più difficile rintracciare testi adatti, data la predominanza della prima nel discorso socioculturale diffuso (vid. Torresin 2022d), in alternativa è possibile ricorrere a fonti non letterarie (per esempio, articoli e saggi, studi storici e filosofici, ecc.), da combinare con le fonti letterarie di cui sopra.

24 L'importante, come nota Folomkina (1987: 80), è che «la lingua dei testi proposti in lettura deve essere accessibile allo studente: deve essere una lettura e non una decodifica del testo».

personaggio dostoevskiano – sarebbe l’emblema). In osservanza al principio teorico-metodologico n. 2 dell’inclusione nelle lezioni di russo LS tanto della letteratura russa quanto di quella russofona con la differenziazione del testo letterario sul versante storico (scelta di autori di epoche diverse: classici, moderni e contemporanei), è opportuno inserire anche autori russi e russofoni più moderni che nei loro scritti riprendono l’idea dell’«anima russa» (in modo esplicito o implicito, in senso positivo o negativo, con una trattazione acritica o critica, o anche in modo ambiguo/ambivalente), come A.N. Tolstoj con il racconto *Russkij charakter* o V. Makanin con il romanzo *Andergraund, ili Geroj našego vremeni*, o ancora V. Erofeev in *Ėnciklopedija ruskoj duši*. In particolare, per l’argomentazione contro l’«anima russa», raccomandiamo di considerare la voce degli scrittori e delle scrittrici russi e russofoni dissidenti, dell’emigrazione, dell’*underground* e anticonvenzionali/anticonformisti, che con percezioni artistiche, stili, provenienze e varianti di russo differenti (principio metodologico n. 2) raccontano una russicità (e una sovieticità) diversa e controversa, svelandone tutti i chiaroscuri (da O. Mandel’stam a Ė. Limonov, da I. Brodskij a V. Sorokin, da A. Solženicyn a L. Petruševskaja, da I. Babel’ a V. Pelevin, dal già ricordato Nabokov a S. Aleksievič, per citare alcuni nomi esemplificativi)²⁵. Insieme ai materiali, gli studenti ricevono anche le seguenti istruzioni, scritte su un foglio o proiettate digitalmente in classe:

Представь, что ты — профессиональный журналист. Тебе предстоит подготовить репортаж о «русской душе» для крупного телеканала, и это может стать поворотным моментом в твоей карьере.

А) Проанализируй тему на основе предоставленных материалов, сосредоточь внимание на трактовке «русской души» как выражения «национального характера» русских.

Б) Ответь на следующий вопрос: каким будет твой репортаж? Он будет продвигать или опровергать идею существования «русской души»? Обоснуй свой выбор²⁶.

²⁵ Potrebbe essere stimolante per gli studenti avere a disposizione, oltre a brani di autori viventi, anche stralci da loro dichiarazioni/pronunciamenti contro il conflitto russo-ucraino, da cui emerge la caduta del mito (agli occhi degli scriventi) dell’unicità ed eccezionalità del popolo russo e della Russia (e dunque della stessa «anima russa»), come per esempio la lettera del 2022 della già menzionata Petruševskaja contro la guerra.

²⁶ All’occorrenza le istruzioni possono anche essere fornite in lingue veicolari diverse dal russo – come l’italiano, nel nostro caso – per i livelli più bassi. L’intenzione è infatti quella di non appesantire ulteriormente il compito – già complesso e sfidante –, obbligando gli apprendenti che si trovano nello stadio iniziale di studio del russo a spendere sforzi cognitivi maggiori nella comprensione della consegna in lingua. Ecco dunque, per esempio, la variante della consegna in italiano: *Immagina di essere un giornalista professionista. Devi realizzare un servizio sull’«anima russa» per un’importante emittente televisiva per poter dare una svolta alla tua carriera. A) Analizza l’argomento sulla base dei materiali forniti concentrandoti sull’interpretazione*

All'interno di ogni gruppo, dopo la lettura delle istruzioni, il giornalista dirige il lavoro di analisi delle risorse, che può essere svolto dai singoli membri del gruppo individualmente (dividendo i materiali) oppure in modalità collettiva e cooperativa. Una volta esaminati i materiali, il gruppo discute il contenuto del *case study* e decide una risposta condivisa al quesito. La corretta esecuzione del compito nei tempi prestabiliti viene garantita dal controllore. La risposta comune scelta dal gruppo (promuovere o criticare l'esistenza dell'«anima russa» e sulla base di quali motivazioni) viene trascritta in russo dallo scrittore e revisionata dal correttore di bozze. Infine, i portavoce di ciascun gruppo presentano le risposte alla classe; segue il confronto tra le risposte e la discussione generale²⁷.

Va tenuto presente che il *case study* non deve fornire una soluzione unica né tantomeno definitiva. Dato che i materiali analizzati si prestano a interpretazioni diverse e perfino contrastanti, nella riflessione plenaria finale sarà necessario chiarire ai discenti che non esistono risposte giuste o sbagliate: il giornalista può realizzare un servizio che sia a favore o contro l'«anima russa» (naturalmente, adducendo delle motivazioni plausibili e coerenti). Tuttavia, d'altro canto, occorre anche far cogliere agli studenti la natura mitico-stereotipata del concetto di «anima russa», precisandone la genealogia in quanto etero-rappresentazione occidentale della russicità risalente al XIX secolo, successivamente auto-assimilata ed entrata a pieno titolo nell'immaginario russo, dalla storia alla filosofia, passando anche per la letteratura e la didattica (vid. nota 22)²⁸.

Ad attività ultimata, è molto importante dedicare un po' di tempo al debriefing, che il docente può condurre in una discussione plenaria attraverso delle domande-guida da porre ai discenti. Le domande vanno concepite in modo tale da stimolare gli studenti a riflettere sulla complessità, dinamicità e fluidità delle culture e letterature target (innanzitutto, nel caso specifico, quella russa, ma il discorso si può allargare anche a quella russofona; vid. principio teorico-metodologico n. 3), anche a dispetto delle stesse (auto) rappresentazioni mitizzate/stereotipate che tali culture e letterature a volte tendono acriticamente a produrre/assimilare, mettendole a confronto con

dell'«anima russa» come espressione del «carattere nazionale» dei russi. B) Rispondi alla seguente domanda: intendi fornire agli spettatori un servizio che promuove o che critica l'esistenza dell'«anima russa»? Motiva le ragioni della tua scelta.

27 Nel caso in cui il tempo a disposizione non sia sufficiente, è possibile chiedere ai gruppi di consegnare le risposte al docente in forma scritta attraverso i loro portavoce e/o caricandole su un file condiviso di Google Drive (o simili), spostando la discussione in plenaria in un momento successivo.

28 Invitiamo comunque il docente a osservare una certa cautela quando affronta l'argomentazione a favore: è infatti importante che, nel misurarsi con le conseguenze e i risvolti problematici di tale argomentazione, gli studenti e i gruppi che hanno optato per tale risposta non attivino il «filtro affettivo», sentendosi in difetto o in errore. Questa attività dovrebbe invece essere sfruttata come occasione per riflettere su miti, mitologie ed essenzialismi, così come sul fascino e potere da essi esercitato in materia di identità e auto-/etero-percezione.

le loro stesse culture e appartenenze identitarie in un dialogo arricchente e dinamico²⁹.

La tabella seguente (vid. tab. 3) illustra un esempio di realizzazione dell'attività 1 per il livello B2, con adattamenti per livelli inferiori (B1) e superiori (C1). I testi proposti includono autori russi e russofoni, sia classici sia moderni e contemporanei, in linea con l'approccio interculturale e multilivello precedentemente delineato. Le date di pubblicazione delle opere sono riportate per evidenziare la varietà cronologica dei materiali utilizzati e per facilitare l'inquadramento storico-letterario dei testi da parte del docente³⁰.

LIVELLO	TESTI SELEZIONATI (CON DATA)	STRATEGIE DI ADATTAMENTO/ INTEGRAZIONE
B1 (adattamento)	F. Tjutčev, «Umom Rossiju ne ponjat'...» [1866] (1868); A.N. Tolstoj, <i>Russkij charakter</i> (1944; estratto della parte iniziale); E. Evtušenko, «Nu razve možet byt' u škurnika...» [1965] (1967; prima quartina); S. Aleksievič, <i>Vremja sekond chënd</i> (2013; estratti dell'inizio della prima parte) con note e traduzioni parziali per passaggi complessi	Riduzione dei brani selezionati; glossari bilingui mirati; note di mediazione culturale; possibilità di consultare traduzioni per passaggi complessi; risposte in LS alla domanda del <i>case study</i> strutturate per punti e formulate in modo conciso; domande-guida semplificate per supportare la discussione plenaria finale
B2 (riferimento)	F. Dostoevskij, <i>Brat'ja Karamazovy</i> [1878-1880] (1879-1880; estratti del monologo di Dmitrij sulla bellezza); A.N. Tolstoj, <i>Russkij charakter</i> (1944; parte iniziale e altri brani selezionati); V. Erofeev, <i>Enciklopedija russkoj duši</i> [1997-1999] (1999; brani selezionati); S. Aleksievič, <i>Vremja sekond chënd</i> (2013; estratti dell'inizio della prima parte e altri brani selezionati) con note e <i>scaffolding</i> per passaggi complessi	Attività svolta secondo la descrizione generale: lettura integrale dei brani selezionati e analisi tematica in piccoli gruppi; produzione di risposte argomentate alla domanda del <i>case study</i> in LS; discussione critica plenaria guidata dal docente

²⁹ Qualche esempio di debriefing e relative domande è offerto da Torresin (2024a: 192-193, 198-199, 206-207, 212-214). Per ulteriori spunti sulla conduzione del debriefing in una prospettiva di educazione interculturale vid. Deardorff (2020).

³⁰ Qui, come nella tabella dell'attività 2 (vid. tab. 4), per le opere la cui data di composizione differisce da quella di pubblicazione (laddove noto) e per le edizioni postume si indicano entrambe le date: l'anno di stesura fra parentesi quadre e quello di pubblicazione fra parentesi tonde.

<p>Cr (adattamento)</p>	<p>F. Tjutčev, «Umom Ros-siju ne ponjat'...» [1866] (1868); F. Dostoevskij, <i>Brat'ja Karamazovy</i> [1878-1880] (1879-1880; monologo di Dmitrij sulla bellezza); V. Makanin, <i>Andergraund, ili Geroj našego vremeni</i> (1998; brani selezionati); S. Aleksievič, <i>O proigrannoj bitve</i> (2015; brani selezionati); eventuale testo aggiuntivo: S. Lebedev, <i>Predel zabvenija</i> (2011; brani selezionati)</p>	<p>Approfondimento di riferimenti culturali e intertestuali; analisi stilistica e retorica; lettura di brani aggiuntivi; confronto con saggi critici in LS; risposte al <i>case study</i> in LS ampliate con riferimenti culturali o comparativi; discussioni in LS su interpretazioni diverse o alternative di uno stesso testo; attività di rielaborazione (es. commenti argomentativi, elaborati scritti o presentazioni) finalizzate ad approfondire ed estendere il dibattito</p>
--------------------------------	--	--

Tabella 3. Attività 1: esempio per il livello B2 con adattamenti per B1 e C1.

5.2. Attività 2: Se io/tu fossi il Presidente dell'Ucraina...

La seconda attività è un *role play* basato su citazioni tratte da testi letterari. Come l'attività precedente, anche questa attività permette agli studenti di prendere coscienza della diversità culturale, ma con uno sguardo più ampio, che abbraccia, oltre alla cultura russa, anche quella russofona. Tuttavia, se nella prima attività ci si concentrava sulle (auto-/etero-) rappresentazioni identitarie e si mostravano i rischi legati alla propagazione di immagini essenzialistiche e stereotipate, in questa seconda attività il focus slitta sui valori e sul tema del decentramento da se stessi, con lo scopo di sensibilizzare gli studenti alla variabilità dei valori (relativismo culturale) e alla molteplicità, dinamicità e complessità delle questioni identitarie. Infatti, i discenti devono ora calarsi nei panni di qualcun altro, che nel nostro caso sono dei personaggi storici o immaginari reinterpretati/concepiti da autori russi e russofoni, e produrre argomentazioni pro o contro i valori da essi incarnati. L'attività, com'è evidente, aiuta i partecipanti a decostruire i propri preconcetti, costruendosi un punto di vista non essenzialista sulle culture russa e russofona (così come sulle proprie culture) applicabile anche al di fuori della lezione di russo LS.

Le modalità di svolgimento dell'attività sono indicate di seguito. Innanzitutto, gli studenti vengono divisi in coppie. Il docente consegna a ciascuna coppia delle brevi citazioni dalla letteratura russa/russofona che fanno emergere i valori (ovvero, le idee, le credenze, il comportamento, lo stile di vita, ecc.) di diversi personaggi storici (e/o fittizi) in rapporto a un determinato tema, uguale per tutte le coppie (es. amore, destino, potere, malattia, ecc.). Gli estratti e le opere in questione possono essere già stati

discussi durante le lezioni³¹ o del tutto nuovi per gli apprendenti³². L'attività prevede che ciascuna coppia si divida due ruoli opposti: uno studente si immedesimerà nel suddetto personaggio storico e nella sua visione del mondo in relazione al tema designato, mentre il compagno assumerà una prospettiva diametralmente opposta, quella dell'antagonista. Fatta questa suddivisione, la coppia dovrà scrivere e recitare un breve dialogo tra i due personaggi dal quale dovrà emergere un confronto dinamico fra i diversi valori in gioco.

Per portare un esempio, immaginiamo che l'argomento prescelto sia il potere, con i suoi vantaggi e svantaggi, la libertà che esso comporta ma anche i pericoli e i risvolti negativi a esso connessi (deviazioni morali, ingiustizie e soprusi, perdita dell'empatia e degli affetti, alienazione, solitudine, ecc.). Una coppia potrebbe ricevere un collage di citazioni da *Vojna i mir* che illustrano il trionfo e il successivo declino di Napoleone nell'interpretazione tolstoiana (dagli iniziali successi della campagna di Russia al vacillare della sua fiducia a Borodino, fino alla ritirata dell'esercito francese). A una seconda coppia potrebbero invece essere assegnate alcune citazioni da *Master i Margarita*, con Ponzio Pilato chiamato a decidere della sorte di Jeshua Ha-Nozri. Una terza coppia potrebbe invece confrontarsi con il Presidente dell'Ucraina Sergej Bunin, personaggio di A. Kurkov in *Poslednjaja ljubov' prezidenta*, giunto al potere pagando 'con il cuore' (in senso letterale e figurato). Per la stesura del dialogo, uno studente di ciascuna coppia vestirà i panni di Napoleone, Ponzio Pilato o Sergej Bunin, mentre il compagno potrà scegliere se assumere il ruolo di un antagonista specifico tratto dalle citazioni o dalle opere di riferimento (ad esempio Kutuzov per Napoleone o Jeshua Ha-Nozri per Pilato), oppure di un antagonista generico, frutto di un'interpretazione personale o della sua fantasia (ad esempio un cittadino comune contrapposto al Presidente Bunin o un ufficiale russo contrapposto a Napoleone). L'obiettivo è che i dialoghi, scritti e recitati a coppie, mettano a confronto due prospettive opposte e/o discordanti sul potere e sulle sue implicazioni.

Va da sé che questo tipo di attività funziona bene anche con i personaggi letterari (al posto di quelli storici)³³. In un caso o nell'altro, l'utilizzo di simili *role play* dà l'opportunità di spaziare fra diversi temi anche affrontando

³¹ Questa opzione è preferibile con i discenti di livello iniziale, così come nel caso in cui il docente non sia in grado di dedicare troppo tempo a questa attività e/o tema che la sua classe non riesca a completarla in tempo.

³² In questo secondo caso, bisogna tenere presente che gli studenti dovranno dedicare più tempo alla lettura delle citazioni e alla deduzione dei valori dei personaggi (specialmente se questi non sono loro familiari). Pertanto, suggeriamo al docente di fornire citazioni molto brevi e/o accompagnate da ausili come traduzioni e/o commenti/spiegazioni (ulteriori esempi di *scaffolding* nel lavoro con il testo letterario sono offerti da Comer 2016); inoltre potrebbe essere utile concedere agli studenti più tempo per questa attività.

³³ Per un esempio di *role play* interculturale con i personaggi letterari vid. Torresin (2024a: 190-196).

argomenti di un certo peso, funzionali alla riflessione interculturale³⁴, come controllo e oppressione vs libertà (per es., in *My* e *Zulejcha otkryvaet glaza*), oppure il tema dell'emarginazione sociale, della diversità e della follia (per es., in *Palata N. 6* e *Venerin volos*), e molti altri ancora.

Secondo il principio teorico-metodologico n. 2 della rappresentazione bilanciata ed equilibrata delle letterature russa e russofona, è consigliabile includere nell'attività scrittori e scrittrici russi e russofoni classici, moderni e contemporanei (come si avrà certamente notato, in questa stessa direzione vanno, fra l'altro, anche gli esempi fin qui forniti), offrendo possibilmente un assaggio delle variazioni diatopiche rispetto al russo neostandard, in modo da restituire agli studenti un'idea (anche preliminare ma precisa e debitamente contestualizzata) delle complesse dinamiche storico-letterarie, sociali e creativo-ideologiche sottese alle opere letterarie in quanto mezzi di espressione di identità multiple (principio teorico-metodologico n. 3).

Dopo la recitazione dei dialoghi a coppie, suggeriamo al docente di condurre un debriefing sul modello dell'attività precedente. Tale debriefing consentirà non solo di tirare le fila del percorso svolto, bensì (anche e soprattutto) di riflettere con gli studenti sulle culture russa e russofona, così come sulle proprie, attivando un confronto e interazione fra queste culture (principi teorico-metodologici n. 1 e 3) tale da permettere la maturazione nei discenti di una maggiore consapevolezza critica culturale.

La tabella seguente (vid. tab. 4) presenta una proposta di sviluppo dell'attività 2 per tre fasce di competenza (B1, B2, C1), mantenendo la logica multilivello già applicata nell'attività precedente. I tre testi selezionati, comuni a tutti i profili linguistici, appartengono ad autori russi e russofoni di epoche e contesti diversi³⁵. Ogni testo è corredato da due citazioni esemplificative (diverse o riformulate con estensione adeguata al livello considerato) – una del personaggio principale e una dell'antagonista – così da fornire materiale coerente per la costruzione del dialogo a coppie³⁶. L'ultima colonna specifica, per ciascun livello, le strategie di adattamento o integrazione consigliate.

34 In una prospettiva di educazione linguistica interculturale, infatti, non ci sono argomenti tabù che non valga la pena trattare. Per citare Corbett (2010: 5), «Intercultural language education treats all cultural values as open to debate, and subject to critical examination and negotiation. [...] The intercultural classroom, at best, can become a safe space for engagement with differences in belief and ideology, not so that some false consensus can be imposed, but in order to promote genuine understanding and respect».

35 Dato che le opere sono identiche per tutti i livelli, autori e date di composizione/pubblicazione sono riportati solo per il livello di riferimento (B2), mentre nei livelli B1 e C1 si indicano unicamente i titoli per evitare ridondanze.

36 Nel caso di *Poslednjaja ljubov' prezidenta*, tutte le citazioni selezionate si riferiscono al solo Sergej Bunin, ad eccezione di quella di livello C1, in cui compare il personaggio di Veronika (amante del Presidente), che nel passo riportato svolge il ruolo di antagonista. Per questo livello è stata scelta un'unica citazione, che presenta un confronto diretto e dialogico tra protagonista e antagonista, ritenuto più funzionale alla costruzione del *role play*.

