



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
Magistrale

in Lingue e letterature europee,
americane e postcoloniali

Tesi di Laurea

**Le principali difficoltà
degli apprendenti italofofoni di russo LS**
Una proposta didattica

Relatore

Ch. Prof.ssa Luisa Ruvoletto

Correlatore

Ch. Prof.ssa Svetlana Nistratova

Laureando

Christian Scaletta

Matricola 861447

Anno Accademico

2021 / 2022



Università
Ca'Foscari
Venezia

*A tutti gli incontri che cambiano il mondo.
A quelli che hanno cambiato il mio.*

INDICE

Abstract	5
Introduzione	7
Capitolo 1: L'importanza della lingua russa in Italia: diffusione e insegnamento	
1.1. Introduzione.....	9
1.2. La posizione della lingua russa nel mondo e in Italia.....	10
1.3. Le principali difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere.....	16
1.3.1. Difficoltà dell'insegnamento del russo ad italofoni.....	21
1.4. L'insegnamento della lingua russa nelle scuole italiane.....	25
1.4.1. L'insegnamento della lingua russa nei Licei linguistici.....	28
1.4.2. L'insegnamento della cultura russa nei Licei linguistici.....	34
1.4.3. L'insegnamento della lingua russa negli Istituti tecnici e professionali.....	36
1.4.4. L'insegnamento della cultura russa negli Istituti tecnici e professionali.....	39
1.5. I manuali di russo per stranieri utilizzati in Italia.....	41
1.5.1. Analisi del manuale "Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa".....	43
1.5.1.1. Analisi dei punti di forza e delle debolezze del manuale.....	45
1.5.2. Analisi del manuale "Molodec! Parliamo russo. Corso comunicativo di lingua russa".....	46
1.5.2.1. Analisi dei punti di forza e delle debolezze del manuale.....	47
1.5.3. Analisi del manuale "Mir tesen".....	48
1.5.3.1. Analisi dei punti di forza e delle debolezze del manuale.....	50

1.5.4 Riflessioni finali.....	51
-------------------------------	----

Capitolo 2 Principali “errori” grammaticali degli apprendenti italofoeni

2.1 Introduzione.....	53
2.2 Il concetto di interlingua.....	55
2.3 Errori comunicativi: l’influenza della L1.....	56
2.3.1 Gli errori grammaticali: possibili cause ed effetti sulla comunicazione.....	58
2.3.2 Come correggere gli errori: un primo approccio alla valutazione.....	61
2.4 I principali errori commessi dagli studenti italofoeni in russo L2: ipotesi e verifica.....	63
2.4.1 Livello A1.....	63
2.4.2 Livello A2.....	70
2.4.3 Livello B1.....	74
2.4.4 Brevi considerazioni.....	77
2.5 Analisi del corpus RLC.....	77
2.6 Analisi di alcuni abstract in russo e altre fonti.....	85
2.7 Conclusioni.....	92

Capitolo 3 L’uso dei social network nella didattica: attività e potenzialità

3.1 Introduzione.....	95
3.2 Dove intervenire: innovazione, motivazione e didattica ludica....	96
3.3 Teorie a confronto: dal comportamentismo al connettivismo.....	100
3.4 L’utilizzo di internet e delle reti sociali a lezione: potenzialità e limiti.....	105
3.5 L’utilizzo di internet e delle reti sociali a lezione: esempi pratici... 3.5.1 YouTube e TikTok.....	111
3.5.2 Facebook.....	117
3.5.3 Twitter.....	120

3.5.4 Instagram.....	124
3.6 Riflessioni conclusive.....	127
Conclusioni.....	129
Резюме на русском языке.....	131
Bibliografia.....	141
Ringraziamenti.....	147

ABSTRACT

In questo elaborato finale vengono presentate ed affrontate le principali difficoltà riscontrate dagli apprendenti italofoeni durante lo studio del russo come lingua straniera. L'elaborato consta di tre capitoli. Nel primo capitolo viene approfondita l'importanza dei legami tra l'Italia e la Russia e come questi abbiano influenzato le dinamiche odierne, tra cui l'insegnamento delle rispettive lingue.

Successivamente, vengono fornite ulteriori informazioni sull'insegnamento del russo in Italia, con particolare attenzione alla situazione nella scuola secondaria di secondo grado. Nel secondo capitolo viene presentata una riflessione sulla valutazione e sulle difficoltà che gli studenti sono soliti affrontare durante l'apprendimento del russo. In particolare, verranno analizzati i principali errori grammaticali commessi ai livelli A1, A2 e B1, tramite l'analisi di un corpus in cui vengono raccolti dati inerenti alla ricerca ed alcuni abstract di tesi triennali redatti in russo. Il terzo ed ultimo capitolo si concentra sulle strategie didattiche da attuare in classe per il potenziamento e la correzione degli errori e vengono avanzate proposte su come innovare il processo di apprendimento delle lingue straniere nella scuola secondaria di secondo grado, analizzando nel dettaglio il caso della lingua russa. Lo scopo di questo elaborato non è quello di sottolineare gli errori commessi dagli studenti, bensì quello di contribuire attivamente ad una riflessione sull'efficacia dell'insegnamento della lingua russa in età scolastica e a come questa venga percepita dagli apprendenti.

Introduzione

La lingua russa ha assunto negli anni grande popolarità e tanto in Europa, quanto in Italia, vi è una grande richiesta di specialisti di lingua russa da inserire in diversi contesti lavorativi, come ad esempio nel settore turistico e imprenditoriale. La formazione di futuri esperti in materia in Italia è stata, tradizionalmente, affidata all'università, dove la lingua russa è ampiamente offerta in numerosi corsi di laurea e percorsi di studio. Per far fronte alla richiesta sempre crescente di insegnamenti di lingua e cultura russa, negli ultimi decenni sono state create molte realtà dove è possibile studiare il russo e, allo stesso tempo, anche l'offerta formativa delle scuole secondarie di secondo grado si è adeguata alle richieste, inserendo la lingua russa nell'offerta formativa. L'introduzione della lingua e della cultura russa nella scuola secondaria di secondo grado permette agli studenti di entrare in contatto già dall'adolescenza con questa realtà che, seppure conosciuta e vicina a noi, è ancora oggetto di molti stereotipi da sfatare. Affinché questo avvenga, tuttavia, è necessario fornire agli studenti conoscenze e strumenti adeguati, in primo luogo competenze linguistiche.