LIVELLO	TESTI SELEZIONATI	CITAZIONI (ESEMPI)	STRATEGIE DI ADATTAMENTO/INTEGRAZIONE
B1 (adattamento)	<i>Vojna i mir</i>	<p>A) «Всё, что было вне его, не имело для него значения, потому что всё в мире, как ему казалось, зависело только от его воли». (Napoleone)</p> <p>B) «Долголетним военным опытом он знал и старческим умом понимал, что руководить сотнями тысяч человек, борющихся с смертью, нельзя одному человеку [...]» (Kutuzov)</p>	Citazioni brevi o di media lunghezza, purché caratterizzate da lessico accessibile, struttura chiara e significato concreto; glossario mirato; note di contestualizzazione e parafrasi in LS per passaggi complessi; dialogo breve e guidato; domande-guida semplificate per supportare la discussione plenaria finale
	<i>Master i Margarita</i>	<p>A) «На свете не было, нет и не будет никогда более великой и прекрасной для людей власти, чем власть императора Тиверия!» (Ponzio Pilato)</p> <p>B) «всякая власть является насилем над людьми» (Jeshua Ha-Nozri)</p>	
	<i>Poslednjaja ljubov' prezidenta</i>	<p>A) «[...] лучшая дистанция — это когда ты ничего о человеке не знаешь. Ни имени, ни фамилии, ни места рождения. Зато и он не может к тебе обратиться. Никаких просьб, никаких жалоб». (Sergej Bunin)</p> <p>B) «Я уже давно не нормальный, потому что я — президент. А наш президент не может быть нормальным. У нас такая национальная особенность. Нормального не выберут. Он слишком прост, глуп, наивен и добр». (Sergej Bunin)</p>	
B2 (riferimento)	L. Tolstoj, <i>Vojna i mir</i> [1863-1869] (1865-1869)	<p>A) «Видно было, что только то, что происходило в его душе, имело интерес для него. Все, что было вне его, не</p>	Attività svolta secondo la descrizione generale: lettura integrale delle citazioni assegnate e analisi tematica in coppia; assegnazione e assunzione dei ruoli (personaggio principale e antagonista);

		<p>имело для него значения, потому что все в мире, как ему казалось, зависело только от его воли». (Napoleone) В) «Он не делал никаких распоряжений, а только соглашался или не соглашался на то, что предлагали ему... Долголетним военным опытом он знал и старческим умом понимал, что руководить сотнями тысяч человек, борющихся с смертью, нельзя одному человеку [...]» (Kutuzov)</p>	<p>redazione congiunta di brevi dialoghi in LS; messa in scena dei dialoghi; discussione critica plenaria guidata dal docente</p>
	<p>М. Bulgakov, <i>Master i Margarita</i> [1928-1940] (1966-1967)</p>	<p>А) «Безумец! [...] Зачем же отказываться от того, что предлагается по закону?» (Ponzio Pilato) В) «всякая власть является насилием над людьми и [...] настанет время, когда не будет власти ни кесарей, ни какой-либо иной власти». (Jeshua Ha-Notzri)</p>	
	<p>А. Kurkov, <i>Poslednjaja ljubov' prezidenta</i> (2004)</p>	<p>А) «Мои врачи пишут отчеты о состоянии моего здоровья. Мои помощники пользуются моим отсутствием, чтобы пропихнуть своих друзей поближе к бюджетным деньгам. Но мне не хочется об этом думать». (Sergej Bunin) В) «Рабочий день президента окончен. Его можно было бы и продолжать, почти бесконечно. Потому что там, на столе у помощника, лежит два десятка килограммов свежеспеченных указов и документов, ждущих моей подписи. Но подписывать не читая я не буду. А читать не хочу. По</p>	

		<p>крайней мере, сегодня. Сегодня я хочу побыть один дома, на Десятинной. Сегодня меня все достали». (Sergej Bunin)</p>	
<p>C1 (adattamento)</p>	<p><i>Vojna i mir</i></p>	<p>A) «Он воображал себе, что по его воле произошла война с Россией, и ужас совершившегося поражал его душу. Он смело принимал на себя всю ответственность события, и его помраченный ум видел оправдание в том, что в числе сотен тысяч погибших людей было меньше французов, чем гессенцев и баварцев». (Napoleone)</p> <p>B) «Он понимает, что есть что-то сильнее и значительнее его воли, — это неизбежный ход событий, и он умеет видеть их, умеет понимать их значение и, ввиду этого значения, умеет отречься от участия в этих событиях, от своей личной воли, направленной на другое». (Kutuzov)</p>	<p>Analisi autonoma; stimoli per un alto livello di riflessione critica (es. discussioni di taglio filosofico o etico); dialogo arricchito con riflessione culturale; discussioni in LS su interpretazioni diverse o alternative di uno stesso passo; attività di rielaborazione (es. commenti argomentativi, elaborati scritti o presentazioni) finalizzate ad approfondire ed estendere il dibattito</p>
	<p><i>Master i Margarita</i></p>	<p>A) «— Безумец! — сказал Пилат, почему-то гримасничая. Под левым глазом у него задергалась жилка, — умирать от ожогов солнца! Зачем же отказываться от того, что предлагается по закону?» (Ponzio Pilato)</p> <p>B) «В числе прочего я говорил [...] что всякая власть является насилием над людьми и что настанет время, когда не будет власти ни кесарей, ни какой-либо иной власти. Человек</p>	

		<p>перейдет в царство истины и справедливости, где вообще не будет надобна никакая власть». (Jeshua Ha-Notri)</p>	
	<p><i>Poslednjaja ljubov' prezidenta</i></p>	<p>«— А ты — технократ, лишенный чувств и не разбирающийся в технике. Даже в технике любви! Ты только рвешься куда-то, сам не зная куда! — Я рвался не куда-то, а сюда. Я мечтал увидеться с тобой. Я сделал для этого все возможное и даже, можно сказать, пренебрег интересами Родины! — Не произноси слово “родина” с большой буквы! — Она с сожалением покачала головой. — Ты не перед избирателями, не в парламенте. Ты вообще сейчас нигде! Тебя даже тут, рядом со мной, нет! — Нет, я только с тобой. — Я посмотрел на свои часы. “Филипп Патек” показывал половину шестого. — Я даю тебе еще двадцать минут на претензии, а потом мы идем ужинать!» (Veronika + Sergej Bunin)</p>	

Tabella 4. Attività 2: esempio per il livello B2 con adattamenti per B1 e C1.

6. CONCLUSIONE

In questo saggio abbiamo illustrato i principi teorico-metodologici da porre alla base dell'insegnamento della letteratura russa e russofona all'università nel contesto del russo LS, offrendo degli esempi di attività per lo sviluppo di una visione non essenzialista e critica da parte dei discenti.

Non ci rimane che augurarci futuri sviluppi della ricerca relativa alla didattica della letteratura del russo LS, sia nell'ambito disciplinare degli studi di letteratura che in contesti extradisciplinari, come quello dell'educazione linguistica interculturale entro il quale si è mosso il presente lavoro. L'auspicio è che, da un lato, la dimensione russofona venga maggiormente valorizzata nella teoria e pratica educativa e che, dall'altro, si prenda sempre più coscienza dell'enorme potenziale della letteratura per l'insegnamento della lingua, così come al tempo stesso dei rischi e delle insidie celati in abitudini didattiche non sempre rispettose della diversità, della pluralità e della complessità.

Bibliografia

- Abrams Z.I., 2020, *Intercultural Communication and Language Pedagogy: From Theory to Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Akišina A.A.-Kagan O.E., 1997, *Učimsja učit'*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Avina N.Ju., 2003, *K issledovaniju jazyka diaspory: lingvističeskij aspekt (na materiale russkich Litvy)*, «Russkij jazyk v naučnom osveščennii» 2.6: 5-13.
- Babae R.-Yahya W.R., 2014, *Significance of Literature in Foreign Language Teaching*, «International Education Studies» 7.4: 80-85, <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n4p80>.
- Balakina K.D., 2020, *Rolevye igry kak ključevaja tehnologija razvitija navykov govorenija u studentov vne jazykovej sredy*, «Rusistika» 18.4: 439-453, <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453>.
- Battani M.-Hall J.R. et al., 2003, *Sociology on Culture*, London, Routledge.
- Bejenari O., 2016, *Dialog kul'tur kak osnovnaja strategija obučenija russkomu jazyku ital'janskich učaščichsja v uslovijach otsutstvija jazykovej sredy*, «Russkij jazyk za rubežom» 3: 93-98.
- Belozorovich A., 2019, *La lingua russa all'università e l'incontro con il testo letterario. La traduzione come esperienza interculturale*, «Formazione & Insegnamento» 17.3: 118-129, https://doi.org/10.7346/fei-XVII-03-19_09.

- Bennett J.M. (ed.), 2015, *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Bennett M. J., 1986a, *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in: R.M. Paige (ed.), *Cross-Cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications*, New York, University Press of America: 27-69.
- , 1986b, *A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity*, «International Journal of Intercultural Relations» 10.2: 179-196.
- , 2013, *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*, Boston (MA), Intercultural Press, (1998).
- Berdičevskij A.L.-Giniatullin I.A. et al., 2011, *Metodika mežkul'turnogo obrazovanija sredstvami ruskogo jazyka kak inostrannogo*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- , 2020, *Metodika mežkul'turnogo inojazyčnogo obrazovanija v vuze*, Moskva, Flinta.
- Berdičevskij A.L.-Golubeva A.V., 2015, *Kak napisat' mežkul'turnyj učebnik ruskogo jazyka kak inostrannogo*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Bojanowska E.M., 2007, *Nikolai Gogol: Between Ukrainian and Russian Nationalism*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- , 2022, *Was Tolstoi a Colonial Landlord? The Dilemmas of Private Property and Settler Colonialism on the Bashkir Steppe*, «Slavic Review» 81.2: 324-348, <http://dx.doi.org/10.1017/slr.2022.148>.
- Boncini D., 2013, *Psicholingvističeskie mehanizmy vosprijatija chudožestvennogo teksta na zanjatijach po RKI*, Sankt-Peterburg, Roza vetrov.
- Bonwell C.C.-Eison J.A., 1991, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASH#-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington (DC), The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Borghetti C., 2016, *Educazione linguistica interculturale. Origini, modelli, sviluppi recenti*. Cesena-Bologna, Caissa Italia.
- Brooke S.L., 2006, *Using the Case Method to Teach Online Classes: Promoting Socratic Dialogue and Critical Thinking Skills*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education» 18.2: 142-149, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068074.pdf>.
- Brown N.-McIlwraith T. et al. (eds.), 2020, *Perspectives: An Open Invitation to Cultural Anthropology*, Arlington (VA), American Anthropological Association, (2017).
- Byford A.-Doak C. et al. (eds.), 2020, *Transnational Russian Studies*. Liverpool: Liverpool University Press.
- , 2024, *Decolonizing the Transnational, Transnationalizing the Decolonial: Russian Studies at the Crossroads*, «Forum for Modern Language Studies» 60.3: 339-357, <https://doi.org/10.1093/fmls/cqae038>.
- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- , 2021, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*, Clevedon, Multilingual Matters, (1997).

- Caffee N.B., 2013, *Russophonia: Towards a Transnational Conception of Russian-Language Literature* (Doctoral dissertation, University of California), <https://escholarship.org/uc/item/3z86s82v>.
- Caon F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- Carbone A., 2019, *Metodika izučenija proizvedenij A.S. Puškina v ital'janskich vuzach*, «Russkij jazyk za rubežom» 3: 26-33.
- Chernobrovkina I.V., 2022, *Development of the "Case Study" Technology in Teaching Russian as a Foreign Language in Higher Education and Ways of Its Implementation Among Students*, «International Journal of World Languages» 2.5, <https://www.ejournals.id/index.php/IJWL/article/view/678>.
- Clowes E.W., 2011, *Russia on the Edge: Imagined Geographies and Post-Soviet Identity*, Ithaca (NY), Cornell University Press.
- CoE (Council of Europe), 2018, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture 1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg, Council of Europe, <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>.
- Comer W.J., 2016, *Literary Texts in the Undergraduate Russian Curriculum: Leveraging Language Learning and Literary Discussion through Scaffolding*, «Russian Language Journal» 66.1, <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1079>.
- Corbett J., 2010, *Intercultural Languages Activities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Fina A.-Perrino S., 2013, *Transnational Identities*, «Applied Linguistics» 34.5: 509-515.
- Deardorff D.K. (ed.), 2009, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- , 2020, *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*, Paris, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>.
- Drużyłowska D., 2023, *Ispo'zovanie «rolevyh igr» (role plays) v praktike prepodavanija RKI kak sposob aktivizacii komunikativnyh navykov učaščichsja s točki zrenija lingvodidaktiki*, «Anuari de filologia. Llengües i literatures modernes» 13: 133-140, <https://doi.org/10.1344/AFLM2023.13.8>.
- Džolbulakova Č.A., 2018, *Ponjatija russkaja i russkojazyčnaja literatura v literaturovedenii i literaturnoj kritike vtoroj poloviny XX – načala XXI veka*, «Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta» (Social'no-gumanitarnye nauki) 7: 64-69.
- Ferri L., 2022, *Per una didattica della letteratura*, Brescia, Scholé.
- Ferro M.C., 2020, *La pubblicità a lezione di RKI. Risorse per lo sviluppo delle competenze traduttive e interculturali per la mediazione russo-italiano*, «mediAzioni» 27: A1-A30.
- , 2021, *Il ruolo del lessico russo nello sviluppo delle competenze interculturali per la mediazione*, in M.C. Ferro (a cura di), *La mediazione linguistico-culturale. Voci e istanze dall'accademia*, Milano, LED Edizioni: 249-273.

- Folomkina S.K., 1987, *Obučenie čteniju na inostrannom jazyke v neязыkovom vuze*, Moskva, Vysšaja škola.
- Foster J.B., 2013, *Transnational Tolstoy: Between the West and the World*, New York-London-New Delhi-Sydney, Bloomsbury.
- Fowler S.M.-Yamaguchi M., 2020, *An Analysis of Methods for Intercultural Training*, In D. Landis-D.P.S. Bhawuk (eds.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Training*, Cambridge, Cambridge University Press: 192-257, <https://doi.org/10.1017/9781108854184.008>.
- Gebert L., 2006, *Immagine linguistica del mondo e carattere nazionale nella lingua. A proposito di alcune recenti pubblicazioni*, «Studi Slavistici» 3: 217-243.
- Gupta A.-Ferguson J., 1992, *Beyond Identity: Space, Culture and the Politics of Difference*, «Cultural Anthropology» 7.1: 6-23.
- Hess N., 2001, *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kamusella T., 2018, *Russian: A Monocentric or Pluricentric Language?*, «Colloquia Humanistica» 7: 153-196.
- Klyčnikova Z.I., 1973, *Psichologičeskie osobennosti obučenija čteniju na inostrannom jazyke*, Moskva, Prosveščenie.
- Kostandi E., 2018, *Diskursivnye praktiki ruskoj diasporj Ėstonii: jazykovye kontakty*, «Slovo.ru: Baltijskij akcent» 9.3: 94-107, <http://dx.doi.org/10.5922/2225-5346-2018-3-7>.
- Kramersch C.-Kramersch, O., 2000, *The Avatars of Literature in Language Study*, «The Modern Language Journal» 84.4: 553-573, <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00087>.
- Kulibina N.V., 2015, *Začem, čto i kak čitat' na uroke*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- , 2024, *Metodika obučenija čteniju chudožestvennoj literatury*, Moskva, Flinta-Gos. IRJA im. A.S. Puškina, (2018).
- Kuzio T., 2020, *Crisis in Russian Studies? Nationalism (Imperialism), Racism and War*, Bristol, E- International Relations.
- Ladousse G.P., 1987, *Role Play*, Oxford, Oxford University Press.
- Larsen-Freeman D., 2000, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, (1986).
- Lavinio C. (a cura di), 2005, *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Lejderman N.L., 2015, *Ruskojazyčnaja literatura – perekrėstok kul'tur*, «Filologičeskij klass» 3.41: 19-24.
- Levine M., 1994, *Effective Problem Solving*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.
- Liddicoat A.J.-Scarino A., 2013, *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden (MA), Wiley-Blackwell.
- Livingstone C., 1983, *Role Play in Language Learning*, Harlow, Longman.
- Lu P.-Corbett J., 2012, *An Intercultural Approach to Second Language Education and Citizenship*, in J. Jackson (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York (NY), Routledge: 325-339.

- Luperini R., 2013, *Insegnare la letteratura oggi*, San Cesario di Lecce, Manni, (2000).
- Marchesini I., 2013, Bene docere. *Problemi (e soluzioni) di didattica della letteratura russa a livello universitario*, «Between» 3.6: 1-21.
- McDowell T., 2022, *It's Time to Stop Studying Russian Literature*, «Medium» 17/08/2022, <https://timmcowell91.medium.com/its-time-to-stop-studying-russian-literature-efb033e4b70e> (consultazione: 23/03/2025).
- McKeachie W.J., 1999, *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Boston (MA), Houghton Mifflin.
- Miller L.V., 2016, *Russkaja literatura v inostranoj auditorii*, «International Journal of Russian Studies» 5.1, https://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/miller.html.
- Milroy E., 1982, *Role-Play: A Practical Guide*, Aberdeen, Aberdeen University Press.
- Mustajoki A.-Protassova E. et al. (eds.), 2019, *The Soft Power of the Russian Language: Pluricentricity, Politics and Policies*, London, Routledge.
- Nikolina N.A., 2003, *Filologičeskij analiz teksta: učebnoe posobie*, Moskva, Akademija.
- Nistratova S., 2017, *Il profilo comparativo della mentalità linguistica e culturale russa e italiana. Una proposta di studio psicosemantica*, in M. di Filippo-F. Esvan (a cura di), *Studi di linguistica slava*, Napoli, Il Torcoliere: 243-266.
- , 2023, *O roli bazovych cennostej v prepodavanii RKI. (Na primere nositelej ital'janskoj i ruskoj lingvokul'tur)*, «Vestnik RGPU» (Literaturovedenie. Jazykoznanie. Kul'turologija) 8: 44-58.
- Norton B., 2013, *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, Bristol, Multilingual Matters, (2000).
- Novello A., 2022, *La classe di lingue inclusiva. Gli studenti con altissime abilità*, Milano, Mondadori Università.
- Paracchini L., 2024, *Semantičeskoe pole kak sredstvo orientacii v tekste na urokach RKI*, in S.D. Abiševa-D. Gerčin'ska (red.), *Problemy poetiki i stichovedenija*, Almaty, KazNPU im. Abaja: 419-426.
- Peppard V., 2023, *Teaching Russian Studies in the Wake of the War in Ukraine*, «Canadian Slavonic Papers» 65.2: 220-231, <https://doi.org/10.1080/00085006.2023.2200671>.
- Perotto M., 2018, *Il testo letterario nell'insegnamento della lingua e della sociolinguistica russa: il racconto «Banja» di M. Zoščenko*, in: B. Ivančić-P. Puccini et al. (a cura di), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: Esperienze a confronto*, Bologna, CeSLiC: 87-95.
- , 2023, *Kommunikativnyj analiz nechudožestvennogo teksta dlja studentov-magistrantov RKI*, Firenze, Firenze University Press.
- Pescatori S., 1984, *Letteratura «russa»? Le letterature nazionali e la questione della lingua: osservazioni generali*, «Rassegna sovietica» 35.4: 185-194.
- Pesenti M.C.-Langé G., 2018a, *Il Sillabo della lingua russa. Licei*, MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione – Gruppo di Lavoro per l'elaborazione del Sillabo della lingua russa, Roma, MIUR, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Licei.pdf>.