Questo elaborato affronta in tre capitoli le principali difficoltà riscontrate dagli apprendenti italofoeni durante gli anni di studio del russo come lingua straniera e indaga l'uso della tecnologia e delle piattaforme digitali per colmare le principali lacune.

Nel primo capitolo viene approfondita l'importanza dei legami tra l'Italia e la Russia e come questi abbiano influenzato le dinamiche odierne, tra cui l'insegnamento delle rispettive lingue. Successivamente, vengono fornite ulteriori informazioni sull'insegnamento del russo in Italia, con particolare attenzione alla situazione nella scuola secondaria di secondo grado; di recente aggiunta, l'insegnamento di questa lingua conta molti apprendenti e un numero ristretto di docenti, destinato a crescere nei prossimi anni, al netto di eventuali crisi geopolitiche. L'analisi svolta in questo capitolo è utile alla comprensione del sistema scolastico italiano e dello status del russo al suo interno. A tal fine, vengono presi in esame articoli e opinioni di docenti di russo, che sono giornalmente a contatto con i sistemi educativi e gli alunni stessi. In questa parte

la domanda che ci si pone è relativa all'efficacia del sistema scolastico italiano e a come questo prepari i futuri esperti di lingua e cultura russa.

Sulla base di quanto esposto nel primo capitolo, successivamente la ricerca si concentra sull'apprendimento effettivo del russo da parte degli italofoeni. Nel secondo capitolo viene presentata una riflessione sulla valutazione e sulle difficoltà che gli studenti sono soliti affrontare durante l'apprendimento del russo. In particolare, verranno analizzati i principali errori grammaticali commessi ai livelli A1, A2 e B1, tramite l'analisi di un corpus in cui vengono raccolti dati inerenti alla presente ricerca, facendo uso anche di una dozzina di abstract di elaborati finali in russo di alcuni studenti dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Lo scopo di questa ricerca (in particolare, del secondo capitolo) non è quello di sottolineare gli errori commessi dagli studenti, bensì quello di contribuire attivamente ad una riflessione sull'efficacia dell'insegnamento della lingua russa in età scolastica e a come questa venga percepita dagli apprendenti. Inoltre, questo studio permette anche di rivalutare materiali e metodologie utilizzate nella didattica della lingua, considerando la scarsità di materiale per italofoeni presente sul mercato. I risultati emersi saranno utili all'approfondimento proposto nel terzo ed ultimo capitolo, il quale si concentra sulle strategie didattiche da attuare in classe per il potenziamento e la correzione degli errori. In merito a ciò, vengono avanzate proposte su come innovare il processo di apprendimento delle lingue straniere nella scuola secondaria di secondo grado, analizzando nel dettaglio il caso della lingua russa e l'uso dei social network. Il quesito che è necessario porsi riguarda l'utilizzo di nuovi approcci e l'introduzione delle principali piattaforme virtuali nell'insegnamento: è possibile apprendere tramite internet e, nello specifico, sui social network? Quali attività possono aiutare il consolidamento delle conoscenze e il recupero di quelle perse?

Questo elaborato non si pone come obiettivo quello di fornire soluzioni certe, bensì prende in esame le problematiche emerse in relazione al target scelto, ovvero gli studenti di madrelingua italiana in età scolare, e pone l'accento su come queste possano essere eliminate, o mitigate, attraverso un nuovo sguardo didattico, che volge l'attenzione all'innovazione e allo sviluppo tecnologico.

Capitolo 1

L'importanza della lingua russa in Italia: diffusione e insegnamento

1.1 Introduzione

Il primo capitolo di questo elaborato si concentra sulla posizione della lingua russa nel mondo e in Italia e, in maniera più specifica, su come essa viene insegnata in Italia. Inizialmente ci si concentrerà sull'importanza della lingua russa a livello socioeconomico e culturale, sui contatti tra i due paesi oggetto della tesi e sui rapporti che essi hanno creato. Nelle sezioni successive verrà presentato il tema dell'insegnamento delle lingue straniere, analizzando le principali difficoltà affrontate da docenti e studenti, dedicando maggiore attenzione alle difficoltà peculiari della lingua russa e le conseguenti complessità del suo insegnamento. È infatti importante sottolineare che gli apprendenti di una madrelingua non slava affrontano difficoltà e complessità che richiedono un impegno generalmente maggiore rispetto ad altre lingue, specialmente se afferenti allo stesso ramo linguistico. Attraverso alcuni studi e riflessioni di docenti che insegnano il russo come lingua straniera a studenti di prima lingua romanza o germanica, sarà possibile avanzare delle ipotesi relative ai problemi principali con cui si scontra un parlante di madrelingua italiana durante l'apprendimento del russo. Queste ipotesi verranno poi nuovamente prese in considerazione nel secondo capitolo di questo elaborato, in cui verrà presentata una panoramica degli errori più comuni commessi dagli studenti italiani con un livello compreso tra A1 e B1 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), ovvero i livelli da raggiungere durante i cinque anni del ciclo di studi di secondo grado. Le sezioni seguenti offriranno un breve excursus storico relativo all'insegnamento del russo in Italia, la creazione delle prime cattedre universitarie e scolastiche, per poi passare alla situazione odierna, con particolare attenzione alla scuola secondaria di secondo grado. A tal proposito verranno fatti vari riferimenti a note protocollo del Ministero dell'Istruzione e al Sillabo della lingua russa per i licei e per gli istituti, utili a spiegare nel dettaglio non solo i livelli e le competenze da raggiungere secondo il Ministero

dell'Istruzione, ma anche l'effettivo programma che è necessario svolgere in ogni scuola e istituto. L'ultima sezione di questo capitolo è dedicata allo studio dei principali manuali di russo per stranieri usati nella scuola italiana. Oltre alla loro descrizione, verranno espresse delle considerazioni sui loro pregi e difetti e una valutazione delle parti culturali, per offrire così una panoramica dei punti di forza e di debolezza di ognuno.