- , 2018b, *Il Sillabo della lingua russa. Istituti Tecnici e Professionali*, MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione – Gruppo di Lavoro per l'elaborazione del Sillabo della lingua russa, Roma, MIUR, <https://www.linguaculture.net/wp-content/uploads/2020/08/Sillabo-della-lingua-russa-per-Istituti-Tecnici-e-Professionali.pdf>.
- Pessina Longo H.-Averjanova G.N. et al., 1995, *Principi della comunicazione scientifica in lingua russa*, Bologna, Clueb.
- Petrikova A.-Kuprina T. et al., 2015, *Osnovy mežkul'turnoj didaktiki*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Platt K.M.F. (ed.), 2019, *Global Russian Cultures*, Madison (WI), University of Wisconsin Press.
- Pomarolli G., 2023, *Il discorso sulla lingua e il carattere nazionale nella Russia post-sovietica. Studi di linguoculturologia*, Città di Castello, I libri di Emil.
- Posochin I., 2023, *Transformations in the perception of Russian literature after February 24, 2022*, «World Literature Studies» 15.1: 69-87, <https://doi.org/10.31577/WLS.2023.15.1.6>.
- (pod red.), 2024, *Russkaja proza načala 21-go veka: teksty, konteksty i recepcija*, časť 1: *Teksty i konteksty*, Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave.
- , 2025, *Russkoe literaturnoe prostranstvo posle 24 fevralja 2022 goda: «otmena» ili «samootmena»?*, «Przełąd rusycystyczny» 189.1: 102-119, <https://doi.org/10.31261/pr.18048>.
- Prince M., 2004, *Does Active Learning Work? A Review of the Research*, «Journal of Engineering Education» 93.3: 223-231, <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>.
- Protassova E.-Yelenevskaya M., 2019, *Learning and Teaching Russian as a Pluricentric Language*, «International Journal of Multilingual Education» 13: 43-65.
- , 2024, *Everyday Linguistic and Cultural Practices of the Russophone Diaspora*, Lanham (MD), Rowman & Littlefield.
- Puleri M., 2020, *Ukrainian, Russophone, (Other) Russian: Hybrid Identities and Narratives in Post-Soviet Culture and Politics*, Berlin, Peter Lang.
- Rimondi G., 2017, *Razvitie mežkul'turnych kompetencij na urokach po russkoj kul'ture*, in *Filologičeskaja nauka v xx veke*, Moskva: 256-262.
- Romagnoli R., 2007, *Per un approccio interculturale nella didattica del russo*, «Slavia» 2: 29-38.
- , 2013, *Precedentnye edinicy russkogo diskursa, motivirovannye istoričeskimi licami i sobytijami*, Sankt-Peterburg, Roza Vetrov.
- Šajbakova D.-Protasova E. et al., 2023, *Lingvističeskij pljuricentrizm i russkij jazyk*, «Russian Journal of Linguistics» 27.3: 663-686, <https://doi.org/10.22363/2687-0088-35316>.
- Settles B., 2012, *Active Learning*, Cham, Springer.
- Sinočkina B.M., 2018, *Russkij jazyk v massmedijnom prostranstve Litvy: k probleme variativnosti*, «Medialingvistika» 5.1: 123-134, <https://doi.org/10.21638/11701/spbu22.2018.110>.

- Spaliviero C., 2020, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- Stagi Scarpa M. (a cura di), 2005, *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci.
- Strukov V.-Hudspith S. (eds.), 2018, *Russian Culture in the Age of Globalization*, London, Routledge.
- Sujarova A.-Velieva S., 2021, *Metodika kejs-stadi pri obučenii rusckomu jazyku kak inostrannomu*, «Aktual'noe v filologii» 3.3, <https://art.jdpu.uz/index.php/ruslit/article/view/1769>.
- Taktašova T.V.-Zagorskaja E.Ja. et al., 2012, *Zagadočnaja rusckaja duša*, Moskva, Flinta, (2006).
- Ting-Toomey S.-Takai J., 2006, *Explaining Intercultural Conflict: Promising Approaches and Directions*, in J.G. Oetzel-S. Ting-Toomey (eds.), *The SAGE Handbook of Conflict Communication: Integrating Theory, Research, and Practice*, Thousand Oaks (CA), Sage: 691-723.
- Tlostanova M.V., 2004, *Žit' nikogda, pisat' niotkuda. Postsovetskaja literatura i eštetika transkul'turacii*, Moskva, URSS.
- Tomlinson C.A., 2001, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, (1995).
- Torresin L., 2022a, *Vuzovskoe prepodavanje rusckoj literatury na urokach RKI v mežkul'turnoj perspektive*, in R.A. Ogorodnikova-A.A. Emel'janova (pod red.), *Rossija i mir: transnacional'nye komunikacii i vzaimoproniknovenie kul'tur: Sbornik statej meždunarodnoj meždisciplinarnoj naučnoj konferencii (MGPU, Moskva, 22 aprilja 2022 g.)*, Moskva, Knigodel: 356-365.
- , 2022b, *La «competenza comunicativa interculturale» nell'insegnamento del russo come LS (RKI). Teorie e pratiche didattiche, problemi e criticità*, «Scuola e lingue moderne» 1-3: 22-28.
- , 2022c, *Tradurre dal russo. Teoria e pratica per studenti italofoeni*, Milano, Hoepli.
- , 2022d, «*Rusckaja duša*» v prepodavanii RKI: kritičeskij analiz stereotipnyh diskursov v sovremennoj didaktičeskoj praktike, in S. Gudurić-J. Dražić et al., (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, Novi Sad, University of Novi Sad 10.3: 451-461.
- , 2023a, *L'insegnamento interculturale del russo come lingua straniera: problemi vecchi e nuovi*, «Studi di glottodidattica» 8.1: 31-43, <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1819>.
- , 2023b, *The Dark Sides of an Intercultural-Based Teaching of RFL: A Critical Approach*, «Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale» 57: 153-176, <https://doi.org/10.30687/AnnOc/2499-1562/2023/11/007>.
- , 2023c, *K voprosu o rabote s chudožestvennym tekstom na urokach RKI v vuzach: transnacional'nyj podchod*, in *Nacional'naja identičnost' skvoz' prizmu dialoga kul'tur: issledovanija v oblasti gumanitarnykh nauk v iberamerikanskom i rossijskom naučnom prostranstve. Sbornik naučnykh statej*, Rostov-na-Donu-Taganrog, Izd. Južnogo federal'nogo universiteta: 250-255.

- , 2024a, *Teaching Russian as a Foreign Language Today through an Intercultural Approach: Challenges and New Directions*, Padova, Padova University Press.
- , 2024b, *Russistica italiana e didattica del russo all'università: rassegna analitica di dieci anni (2013-2023) di ricerca*, «Studi Slavistici» 21.1: 193-208.
- Tuck E.-Yang K.W., 2012, *Decolonization is not a metaphor*, «Decolonization: Indigeneity, Education & Society» 1.1: 1-40.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2013, *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*, Paris, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>.
- Valgina N.S., 2003, *Teorija Teksta*, Moskva, Logos.
- Vertovec S., 2009, *Transnationalism*, London, Routledge.
- Yusupova N.M., 2021, *Case Study Method for Teaching Russian Language as a Foreigner*, «The American Journal of Interdisciplinary Innovations and Research» 3.3: 75-78, <https://doi.org/10.37547/tajir/Volume03Issue03-13>.
- Zinato E. (a cura di), 2022, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Bari- Roma, Laterza.
- Žuravlëva L.S.-Zinov'eva M.D., 1984, *Obučenie čteniju (na materiale chudožestvennyh tekstov)*, Moskva, Russkij jazyk.

MUSEO VIRTUALE E APPRENDIMENTO INTEGRATO:
PROSPETTIVE TEORICHE E APPLICATIVE
PER LA DIDATTICA CLIL DELLA CULTURA RUSSA

Giorgia Rimondi
NORTHWESTERN UNIVERSITY

Abstract

Il contributo esplora l'applicazione della metodologia CLIL nell'insegnamento della cultura e della lingua russa, evidenziando come l'integrazione tra realtà virtuale (VR) e CLIL possa favorire un apprendimento significativo e interculturale, pur richiedendo adattamenti metodologici specifici per affrontare la complessità della progettazione didattica. Si sottolinea l'importanza di una continua evoluzione nelle pratiche pedagogiche e nelle risorse disponibili per i docenti, con particolare attenzione agli strumenti digitali e alle metodologie interattive di apprendimento.

The paper examines the application of CLIL methodology in teaching Russian language and culture, highlighting how the integration of virtual reality with CLIL can foster meaningful and intercultural learning. At the same time, it requires specific methodological adaptations to address the complexities of instructional design. The author emphasizes the ongoing evolution of pedagogical practices and teaching resources, with particular attention to digital tools and interactive learning approaches.

I. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, l'applicazione del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) all'insegnamento della cultura e della lingua russa ha suscitato un interesse crescente, soprattutto in contesti universitari e di formazione avanzata (Cinganotto 2021), oltre che nelle scuole secondarie di secondo grado. Il presente contributo si propone di analizzare le potenzialità del CLIL nell'insegnamento della cultura russa tramite l'integrazione con le tecnologie di realtà virtuale, evidenziando le sfide metodologiche e proponendo strategie didattiche per un'implementazione efficace. In particolare, ci si soffermerà su come l'impiego della VR in contesto CLIL permetta di ampliare le opportunità di apprendimento attraverso ambienti immersivi e interattivi, favorendo il coinvolgimento e la motivazione, la contestualizzazione autentica delle attività comunicative e una migliore gestione del carico cognitivo.

2. LA DIDATTICA CLIL: FONDAMENTI TEORICI

Il CLIL rappresenta una metodologia didattica innovativa che integra l'apprendimento di contenuti disciplinari con lo sviluppo di competenze linguistiche in una lingua straniera, creando un contesto di apprendimento in cui la lingua straniera veicolare diventa uno strumento per acquisire conoscenze specifiche (Dalton-Puffer 2019). L'approccio, nato negli anni Novanta in Europa, si è diffuso rapidamente in diversi contesti educativi, dimostrandosi particolarmente efficace per promuovere un apprendimento significativo e contestualizzato (Coyle *et al.* 2010).

Nel caso specifico della didattica della cultura, il CLIL offre l'opportunità di coniugare lo sviluppo delle competenze linguistiche con l'esplorazione di temi storici, filosofici e artistici, favorendo una comprensione profonda e interdisciplinare del panorama culturale della lingua veicolare (Marinova-Todd 2020). Com'è noto, il principio fondante dell'approccio CLIL è l'integrazione tra contenuto disciplinare e linguistico, sulla base dell'idea che l'apprendimento della lingua straniera sia più efficace quando avviene in contesti significativi e autentici, nei quali gli studenti utilizzano la lingua oggetto di studio per interagire con materiali e concetti che vanno oltre la conoscenza di grammatica e vocabolario. Come sottolinea Cinganotto (2021), l'applicazione del CLIL richiede un «bilancio cognitivo-linguistico» tra competenze linguistiche e contenuti disciplinari (Marsh & Frigols Martín 2020). Uno degli aspetti più rilevanti del CLIL è precisamente l'enfasi sul contesto culturale come elemento chiave all'interno dell'apprendimento linguistico, secondo una prospettiva per cui la lingua non è solo un sistema formale di strutture grammaticali, ma un mezzo di comunicazione

strettamente intrecciato con la cultura e con l'ambiente in cui viene appresa (van Lier 2004). Il CLIL non si limita dunque a migliorare le abilità linguistiche di base (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), ma favorisce lo sviluppo di competenze cognitive e accademiche più profonde (*Cognitive Academic Language Proficiency*), che comprendono le abilità di analisi, critica e sintesi (Cummins 1984; Marsh & Frigols Martín 2020).

La didattica CLIL favorisce inoltre lo sviluppo di una competenza interculturale¹ più profonda, che va oltre la semplice conoscenza di fatti e nozioni per includere una comprensione dei valori, delle tradizioni e dei simboli che caratterizzano la cultura della lingua straniera. Secondo Byram (1997), tale competenza è un componente essenziale dell'apprendimento linguistico, poiché permette agli studenti di comprendere e apprezzare le differenze culturali, sviluppando una prospettiva più ampia e inclusiva. In questo senso, la comunicazione interculturale diventa non solo un obiettivo didattico, ma anche uno strumento per promuovere una maggiore consapevolezza globale e una comprensione più profonda delle interconnessioni tra lingua, cultura e società, rendendo al tempo stesso l'apprendimento motivante e coinvolgente, poiché gli studenti percepiscono la lingua come strumento per accedere a contenuti rilevanti e significativi. Come rileva Gardner (2000), la motivazione degli studenti è un fattore chiave per il successo dell'apprendimento linguistico, e il CLIL offre il contesto ideale per stimolare l'interesse e l'impegno degli apprendenti.

3. CLIL E CULTURA DIGITALE

Negli ultimi anni, la metodologia CLIL ha subito una trasformazione significativa, anche grazie all'introduzione e alla crescente implementazione di strumenti digitali e ambienti di apprendimento multimediali. Le prospettive di sviluppo in questa direzione riguardano in particolare l'adozione di tecnologie come le piattaforme MOOC (*Massive Open Online Courses*: corsi online aperti e gratuiti progettati per la partecipazione di un numero elevato di studenti ed erogati tramite piattaforme web specializzate), l'apprendimento multimodale, la realtà virtuale e la realtà aumentata. Studi recenti evidenziano come l'uso di strumenti interattivi possa favorire la comprensione e la motivazione degli apprendenti, specialmente in contesti multiculturali, oltre a garantire l'accessibilità dei contenuti, rendendo l'apprendimento più coinvolgente e inclusivo (Gómez-Parra 2020).

L'istruzione degli adulti, in particolare, presenta caratteristiche specifiche che rendono l'integrazione della tecnologia nel CLIL particolarmente rilevante. Gli studenti adulti tendono infatti ad apprendere meglio quando il

¹ Per una panoramica critica sulla competenza comunicativa interculturale in area russa vid. Torresin (2022, 2024: 63-73).

processo è autodiretto, basato sull'esperienza e orientato alla risoluzione di problemi concreti; ciò si verifica quando «they experience a need to learn it in order to cope more satisfyingly with real-life tasks or problems» (Knowles 1980: 44). Nel contesto CLIL la motivazione svolge un ruolo cruciale, poiché gli studenti sono spinti a impegnarsi attivamente nei compiti di apprendimento, a costruire connessioni tra conoscenze pregresse e nuove e a prendere parte a discussioni significative, incrementando così sia l'efficacia dell'apprendimento sia il senso di partecipazione attiva al proprio percorso formativo (Coyle 2006: 6, 10, 11). L'uso di strumenti digitali consente di rispondere a queste esigenze attraverso un apprendimento flessibile e personalizzabile, che facilita l'acquisizione simultanea di lingua e contenuti disciplinari. L'apprendimento linguistico e culturale si realizza inoltre attraverso esperienze informali e non-formali, che favoriscono l'acquisizione autentica e motivante (Marsick *et al.* 2001). L'apprendimento informale, in particolare, si caratterizza per la sua natura spontanea, non strutturata e spesso implicita, che emerge da interazioni quotidiane, utilizzo di media digitali e visite a spazi culturali (Schugurensky 2000). Diverse ricerche in questo ambito – come lo studio sull'esperienza museale di Falk e Dierking (2010) o la teoria dell'apprendimento socio-culturale di Bell *et al.* (2009) – hanno rilevato che tali contesti facilitano la memorizzazione a lungo termine grazie al coinvolgimento emotivo e alla rilevanza personale delle esperienze. Tuttavia, nonostante l'ampia letteratura sul tema, la maggior parte delle ricerche si è concentrata su contesti formali di apprendimento – principalmente in ambito scolastico e accademico –, rispetto all'indagine sulle potenzialità del CLIL in ambienti non formali².

Tra gli spazi non formali, il museo – sia fisico che virtuale – emerge dunque come contesto privilegiato, poiché offre un'esperienza immersiva e multisensoriale in cui gli oggetti esposti fungono da mediatori cognitivi e linguistici (Hooper-Greenhill 2007)³. L'interazione con reperti, opere d'arte e installazioni digitali non solo facilita la comprensione di concetti complessi attraverso stimoli visivi e tattili, ma promuove anche un uso autentico e situato della lingua straniera, favorendo un 'apprendimento significativo' (Ausubel 1968⁴).

2 Tra gli studi dedicati alla didattica delle lingue straniere in ottica CLIL nel contesto museale vid. la tesi di Kuznetsova (2022).

3 Il tema è stato esplorato, nel contesto della scuola italiana, da Fazzi (2021). Il *Museum Based Learning* è inoltre al centro di diverse attività promosse dall'Unione Europea, vid. ad esempio il corso formativo su questo tema: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/museum-based-learning> (consultazione: 24/04/2025).

4 Inteso come integrazione di nuove informazioni con quelle già possedute, ed escludendo quindi contestualmente quello derivante da operazioni cognitive complesse, nel quale entrano in gioco sia variabili intrapsichiche che situazionali.

3.1. *Apprendimento esperienziale in contesti digitali: il museo virtuale*

L'evoluzione della glottodidattica negli ultimi decenni ha visto un crescente interesse verso approcci esperienziali che integrino l'apprendimento linguistico con lo sviluppo di competenze culturali. In questo contesto, la teoria dell'apprendimento esperienziale (*Experiential Learning Theory*, ELT) proposta da Kolb (1984)⁵ rappresenta un quadro teorico di particolare rilevanza, quale framework trasversale a discipline educative, professionali e interculturali e a diverse dimensioni applicative, tra cui quella sociale e motivazionale (Illeris 2007) e pragmatico-contestuale (Morris 2020).

L'integrazione del museo virtuale nella didattica CLIL può essere interpretata attraverso questo paradigma. L'utilizzo della realtà virtuale (VR) e della realtà aumentata (AR) sta emergendo come una delle innovazioni più promettenti nella didattica delle lingue. L'obiettivo della VR è permettere di svolgere attività sensomotorie e cognitive all'interno di un ambiente generato digitalmente, sia esso immaginario o una simulazione del mondo reale (Fuchs *et al.* 2011). La VR permette di creare ambienti immersivi in cui gli studenti possono esplorare luoghi storici, interagire con oggetti culturali e partecipare a scenari di comunicazione realistica. L'interazione con le esposizioni digitali, le visite virtuali e i contenuti multimediali permette di entrare in contatto con le opere d'arte e gli eventi storici in modo attivo, realizzando una più profonda integrazione tra azione e riflessione. Inoltre, l'uso della VR nella didattica di lingua e cultura si inserisce pienamente nelle prospettive del più recente *Digital Learning* (Redecker *et al.* 2017), che promuove l'uso di risorse online per migliorare l'accesso ai contenuti accademici e stimolare modalità di apprendimento più inclusive e partecipative. Attraverso strumenti come la realtà virtuale e le applicazioni mobili, gli studenti possono approfondire tematiche culturali in modo interattivo, rendendo l'apprendimento più coinvolgente. L'integrazione della VR con il CLIL può quindi rappresentare una strategia innovativa per favorire un apprendimento più profondo e significativo.

4. APPLICAZIONI PRATICHE DELL'APPROCCIO MULTIMODALE

Negli ultimi anni, la glottodidattica ha progressivamente riconosciuto il valore degli approcci esperienziali e multimodali nell'apprendimento lin-

⁵ L'apprendimento viene definito da Kolb come «process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience» (Kolb 1984: 42), che si articola in quattro fasi interdipendenti – esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Va tuttavia precisato che attualmente permangono dibattiti sulla rigidità del ciclo dell'ELT e sulla necessità di adattarlo a contesti non formali; la maggior parte degli studiosi è orientata invece verso approcci ibridi che combinino ELT con le teorie costruttiviste.

guistico, con particolare riferimento ai contesti CLIL. Un esempio è la metodologia TEAL (*Technology Enhanced Active Learning*), originariamente sviluppata presso il Massachusetts Institute of Technology come ambiente di apprendimento immersivo e coinvolgente, in cui gli studenti possono applicare le loro conoscenze in contesti reali attraverso l'integrazione di tecnologia avanzata, attività *hands-on* e apprendimento collaborativo (Cinganotto 2015). In un setting TEAL ideale, l'allestimento fisico e tecnologico permette di condurre simulazioni interattive, trasformando così la classe in un laboratorio esperienziale. Applicata al CLIL, la metodologia TEAL diventa un potente moltiplicatore di opportunità: gli studenti possono applicare le loro conoscenze in contesti simulati ma realistici, utilizzando la lingua target come veicolo per risolvere problemi, condurre esperimenti virtuali o collaborare a progetti. L'approccio attivo favorisce non solo una più profonda internalizzazione dei concetti disciplinari, ma anche lo sviluppo di competenze linguistiche autentiche e legate a uno scopo comunicativo reale, in linea con i principi del *learning by doing*. Questo modello di apprendimento facilita la comprensione attraverso il supporto visivo e contestuale, funge da supporto per apprendenti con diversi stili di apprendimento (visivo, uditivo, cinestetico) e potenzia la memorizzazione e il recupero delle informazioni grazie all'integrazione di più canali comunicativi che concorrono alla produzione di senso, in un'ottica multimodale: «Multimodal communication involves the use of different semiotic resources for meaning-making» (Kress & van Leeuwen 2001).

In questa prospettiva, la realtà virtuale (VR) crea un contesto di apprendimento unico, che secondo le teorie di Herrington e Oliver (1999) sull'*authentic learning* permette di 'situare' l'acquisizione linguistica in ambienti significativi. Nelle sue diverse tipologie (non immersiva, semi-immersiva e completamente immersiva), la VR rappresenta una tecnologia in grado di creare ambienti simulati che, nel contesto dell'acquisizione di una lingua straniera, si rivelano uno strumento prezioso, consentendo agli studenti di sperimentare situazioni altrimenti difficili o impossibili da replicare nella realtà, e favorendo la partecipazione attiva e l'interazione (Zhao *et al.* 2020). Parallelamente, consente di trasformare l'esperienza pratica in conoscenze e competenze, facilitando l'apprendimento e l'allenamento delle abilità linguistiche (Parmaxi 2023). Nel caso specifico del museo virtuale, gli studenti possono sperimentare un'autentica immersione nel mondo artistico russo, dove la lingua veicolare diventa lo strumento concreto per interagire con opere d'arte e concetti culturali.

Le ultime ricerche sugli ambienti di apprendimento multimodali in contesti L2 (Mayer 2021; Kessler 2022), evidenziano una serie di vantaggi didattici. La *Cognitive Theory of Multimedia Learning*, che integra diverse teorie dell'apprendimento e della cognizione – in particolare la *dual coding theory* di Paivio (Clark & Paivio 1991) e la *cognitive load theory* (Sweller

1998) – applicandole allo scenario multimediale, si fonda sull’assunto che l’apprendimento risulti più efficace quando le informazioni vengono presentate attraverso parole e immagini. Tra i contributi più rilevanti sul tema, Mayer (2009, 2021) ha elaborato principi empiricamente fondati per il design multimediale che risultano particolarmente utili per progettisti didattici ed educatori. Secondo lo studioso, il design di materiali multimediali efficaci deve ottimizzare i processi cognitivi degli studenti attraverso tre strategie complementari: ridurre il carico cognitivo estraneo, gestire il carico cognitivo essenziale e favorire il processamento generativo dell’input. Ridurre il carico estraneo significa eliminare elementi superflui o distraenti, minimizzare ridondanze tra testo e narrazione, evidenziare le informazioni importanti e presentare parole e immagini vicine nello spazio e nel tempo. Inoltre, gestire il carico essenziale implica suddividere i contenuti in segmenti controllabili dallo studente, fornire pre-addestramento su concetti chiave e distribuire le informazioni tra canali visivi e verbali. Infine, favorire il *processing* generativo consiste nell’adozione di uno stile conversazionale, nell’uso da parte del docente di una voce amichevole e nella dimostrazione di gesti, espressioni e contatto visivo, creando senso di presenza sociale e aumentando motivazione e coinvolgimento. L’applicazione coerente di questi principi consente di progettare esperienze multimediali che riducono il sovraccarico cognitivo, favoriscono la comprensione profonda e potenziano l’apprendimento significativo.

Sono diversi i *case study*⁶ che hanno approfondito i vantaggi di un approccio multimodale, e nello specifico della VR. Ricordiamo qui uno studio relativo a Duolingo VR (Chuanxiang *et al.* 2023), che esplora l’applicazione della realtà virtuale nell’apprendimento linguistico, evidenziando un approccio immersivo e personalizzato alla didattica L2. A differenza dell’applicazione Duolingo tradizionale, la versione in realtà virtuale immerge i discenti in scenari di interazione realistici, stimolando l’uso attivo della lingua in contesti autentici e regolando la complessità delle attività in base al livello linguistico del singolo, con feedback immediati e correzione rapida degli errori. Gli studenti partecipanti, provenienti da diversi background linguistici, età e identità di genere, hanno mostrato maggiore coinvolgimento e migliori prestazioni nella produzione linguistica multimodale rispetto ai metodi tradizionali. In particolare, i risultati dello studio hanno mostrato un maggiore *engagement* interattivo (+15%), una migliore gestione del carico cognitivo (+25%), e un’augmentata efficacia in termini di personalizzazione e adattività (+15%). In generale, la partecipazione attiva è risultata più alta (+18%), e inoltre la rapidità di acquisizione linguistica è stata massimizzata, raggiungendo il 100% rispetto al 77% della piattaforma tradizionale. Questi

6 Per una panoramica dei più recenti *case study* sul tema vid. la revisione sistematica della letteratura sulla didattica multimodale e lo sviluppo delle competenze linguistiche con l’integrazione di IA e VR di Achivida (2025).

dati suggeriscono che l'integrazione della realtà virtuale può potenziare significativamente l'esperienza di apprendimento linguistico, migliorando sia l'interazione sia l'efficacia cognitiva.

L'uso della VR nell'apprendimento linguistico presenta diversi vantaggi. Innanzitutto, favorisce l'apprendimento interattivo e collaborativo, permettendo agli studenti di interagire tra loro o con madrelingua in simulazioni realistiche, promuovendo interazioni sociali e interculturali. Migliora significativamente il coinvolgimento degli studenti, creando ambienti immersivi in cui le conoscenze apprese in aula possono essere applicate a contesti reali, aumentando la motivazione a esercitarsi nell'ascolto, nel parlato e nello scambio culturale. Inoltre, la VR contribuisce a ridurre ansia e stress legati alla produzione orale, grazie all'uso di avatar e simulazioni che rendono l'interazione meno 'intimidatoria'. Permette di minimizzare le distrazioni presenti nel mondo reale, favorendo una concentrazione maggiore sulle attività di apprendimento. Infine, la VR favorisce la contestualizzazione delle attività di conversazione, attraverso scenari realistici e *role-play* che rendono l'apprendimento del parlato più autentico e direttamente applicabile a situazioni della vita reale (Lowell & Weijian 2023: 124, 125).

In un recente studio, McGuinn (2025) ha analizzato l'integrazione dei principi dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984) e del metodo intensivo di G.A. Kitajgorodskaja (1986) nella progettazione di moduli in realtà virtuale per l'insegnamento del russo LS con l'obiettivo di costruire esperienze didattiche significative basate sull'approccio comunicativo e orientato all'azione, valorizzando al contempo le potenzialità delle tecnologie immersive. Se dal modello di Kolb emerge la necessità di strutturare i moduli seguendo un percorso in quattro fasi (esperienze immersive in scenari realistici, momenti di riflessione guidata, concettualizzazione delle strutture linguistiche utilizzate e applicazione attiva in nuove situazioni), il metodo di Kitajgorodskaja, riprendendo e rafforzando queste linee guida, suggerisce pratiche come: simulazioni in ruoli percepiti dai discenti come 'sicuri' – per ridurre al minimo l'ansia linguistica –, attività collaborative di gruppo orientate alla cooperazione e alla co-creazione, uso di compiti comunicativi con finalità autentiche e inserimento di contenuti in blocchi linguistici integrati (dal complesso al semplice e viceversa).

Le principali raccomandazioni operative per l'integrazione di questa tecnologia nella pratica didattica riguarderanno quindi: la creazione di ambienti emotivamente ricchi, capaci di stimolare motivazione e coinvolgimento; l'organizzazione di scenari interattivi che riproducano contesti culturali concreti; la predisposizione di cicli di feedback e riflessione per consolidare l'apprendimento; la progettazione di un contesto in cui sperimentare l'errore senza ansia linguistica. La VR dunque emerge come spazio metodologicamente guidato, in cui integrare esperienze, riflessioni e pratiche

comunicative capaci di potenziare l'apprendimento linguistico e disciplinare in prospettiva applicativa.

4.1. *Il museo russo virtuale di San Pietroburgo*

L'introduzione della realtà virtuale, in particolare tramite le visite interattive a spazi museali digitalizzati, consente di superare la dicotomia tradizionale tra input linguistico e contenuto disciplinare, offrendo un ecosistema didattico integrato in cui gli studenti possono sviluppare competenze linguistiche, disciplinari e interculturali in modo esperienziale (Wang *et al.* 2017; Zheng 2024). Tale orientamento, sostenuto da diversi studiosi (Marsh 2022; Bonner *et al.* 2023), trova piena realizzazione nella sua applicazione alla fruizione di risorse museali digitali, in quanto permette di coniugare l'acquisizione linguistica con lo sviluppo di competenze culturali e critiche. L'accesso a contenuti autentici richiede tuttavia una particolare attenzione alla costruzione di percorsi didattici che sappiano bilanciare in modo efficace la sfida cognitiva con un adeguato supporto linguistico.

Il Virtual Museum del Museo Russo di San Pietroburgo⁷ è un'iniziativa che mira a rendere accessibile a un ampio pubblico la vasta collezione d'arte russa, e si presta in modo particolarmente appropriato a questo tipo di approccio didattico. Il progetto offre non soltanto una vasta collezione digitalizzata di opere d'arte, ma anche una serie di risorse online multimediali accessibili che possono essere adattate alle esigenze degli studenti di lingua e cultura russa. Attraverso le risorse rese disponibili sul sito del museo, gli studenti hanno la possibilità di interagire con opere d'arte in modo guidato e significativo, stabilendo connessioni tra lingua e contenuti culturali mediante attività autentiche che li portino gradualmente a produrre output linguisticamente accessibili ma concettualmente significativi.

I tour 3D, suddivisi per i diversi edifici che ospitano la collezione del Museo e per sezioni tematiche, permettono di fare una visita virtuale attraverso le sale del complesso museale e delle mostre temporanee, di osservare in dettaglio le singole opere e di ottenere maggiori informazioni su ciascun oggetto esposto. I livelli disponibili sono diversi (visita delle singole ali del museo, delle sale, dettaglio delle opere esposte, didascalie, tracce audio multilingue) e la navigazione è ottimizzata per l'accessibilità, con opzioni di contrasto elevato e ridimensionamento del testo. Nella sezione dedicata alle mostre temporanee è inoltre possibile fare un tour virtuale delle retrospettive dedicate a artisti o periodi specifici dell'arte russa.

⁷ Il portale è accessibile dall'URL: <https://virtual.rusmuseumvr.ru/> (consultazione: 22/04/2025). È stato scelto il Museo Russo perché dal nostro punto di vista presenta un'ampia gamma di materiali e possibilità di esplorazione, tuttavia sono diversi i musei russi che offrono un'esperienza di visita virtuale. Per un elenco completo si consulti (Abdullaeva 2020).

Il Museo Russo virtuale può essere esplorato in modo simile a un gioco: il mouse controlla la visuale (prospettiva), mentre i tasti direzionali permettono la navigazione spaziale. Oltre a questa tipologia di visita virtuale, per ricreare l'atmosfera di un museo reale è inoltre disponibile un livello successivo, ottimizzato per la visione con *VR player* sia per desktop che per dispositivi mobili. Inoltre, il Museo fa parte del progetto Google Arts & Culture (ex Google Art Project), la piattaforma online lanciata nel 2011 che offre immagini in altissima risoluzione di opere d'arte da musei di tutto il mondo, insieme a tour virtuali delle gallerie che le ospitano con tecnologia Street View⁸.

Le risorse messe a disposizione dal progetto Virtual Museum del Museo Russo di San Pietroburgo presentano numerosi vantaggi dal punto di vista didattico. In primo luogo, la possibilità di accedere alla visita virtuale in qualsiasi momento permette agli studenti di esplorare le risorse secondo i propri ritmi di apprendimento, favorendo il processo di revisione e consolidamento. Inoltre, la presenza di strumenti di supporto, come le audioguide multilingue per ogni sala e singola opera con trascrizione del testo, rende queste risorse particolarmente adatte a contesti di apprendimento inclusivi, nei quali è necessario tenere conto delle diverse esigenze degli apprendenti. In un'ottica di sfruttamento delle potenzialità della multimodalità tramite la combinazione di diversi tipi di input sensoriale per facilitare la comprensione e la memorizzazione (Mayer 2021), le opere d'arte stesse rappresentano un potente stimolo visivo, che può essere integrato con materiali audio come i podcast messi a disposizione dal Museo⁹, o con attività cinestesiche come l'esplorazione attiva attraverso percorsi guidati virtuali in cui agli studenti è richiesto di muoversi tra le sale, raccogliere informazioni e compiere scelte interattive. Un ulteriore punto di forza del progetto risiede nella presenza di numerosi percorsi tematici¹⁰ che collegano le opere artistiche con architettura e storia della città di San Pietroburgo.

La realtà virtuale, intesa non come semplice supporto visivo ma come ambiente cognitivo tridimensionale e navigabile, consente un'applicazione potenziata della metodologia CLIL, in cui il contenuto disciplinare (in questo caso la cultura e l'arte russa) diventa attivatore linguistico attraverso esperienze interattive significative. Nel caso specifico del Museo Russo, il percorso virtuale consente agli studenti di interagire con opere selezionate che veicolano contenuti culturali autentici; accedere simultaneamente a input visivi, uditivi e testuali (tour guidati, video esplicativi, didascalie bilingui, glossari); svolgere compiti linguistici situati (quali descrizione, confronto,

⁸ <https://artsandculture.google.com/partner/the-state-russian-museum-st-petersburg> (consultazione: 24/04/2025).

⁹ La serie *Skorej v muzej*, disponibile al link <https://rusmuseumpro.ru/podcast> (consultazione: 24/04/2025).

¹⁰ Disponibili all'URL: https://rusmuseumvrm.ru/data/vtours/socrealism/index.html?p=0_1&lang=ru (consultazione: 24/04/2025).

classificazione e interpretazione) strettamente legati al contesto museale. La navigazione attiva dello spazio virtuale, infine, attiva processi cognitivi superiori che favoriscono la costruzione del significato in L2 e l'appropriazione dei contenuti culturali in forma integrata. Il museo diventa, in questa prospettiva, un ambiente CLIL immersivo, in cui ogni elemento dell'interfaccia – testuale, iconico e interattivo – è progettato per stimolare un input comprensibile e significativo (*comprehensible and contextualized input*).

4.2. Proposta di modello operativo: attività CLIL integrate nella visita virtuale

Il modulo focalizzato sulla visita al museo virtuale può essere articolato in task progressivi orientati allo sviluppo simultaneo di abilità linguistiche e competenze interculturali.

- *Esplorazione guidata e comprensione disciplinare (input multimodale)*. Gli studenti accedono alla visita virtuale selezionando tre opere, ciascuna accompagnata da audioguida in russo con velocità ridotta e trascrizione, didascalie adattate con evidenziazione del lessico chiave e materiali CLIL di supporto (glossari, domande guida). Successivamente, viene richiesto di descrivere in L2 le caratteristiche visive e contestuali delle opere, utilizzando aggettivi, strutture descrittive e marcatori discorsivi (во-первых, можно заметить, эта картина изображает).
- *Interazione e negoziazione del significato (competenze dialogiche)*. In gruppi, gli studenti confrontano le loro impressioni e interpretazioni culturali. Il task consiste nella discussione guidata con uso di frasi-chiave (es. эта работа вызывает..., по-моему, художник хотел сказать...).
- *Rielaborazione comparativa e riflessione critica (pensiero astratto)*. Gli studenti creano mappe concettuali o *padlet* comparativi tra opere utilizzando input in L2. Viene richiesto di associare elementi visivi a concetti storico-culturali, elaborare brevi commenti in russo, categorizzare temi e stili (simbolismo, avanguardia, realismo socialista).
- *Produzione collaborativa e applicazione (output linguistico)*. Il modulo si conclude con la creazione di un prodotto digitale: una breve guida museale (tramite Canva, PowerPoint), che presenta le opere selezionate, con testi scritti e brevi audio in L2 realizzati dagli studenti. La valutazione di queste attività viene condotta attraverso l'utilizzo di una rubrica che tenga conto sia degli aspetti linguistici, come l'uso appropriato del lessico specifico e la correttezza morfosintattica, che della coerenza interculturale e contenutistica, tra cui l'accuratezza storico-artistica delle informazioni presentate e l'originalità dell'interpretazione proposta.

L'integrazione della realtà virtuale in un percorso CLIL per la didattica della cultura russa introduce un modello didattico trasformativo, capace di superare l'approccio trasmissivo alla cultura, rendendola oggetto di

esplorazione critica e dialogica, valorizzare le diverse modalità di elaborazione cognitiva (visiva, uditiva, cinestetica) potenziando la memorizzazione e l'automatizzazione linguistica, e favorire l'apprendimento situato in un contesto autentico e culturalmente significativo, in linea con i principi dell'*embodied learning*. Come già osservato in alcuni studi sul CLIL digitale (Cinganotto 2020), l'efficacia dell'apprendimento aumenta quando lo studente è immerso in un ambiente comunicativo che simula contesti reali, sfida la sua capacità interpretativa e lo invita a costruire attivamente il proprio sapere linguistico e culturale. La proposta si configura dunque come una possibile buona pratica replicabile in altri contesti universitari, non solo nell'ambito russo, ma anche in altri insegnamenti di lingua e cultura con forte radicamento disciplinare. In questo contesto, il museo virtuale diventa dispositivo epistemologico che ristrutturata la relazione tra contenuto e lingua, input e produzione. L'esperienza suggerisce che, soprattutto per il pubblico universitario, la realtà virtuale può rappresentare non solo uno strumento di *engagement*, ma un potente catalizzatore cognitivo e linguistico, capace di espandere il potenziale del CLIL oltre le sue forme tradizionali.

5. SFIDE E PROSPETTIVE FUTURE DEL CLIL NEL CONTESTO DIGITALE

L'entusiasmo per le potenzialità delle nuove tecnologie nella didattica CLIL deve tuttavia essere temperato da una valutazione realistica delle sfide attuali e delle direzioni future di sviluppo. La ricerca recente – vid. ad esempio Hockly (2023); Zheng *et al.* (2024) – offre un quadro complesso che merita un'analisi approfondita. Uno degli ostacoli principali riguarda la preparazione dei docenti, che, come sottolineano numerosi studi (tra cui Marsh 2012; Henderson & Romeo 2015: 307-345), devono essere in grado di riprogettare le proprie strategie didattiche per sfruttare appieno le potenzialità del digitale e degli ambienti immersivi, mantenendo al centro gli obiettivi sia linguistici che disciplinari. Si tratta di un cambiamento paradigmatico che spesso si scontra con la formazione tradizionale dei docenti, ancora prevalentemente ancorata a metodologie frontali.

Un utile punto di riferimento per comprendere in che modo sia possibile integrare efficacemente differenti tecnologie nella didattica CLIL è offerto dal modello TPACK (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*), che pone l'accento su come il docente non debba possedere solo competenze separate relative alla tecnologia, alla pedagogia o ai contenuti disciplinari, ma soprattutto la capacità di combinare in modo funzionale questi tre domini, identificando strategie tecnologiche che supportino efficacemente l'insegnamento della propria materia. Nato come sviluppo del lavoro di Lee Shulman (1987) sulla combinazione di conoscenza disciplinare e pedagogica, il modello TPACK aggiunge infatti alle prime due una terza componente, quella

tecnologica, proponendo una visione dinamica e “transazionale” dei domini di conoscenza e sottolineando come la tecnologia debba essere considerata non come elemento a sé stante, ma come parte integrante della progettazione didattica¹¹.

Se la transizione verso una didattica immersiva esige quindi un ripensamento dei programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti, parallelamente, la questione del sovraccarico cognitivo rappresenta una sfida non trascurabile. Uno studio di Mayer e Logan (2014) mostra come l'eccesso di stimoli negli ambienti virtuali possa compromettere piuttosto che favorire l'apprendimento; il fenomeno è particolarmente rilevante nel contesto CLIL, dove è presente un carico cognitivo già piuttosto elevato dovuto alla simultanea elaborazione di contenuti disciplinari e uso della lingua veicolare. Come suggerisce Kalyuga (2000; 2009: 722-724), la soluzione potrebbe consistere in un'attenta progettazione degli ambienti virtuali che rispetti i principi dell'*instructional design*¹², bilanciando immersività e chiarezza espositiva (Dalgarno *et al.* 2010). La *Cognitive Load Theory* (Sweller 1988) sottolineava come un uso eccessivo o poco calibrato di elementi multimediali potesse sovraccaricare la memoria di lavoro, riducendo l'efficacia dell'apprendimento. Per mitigare questo rischio, è essenziale adottare strategie di *scaffolding* mirate in modo da garantire un equilibrio tra stimolazione e gestibilità dell'input, favorendo una progressiva costruzione delle competenze attraverso la scomposizione dei contenuti, la presentazione graduale delle informazioni e l'integrazione di supporti multimediali funzionali (dimostrazioni video in combinazione con simulazioni o scenari ramificati), così da ridurre il carico estraneo e potenziare quello germane (Lupia 2017). Più precisamente, l'integrazione delle nuove tecnologie in contesti CLIL amplia le possibilità di *scaffolding*, poiché permette di creare ambienti immersivi, interattivi e contestualizzati in cui gli studenti possono negoziare il significato, produrre output comprensibili e consolidare la comprensione di input disciplinari riducendo al contempo il carico cognitivo (Carloni 2018). Dal punto di vista operativo, occorre progettare percorsi didattici in VR articolati e calibrati per complessità, ritmo e scenari sul livello linguistico e disciplinare dei discenti, per permettere di fruire e consolidare efficacemente l'esperienza immersiva tramite:

¹¹ Per quanto riguarda l'adozione del modello TPACK nel panorama educativo italiano, sebbene esso non sia ancora ufficialmente inserito nei percorsi di formazione iniziale o in servizio dei docenti, diverse iniziative e interventi normativi hanno creato le condizioni per una progressiva integrazione, favorendo lo sviluppo delle competenze digitali e l'innovazione didattica nelle scuole (Di Blas *et al.* 2018).