1.2 La posizione della lingua russa nel mondo e in Italia

La lingua russa al giorno d'oggi è una delle lingue che conta maggiori locutori nel mondo. Si stimano infatti circa 260 milioni di parlanti, di cui 150 madrelingua¹, dato dal cui si può dedurre che molti lo utilizzano come seconda lingua o lingua straniera. Il russo è anche una delle lingue più utilizzate in rete, tanto da guadagnarsi il primo posto nelle classifiche relative all'utilizzo di internet in Europa². Non è quindi difficile immaginare l'importanza e la posizione di questa lingua a livello mondiale. Si parla infatti della Federazione Russa come del Paese più grande in termini di estensione, nonché una delle economie più virtuose sul mercato odierno, un fattore sicuramente attraente per molti.

Benché la maggior parte dei parlanti madrelingua viva in Russia, dopo il 1991 vi è stata una grande diaspora a causa degli importanti cambiamenti storico-politici che la neonata Federazione Russa ha dovuto affrontare. Questo spostamento ha portato ad una nuova distribuzione geografica dei nativi russi (e dei cittadini sovietici originari di repubbliche ex sovietiche) presenti sul territorio, e con essi anche della loro lingua madre. Prima del 1991, infatti, i parlanti di madrelingua russa erano per lo più concentrati in Unione Sovietica, dove le lingue di minoranza e nazionali coesistevano sul territorio insieme alla lingua russa, che veniva usata non solo in campo burocratico, ma anche nella vita di tutti i giorni,

¹ Queste stime sono basate sull'ultima edizione di Ethnologue, pubblicazione del SIL International, che analizza migliaia di lingue, fornendo dati aggiornati su di esse e sul numero di parlanti. È bene notare che, nonostante queste analisi siano generalmente basate sui più recenti censimenti, i dati potrebbero non essere completamente attendibili o aggiornati. La classifica è consultabile al seguente link: <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>.

² Secondo i dati consultabili al seguente sito: <https://www.internetworldstats.com/stats4.htm#europe>

diventando così sempre più importante. La larga diffusione del russo standard e letterario in un territorio così vasto ha probabilmente avuto un ruolo importante nell'espansione e l'uso della lingua in maniera così capillare da diventare a tutti gli effetti lingua franca (Moseley, 2006).

L'uso prevalente del russo oggi è riscontrabile non solo nella Federazione Russa, ma anche in gran parte degli odierni Stati che fino al 1991 facevano parte dell'Unione Sovietica, dove il russo è spesso la seconda lingua ufficiale indicata nella Costituzione. È possibile citare, a tal proposito, due esempi: la Costituzione bielorusa all'articolo 17 conferma lo status del russo come lingua nazionale³, lo stesso concetto è riscontrabile nella Costituzione kazaka all'articolo 7, che per maggiore chiarezza verrà citato in inglese: "In state institutions and local self-administrative bodies the Russian language shall be officially used on equal grounds along with the Kazakh language"⁴. Nonostante il kazako sia la lingua di stato da prima dello scioglimento dell'Unione Sovietica, il russo continua ad essere ampiamente utilizzato in ogni ambito, soprattutto nella vita quotidiana, e compare nella maggior parte dei casi anche nei documenti istituzionali, a fianco della versione kazaka (Ramusino, 2014). In Tagikistan, invece, il ruolo del russo come lingua ufficiale non è chiaramente specificato nella Costituzione, ma nell'articolo 2 viene sottolineato come essa sia una lingua di "comunicazione interetnica", al pari della lingua tagika⁵. Molteplici sono gli esempi di come il dominio linguistico venga declinato nei documenti ufficiali (e non) dei Paesi dove oggi il russo svolge il ruolo di lingua ufficiale, ad oggi sei, escludendo gli Stati e le regioni non riconosciute a livello internazionale. I Paesi coinvolti in queste dinamiche sono, tuttavia, molti di più: uno studio del 2008 svolto dall'Istituto di demografia della Higher School of Economics⁶, infatti, mostra come 17 anni dopo

³ Consultabile al seguente link:

<https://web.archive.org/web/20070623202655/http://president.gov.by/en/press19329.html>

⁴ Consultabile al seguente link:

<https://web.archive.org/web/20071020060732/http://www.constcouncil.kz/eng/norpb/constrk/>

⁵ Consultabile al seguente link:

<https://web.archive.org/web/20170525141516/http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/untc/unpan003670.htm>

⁶ Consultabile al seguente link: <http://www.demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema03.php>

lo scioglimento dell'Unione Sovietica, i cittadini delle ex repubbliche sovietiche usassero ancora attivamente il russo nella loro vita quotidiana ed è peculiare notare che, nonostante si siano registrati dei cambiamenti negli ultimi periodi e le nuove generazioni preferiscano usare la propria lingua nazionale, i dati non sembrano riportare una situazione sensibilmente differente (Benegiamo, 2017). Un grande numero di parlanti russi si è spostato in Europa, mentre una situazione particolare si registra, invece, in Israele, dove nel 2006 si registravano 750.000 russofoni: la maggior parte di loro fa parte della comunità ebraica che ha lasciato l'Unione Sovietica dopo la sua caduta per motivi religiosi. Un numero sensibilmente minore si registra invece negli Stati Uniti e in Canada (Moseley, 2006).