¹² Questi sono in larga parte riconducibili ai Principi Primi dell'Istruzione proposti da Merrill (1994): *problem, activation, demonstration, application, integration*. Per un'introduzione all'*Instructional Design* e una panoramica dei principali modelli educativi vid. Raineri (2010).

- attivazione delle conoscenze pregresse mediante discussioni guidate o mappe concettuali;
- presentazione di lessico e strutture linguistiche base (frasi guida e materiali visivi);
- introduzione agli ambienti VR per visualizzazioni e modellazioni disciplinari (contesti storico-culturali o situazioni quotidiane);
- produzione guidata con attività in coppia o *role-play* sostenuti da frasi modello e micro-feedback;
- promozione della negoziazione del significato attraverso interazioni immersive tra pari o madrelingua;
- feedback continuo sia durante l'attività sia in fase di *debriefing*.

Non può, infine, essere trascurato il tema dell'accessibilità e dell'inclusione, così come la necessità che le risorse digitali siano progettate seguendo i principi dell' *Universal Design for Learning* (CAST, 2018), in modo da rispondere alle diverse esigenze degli apprendenti, inclusi quelli con DSA e BES.

Nonostante queste sfide, le prospettive future appaiono promettenti. Lo sviluppo di eduversi, metaversi educativi specializzati (Filippone *et al.* 2023)¹³, indica una tendenza verso ambienti virtuali sempre più strutturati, che da semplici "riproduzioni" digitali si trasformano in veri e propri ecosistemi di apprendimento, integrando strumenti di *scaffolding* automatico e analisi in modo da favorire un alto livello di personalizzazione e adattamento, oltre a favorire lo sviluppo della competenza comunicativa in contesti specifici e percepiti dai discenti come emotivamente "sicuri". Particolarmente interessante è l'emergere di approcci ibridi (Lin *et al.* 2015) che combinano realtà virtuale e fisica: ne sono un esempio alcune ricerche (Lee *et al.* 2010; Panagiotidis 2021) su progetti di *mixed reality* per la didattica delle lingue straniere, che mostra come questa via mediana possa offrire i vantaggi dell'immersività riducendo al contempo i rischi di disorientamento e affaticamento cognitivo. Si tratta di un approccio che sembra particolarmente adatto al contesto museale virtuale, dove la possibilità di alternare momenti di esplorazione autonoma in VR con attività di riflessione guidata di gruppo potrebbe rappresentare la soluzione ottimale.

Il percorso verso una sempre maggiore integrazione della VR nella metodologia CLIL passa dunque attraverso una triangolazione virtuosa tra ricerca applicata, sviluppo tecnologico e formazione continua del docente. Tuttavia, per sfruttare appieno queste potenzialità, si rende necessaria una riflessione approfondita sulle strategie pedagogiche da adottare e sulle sfide ancora da superare. La ricerca in questo ambito è in continua evoluzione,

¹³ In questa sede non approfondiamo il tema, sempre più attuale, della didattica CLIL con l'ausilio della realtà aumentata (AR); per un'introduzione al problema vid. Belda-Medina (2025). Sulle prospettive di evoluzione della didattica CLIL legate alle possibilità aperte dalle nuove tecnologie (AI, simulazioni MMO, mondi virtuali 3D e *new media*) vid. inoltre Marsh (2024) e Pikhart *et al.* (2021), oltre alla proposta di evoluzione della *gamification* in *game-based learning* di Opacki (2022).

e studi futuri potranno approfondire ulteriormente l'impatto delle tecnologie digitali sul CLIL, contribuendo a definire nuovi modelli e strategie didattiche.

Bibliografia

- Achivida J.J., 2025, *Multimodal Language Teaching and Language Skills Development with AI and VR Integration: A Systematic Literature Review*, «Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal» 31(6): 581-594.
- Ausubel D., 2004, *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, trad. dall'inglese di D. Costamagna, Milano, F. Angeli (ed. orig. *Educational Psychology: A Cognitive View*, Toronto, Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd, 1968).
- Belda-Medina J., 2025, *Augmented reality in CLIL settings: Enhancing language and content integration*, «Contemporary Educational Technology» 17(2), <https://www.cedtech.net/download/augmented-reality-in-clil-settings-enhancing-language-and-content-integration-16109.pdf> (consultazione: 07/04/2025).
- Bell P.-Lewenstein B.-Shouse A.W.-Feder M.A., 2009, *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*, Washington, National Academies Press.
- Bonner E.-Lege R.-Frazier E., 2023, *Teaching CLIL Courses Entirely in Virtual Reality*, «CALICO Journal» 40(2): 45-67.
- Carloni G., 2018, *English-Taught Programs and Scaffolding in CLIL Settings A Case Study*, in C.M. Coonan, A. Bier, E. Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell'internazionalizzazione. Atti del IV Congresso della società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE (Università Ca' Foscari Venezia, 2-4 febbraio 2017)*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari: 483-498.
- Cinganotto L., 2021, *CLIL e apprendimento integrato delle lingue: Teorie e pratiche*, Roma, Carocci Editore.
- 2015, *Metodologia CLIL e innovazione didattica: Possibili applicazioni dell'insegnamento disciplinare in lingua straniera alle "idee" del Movimento delle Avanguardie Educative*, <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1881> (consultazione: 20/04/2025).
- Chuanxiang S.-Seong-Yoon S.-Kwang-Seong S., 2023, *Optimizing Foreign Language Learning in Virtual Reality: A Comprehensive Theoretical Framework Based on Constructivism and Cognitive Load Theory (VR-CCL)*, «Applied Sciences» 13(23), 12557, <https://www.mdpi.com/2076-3417/13/23/12557/pdf?version=1700631680> (consultazione: 14/09/2025).

- Clark J.M.-Paivio A., 1991, *Dual Coding Theory and Education*, «Educational Psychology Review» 3: 149-210.
- Coyle D., 2006, *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and teachers*, «Scottish languages review» 13(5): 1-18.
- Coyle D.-Hood P.-Marsh D., 2010, *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cummins J., 1984, *Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*, in C. Riviera (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters: 2-19.
- Dalton-Puffer C., 2019, *CLIL in Practice: What Does the Research Tell Us?*, Vienna, University of Vienna Press.
- Dalgarno B.-Lee M.J.W., 2010, *What are the learning affordances of 3D virtual environments?*, «British Journal of Educational Technology» 41(1): 10-32.
- Di Blas N.-Fabbri M.-Ferrari L., 2018, *Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche*, «Italian Journal of Educational Technology» 26(1): 24-38.
- Falk J.H.-Dierking L.D., 2010, *The Museum Experience*, Walnut Creek, CA, Left Coast Press.
- Fazzi F., 2021, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, «Italiano LinguaDue» 12(2): 627-649.
- Filippone A.-Ferulli M.-Bevilacqua A., 2023, *Virtual Worlds and Eduverse: a reflection on the body, space and learning in the metaverse*, «Italian journal of health education, sport and inclusive didactics» 7(3), <https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/983/pdf> (consultazione: 07/04/2025).
- Fuchs P.-Moreau G.-Guitton P., 2011, *Virtual Reality: Concepts and Technologies*, FL, CRC Press.
- Gardner R.C., 2000, *Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition*, «Canadian Psychology / Psychologie canadienne» 41(1): 10-24.
- Gómez-Parra M.E., 2020, *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education*, Hershey, PA, IGI Global.
- Henderson M.-Romeo G. (eds.), 2015, *Teaching and digital technologies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Herrington J.-Oliver R., 1999, *Using Situated Learning and Multimedia to Investigate Higher-order Thinking*, «Journal of Interactive Learning Research» 10(1): 3-24.
- Hockly N., 2023, *Artificial Intelligence in English Language Teaching: The Good, the Bad and the Ugly*, «RELC Journal» 54(2): 445-451.
- Hooper-Greenhill E., 2007, *Museums and Education. Purpose, Pedagogy*, London, Imprint Routledge.
- Illeris K., 2007, *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*, London, Routledge.
- Lasagabaster D.-Sierra J.M., 2019, *CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy*, Bristol: Multilingual Matters.

- Lee E.A.L.-Wong K.W.-Fung C.C., 2010, *How Does Desktop Virtual Reality Enhance Learning Outcomes? A Structural Equation Modeling Approach*, «Computers & Education» 55: 1424-1442.
- Lin T.J.-Lan Y.J., 2015, *Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future*, «Educational. Technology & Society» 18 (4): 486-497.
- Lowell V.-Weijian Y., 2023, *Facilitating Foreign Language Conversation Simulations in Virtual Reality for Authentic Learning*, in T. Cherner-A. Fegely (eds.), *Bridging the XR Technology-to-Practice Gap: Methods and Strategies for Blending Extended Realities into Classroom Instruction*, vol. 1: 119-133, <https://www.learntechlib.org/p/222242/> (consultazione: 15/09/2025).
- Lupia C., 2017, *CLIL, Scaffolding e nuove tecnologie*, «Bricks» 7(2), https://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/12_Lupia.pdf (consultazione: 17/09/2025).
- Mayer R.E., 2021, *Multimedia Learning*, 3rd ed., New York, Cambridge University Press.
- Mayer R.E.-Logan F., 2014, *Principles for Reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning*, in Aa.Vv., *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press: 279-315.
- Marsick V.J.-Watkins K., 2001, *Informal and Incidental Learning*, «New Directions for Adult and Continuing Education» 89: 25-34.
- Kalyuga S.-Plass J.L., 2009, *Evaluating and Managing Cognitive Load in Games*, in R.E. Ferdig (ed.), *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, vol. II, Hershey; New York, Information Science Reference: 719-737.
- Kalyuga S.-Chandler P.-Sweller J., 2000, *Incorporating Learner Experience into the Design of Multimedia Instruction*, «Journal of Educational Psychology» 1(92): 126-136.
- Kessler M., 2022, *Multimodality*, «ELT Journal», 76(4): 551-554.
- Knowles M.S., 1980, *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Kolb D.A., 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Kress G.-van Leeuwen T., 2001, *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, London, Arnold Publishers.
- Kuznetsova M., 2022, Tesi di laurea magistrale *The Impact of a CLIL Virtual Museum Visit on The Development of Students' Intercultural Awareness*, <http://hdl.handle.net/10579/20958> (consultazione: 20/04/2025).
- Opacki M., 2022, *Perfunctory gamification in the world of second language learning*, «Journal of China Computer-Assisted Language Learning», 2(2): 179-202.
- Marinova-Todd S., 2020, *Teaching Russian Culture through CLIL: Challenges and Opportunities*, «Journal of Slavic Studies» 45(2): 75-89.
- Marsh D., 2024, *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, in C.A. Chapelle-A. Gao (eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics (Bilingual and Multilingual Education)*, Hoboken, NJ, Wiley-Blackwell: 1-7.

- Marsh D.-Frigols Martín M.J., 2020, *Content and Language Integrated Learning: Towards a New Framework for CLIL*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McGuinn I., 2025, *Integration of Methodological Principles of Experiential Learning and Intensive Methods in the Design of VR-Modules for Learning Russian as a Foreign Language*. *Cross-Cultural Studies*, «Cross-Cultural Studies: Education and Science» 10(1): 82-86.
- Merrill M.D., 1994, *Instructional Design Theory*, NJ, Educational Technology Publications.
- Morris T.H., 2020, *Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model*, «Interactive Learning Environments» 28(8): 1064-1077.
- Panagiotidis P., 2021, *Augmented and Mixed Reality in Language Learning*, «European Journal of Education» 4(2): 28-44.
- Parmaxi A., 2023, *Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice*, «Interactive Learning Environments» 31(1): 172-184.
- Pikhart M.-Botezat O., 2021, *The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition*, «Procedia Computer Science» 192: 1621-1628.
- Raineri M., 2010, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson: 11-32.
- Redecker C.-Punie Y., 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (consultazione: 18/04/2025).
- Schugurensky D., 2000, *The forms of informal learning. Towards a conceptualization of the field. Working Paper presented at the New Approaches for Lifelong Learning (NALL) Fourth Annual Conference, October 6-8*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, <http://hdl.handle.net/1807/2733> (consultazione: 07/04/2025).
- Shulman L.S., 1987, *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, «Harvard Educational Review» 57(1): 1-21.
- Sweller J., 1988, *Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning*, «Cognitive Science» 12(2): 257-285.
- Torresin L., 2022, *La 'competenza comunicativa interculturale' nell'insegnamento del russo come LS (RKI). Teorie e pratiche didattiche, problemi e criticità*, «Scuola e Lingue Moderne» 1-3: 22-28.
- 2024, *Teaching Russian as a Foreign Language Today through an Intercultural Approach*, Padova, PUP.
- van Lier L., 2004, *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Wang Y.F.-Petrina S.-Feng F., 2017, *VILLAGE – Virtual Immersive Language Learning and Gaming Environment: Immersion and Presence*, «British Journal of Educational Technology» 48(2): 431-450.

- Zheng D., 2024, *Virtual Reality in Language Education: A Meta-Analysis*, «Modern Language Journal», https://www.researchgate.net/publication/366066987_Review_of_the_application_of_virtual_reality_in_language_education_from_2010_to_2020 (consultazione: 18/04/2025).
- Zheng C.-Yu M.-Guo Z.-Liu H.-Gao M.-Sing C., 2022, *Review of the application of virtual reality in language education from 2010 to 2020*, «Journal of China Computer Assisted Language Learning» 2(2): 299–335.

Siti consultati

- Corso formativo dell'Unione Europea *Museum Based Learning*: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/museum-based-learning> (consultazione: 24/04/2025).
- Podcast del Museo Russo *Skorej v muzej*, <https://rusmuseumpro.ru/podcast> (consultazione: 20/04/2025).
- Profilo Google Arts and Culture del Museo Russo, <https://artsandculture.google.com/partner/the-state-russian-museum-st-petersburg> (consultazione: 24/04/2025).
- Virtual Museum sul sito ufficiale del Museo Russo di San Pietroburgo, <https://virtual.rusmuseumvrm.ru/> (consultazione: 20/04/2025).
- Abdullaeva A., 2020, *Spisok ssylok na virtual'nye ekskursii po muzejam Rossii*. <https://mirmol.ru/blogs/spisok-ssylok-na-virtualnye-jekskursii-po-muzejam-rossii/> (consultazione: 14/09/2025).

PER UN APPROCCIO CONSAPEVOLE ALL'USO DEI GESTI
NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO
DEL RUSSO

Oxana Bejenari

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Abstract

In questo articolo si analizza come la familiarizzazione con i gesti appartenenti a un'altra cultura contribuisca in modo efficace allo sviluppo della competenza interculturale negli studenti di lingue straniere. Particolare attenzione è rivolta al valore pedagogico dell'uso dei gesti, ripetutamente evidenziato da metodologi, redattori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e da autori di manuali di comunicazione interculturale. I risultati di un sondaggio anonimo in forma scritta sull'uso dei gesti nel processo di insegnamento svolto da docenti di lingua russa permettono di affermare che i gesti, come mezzo e scopo dell'insegnamento, sono poco utilizzati e solo raramente sono inclusi nei materiali didattici per la didattica del russo come lingua straniera. Sulla base dell'esperienza acquisita e dell'indagine condotta sono state formulate delle conclusioni e delle raccomandazioni pratiche per l'integrazione dei gesti nell'insegnamento a partire dai livelli di competenza linguistica A (Pre-A1, A1, A2) fino al livello B2. L'elenco dei 67 gesti più comuni tra i madrelingua russi rende questo studio una preziosa risorsa pratica per gli insegnanti di lingua russa.

This article reflects on the methodology of using gestures as an accessible means to semanticize vocabulary and to master the system of intonation patterns in teaching Russian as a foreign language. It emphasizes how familiarization with gestures belonging to another culture effectively con-

tributes to the development of intercultural competence among foreign language learners. Particular attention is given to the pedagogical value of using gestures, which is repeatedly highlighted by methodologists, the authors of the Common European Framework of Reference for Languages, and scholars of intercultural communication. The results of an anonymous written survey on the use of gestures in the teaching practices of Russian language teachers indicate that gestures, both as a means and as an objective of instruction, are rarely used and seldom included in teaching materials for Russian as a foreign language. Based on the experience gained and the conducted research, conclusions and practical recommendations have been formulated for integrating gestures into language instruction from the A levels (pre-A1, A1, A2) up to level B2. The concluding section provides a list of the 67 most common gestures among native Russian speakers, making this study a valuable practical resource for Russian language teachers.

I. INTRODUZIONE

Il tema della gestualità nell'ambito della disciplina del russo come lingua straniera è un campo di ricerca estremamente vasto, più volte menzionato nella letteratura scientifica. Tra gli argomenti più studiati si possono elencare: i mezzi comunicativi del comportamento non verbale nell'ambito dell'insegnamento della lingua russa (Vol'skaja 2018); l'importanza della mimica nel processo di comunicazione tra insegnante e studente (Xu 2021); gli studi sul corpus e sulla gesticolazione spontanea (Grišina 2017); i tipi di prosodia russa e la gesticolazione a essi associata (Janko 2019); l'uso dei gesti nel processo di insegnamento delle costruzioni intonative (Bejenari 2016); lo sviluppo dell'empatia attraverso il riconoscimento di simboli non verbali quali posture, suoni e gesti nei futuri interpreti (Bejenari 2018); il confronto tra la comunicazione non verbale russa e quella italiana (Bejenari, Pomorceva 2018).

Nel presente articolo l'autrice invita a riflettere sul ruolo che lo studio del tema dei gesti può assumere nei diversi livelli di certificazione linguistica; analizza i risultati di un sondaggio condotto tra gli insegnanti di lingua russa nelle scuole e nelle università di diversi paesi e mostra con esempi concreti in che modo i gesti possano minimizzare l'utilizzo della lingua veicolare in classe.

2. RILEVANZA DEL PROBLEMA

La comunicazione non verbale è la forma più antica di interazione. I mezzi di comunicazione non verbali, in particolare i gesti, accompagnano

il dialogo e ne influenzano l'efficacia (Azimov, Šćukin 2009: 159). Albert Mehrabian osserva che nel processo comunicativo la componente verbale è allocata al 7%, i mezzi paralinguistici incidono per il 38% e i sistemi non verbali per il 55% (Pease 2009: 2). Questi dati fanno riflettere sulle lacune riguardo alla conoscenza dei mezzi di comunicazione non verbale da parte degli studenti, i quali dovrebbero comprendere che un gesto può essere interpretato in modo diverso a seconda del contesto culturale, e che la mancata corrispondenza fra gesti e significati può portare, nel migliore dei casi, a un'incomprensione e, nel peggiore, a un grave conflitto. Si considerino alcuni esempi. Un turista italiano, giocando con un bambino russo, mostra il gesto «*kukiš, dulja*», ovvero un gesto della mano che viene effettuato inserendo il pollice tra l'indice e il medio, con le altre dita chiuse a pugno. In Italia si tratta solo di un gioco infantile del tipo «Dov'è il nasino?», mentre in Russia è un insulto.

In un altro caso, una donna russa, rispondendo alle domande di un agente del controllo passaporti al suo arrivo in Italia, passa la mano sulla gola. In Russia questo gesto significa «troppo», ma gli ufficiali di frontiera italiani lo hanno interpretato come una minaccia e hanno trattenuto la donna.