È importante notare come la situazione sia simile anche all'interno della stessa Federazione Russa. L'estensione del paese favorisce la presenza di una grande moltitudine di etnie, molto spesso concentrate in una determinata zona o una determinata *oblast'*: in queste repubbliche, il russo ha un ruolo molto importante a livello istituzionale, ma viene affiancato dalla lingua locale, che assume carattere ufficiale. Per citare alcuni esempi, questo è riscontrabile nella Repubblica del Tatarstan, dove la lingua ufficiale è il tataro, nella Repubblica Ciuvascia, con il ciuvascio, o nella Repubblica di Buriazia, dove il russo viene utilizzato insieme al buriato. Le lingue locali non sostituiscono il russo, che viene comunque identificato come lingua ufficiale, ma vengono considerate con la stessa importanza. Non è raro, infatti, che si parli una lingua nell'ambiente domestico e un'altra nell'ambiente istituzionale, ad esempio a scuola: benché l'insegnamento sia garantito in russo, la lingua e la letteratura locale non vengono trascurate, bensì vengono implementate nei curricula scolastici, così che esse non vadano dimenticate e vengano preservate. Si possono quindi considerare gli abitanti originari di queste aree perfettamente bilingui. L'insegnamento e il mantenimento del russo come lingua ufficiale e di uso corrente, in questi casi, sono vitali, poiché permettono a queste popolazioni di interagire non solo al di fuori della propria regione, ma anche con i Paesi vicini, garantendo così, ad esempio, la possibilità di sviluppare la sfera commerciale del territorio (Koudrjajtseva, Salimova, Snigireva, 2015).

In un'ottica più europea, il russo è oggi una delle lingue più studiate e più usate, soprattutto nel mondo del commercio e del turismo, ma anche nelle istituzioni. Ad oggi è infatti lingua ufficiale di molte organizzazioni internazionali, come ad esempio delle Nazioni Unite, dell'Unesco, del FAO e dell'OMC. Per via di questa sua importanza in sfere influenti, negli ultimi decenni si è registrato un costante incremento di interesse nei confronti di questa lingua. Nel caso dell'Italia, ad esempio, il dato è più che raddoppiato: la conoscenza della lingua è sempre più richiesta, i partner economici russi crescono anno dopo anno e stringono accordi con un numero sempre maggiore di aziende e imprese italiane, senza contare i molteplici accordi politici stretti dalle due nazioni, la collaborazione in ambito scientifico e in molti altri settori (Benegiamo, 2017). Le radici di queste relazioni economiche sono molto profonde e risalgono ai tempi sovietici, poiché i primi contatti e accordi tra i due Paesi hanno avuto luogo alla fine della Seconda guerra mondiale, istituendo così una collaborazione salda e duratura. Anche a livello politico, le due nazioni hanno sempre riconosciuto i reciproci governi e le varie forme di Stato acquisite nel corso dei decenni. L'Italia, ad esempio, è stata una delle prime nazioni ad avere riconosciuto nel 1992 la Federazione Russa come successore dell'ex Unione Sovietica (Ramusino, Persijanova, 2017).

Tradizionalmente, inoltre, l'Italia è sempre stata una meta molto ambita per i russi; oltre ai fini turistici, si raggiungeva l'Italia per questioni religiose (la testimonianza è visibile nella comunità russofona presente in Puglia, devota a San Nicola), oppure per motivi legati alla salute, come nel caso dei nobili, che prima della Rivoluzione erano soliti recarsi in Alto Adige per soggiornare alle terme. Già nel 1800 e 1900 gli artisti russi più promettenti venivano sovvenzionati dall'Impero affinché trascorressero un periodo di studi in Italia per studiare le opere dei maestri rinascimentali. Allo stesso tempo, sono numerosi gli architetti e gli artisti italiani che hanno collaborato e lavorato alla costruzione di monumenti e città russe (Nikolaeva, Nistratova, Rostova, 2011). La contaminazione culturale era allora molto presente e si è propagata nel tempo, basti pensare che subito dopo lo scioglimento dell'URSS e la ripresa del turismo internazionale, un elevato numero di cittadini russi ha scelto l'Italia come meta delle proprie vacanze. Questo trend è ancora oggi in crescita e non accenna a diminuire: i russi figurano

ancora tra i turisti extra-europei che più frequentemente visitano l'Italia. Si contano poi numerose iniziative portate avanti dai governi per sviluppare le aree citate fino ad adesso, come ad esempio l'istituzione nel 2011 del *Год итальянского языка и культуры* (Anno della lingua e cultura italiana) in Russia e del *Год русского языка и культуры* (Anno della lingua e cultura russa) in Italia, o del *Перекрестный год туризма Италии и России* (Anno incrociato del turismo tra Italia e Russia) nel 2014, per celebrare l'ulteriore ampliamento degli accordi economici (Ramusino, Persijanova, 2017).

Alcuni studiosi, come ad esempio Viktor M. Šaklein, hanno sottolineato come questi rapporti abbiano anche radici più spirituali e come questo sia riscontrabile nell'arte e nell'architettura. Come citato precedentemente, gli scambi artistici tra i due paesi sono stati molteplici e la maggioranza delle opere sono ancora oggi visibili, ne sono testimoni le chiese russe in Italia e le opere di ispirazione rinascimentale in Russia. Šaklein ricorda anche come questi scambi siano stati possibili anche grazie al cospicuo numero di emigrati russi in Italia, tra cui si trovavano spesso persone con una formazione artistica o letteraria, anche se non è stato facile per queste generazioni integrarsi nel tessuto sociale italiano. La maggior parte degli emigrati russi in Italia nel ventesimo secolo ha fatto fatica ad adattarsi alle condizioni di vita e lavorative, e anche le pubblicazioni artistico-letterarie non erano floride come in altri paesi europei. Tuttavia, con il passare degli anni e il miglioramento della situazione sociale e lavorativa in Italia, è diventato per loro sempre più facile diventare parte integrante della società. La peculiarità di questa ondata migratoria è stata quella di non aver mai spezzato i legami con i territori di provenienza, ed è proprio questo ad aver avuto un ruolo determinante nella presenza di russi in Italia (e viceversa), poiché questa generazione di migranti ha fatto da tramite per le generazioni future (Šaklein, 2017). Sebbene lo studioso non ritenga che i migranti russi del XX secolo abbiano contribuito alla diffusione della lingua russa in Italia, è possibile puntualizzare che la loro presenza con grande probabilità ha posto le basi per le future generazioni e dunque per la presenza di coloro che si sono successivamente dedicati a questo.

Per quanto riguarda la situazione odierna in Italia, i settori in cui risulta utile la conoscenza della lingua e della cultura russa sono molteplici. La popolarità del russo è aumentata molto negli ultimi decenni ed oggi il numero di esperti linguistici o di relazioni bilaterali con la Federazione Russa continua a crescere anno dopo anno. Sono cambiate anche le motivazioni per le quali si studia questa lingua: se in passato ci si concentrava per lo più sulla comunicazione interculturale e sulla letteratura, oggi grande attenzione viene data al commercio e alle relazioni internazionali. Questo andamento e cambio di attenzione è visibile anche e soprattutto nel panorama universitario italiano, dove i corsi di “lingua e letteratura russa” sono ora affiancati da corsi di “lingua russa per il marketing”, “lingua russa per le relazioni internazionali”, “lingua russa per il commercio e l’editoria” e molti altri. Come evidenzia Paola C. Ramusino, professoressa di lingua russa all’Università Statale di Milano, fino alla fine degli anni ‘90 il russo veniva insegnato solamente nei corsi preparatori per futuri esperti di letteratura e filologia, nei corsi afferenti a quella che era la facoltà di lettere (Ramusino, Persijanova, 2017). Oggi la situazione è molto diversa, poiché in un mondo globalizzato in cui il commercio è alla base di un grande numero di attività, è inevitabile che nascano percorsi misti, in cui la lingua funge da strumento e non è più l’unico focus dei corsi di laurea. Alla base di questo cambio è opportuno sottolineare nuovamente come questo sia fortemente legato agli accordi e agli scambi economici tra i due paesi, poiché la Russia è uno dei partner commerciali al momento più floridi per l’Europa e, in gran parte, per l’Italia. In queste sfere la conoscenza del russo è considerata un ottimo punto a favore del candidato e questo pone una nuova sfida per i futuri insegnanti, che sono chiamati a ricalibrare il lavoro e la programmazione delle attività per tentare di fornire quanti più strumenti possibili agli studenti e alle studentesse. Per molti studenti, infatti, la conoscenza di una o più lingue straniere non è legata ad un semplice interesse socio culturale, bensì alla possibilità di trovare un lavoro più remunerativo e di maggior rilievo, spesso in aziende conosciute, dove una delle richieste principali è proprio la conoscenza di altre lingue. Una conseguenza di ciò è riscontrabile nell’ampio numero di corsi che è oggi possibile trovare negli istituti italiani (privati e non) strettamente legati a settori specifici, come ad esempio quello alberghiero,

politologico, sociologico e diplomatico (Ramusino, Persijanova, 2017).

Così come nelle università, anche nelle scuole la situazione ha preso una piega più “professionalizzante”. La lingua russa oggi è offerta in un numero limitato di scuole italiane e la programmazione segue l’indirizzo e la specializzazione della scuola. Nei licei linguistici, ad esempio, ci si concentra principalmente sulla cultura e sulla letteratura, mentre negli istituti turistici o con un orientamento alle relazioni internazionali e al marketing viene affrontata la microlingua in ambito turistico ed economico, oltre ad aneddoti culturali che possano essere utili nella gestione delle relazioni aziendali e multiculturali. Questi argomenti verranno affrontati in maniera più approfondita nelle sezioni successive; tuttavia, è opportuno citarli per fornire un quadro aggiornato e puntuale su come la situazione sia in costante evoluzione.

1.3 Le principali difficoltà nell’apprendimento delle lingue straniere

L’insegnamento e lo studio della lingua russa sono sempre più popolari nella nostra società e, come menzionato in precedenza, per far fronte a questa richiesta le principali università e scuole italiane hanno adeguato la loro offerta formativa.

Prima di offrire una panoramica storica di come l’insegnamento del russo si sia diffuso in Italia, è opportuno analizzare le principali difficoltà riscontrate durante l’apprendimento di una lingua straniera, mettendole successivamente a confronto con quelle riscontrabili nell’apprendimento del russo.

In primo luogo, è bene notare che i fattori che possono influenzare l’apprendimento di una lingua straniera sono molteplici, primo fra tutti l’età dell’apprendente. Come evidenziato dal professor Pallotti nel suo libro *La seconda lingua*, molti studiosi hanno individuato un “periodo critico” per l’apprendimento di una o più lingue straniere, in cui i discenti hanno maggiori possibilità di acquisire nozioni e competenze. Questo arco temporale si svilupperebbe dall’infanzia all’adolescenza, fino ai 17 anni circa, periodo in cui la maggior parte delle persone studia almeno una lingua straniera nel contesto scolastico. Pallotti sottolinea infatti che l’apprendimento è più veloce ed efficace

durante il periodo infantile e adolescenziale, soprattutto per quanto riguarda la pronuncia e gli automatismi nelle scelte lessicali (Pallotti, 2006).

Chiunque si approcci allo studio di una lingua straniera in età adulta, dunque, riscontra di solito maggiori difficoltà e fa più fatica a trovare la motivazione giusta per continuare (o concludere) il percorso iniziato o a raggiungere un determinato livello. Facendo riferimento al giorno d'oggi, è inoltre importante non dare per scontato che tutti abbiano un accesso facilitato alla tecnologia, sia in termini di accessibilità (la possibilità di avere un computer o un tablet per sé stessi), che in termini di competenza (i cosiddetti *nativi digitali* faranno auspicabilmente meno fatica rispetto agli adulti). L'età influisce anche sui metodi utilizzati e sulla velocità: è bene scindere, per fare un esempio, un gruppo formato da adolescenti da uno fatto di soli adulti, poiché i primi tenderanno a rispettare i tempi dettati dall'insegnante, mentre i secondi tenderanno a voler raggiungere dei risultati tangibili nel più breve tempo possibile. Lo stesso è applicabile alle aspettative, poiché con molta probabilità saranno molto più alte nel secondo caso (Balboni, 2012).