Di seguito viene riportato un esempio emblematico di come un fraintendimento culturale abbia avuto conseguenze reputazionali. Nel 2023 giornali e televisioni hanno diffuso una notizia scandalosa (Mastrobuoni 2023) su come, durante un incontro con scolari indiani, il Dalai Lama avesse posto un bambino sulle sue ginocchia e gli avesse offerto di «succhiargli la lingua».

I giornalisti, pur riferendosi a fatti oggettivi, hanno trascurato il contesto culturale e presentato l'episodio in modo tale da generare sgomento e indignazione nell'opinione pubblica. E, soprattutto, hanno danneggiato l'immagine del popolo tibetano e l'autorità del Dalai Lama. Perché quest'ultimo si è comportato in questo modo? Si scopre che nella cultura tibetana mostrare la lingua è un gesto di benvenuto. Gli adulti, giocando con i bambini, tirano fuori la lingua perché il bambino la schivi ridendo. I giornalisti, per ignoranza o per aver deliberatamente manipolato l'opinione pubblica, hanno fuorviato i lettori, e, a sua volta, il Dalai Lama ha pronunciato una frase pericolosamente ambigua. Se solo una delle parti coinvolte fosse stata più sensibile alle norme culturali dell'altra, lo scandalo sarebbe stato evitato.

Dunque, nelle classi con futuri insegnanti, giornalisti, traduttori e mediatori linguistici, la conoscenza dei gesti, mezzo di comunicazione non verbale, assume un valore particolarmente rilevante.

3. QUALI GESTI SARANNO TRATTATI IN QUESTO ARTICOLO

Il termine «mezzi di comunicazione non verbale» comprende molteplici concetti. Gli autori del *Nuovo dizionario dei termini e dei concetti metodolo-*

gici (*Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij*) forniscono la seguente definizione: «Gesto (dal fr. geste – atto). Movimenti espressivi delle mani e delle dita. Servono a trasmettere emozioni, stati mentali, desideri» (Azimov, Ščukin 2009: 69).

Ad oggi, esistono diverse classificazioni dei gesti. Noi ci atteniamo a una delle ultime, ossia a quella proposta da A. Kendon (Kendon 2004: 84-107):

1. gesticolazione: movimenti spontanei delle mani che accompagnano sincronicamente il discorso;
2. gesti linguistici: gesti che completano grammaticalmente l'enunciato;
3. pantomima: gesti senza il supporto della parola per raccontare storie;
4. emblemi/simboli: gesti che in ogni cultura hanno un significato specifico che si traduce in parole o frasi.

Quando si introducono i mezzi di comunicazione non verbale, i metodologi consigliano di spiegare agli studenti:

che i gesti più comuni usati dai russi sono il cenno del capo per esprimere assenso e il movimento laterale della testa per esprimere dissenso; inoltre, i russi spesso indicano qualcosa o qualcuno con un movimento del capo. [...] Un altro aspetto rilevante è che, per esprimere la frase “non lo so”, i russi tendono a sostituire l'enunciato verbale con un'alzata di spalle o un movimento delle braccia. I russi spesso si inchinano leggermente al momento dell'incontro, quasi a completare le parole di saluto o di addio. [...] In generale i gesti russi hanno un'ampiezza leggermente maggiore rispetto a quelli dell'Europa occidentale e occupano uno spazio più ampio. [...] Tra i russi sono frequenti i gesti che implicano il contatto fisico con l'interlocutore, come il tocco della mano o della spalla. (Prochorov, Sternin 2007: 161)

I metodisti consigliano di concludere l'illustrazione sui gesti con una dimostrazione di alcuni dei gesti più comuni tra i russi.

L'opportunità di dedicare attenzione al tema della gestualità e l'eventuale utilizzo dei gesti durante le lezioni dipendono direttamente dal tipo di studenti con cui lavora l'insegnante, nonché dagli obiettivi che si pongono coloro che studiano una lingua straniera. Gli autori del libro *Fundamentals of Intercultural Communication* (*Osnovy mežkul'turnoj kommunikacii*) citano le parole di Darn (2005) che osserva che l'uso dei segnali non verbali a lezione contribuisce a:

- ridurre la ridondanza delle spiegazioni da parte del docente;
- migliorare la comprensione delle istruzioni;
- aumentare l'efficacia della gestione della classe;
- creare un'atmosfera più confortevole in classe;
- aumentare la produttività delle attività in coppia e in gruppo;

- evitare i malintesi e migliorare la competenza interculturale. (Petrikova 2015: 137)

4. INDICAZIONI TRATTE DAL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE

Il linguista americano D. Hymes (1972), che ha introdotto il concetto di competenza culturale, ha sostenuto che per una comunicazione verbale efficace non siano sufficienti le conoscenze linguistiche e le regole grammaticali. Essa richiede anche la conoscenza di «circostanze culturali e socialmente rilevanti» (Azimov, Ščukin 2009: 98).

Se ci rivolgiamo al *Quadro comune europeo di riferimento (QCER)*, tra le caratteristiche della competenza interculturale vi troviamo i seguenti requisiti:

- chi studia una lingua straniera è in grado di tenere conto delle differenze di comportamento fra i parlanti della propria lingua e i parlanti della lingua straniera (compresi i gesti, l'intonazione e gli atteggiamenti);
- chi studia una lingua straniera è in grado di prendere in considerazione le differenze di comportamento tra i parlanti della propria lingua e i parlanti della lingua straniera (compresi i gesti, l'intonazione e l'atteggiamento) senza fare eccessive generalizzazioni e stereotipi;
- chi studia una lingua straniera è in grado di riconoscere le somiglianze tra i parlanti della propria lingua e i parlanti della lingua straniera e di utilizzarle come base per migliorare la comunicazione;
- chi studia una lingua straniera è in grado di dimostrare sensibilità verso le differenze.

Il tema della gestualità viene menzionato già a livello Pre-A1. L'apprendente a questo livello è in grado di comprendere informazioni e di essere compreso attraverso i gesti (QCER 2020: 36). Al livello A1 lo studente è in grado di riconoscere le potenziali cause di difficoltà culturali nella comunicazione e di agire, di conseguenza, in semplici situazioni di comunicazione quotidiana.

Al livello B1 può reagire ai segnali culturali più frequentemente utilizzati, agire secondo le convenzioni socio-pragmatiche e spiegare o discutere le caratteristiche della propria cultura e di quelle altrui. Al livello B2 lo studente è in grado di partecipare efficacemente alla comunicazione, affrontando la maggior parte delle difficoltà che possono sorgere, e, di solito, è in grado di riconoscere e risolvere i malintesi (QCER 2020: 124). [...] È inoltre in grado di identificare e dare un senso alle somiglianze e alle differenze nei modelli comportamentali culturalmente determinati della propria comunità e della comunità della lingua di destinazione (ad esempio, i gesti e il volume della voce) e di discuterne il significato ai fini del raggiungimento di una comprensione reciproca (QCER 2020: 125). Ai livelli C1 e C2 emerge la capacità

di spiegare con tatto gli stereotipi e presupposti legati a credenze, valori e pratiche culturali, di interpretarne e discuterne gli aspetti, di affrontare l'ambiguità sociolinguistica e pragmatica, nonché di esprimere le proprie reazioni in modo costruttivo tenendo conto delle specificità culturali (QCER 2020: 124).

4.1. Raccomandazioni pratiche per l'integrazione dei gesti nell'insegnamento delle lingue dal livello A1 al livello B2

E dunque, alla luce di quanto fin qui osservato, cosa si può fare concretamente fin dall'inizio per evitare o ridurre al minimo l'uso della lingua veicolare?

Al livello A0 fin dai primi minuti di conoscenza con i nostri studenti nella consueta prassi didattica usiamo gesti ed espressioni facciali. I primi dialoghi, molto semplici, sono accompagnati da gesti appropriati. Ne riportiamo degli esempi:

- Ciao.
- Ciao!
- Mi chiamo Oksana. E tu, come ti chiami?
- Francesca.
- Dov'è la matita?
- Eccola qui.
- Varie espressioni: qui, là, uno, molti, io, tu, noi, loro, ben fatto, batti cinque, non lo so, io/posso? /ho una domanda, vi voglio bene, ok, vittoria, forza/coraggio, un po', che ore sono?
- Contare: uno, due, tre, quattro, cinque e così via.

Già durante le prime lezioni, gli studenti apprendono che con la parola *mano* (rus. *ruka*) si indica ciascuno dei due arti superiori di una persona, dalla spalla alla punta delle dita. In questo contesto è possibile introdurre le peculiarità del modo in cui si conta con le dita in russo: queste, infatti, vengono piegate verso il palmo della mano di chi compie il gesto, quindi rivolte verso di sé, e possono essere piegate indipendentemente o con l'aiuto del pollice della stessa mano, o con l'aiuto dell'indice dell'altra mano. Terminato il conteggio su una mano, si continua con l'altra.

Con i gesti, ad esempio, invitiamo gli studenti ad agire: scrivere, leggere, parlare, andare alla lavagna. In un momento di pausa svolgiamo il gioco «Le parti del corpo». L'insegnante mostra le parti del corpo, le nomina e invita gli studenti a ripeterle con i gesti. Successivamente si limita a indicare le parti del corpo su di sé e gli studenti devono ripetere il gesto e nominare la parte del corpo mostrata. Nella variante più complessa l'insegnante mostra

una parte del corpo e ne nomina un'altra. In questo caso gli studenti devono reagire adeguatamente alla parola pronunciata, non al gesto.

Al livello A1 è possibile rappresentare con i gesti aggettivi e avverbi di significato opposto: piccolo-grande, sottile-spesso, alto-basso, freddo-caldo, giovane-vecchio, sano-malato. Si può ad esempio mostrare il gesto che normalmente si fa, tendendo una mano e offrendo qualcosa, quando si dice «To'!» (rus. *Na!*) nel senso di «prendi quello che ti sto dando ora». Nella fase iniziale di apprendimento queste parole, interiezioni, aggettivi, avverbi, estremamente semplici ma necessarie per la comunicazione, suscitano gioia ed entusiasmo negli studenti, che iniziano a rendersi conto che molte cose possono essere espresse con i mezzi linguistici più elementari.

Con l'aiuto della pantomima si può giocare a indovinare professioni, situazioni (dal medico, al negozio, in cantiere), trame di libri/storie. Il gioco «Non vi diremo cosa stiamo facendo, ma vi mostreremo cosa stiamo facendo» (rus. *Čto my delaem ne skažem, a čto delaem pokažem*) permette di testare la conoscenza di verbi o espressioni: dormire, mangiare, giocare a scacchi, suonare la chitarra, giocare a tennis e così via.

Al livello A2 usiamo i gesti per insegnare la fonetica e l'intonazione. Dopo aver introdotto i modelli di intonazione, all'inizio di ogni lezione facciamo esercizi di fonetica, ma non si tratta solo di scioglilingua ed esercizi di respirazione. Si tratta anche di poesie e micro-dialoghi accompagnati da gesti. Per fare un gesto lo studente deve liberare le mani (dalla penna, dal telefono, ecc.), voltarsi verso l'interlocutore e, a volte, persino alzarsi, il che contribuisce indubbiamente a rendere il dialogo e i suoi partecipanti naturali e realistici. Per accompagnare i dialoghi vengono selezionate immagini appropriate, il che aiuta a comprendere immediatamente la situazione.

Dialogo 1.

<p>In lingua russa <i>Встретились два щенка.</i> <i>- Гав, – говорит первый щенок.</i> <i>- Мяу, – отвечает второй щенок.</i> <i>- Ты что, с ума сошёл? – спрашивает первый щенок.</i> <i>- Нет, иностранный язык изучаю!</i></p>	<p>Traduzione in italiano <i>Due cagnolini si incontrano.</i> <i>-Bau (rus.Gaf), dice il primo.</i> <i>-Miao (rus. Mjau), dice il secondo.</i> <i>-Ma sei impazzito?, chiede il primo cucciolo.</i> (Il parlante ruota l'indice vicino la tempia) <i>-No, sto imparando una lingua straniera. (Il parlante fa «no» con l'indice alzato)</i></p>
--	---

Dialogo 2.

<p>In lingua russa</p> <p>- <i>Какая у вас красивая собака! Она, наверное, ещё очень умная?</i></p> <p>- <i>Еще бы! Вчера вечером во время прогулки я сказал ей: «Кажется, мы что-то забыли». И знаете, что она сделала?</i></p> <p>- <i>Наверное, побежала домой и принесла эту вещь?</i></p> <p>- <i>Нет, она села, почесала за ухом и стала думать, что бы это могло быть.</i></p>	<p>Traduzione in italiano</p> <p>- <i>Che bel cane che ha! Dev'essere anche molto intelligente, vero?</i> (Il parlante si tocca la fronte con l'indice)</p> <p>- <i>Altroché! Ieri sera, durante la passeggiata, gli ho detto: «Mi sembra che abbiamo dimenticato qualcosa». (Il parlante colpisce la sua fronte con il palmo della mano). E sa cosa ha fatto?</i></p> <p>- <i>Forse sarà tornato a casa e le avrà portato la cosa che avete dimenticato?</i></p> <p>- <i>No, si è seduto, si è grattato dietro l'orecchio e ha iniziato a pensare a cosa potesse essere. (Il parlante si gratta dietro l'orecchio)</i></p>
---	---

Dialogo 3.

<p>In lingua russa</p> <p>- <i>Давайте пойдём в русский ресторан/кино/на концерт! Кто за?</i></p> <p>- <i>Единогласно!</i></p> <p>- <i>Кто против?</i></p>	<p>Traduzione in italiano</p> <p>- <i>Andiamo al ristorante russo/al cinema/ad un concerto! Chi è d'accordo?</i> (Uno degli studenti lo dice ad alta voce).</p> <p>- <i>All'unanimità/Tutti d'accordo</i> (se tutti i membri del gruppo dicono insieme "sì" e alzano la mano)</p> <p>- <i>Chi è contrario?</i> (Si contano ad alta voce le mani alzate)</p>
--	---

La pratica dimostra che l'uso dei gesti durante la lettura e la recitazione dei dialoghi non solo favorisce l'apprendimento attivo del materiale in classe, ma sprona positivamente gli studenti. In questi momenti essi notano che il loro discorso in russo suona naturale, il che diventa la migliore motivazione per loro. I.I. Chaleeva ha definito questo fenomeno come la nascita di una «personalità linguistica secondaria» (Chaleeva 1995: 45). In forma generalizzata la personalità linguistica secondaria (sulla base della padronanza di una lingua straniera) è definita come:

la capacità di una persona di comunicare a livello interculturale. Tale capacità consiste nel padroneggiare il codice verbale-semantico della lingua appresa, cioè la "visione linguistica del mondo" dei suoi parlanti (formazione della coscienza linguistica secondaria) e la "visione globale (concettuale) del mondo". (Chaleeva 1995: 68)

Al livello B1 i gesti possono essere sia un mezzo, sia un obiettivo della pratica didattica rivolta agli studenti stranieri. A questo livello è possibile

anche introdurre la denominazione delle dita: pollice, indice, medio, anulare e mignolo, nonché parole come palmo e pugno. Si affrontano i temi legati alle relazioni interpersonali, alla comunicazione interculturale, ai problemi di incomprensione. Inoltre, gli studenti reagiscono sempre con vivacità quando imparano a conoscere i gesti scaramantici tipici della cultura russa.

In classe con alunni di livello B1 è possibile proporre una conversazione euristica, la visione di spezzoni di film e la lettura di brani di letteratura.

5. RISULTATI DEL SONDAGGIO ANONIMO PROPOSTO AI DOCENTI

Passiamo ora all'analisi dei risultati del sondaggio anonimo proposto ai docenti tramite Google Forms (<https://forms.gle/9tWy7uBZv1P6fAoU8>).

Su 61 partecipanti che lavorano in diversi paesi.

- 59 (96,7 %) usano i gesti per spiegare il significato delle parole (Figura 1);
- 55 (90,2 %) usano i gesti in classe per incoraggiare gli studenti a fare qualcosa (Figura 2);
- 58 (95,1 %) usano i gesti nelle lezioni di intonazione (Figura 3).

In particolare, alla domanda «A quale livello di competenza linguistica parli/parleresti dei gesti con gli studenti?» (Figura 4), le risposte sono state le seguenti:

- 6 (9,8 %) persone hanno indicato il livello principiante,
- 16 (26,2 %) persone il livello A1;
- 7 (11,5 %) persone il livello A2;
- 18 (29,5 %) persone il livello B1;
- 3 (4,9 %) persone il livello B2.

Mentre alla domanda «Vi è mai capitato di trovare materiale sui gesti nell'ambito dell'insegnamento del russo come lingua straniera? Se sì, in quali manuali?», la maggior parte dei docenti (58 persone, ossia il 95,1 %) ha dato una risposta negativa. Solo tre persone (4,9 %) hanno nominato materiali specifici, ovvero il libro di testo *Perspektiva* di Kostina e *S Rossiej na ty* di Sosnowski.

1. Используете ли вы жесты на своих уроках? Например, когда хотите объяснить значение слова.

61 ответ

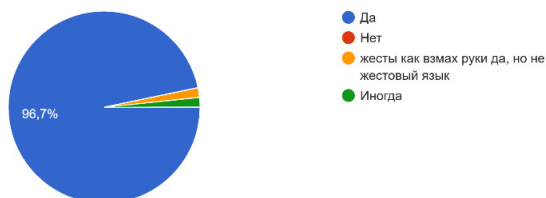


Figura 1. Percentuale d'uso dei gesti per spiegare il significato delle parole.

2. Используете ли вы жесты на уроке для того, чтобы побудить ученика к какому-либо действию?

61 ответ

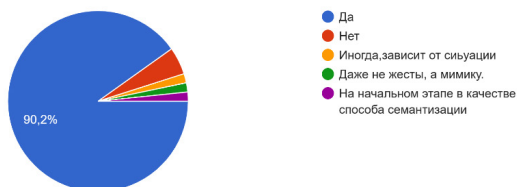


Figura 2. Percentuale d'uso dei gesti per invitare allo svolgimento di un'azione.

3. Используете ли вы жесты на занятиях по интонации?

61 ответ

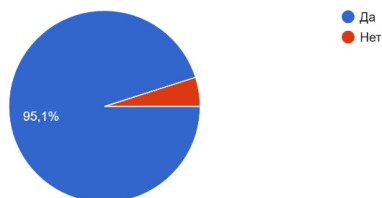


Figura 3. Percentuale d'uso dei gesti nelle lezioni di intonazione.

4. На каком уровне вы говорите / поговорили бы с учениками о жестах?
61 ответ

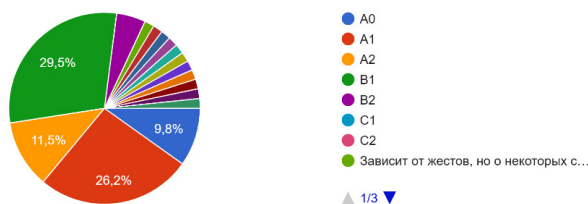


Figura 4. Livello di competenza linguistica in cui si ritiene possa essere presentato il significato dei gesti nelle lezioni di lingua russa.

Inoltre, alla domanda «Se dovete introdurre (o state già introducendo) i vostri studenti ai gesti, quali raccontereste per primi?», su 61 intervistati solo due (3,2 %) ritengono poco opportuno dedicare tempo al tema dei gesti in classe, supponendo che tutti i gesti russi siano già comprensibili agli studenti stranieri. Ben 32 partecipanti (51,2 %), invece, hanno indicato gesti specifici con cui di solito familiarizzano i loro studenti. Altri 11 (17,6 %) hanno affrontato la questione in modo più generico. I restanti 18 (28,8 %) hanno avuto difficoltà a rispondere. Di seguito riportiamo alcuni commenti tradotti in italiano:

- In primo luogo, parlo di quelli che sono diversi. Cioè, secondo me, è meglio prepararsi in anticipo per una lezione con un pubblico specifico, cercando informazioni sui loro gesti. Ad esempio, il nostro gesto «vieni qui» (che si può già introdurre quando si studiano i primi verbi di movimento) non è chiaro a molti giapponesi, perché loro lo eseguono con il palmo verso il basso (un po' simile al nostro «ciao»), mentre noi con il palmo verso l'alto.
- Probabilmente, comincerei parlando del fatto che in Russia non è consuetudine gesticolare in situazioni formali. Per il resto, parlerei dei gesti usati per salutare o congedarsi.
- Parlerei sia di quelli che hanno lo stesso significato nella lingua madre sia di quelli che differiscono o sono assenti nella lingua madre degli studenti.
- Dipende dal pubblico. Un esempio semplice: gli studenti indiani muovono la testa da un lato all'altro per esprimere assenso (equivalente al «no» russo), e viceversa. In un'università di medicina, dove lavoro io, il linguaggio somatico (il «linguaggio del corpo») è estremamente importante.
- Dipende dal pubblico (dagli studenti). In culture diverse, uno stesso ge-

sto può essere percepito in modo differente. Per questo introduco i gesti usati nelle trattative d'affari.