Un altro fattore di grande importanza e influenza è la motivazione. La motivazione per cui si studia una lingua può variare e non è raro che i risultati ottenuti dipendano spesso da questo: più un alunno è motivato, più facile sarà il lavoro dell'insegnante e minore sarà lo sforzo che occorrerà fare. Secondo Balboni, le principali motivazioni sono legate a tre macroaree, da lui definite "modello tripolare": *dovere*, *bisogno* e *piacere* (Balboni, 2012: 83). Nel primo caso, gli apprendenti si sforzano di apprendere nozioni per sopperire al compito ricevuto, studiano principalmente in funzione del risultato, ma non conservano quanto appreso a lungo, bensì solo a medio termine e in maniera per lo più superficiale. Nel secondo caso, si è spesso davanti ad una scelta più razionale, dettata da necessità esterne. L'apprendimento è in questo caso più facile, tuttavia non privo di limiti e difficoltà. Il terzo ed ultimo caso corrisponderebbe ad un connubio ideale, in cui l'alunno è motivato a tal punto da trarre dei benefici che egli stesso considera tangibili e che lo spingono a dedicarsi ulteriormente allo studio della lingua. Questo caso è il più complicato, poiché vi è una sorta di patto tra lo studente e l'insegnante: il primo ripone i suoi sforzi e le sue aspettative, mentre il

secondo si impegna a creare un programma adeguato e stimolante, in modo che le lezioni siano una possibilità di crescita e non di apprendimento passivo (Balboni, 2012).

I docenti si interfacciano spesso con varie problematiche legate alla motivazione, poiché non è sempre facile gestire gruppi di studenti e studentesse con diversi interessi e con un livello (e una fonte) di motivazione diversa. Essi devono quindi sperimentare ed interagire con il gruppo, tentando di carpire i segnali e le reazioni, adeguando il programma, gli argomenti e le modalità di insegnamento. A livello più pratico, una difficoltà molto frequente è data dall'interferenza della lingua madre (da qui in poi L1) o di altre lingue apprese precedentemente: questo fenomeno è conosciuto come *transfer*. Sia Balboni che Pallotti sono concordi nel dire che questo fenomeno non debba per forza essere considerato come negativo e che in realtà è molto utile ai fini comunicativi, poiché permette a chiunque stia parlando di esprimere dei concetti difficili nella lingua d'arrivo (da qui in poi L2), che, seppur in maniera poco naturale, verranno generalmente compresi dai nativi della L2. Una delle motivazioni per cui di frequente gli studenti non partecipano attivamente o non comunicano con i parlanti madrelingua è la paura di commettere errori. Questo fenomeno è, a questo proposito, molto utile e prolifico, poiché aggira il filtro affettivo e permette una comunicazione più rapida e funzionale (Pallotti, 2006).

Un altro fattore che ha un ruolo determinante nell'efficacia dell'apprendimento è il contesto in cui è immerso il soggetto. Nello specifico, è sempre opportuno determinare se la lingua viene appresa come *lingua straniera* o *lingua seconda*. Con *lingua straniera* si intende una lingua appresa in un contesto prevalentemente scolastico in un paese la cui lingua veicolare è un'altra; per *lingua seconda*, invece, seguendo la tesi di Balboni, si intende "quella che lo studente può trovare anche fuori dalla scuola, come nel caso di un italiano che studi il francese in Francia" (Balboni, 2012: 117), dunque la lingua appresa nel suo contesto naturale, solitamente nel paese in cui viene parlata. Il contesto di *lingua seconda* offre spunti e stimoli che difficilmente è possibile ricevere se si studia la lingua fuori dal paese in cui viene parlata: ogni azione è infatti utile ad ampliare le proprie conoscenze, il proprio vocabolario e le competenze acquisite

in precedenza. Dal momento in cui si è completamente immersi nel contesto naturale dei parlanti nativi, l'apprendimento sarà più spontaneo, l'ambiente circostante non è un deterrente, ma uno stimolo, lo studente impara non solo a comunicare i suoi bisogni, ma anche a svolgere azioni che possono aiutarlo a ricordare determinate parti del discorso più a lungo (la cosiddetta tecnica *learn by doing*) (Balboni, 2012). Questo potrebbe altresì valere anche per lo studio di una lingua a livello scolastico, ma le variabili che potrebbero influire sul risultato finale sono molte, come ad esempio le dinamiche di gruppo interne alla classe o la preparazione dei docenti.

Durante il percorso di apprendimento, non bisogna dimenticare e sottovalutare l'importanza dei singoli tratti caratteriali e della personalità. I risultati, infatti, dipendono in parte anche da questo: un alunno estroverso probabilmente riuscirà a svolgere un'attività di gruppo in maniera proficua, mentre un alunno introverso potrebbe trovarsi maggiormente a disagio e potrebbe preferire un'attività individuale. È anche importante ricordare che ognuno apprende e lavora in maniera diversa e non tutte le attività potrebbero essere fruibili da tutti allo stesso modo (Dobrova, 2013). Nel caso delle lingue è anche l'attitudine e la predisposizione ad imparare altre lingue ad avere un ruolo fondamentale nello sviluppo di capacità e competenze, ma è opportuno fare menzione anche dell'importanza del contesto di provenienza e dell'esposizione ad una o più lingue dai primi anni di vita.