- Confronterei i gesti italiani e quelli russi: il loro uso e significato, anche se ora non saprei dire esattamente quali. Sarebbe molto interessante non solo per gli studenti, ma anche per gli insegnanti lavorare su questo tema.
- Ho una classe di studenti turchi, parliamo di gesti interessanti (divertenti, strani) e anche di quelli che coincidono con quelli russi, naturalmente.
- Metterei in evidenza l'aspetto comparativo tra i gesti russi e greci, soprattutto quelli che sarebbe meglio evitare.
- Parlerei dei gesti più frequenti e comunemente accettati (espressioni di accordo/disaccordo, approvazione, ecc.).
- Dei più diffusi, anche in base all'età, quindi, quelli popolari in quel gruppo.
- Spiego che i gesti variano da cultura a cultura e che a volte è meglio una frase sbagliata che un gesto sbagliato.

Alcuni rispondenti consigliano di iniziare la presentazione dei gesti da quelli che sono assenti o significativamente diversi nella lingua madre degli studenti. 18 dei 61 (28,8 %) intervistati hanno indicato che la scelta dell'approccio dipende dalla nazionalità del pubblico. Solo un partecipante al sondaggio ha sottolineato l'importanza di considerare l'età degli studenti, poiché essa influisce sul tipo di gesti utilizzati. Una collega che insegna in un'università di medicina ha evidenziato che, per la sua categoria di studenti, il tema dei gesti ha un'importanza particolare.

L'analisi dei risultati del sondaggio mostra che, nonostante l'attualità e l'interesse per il tema dei gesti tra gli insegnanti, la sua elaborazione come strumento e obiettivo didattico rimane insufficiente. Inoltre, i gesti sono raramente inclusi nei materiali didattici per l'insegnamento del russo come lingua straniera.

Tenendo conto delle raccomandazioni dei metodologi, dei risultati del sondaggio e avvalendoci dei manuali *Žesty i mimika v ruskoj reči* (*Gesti e mimica nel discorso russo*) e *Slovar' jazyka russkich žestov* (*Dizionario della lingua dei gesti russi*), abbiamo redatto un piccolo dizionario didattico da utilizzare in aula.

6. PICCOLO DIZIONARIO DEI GESTI PER IL LAVORO IN CLASSE

Nella documentazione dei gesti, divisi per categorie/parti del corpo, si osserva una struttura che combina «azione-intenzione simbolica». Ogni unità si compone tipicamente di tre elementi: il gesto, descritto in forma verbale

o nominale, un suono o una formula associata (meno ricorrente), e la spiegazione o lo scopo, che esplicita la funzione del gesto.

6.1. Gesti scaramantici

1. Sputare tre volte dietro la spalla sinistra. [*Тьфу-тьфу-тьфу, чтоб не сглазить.*] *T'fu-t'fu-t'fu*. Per scacciare il malocchio.
2. Bussare tre volte sul legno. [*Тьфу-тьфу-тьфу, чтоб не сглазить.*] *Tfu-tfu-tfu*. Per scacciare il malocchio.
3. Incrociare indice e medio. [*Чур, меня!*] *Che non mi succeda nulla!* Per scacciare il malocchio.
4. Nascondere il gesto delle fiche (con il pollice tra l'indice e il medio) in tasca. [*Чур, меня!*] *Che non mi succeda nulla!* Per scacciare il malocchio.
5. Il gesto delle fiche (con il pollice tra l'indice e il medio) durante l'accensione del fuoco. Formula magica: [*Куда дуля, туда дым.*] *Dove va "dulja", va il fumo*. Per allontanare il fumo.
6. Stringere i pugni. [*Я буду держать за тебя кулачки.*] *Tifo per te!* Per augurare buona fortuna a qualcuno.

Collo

7. Darsi un colpo al collo. [*Вот где сидим! Вот здесь сидим!*] *Ecco dov'è! Sta proprio qui!* Per indicare un fastidio persistente o qualcosa che "opprime".
8. Passare il taglio della mano sul collo. [*Надоело!*] *Mi sono stufato! Quando è troppo è troppo!* Per esprimere fine della pazienza o limite raggiunto.

Testa

9. Appoggiare l'indice sulla fronte. [*Ну ты умный!*] *Sei intelligente!* Per sottolineare l'intelligenza di qualcuno.
10. Passare la mano sopra la testa. [*Вот сколько! Выше головы! Вот так!*] *Tanto così! Più della testa!* Per indicare una quantità eccessiva, un livello oltre il limite.
11. Portarsi le mani alla testa. [*Ах! Ох! Ужасно! Я в отчаянии!*] *Ah! Oh! Terribile! Sono disperato!* Per esprimere shock, dolore, disperazione o smarrimento.
12. Grattarsi la nuca. [*И как это я?!*] *Ma come ho fatto?!* Per esprimere imbarazzo, confusione, goffaggine.

Fronte

13. Massaggiarsi la fronte con le dita. [*Что же я хотела сказать? Как же это называется?*] *Cosa volevo dire? Come si chiama quella cosa...?* Per cercare una parola, ricordare qualcosa.

14. Darsi un colpo sulla fronte con la mano. [*Эврика! У меня идея!*] *Eureka! Ho un'idea!* Per segnalare un'illuminazione improvvisa o un ricordo.
15. Picchiettarsi la fronte. [*Чем ты думаешь?*] *Ma a cosa stai pensando?* Per criticare bonariamente l'altro, richiamandolo al buon senso.

Tempie

16. Roteare il dito vicino alla tempia. [*Ненормальный! Не все дома!*] *È matto! Non è tutto a posto!* Per indicare che qualcuno è strano, pazzo o fuori di testa.

Gola

17. Portare la mano alla gola. [*Сыт по горло. Дел по горло. Очень нужно. Мне голову снимут. Без ножа зарезал.*] *Ne ho fin sopra i capelli / sono pieno di cose da fare / è urgente / mi taglieranno la testa / mi ha distrutto senza usare un coltello.* Per esprimere saturazione, urgenza o minaccia imminente.

Nuca

18. Grattarsi la nuca o la sommità del capo. [*Надо подумать.*] *Devo pensarci.* Per indicare riflessione, dubbio, perplessità.

Orecchie

19. Tapparsi le orecchie con le dita. [*Ничего не хочу слышать.*] *Non voglio sentire nulla.* Per rifiutare ciò che si sta ascoltando, difesa emotiva.

Naso

20. Alzare il naso. [*Задрал(а) нос.*] *Darsi delle arie.* Per indicare arroganza, orgoglio, superiorità.
21. Non abbassare il naso. [*Не вешай нос! Выше нос!*] *Coraggio! Non mollare!* Per incoraggiare, motivare moralmente qualcuno.

Lingua

22. Far vedere la lingua. [*Вот тебе! Э-э-э!*] *To'! Eh-eh!* Per prendere in giro in modo scherzoso o provocatorio.

Labbra

23. Mandare un bacio con la mano. [*Целую!*] *Bacio.* Per salutare affettuosamente, soprattutto a distanza.
24. Appoggiare il dito alle labbra. [*Тсс!*] *Shhh!* Per chiedere silenzio o discrezione.

Denti

25. Toccare i denti. [*Зуб даю!*] *Lo giuro! Te lo garantisco! Do un dente!* Per rafforzare una promessa, giuramento sincero.

Spalle

26. Alzare le spalle. [*He знаю!*] *Non lo so!* Per esprimere ignoranza, incertezza, indifferenza.

Dita

27. Minacciare con il dito. [*Смотри у меня!*] *Attento a te!* Per avvertire o minacciare in modo deciso ma familiare.
28. Il gesto delle fiche (con il pollice tra l'indice e il medio). [*Ага, щас! Фиг тебе! Не дождёшься! Вот ещё! Размечтался! Обойдёшься!*] *Вещati questo!* Per negare qualcosa in modo secco o provocatorio.
29. Oscillare l'indice da un lato all'altro. [*Нem! Не разрешаю!*] *No! Vietato!* Per negare, proibire, disapprovare.
30. Fare un cenno con il dito. [*Иди сюда!*] *Vieni qui!* Per richiamare qualcuno a sé.
31. Alzare l'indice. [*Внимание!*] *Attenzione!* Per segnalare qualcosa di importante o richiamare l'attenzione.
32. Mostrare il pollice. [*Вот! Отлично!*] *Bravo! Ottimo!* Per approvare, complimentarsi.
33. Mostrare la punta del mignolo. [*Чуть-чуть, вот столечко.*] *Un pochino, così poco.* Per indicare una quantità molto piccola.
34. Mostrare indice e pollice vicini. [*Чуть-чуть.*] *Un pochino.* Per indicare una piccola quantità o misura.
35. Contare con le dita, iniziando dal mignolo della mano sinistra. Le dita vengono piegate verso il palmo della mano, quindi rivolte verso chi compie il gesto. Terminato il conteggio su una mano, si prosegue con l'altra. [*Один / раз, два, три...*] *Uno, due, tre...* Utilizzato per numerare, organizzare il discorso, votare o fare elenchi.
36. Incrociare le dita delle due mani a formare una griglia. [*Небо в клеточку.*] *Prigione.* Per rappresentare le sbarre della prigione, la detenzione.
37. Gesto che simula il denaro. Strofinare le dita tra loro. [*А это? А как насчёт денег?*] *E questo? E i soldi?* Per parlare di denaro, alludere al pagamento o a un interesse economico.
38. Puntare il dito verso sé stessi. [*Это я! Мне надо! Я?*] *Sono io! Tossa a te! Io?* Per identificarsi o richiamare l'attenzione su di sé.
39. Baciare la punta delle dita. [*Просто чудо! Вкусно!*] *Una meraviglia! Delizioso!* Per esprimere apprezzamento estetico o gastronomico.
40. Schioccare le dita. [*Как же это называется?! Как бы это лучше сказать. Вертится на языке!*] *Come si chiama...? Ce l'ho sulla punta della lingua!* Attirare l'attenzione / ricordare una parola.

Palmi / Mano

41. Battere le mani. [*Молодец! Молодцы!*] *Approvazione. Bravo! Bravi!* Per esprimere approvazione, entusiasmo, applauso.
42. Battere il pugno sul petto. [*Честное слово! Клянусь!*] *Lo giuro! Parola mia!* Per rafforzare un giuramento, esprimere sincerità.
43. Battere le mani con stupore. [*Ах! Какая прелесть! Ну и ну!*] *Ah! Che meraviglia! Ma dai!* Per esprimere sorpresa, ammirazione, stupore.
44. Alzare il pugno. [*Я тебе покажу!*] *Ti faccio vedere io!* Per minacciare, mostrare determinazione o sfida.
45. Rimboccarsi le maniche. [*За работу!*] *Al lavoro!* Per prepararsi a un compito impegnativo o iniziare qualcosa con decisione.
46. Salutare con la mano. [*Ладно! Да-да! Согласна!*] *Va bene! Sì-sì! Sono d'accordo!* Per confermare con un saluto o accettare una proposta.
47. Sputare nei palmi. [*Ну что ж, начнём! Давайте начнём!*] *Allora, cominciamo! Forza!* Per caricarsi prima di un lavoro fisico o di un progetto.
48. Alzare la mano. [*Можно я?*] *Posso?* Per chiedere il permesso di parlare o partecipare.
49. Alzare la mano. [*Поднимите руку, кто за! Кто против?*] *Per votare. Chi è d'accordo? Chi è contrario?* Per esprimere voto o opinione durante una decisione di gruppo.
50. Tagliare l'aria con la mano. [*Всё! Это моё окончательное решение!*] *Vasta! È la mia decisione finale!* Per chiudere una discussione, porre fine a un argomento.
51. Strofinare i palmi tra loro. [*За работу! Получилось!*] *Al lavoro! Ce l'ho fatta!* Per esprimere entusiasmo, anticipazione o soddisfazione.
52. Portare la mano al petto. [*Я от всего сердца...! Я искренне извиняюсь! Умоляю!*] *Dal profondo del cuore...! Mi scuso sinceramente! Ti prego!* Per esprimere emozione autentica, sincera o supplica.
53. Porgere la mano. [*Ха!*] *Tieni! To'!* Per offrire qualcosa in modo diretto.
54. Allargare le braccia. [*Неужели! Не может быть!*] *Davvero?! Incredibile!* Per esprimere sorpresa, incredulità o meraviglia.
55. Allargare le braccia. [*Вот какого размера!*] *Di queste dimensioni!* Per indicare misura o quantità grande.
56. Stringere il pugno. [*Вот как в руках держит. Вот какая дисциплина! Железный человек.*] *Ecco come si tiene la situazione sotto controllo. Che disciplina! Uomo di ferro!* Per esprimere fermezza, controllo, disciplina.
57. Giungere le mani come in preghiera. [*Я прошу вас. Умоляю! О Боже!*] *Ti prego. Ti supplico! O Dio!* Per chiedere qualcosa con intensità emotiva o pregare.
58. Incrociare le braccia sul petto. [*Ну-ну, посмотрим, что из этого выйдет. Я уже всё сказала. Я же говорила!*] *Vedremo come andrà a finire. Ho già detto tutto. Te l'avevo detto!* Per mostrare chiusura, distacco, superiorità o disaccordo.

59. Battere il pugno sul tavolo. [*Тихо! Молчать!*] *Silenzio!* Per esprimere rabbia, comando, protesta o autorità.
60. Strofinarsi le mani. [*Холодно! / Ну что, начнём?!*] *Che freddo!* Per scaldarsi o anche, per estensione, prepararsi a qualcosa con impazienza.

Pancia

61. Accarezzarsi la pancia su e giù. [*М-м-м! Вкусно!*] *Buonissimo!* Per esprimere soddisfazione dopo aver mangiato o apprezzamento per qualcosa di gustoso.

Torso

62. Inchinarsi con la mano sul cuore. [*Спасибо!*] *Grazie!* Per mostrare gratitudine sincera, rispetto o riconoscimento.
63. Inchinarsi all'inizio o alla fine di un incontro. [*Спасибо! Благодарю.*] *Grazie mille!* Per salutare con rispetto, ringraziare formalmente.
64. Mettere le mani sui fianchi. [*Я кому сказала?! Это что ещё такое?! Ма con chi sto parlando, eh?! Ма che roba è questa?!*] Per esprimere fermezza, rimprovero, volontà di imporsi.

6.2. Interazione con gli altri

65. Separare le mani di due persone che fanno una scommessa. [*Будь свидетелем. Разбей!*] *Fai da testimone! Dai, spezza!* Per siglare un accordo tra due persone, con testimone.
66. Tirare le orecchie al festeggiato e contare gli anni. [*Раз, два, три...*] *Uno, due, tre...* Per augurare buon compleanno in modo giocoso.
67. Dare pacche sulla spalla. [*Смелее. Держись. Ничего-ничего.*] *Coraggio. Su su! Non fa niente!* Per consolare, incoraggiare, sostenere una persona.

Utilizzando questo piccolo dizionario, è possibile attuare diverse modalità di lavoro. Ad esempio, si può introdurre un gesto specifico in base alla situazione, oppure proporre agli studenti giochi/esercizi con l'uso dei gesti. Di seguito vengono presentati alcuni esempi.

Esercizio 1: «Indovina il gesto»

L'insegnante mostra un gesto, ad esempio «un po'», «battere la mano sulla fronte», «salutare con la mano». Gli studenti cercano di indovinare il significato del gesto. Ne segue una discussione sul significato e sulla sua adeguatezza in diverse situazioni.

Esercizio 2: «Situazioni di vita quotidiana»

L'insegnante distribuisce alcune schede con la descrizione di situazioni e chiede di inscenare dei dialoghi.

- Hai incontrato un amico e vuoi salutarlo. Quali gesti usi?
- Hai sentito una notizia incredibile. Mostralo con un gesto.
- Un gatto nero ti ha attraversato la strada. Quale gesto scaramantico userebbe un madrelingua russo?
- Il tuo amico sta per sostenere un esame. Cosa gli auguri e con quale gesto accompagni il tuo augurio?

Alla fine della lezione si invita alla riflessione e al feedback:

- Quale gesto vi è rimasto più impresso? Perché?
- In quali situazioni potreste usare questi gesti?
- Quali gesti vi sono sembrati maggiormente insoliti?

7. CONCLUSIONI

Alla luce di quanto detto finora possiamo concludere ribadendo che non bisogna sottovalutare l'importanza dei gesti. Questi, infatti, possono diventare uno strumento didattico efficace nell'insegnamento del russo come lingua straniera. È evidente che nel corso di alcune lezioni non è possibile coprire tutti gli aspetti delle peculiarità socio-culturali e comportamentali dei madrelingua.

È comunque meritevole di grande considerazione la proposta del metodologo italiano Paolo Balboni, il quale sostiene che il compito del docente sia insegnare agli studenti ad osservare (Balboni 2015: 137), a riconoscere somiglianze e differenze e a integrare le informazioni ottenute nella propria «banca dati personale».

Dopo aver svolto le attività sopra descritte, gli studenti inizieranno ad affrontare il tema della gestualità in modo più consapevole e, guardando film, video o interagendo con madrelingua russi, saranno in grado di cogliere aspetti che prima tendevano a ignorare.

Bibliografia

- Akišina A.A.-Kano H.-Akišina T.E., 2014, *Žesty i mimika v russkoj reči: Lingvostranovedčeskij slovar'*, Moskva, Knižnyj dom «Librokom».
- Azimov E.G.-Ščukin A.N., 2009, *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij (teorija i praktika obučenija jazykam)*, Moskva, IKAR.
- Balboni P.E., 2015, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET.
- Bejenari O.A., 2016, *Metodičeskije priěmy obučenija prosodičeskim sredstvam russkogo jazyka ital'janskich učaščichsja*, «Vestnik Nižegorodskogo Gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta im. N.A. Dobroljubova» 2: 117-130.
- Bejenari O.A.-Pomorčeva N., 2018, *Russkaja i ital'janskaja neverbal'naja komunikacija na zanyatijach po russkomu kak inostrannomu: metodičeskij aspekt*, «Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)» vol.3, I: 125-134.
- , 2018, *Znanie neverbal'nych sredstv obščeniya kak neobchodimyj element professionalizma perevodčika*, Sbornik materialov meždunarodnoj naučno-praktičeskoj internet-konferencii (Moskva) «Aktual'nye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo/nerodnogo», 229-240.
- Chaleeva I.I., 1995, *Vtoričnaja jazykovaja ličnost' kak recipient inofonnogo teksta*, Moskva, IRYA RAN: 277-285.
- Janko T.E., 2019, *Prosodija i žestikuljacija*, «Trudy Instituta russkogo jazyka im. V.V. Vinogradova», Moskva, 21: 214-222.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, 2020, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr (consultazione: 31/05/2025).
- Grigor'eva S.A.-Grigor'ev N.V.-Krejdlin G.E., 2001, *Slovar' jazyka russkich žestov*, Moskva-Wien, Jazyki russkoj kul'tury, Venskij slavističeskij al'manach.
- Grišina E.A., 2017, *Russkaja žestikuljacija s lingvističeskoj točki zrenija. Korpusnye issledovanija*, Moskva, Izd. dom YASK.
- Kendon A., 2004, *Gesture. Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kostina I.-Aleksandrova N., 2002, *Perspektiva*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Mastrobuoni T., 2023, *Il Dalai Lama e il bambino, parla il monaco che indaga sugli abusi nel buddismo: «È un dramma che spacca la comunità»*, «La Repubblica» 11/04/2023, https://www.repubblica.it/esteri/2023/04/11/news/dalai_lama_bambino_pedofilia_monaci_buddisti-395761444/ (consultazione: 31/05/2025).
- Pease A., 2009, *Jazyk telodviženij. Kak čitat' mysli drugih po ich žestam*, Moskva, Eksmo.
- Petrikova A.-Kuprina T.-Gallo Ja., 2015, *Osnovy mežkul'turnoj didaktiki*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.
- Prochorov Ju.E.-Sternin I.A., 2007, *Russkie. Kommunikativnoe povedenie*, Moskva, Flinta. Nauka.
- Sosnowski W.-Tul'ska-Budzjak M., 2014, *S Rossiej na ty*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.