Le difficoltà dell'apprendimento si rispecchiano frequentemente nell'insegnamento. Come già menzionato, i docenti si confrontano con problemi legati alla motivazione, ma le problematiche che essi sono chiamati a risolvere sono diverse. Valentina A. Sencova, docente di lingua russa all'Università Statale di Milano, sottolinea come la prima grande difficoltà sia riscontrabile nel numero di studenti in classe, dal momento in cui le classi contano centinaia di studenti. Un numero così elevato di frequentanti non è certamente ottimale affinché tutti abbiano la possibilità di consultarsi e fare esercizio di conversazione. Si ritiene infatti che il gruppo ideale sia composto da 10-15 persone e che un numero di studenti considerevolmente maggiore influisca sulla qualità in maniera generalmente negativa, poiché rende difficile l'interazione e ancora più difficile il

potenziamento delle conoscenze e la correzione dei singoli errori. La presenza di una quantità così elevata di studenti rende inoltre complicata la gestione del gruppo e della classe, ma anche del materiale, che deve essere, per quanto possibile, adatto a tutti gli apprendenti, precludendo così la possibilità di utilizzare risorse inerenti agli interessi dei singoli, materiale personalizzato e personalizzabile oppure di ambiti molto specifici e quindi potenzialmente non adatto a grandi gruppi che potrebbero specializzarsi in ambiti diversi (Sencova, 2017).

Più generalmente, tuttavia, una delle principali complessità del lavoro dell'insegnante è quella di riuscire a coinvolgere gli studenti. Questo problema è soprattutto legato alla motivazione e all'interesse che spinge questi ultimi ad intraprendere il percorso di studio della lingua. La situazione è ancora più ostica nel caso in cui il gruppo presenti una notevole diversificazione del livello di conoscenze e competenze: in questo caso il volume di lavoro è notevolmente maggiore di quello pianificato originariamente ed occorrerà, almeno nelle tappe iniziali, diversificare il lavoro o ripassare determinati argomenti o aspetti della lingua.

Tra le altre problematiche importanti che rendono difficile l'attività di insegnamento si possono menzionare la qualità dei materiali didattici (Smykunova, 2017), che potrebbe non essere adatta alle esigenze del gruppo o dei singoli apprendenti, la presenza di studenti con un background linguistico diversificato, la presenza di studenti con bisogni educativi speciali, le risorse materiali a disposizione, ad esempio la fruibilità di dispositivi tecnologici, la presenza di una connessione ad Internet, se necessaria, e la disponibilità di libri, riviste, materiale didattico (Balboni, 2012). Molte di queste problematiche sono condivise anche in ambito scolastico. Il numero di studenti presenti influisce anche in questo caso sulla qualità dell'insegnamento: poiché il numero di presenti in classe è ridotto, gli studenti della scuola secondaria creano un rapporto diverso con l'insegnante, che li conosce per nome e conosce anche i loro punti di forza e debolezze. Proprio per questo, le aspettative sono più alte e si crea una sorta di fiducia reciproca che richiede un maggiore sforzo intellettuale ed emotivo, che risulta essere utile all'apprendimento (Sencova, 2017). Per quanto riguarda la

questione puramente pratica e materiale legata alle risorse, le difficoltà sono comuni. Se si considerano le attività extra-scolastiche, i docenti di scuola secondaria affrontano una programmazione più densa e sono legati ad un programma ministeriale, che limita la loro capacità di azione riguardo a possibili approfondimenti e adattamenti, mentre i docenti universitari sono legati alle politiche dei singoli atenei, che potrebbero influire sui loro programmi e sulla mole di lavoro da gestire.

È interessante notare come da questa breve analisi sia possibile evincere che alla base di un proficuo apprendimento vi sia il rapporto tra i due protagonisti: l'insegnante e l'apprendente. Entrambe le azioni, quella di insegnare e quella di apprendere, sono strettamente legate alla sfera emotiva e, come sottolinea Balboni, è importante collaborare affinché tutte le parti coinvolte possano trarre beneficio dal lavoro svolto.

1.3.1 Difficoltà dell'insegnamento del russo ad italofoni

Oltre alle difficoltà generali che si presentano nell'insegnamento delle lingue, nel caso in cui si insegni una lingua straniera è necessario tenere in considerazione gli aspetti della lingua che potrebbero creare delle difficoltà nel processo di apprendimento. Per prima cosa, è importante valutare quanto sia possibile esporre gli studenti alla suddetta lingua o quanto vi siano già esposti nella quotidianità. Al giorno d'oggi, ad esempio, in Italia sarà più facile essere esposti all'inglese o allo spagnolo che al russo. Partendo da questa considerazione, risulta quindi essenziale calibrare bene i tempi e programmare in maniera realistica il lavoro da svolgere, prevedendo anche momenti di potenziamento e di ripasso generale. Per attinenza al tema della ricerca, ci concentreremo sulle difficoltà in cui si può incorrere nell'insegnamento della lingua russa a studenti di madrelingua italiana.

Alla base del lavoro vi è sicuramente la programmazione ministeriale, il cosiddetto "sillabo", che è necessario seguire pedissequamente affinché gli studenti possano terminare il percorso scolastico e sostenere l'Esame di Stato in maniera soddisfacente. Tra le complessità più rilevanti si può per l'appunto citare