- Xu M., 2021, *Neverbal'naya kommunikacija v processe obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu*, Litera: 11-18.
- Vol'skaja N.N., 2017, *Kommunikativnye sredstva neverbal'nogo povedenija v aspekte prepodavanija RKI*, «Kommunikativnye issledovanija» 3(13): 134-141.

Profilo biografico delle autrici e degli autori

Oxana Bejenari

Oxana Bejenari è divulgatrice appassionata della lingua e cultura russa, impegnata da oltre 20 anni nella promozione dell'insegnamento del russo in ambito accademico e culturale. Collabora come esperto linguistico di ruolo presso l'Università Statale di Milano (UNIMI) ed è docente di lingua russa presso il centro didattico-educativo «Accademia» di Milano. Esaminatrice certificata del sistema TRKI-TORFL, è promotrice di numerosi eventi linguistici e culturali, tra cui le sessioni ufficiali di certificazione TORFL, il Total'nyj diktant, concorsi di calligrafia e molte altre iniziative volte a valorizzare e diffondere la lingua russa. Laureata in Filologia presso l'Università Statale di Chişinău (Moldova), con specializzazione in Lingua e letteratura russa, ha conseguito il diploma di insegnante di russo come lingua straniera presso l'Istituto Statale di Lingua Russa A.S. Puşkin. Ha ottenuto inoltre il titolo di Dottore di Ricerca (PhD) presso l'Università Russa dell'Amicizia tra i Popoli (RUDN). È autrice e coautrice di oltre 40 articoli scientifici dedicati al bilinguismo e alla metodologia dell'insegnamento del russo come lingua straniera, nonché di corsi e manuali per l'insegnamento del russo a ragazzi e adulti.

Diana Lyadskaya

Diana Lyadskaya è docente di Lingua e cultura russa presso il Liceo linguistico Da Vigo Nicoloso (Rapallo, GE) e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Genova. Dopo la laurea in Lingue e Culture Moderne presso l'Università degli Studi di Genova, ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze linguistiche e letterarie presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. È stata assegnista di ricerca in Slavistica presso il Dipartimento di Lettere e filosofia dell'Università di Trento. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la didattica della lingua e della cultura rus-

sa, con particolare attenzione all'apprendimento del lessico nel russo come lingua straniera, alla glottodidattica digitale, alla psicolinguistica e alla linguistica dei corpora.

Claudio Macagno

Claudio Macagno, attualmente in servizio presso il DICAM (Dip.to di Civiltà antiche e moderne) dell'Università degli Studi di Messina come Ricercatore RTT (Slavistica, SLAV-01/A), è stato Ricercatore RTD-A di Lingua russa (Slavistica, L-LIN/21) presso l'Università degli Studi di Milano «La Statale». Ha conseguito la laurea quadriennale (V.O.) in Lingue e letterature straniere moderne presso l'Università degli Studi di Genova, il Certificato di competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri (DITALS) presso l'Università per Stranieri di Siena, l'abilitazione per l'insegnamento della lingua russa presso le Scuole Secondarie di II grado (TFA presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) e il titolo di Dottore di Ricerca in Scienze Linguistiche e Letterarie presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. In qualità di docente a contratto di Lingua russa, Lingua e traduzione russa, Storia della lingua russa ha prestato servizio presso l'Università degli Studi di Genova, l'Università degli Studi di Milano «La Statale», l'Università degli Studi dell'Insubria (Como), l'Università di Pavia, la Fondazione Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori «Carlo Bo» (Milano) e, come esercitatore di lingua russa, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ha tenuto corsi di lingua italiana a San Pietroburgo presso vari Atenei e Istituti (NIU ITMO, RHGA, MIEP, Istituto Deržavin). Gli interessi di ricerca sono i seguenti: didattica della lingua russa, didattica della traduzione, tecnologie per l'educazione linguistica, linguistica dei corpora, linguistica acquisizionale.

Marco Magnani

Marco Magnani è ricercatore in Slavistica presso l'Università di Trento, dove insegna lingua e linguistica russa. Ha conseguito il dottorato in Linguistica presso l'Università di Verona e ha svolto soggiorni di ricerca all'estero: nella Federazione Russa (Università Statale di Mosca), nel Regno Unito (Università di Oxford) e in Australia (Università di Western Sydney). I suoi interessi scientifici si concentrano sull'apprendimento del russo L2, con particolare riguardo allo sviluppo di competenze grammaticali. Si occupa inoltre dei vantaggi cognitivi del bilinguismo e partecipa a numerosi gruppi e progetti di ricerca dedicati all'apprendimento e alla didattica plurilingue.

Valentina Nosedà

Valentina Nosedà è ricercatrice (RTT) per il gruppo scientifico-disciplinare 10/SLAV-01 (Slavistica) presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Nel 2017

consegue il Dottorato di Ricerca con una tesi dal titolo *Corpora paralleli e Linguistica contrastiva: ampliamento e applicazioni del Corpus italiano-russo nel Nacional'nyj Korpus Russkogo Jazyka*. Dal 2016 è titolare degli insegnamenti di Lingua e Linguistica russa presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. I suoi interessi scientifici riguardano la Linguistica dei corpora, l'uso di metodologie *corpus-based* per l'analisi contrastiva russo-italiano, lo studio dell'aspetto verbale e la didattica del russo L2. In collaborazione con l'Università di Bologna è impegnata nell'ampliamento del corpus parallelo italiano-russo del Corpus Nazionale della lingua russa.

Laila Paracchini

Laila Paracchini è professoressa associata presso il Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni dell'Università degli Studi di Milano dove insegna Lingua Russa (SSD Slav-01/A Slavistica). Negli ultimi anni i principali argomenti oggetto dei suoi studi hanno riguardato: le specificità della lingua russa della rete a livello lessicale, morfologico e sintattico; la categoria del genere testuale nel russo della rete; l'analisi dei processi attivi che caratterizzano la lingua russa contemporanea a livello lessicale e morfosintattico alla luce del concetto di «complex adaptive system» (CAS); il rapporto tra convenzionalità della tradizione linguistica, dinamismo del sistema lingua legato alla creatività innovativa del parlante e concetto di creazione come potenziale intrinseco alla lingua medesima; la derivazione lessicale del russo e la neologizzazione derivazionale; la neologizzazione frutto di derivazione studiata attraverso il prisma della comunicazione interculturale, focalizzando il legame esistente tra precisi processi morfologici tipici del russo e l'incontro tra culture e lingue differenti; il legame tra i processi di metaforizzazione e il fenomeno della neologizzazione derivazionale considerati nell'ambito della linguistica cognitiva; il livello di complessità linguistica che caratterizza la comunicazione nei moderni transmedia, attraverso l'analisi del comportamento di dominanti semantico-funzionali in ottica interculturale; l'applicazione dell'intelligenza artificiale nella didattica del russo come lingua straniera; i linguaggi speciali del russo.

Monica Perotto

Monica Perotto è professoressa associata nel settore L/Lin 21 (Slavistica) presso il Dipartimento LILEC di Bologna. Ha tenuto seminari come visiting professor presso l'Università dell'Amicizia dei Popoli di Mosca (2019) e la Tel Aviv University di Tel Aviv (2022). È stata membro del Direttivo dell' AIS (Associazione degli Slavisti Italiani) e del Collegio dei Docenti del Dottorato di Ricerca in Linguistica e Filologia dell'Università di Chieti-Pescara; dal 2009 ad oggi è membro del Collegio dei Docenti del Dottorato Europeo DESE presso l'Università di Bologna. Dal 2017 è inoltre vicepresidente dell'Associazione Italiana Russisti (AIR). È stata membro del grup-

po di lavoro ministeriale per la formulazione del Sillabo della lingua russa (Decreto MIUR 1.09.2017). Ha fatto parte dell'unità bolognese del progetto LBC (Lessico dei beni culturali) e ha partecipato al progetto «UniCittà: Riscopriamo Bologna attraverso l'Alma Mater». Si occupa di didattica del russo fin dalla tesi di laurea in Lingue e Letterature Straniere presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, a carattere sociolinguistico, dal titolo *L'insegnamento del russo come lingua seconda in URSS: problemi sociolinguistici ed educativi* (1986). I suoi principali interessi scientifici vertono sulla sociologia della lingua russa, con particolare riferimento alla situazione del plurilinguismo e delle politiche linguistico-nazionali nelle repubbliche dell'ex URSS (situazione del Caucaso e dell'Asia Centrale), all'analisi delle strategie di *code switching* e *code-mixing* nella parlata dei russi che vivono in Italia e, più in generale, agli studi sul bilinguismo negli *heritage speakers* russofoni residenti in Italia.

Giorgia Pomaroli

Giorgia Pomaroli è Ricercatrice in Slavistica presso l'Università di Verona. I suoi interessi di ricerca si concentrano su lingua e identità, didattica del russo come lingua straniera ed educazione linguistica inclusiva. È autrice di vari saggi e della monografia *Didattica inclusiva e accessibile del russo LS. Sfide, esperienze e prospettive* (2025). Collabora con il centro di ricerca interuniversitario LinE, presso il quale è coordinatrice del gruppo di Lavoro «Task-Based Language Teaching». È inoltre coordinatrice del progetto Erasmus+ KA220-HED «Inclusive and Trauma-Informed Practices in Foreign Language Teaching: Strengthening HE Connections between Ukraine and the EU» (2025).

Giorgia Rimondi

Giorgia Rimondi, PhD in Slavistica, *kandidat pedagogičeskich nauk*, è Research Scholar del progetto della Northwestern University sul pensiero filosofico russo (NU RPRT Research Initiative). Membro della commissione loseviana del consiglio scientifico «Istorija mirovoj kul'tury» dell'Accademia Russa delle Scienze, dal 2018 collabora con il Centro Losev di lingua e cultura russa di Mosca. È stata docente di lingua e traduzione russa e cultura russa presso diverse università italiane ed estere. I suoi interessi di ricerca riguardano la filosofia russa degli anni Venti, il rapporto tra filosofia e letteratura, la didattica del russo.

Linda Torresin

Linda Torresin collabora con il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Verona come Incaricato alla ricerca per il Progetto di Eccellenza 2023-2027 «Inclusive Humanities» dedicato all'*Estrazione di nozioni metalinguistiche da manuali orientata alla didattica del russo LS e HL*.

È stata una Marie Curie-Seal of Excellence Postdoctoral Fellow e assegnista di ricerca in Slavistica (SSD Slav-01/A) presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Padova. È stata Visiting Researcher presso le Università di Vilnius e Masaryk (Brno). Ha insegnato Lingua e Letteratura Russa presso le università di Padova e Bologna. Dal dicembre 2022 coordina il gruppo di ricerca interuniversitario RiDRU (Ricerca sulla Didattica del Russo all'Università); collabora inoltre con il centro di ricerca interuniversitario LinE (Language in Education) e cura la collana di poesia russa «Rusalka», edita da Damocle (Venezia). A partire dal suo progetto triennale «RETEACH», per il quale ha ottenuto il Seal of Excellence dal programma Horizon 2020 della Commissione Europea, si è occupata dell'elaborazione di un nuovo modello interculturale per la didattica del russo come lingua straniera (LS). Parallelamente alla didattica del russo, si interessa anche all'ambito letterario e alla traduzione. Ha pubblicato numerosi articoli e saggi sulla didattica della lingua e cultura russa e sulla letteratura russa del primo Novecento. È autrice della monografia *Teaching Russian as a Foreign Language Today through an Intercultural Approach* (Padova University Press, 2024) e dei manuali *Tradurre dal russo* (Hoepli, 2022) e *Obščaemsja na russkom jazyke* (Retorika A, 2024; quest'ultimo in co-autoraggio con A.L. Berdičevskij). Sue traduzioni di Sologub, Čechov e altri classici russi sono apparse su riviste nazionali e internazionali. Ha partecipato come relatrice a numerosi convegni sia nazionali che internazionali e ha al suo attivo varie collaborazioni a progetti nazionali e internazionali. I suoi principali ambiti di ricerca attuali sono legati alla didattica del russo come LS, con particolare riferimento alle seguenti aree di indagine: intercultura e problematiche dell'insegnamento della cultura russa/russofona; teoria del manuale; didattica della letteratura; didattica della traduzione.

Victoriya Trubnikova

Victoriya Trubnikova è assegnista di ricerca presso l'Università di Verona all'interno del progetto «SyllaRus: A teaching syllabus for the Russian language: reception, testing and extension». Ha avuto diversi incarichi di docenza in linguistica educativa presso le Università di Padova, dell'Aquila e dell'Insubria. È autrice di vari articoli e recensioni nel campo della linguistica applicata ed è co-autrice del volume *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola* (2020). I suoi interessi di ricerca riguardano la pragmatica cross-culturale, l'insegnamento delle lingue straniere e le politiche linguistiche familiari.

TITOLI DELLA COLLANA

| 1 |

Liana Nissim
Vieillir selon Flaubert

| 2 |

Simone Cattaneo
La 'cultura X'. Mercato, pop e tradizione.
Juan Bonilla, Ray Loriga e Juan Manuel de Prada

| 3 |

Oleg Rumyantsev and Giovanna Brogi Bercoff (eds.)
The Battle of Konotop 1659: Exploring Alternatives in East European History

| 4 |

Irina Bajini, Luisa Campuzano y Emilia Perassi (eds.)
Mujeres y emancipación de la América Latina y el Caribe en los siglos XIX y XX

| 5 |

Claire Davison, Béatrice Laurent,
Caroline Patey and Nathalie Vanfasse (eds.)
Provence and the British Imagination

| 6 |

Vincenzo Russo (a cura di)
Tabucchi o Del Novecento

| 7 |

Lidia De Michelis, Giuliana Iannaccaro e Alessandro Vescovi (a cura di)
Il fascino inquieto dell'utopia.
Percorsi storici e letterari in onore di Marialuisa Bignami

| 8 |

Marco Castellari (a cura di)
Formula e metafora.
Figure di scienziati nelle letterature e culture contemporanee

| 9 |

Damiano Rebecchini and Raffaella Vassena (eds.)
Reading in Russia. Practices of reading and literary communication, 1760-1930

| 10 |

Marco Modenesi, Maria Benedetta Collini,
Francesca Paraboschi (a cura di)
La grâce de montrer son âme dans le vêtement.
Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim (Tomo I)

| 11 |

Marco Modenesi, Maria Benedetta Collini,
Francesca Paraboschi (a cura di)
La grâce de montrer son âme dans le vêtement.
Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim (Tomo II)

| 12 |

Marco Modenesi, Maria Benedetta Collini,
Francesca Paraboschi (a cura di)
La grâce de montrer son âme dans le vêtement.
Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim (Tomo III)

| 13 |

Nicoletta Brazzelli
L'Antartide nell'immaginario inglese.
Spazio geografico e rappresentazione letteraria

| 14 |

Valerio Bini, Marina Vitale Ney (eds.)
Alimentazione, cultura e società in Africa. Crisi globali, risorse locali

| 15 |

Andrea Meregalli, Camilla Storskog (eds.)
Bridges to Scandinavia

| 16 |

Paolo Caponi, Mariacristina Cavecchi, Margaret Rose (eds.)
ExpoShakespeare.
Il Sommo gourmet, il cibo e i cannibali

| 17 |

Giuliana Calabrese
La conseguenza di una metamorfosi
Topoi postmoderni nella poesia di Luis García Montero

| 18 |

Anna Pasolini
Bodies That Bleed
Metamorphosis in Angela Carter's Fairy Tales

| 19 |

Fabio Rodríguez Amaya (ed.)
La Política de la mirada.
Felisberto Hernández hoy

| 20 |

Elisabetta Lonati
Communicating Medicine.
British Medical Discourse in Eighteenth-Century Reference Works

| 21 |

Marzia Rosti y Valentina Paleari (eds.)
Donde no habite el olvido.
Herencia y transmisión del testimonio. Perspectivas socio-jurídicas

| 22 |

A.M. González Luna y A. Sagi-Vela (eds.)
Donde no habite el olvido.
Herencia y transmisión del testimonio en México y Centroamérica

| 23 |

Laura Scarabelli y Serena Cappellini (eds.)
Donde no habite el olvido.
Herencia y transmisión del testimonio en Chile

| 24 |

Emilia Perassi y Giuliana Calabrese (eds.)
Donde no habite el Olvido.
Herencia y transmisión del testimonio en Argentina

| 25 |

Camilla Storskog
Literary Impressionisms.
Resonances of Impressionism in Swedish and Finland-Swedish Prose 1880-1900

| 26 |

Maurizio Pirro (a cura di)
La densità meravigliosa del sapere.
Cultura tedesca in Italia fra Settecento e Novecento

| 27 |

Marina Cometta, Elena Di Venosa,
Andrea Meregalli, Paola Spazzali (a cura di)
La tradizione gnomica nelle letterature germaniche medievali

| 28 |

Alicia Kozameh
Antología personal

| 29 |

Monica Barsi e Laura Pinnavaia (a cura di)
Esempi di seconda mano.
Studi sulla citazione in contesti europeo ed extraeuropeo

| 30 |

Marcella Uberti-Bona
Geografías del diálogo.
La traducción en la obra de Carmen Martín Gaité

| 31 |

Sara Sullam (a cura di)
Filigrane

| 32 |

Damiano Rebecchini, Raffaella Vassena (eds.)
Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia (vol. 1)

| 33 |

Damiano Rebecchini, Raffaella Vassena (eds.)
Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia (vol. 2)

| 34 |

Damiano Rebecchini, Raffaella Vassena (eds.)
Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia (vol. 3)

| 35 |

Nicoletta Brazzelli (a cura di)
Estremi confini. Spazi e narrazioni nella letteratura in lingua inglese

| 36 |

Camilla Binasco
*Un tacito conversare. Natura, etica e poesia in Mary Oliver,
Denise Levertov e Louise Glück*

| 37 |

Gabriele Bizzarri
*'Performar' Latinoamérica. Estrategias queer de representación y agenciamiento
del Nuevo Mundo en la literatura hispanoamericana contemporánea*

| 38 |

Emilia Perassi (a cura di)
in collaborazione con Simone Ferrari e Alice Nagini
Dante nelle letterature straniere. Dialoghi e percorsi

| 39 |

Alessandra Preda e Eleonora Sparvoli (a cura di)
*Il lettore per amico:
strategie di complicità nella scrittura di finzione*

| 40 |

Moira Paleari (a cura di)
Gelebte Intermedialität: Doppelbegabung(en) in den Künsten

| 41 |

Elisa Alberani, Angela Andreani, Cristina Dozio, Laila Paracchini (a cura di)
Sui sentieri delle lingue. Sistemi linguistici tra movimento e complessità

| 42 |

Sandra Lorenzano
Antígonas de America latina: po/éticas y políticas en diálogo

| 43 |

Paolo Cherchi
Studi ispanici. Fonti, topoi, intertesti

| 44 |

Claudia Di Sciacca, Andrea Meregalli (eds.)
Feeding the Dragon. An Eschatological Motif in Medieval Europe

| 45 |

Raul Ciannella
Roberta Rambelli e la sua fantascienza

| 46 |

Alessandra Preda, Nicoletta Vallorani (a cura di)
*La fabbrica dei classici.
La traduzione delle Letterature straniere e l'editoria milanese (1950-2021)*

| 47 |

Nicoletta Brazzelli, Simone Cattaneo (a cura di)
Voci oltre la soglia.
Cartografie degli spazi chiusi tra memoria, letterature e culture

| 48 |

Tiziano Faustinelli (a cura di)
Vicente Cervera Salinas
La scalata e altre poesie

| 49 |

Alice Nagini, Irene Orlandazzi e Eugenio Verra (a cura di)
Schermi tra lingue, letterature e culture

| 50 |

Maurizio Pirro e Alessandra Preda (a cura di)
Gli Essais in altra lingua: traiettorie europee di Montaigne

| 51 |

Maria Vittoria Calvi
Diálogo, conversación y otros hilos en la narrativa
de Carmen Martín Gaité