la scarsa (o nulla) esposizione degli italofoeni alla lingua russa: a meno che questa non sia una lingua attivamente usata nel contesto familiare, difficilmente si avranno conoscenze linguistico-culturali pregresse che differiscano dai *cliché* più comuni. In primo luogo, quindi, l'insegnante dovrà impegnarsi nel presentare agli studenti le principali caratteristiche della lingua e gli aspetti più interessanti della cultura, partendo per esempio da alcuni aneddoti conosciuti o dai cliché menzionati sopra. Grande importanza viene assunta dal luogo in cui si sta insegnando, poiché da esso derivano anche tempistiche e modalità. Il primo approccio alla lingua russa all'università è diverso da quello che si potrebbe verificare alle scuole superiori, soprattutto per via dell'età. Nel primo caso, la mole di studio autonomo è indubbiamente maggiore ed è più probabile che gran parte del risultato dipenda dalla volontà degli studenti, poiché sono chiamati ad assumersi la totale responsabilità del proprio lavoro e il tempo che i professori possono dedicare ai singoli casi è limitato; nel secondo caso, invece, le tempistiche sono notevolmente dilatate e il risultato è nella maggior parte dei casi frutto del lavoro di entrambe le parti, nonostante la poca flessibilità concessa agli insegnanti dal programma ministeriale. È auspicabile che gli insegnanti delle scuole superiori dedichino quindi maggior attenzione (e più tempo) agli stadi iniziali dell'apprendimento, affinché la lingua diventi una sorta di "abitudine", ci si abitui al suono e si comprendano bene le difficoltà che si potrebbero incontrare nel percorso. La differenza principale, come nota anche Balboni, è nella motivazione che potrebbe essere latente e va quindi stimolata: la scelta di studiare all'università è spesso personale e ponderata, mentre nel caso della scuola superiore lo studente sta ancora frequentando la scuola dell'obbligo e questo potrebbe influenzare la motivazione e, di conseguenza, i risultati (Balboni, 2012).

In secondo luogo, l'insegnante potrebbe riscontrare problemi con i materiali. Nel caso specifico italiano, Natalia Smykunova, docente di lingua russa presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha sottolineato come il panorama editoriale non presenti alcun manuale realmente adatto alle esigenze degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado e dei docenti universitari. Questo porta spesso a dover usare fonti diversificate, che non garantiscono però una continuità

tematica e che potrebbero portare a metodi e modalità di insegnamento e apprendimento diversi (Smykunova, 2017). Benché questo non sia necessariamente negativo, poiché potrebbe abituare gli studenti a lavorare con fonti diverse e a valutare spunti diversi, è un problema da tenere in considerazione, poiché potrebbe non essere adattabile ad ogni gruppo, specialmente qualora dovessero presentarsi studenti con bisogni educativi speciali (da qui in poi BES).

Un'altra difficoltà da analizzare è riscontrabile nella stessa struttura della lingua e nell'interferenza della lingua materna. Uno studio condotto da studenti docenti dell'Istituto di Stato della lingua russa "Puškin" (da qui in poi Istituto Puškin) e dell'Università Statale di Mosca sottolinea come il problema maggiore degli apprendenti di russo sia proprio quello di ricercare "un equivalente interlinguistico, comparando strutture simili della lingua materna che ricercano poi in quella che stanno imparando" (Sabadin, Budnik, 2021: 573). Allo studio si sono sottoposti studenti di madrelingua portoghese e i ricercatori hanno sottolineato come questa sia una peculiarità appartenente soprattutto agli studenti di madrelingua romanza, tra cui quindi gli studenti italiani. Gli errori più frequenti verranno affrontati nel secondo capitolo di questo elaborato; tuttavia, è possibile anticipare che la maggior parte delle complessità riscontrate dagli studenti sono riconducibili all'assenza nella grammatica italiana di numerose strutture tipiche del russo, prima tra tutte l'assenza degli articoli e il conseguente uso dei casi. È comprensibile che la padronanza completa di un sistema totalmente nuovo e drasticamente diverso richieda tempo, soprattutto se gli studenti, come spesso accade per quelli italiani, non frequentano una scuola dove si studi il latino. A tal proposito è opportuno considerare che anche questo può essere un elemento determinante nell'efficacia delle attività didattiche (e conseguentemente nella gestione del gruppo classe), visti la vasta offerta formativa italiana, i numerosi indirizzi di studio e la diversa preparazione da garantire. I casi grammaticali, ad ogni modo, sembrano rappresentare una complessità condivisa dalla maggior parte degli apprendenti, indipendentemente dalla loro nazionalità, soprattutto poiché il loro uso ostacola spesso una comunicazione veloce, se non li si padroneggia (Salimova, Johnson, 2014).

Tra gli altri fattori ostici da tenere in considerazione si trova anche le peculiarità fonetiche del russo e come questa influisca sulla comprensione orale, che può risultare complessa qualora si presentino testi basati su situazioni reali o con registrazioni non adattate (utilizzate solitamente a partire dal livello B1). La lingua russa, infatti, presenta riduzioni di accento ed è necessario che queste siano ben comprese e riconosciute dagli ascoltatori perché si colga il senso delle parole. Molti suoni, inoltre, sono particolarmente complicati o differiscono molto da quelli che il discente considera naturali. Nel caso di apprendenti di madrelingua inglese, ad esempio, alcuni studiosi hanno sottolineato come il suono della consonante liquida laterale [l] sia generalmente caratterizzato da una particolare durezza che non permette la corretta pronuncia del tratto di palatalità della corrispondente consonante dolce [l'] (Salimova, Johnson, 2014). In italiano, ad esempio, la difficoltà è al contrario, poiché gli apprendenti di madrelingua italiana tendono a pronunciare sempre il suono dolce.

A livello grammaticale le problematiche sono molteplici, soprattutto con riferimento ad alcune categorie del russo assenti o espresse diversamente in italiano, come quella dell'aspetto verbale e dei verbi di moto. Spesso, inoltre, non vi sono molte opportunità per analizzare a fondo questi argomenti, che richiedono attenzione e precisione. Al contrario, in italiano è presente una struttura di tempi verbali molto vasta, mentre in russo i tempi verbali sono solo tre: presente, passato e futuro. A causa di ciò, è presumibile che si possa facilmente cadere in errore o che sorgano delle difficoltà, basti pensare alla differenza tra il futuro cosiddetto processuale o iterativo con le forme del verbo *быть* seguite dall'infinito di altro verbo imperfettivo e il futuro puntuale espresso con il perfettivo.

L'insegnamento della cultura del Paese (o dei Paesi) in cui si parla la lingua insegnata è parte del programma scolastico e universitario ed è difficile che esso venga scisso completamente dalla parte linguistica. Gran parte dei testi con cui si lavora, infatti, riguarda temi culturali e rappresenta dunque un'opportunità per insegnare del lessico più specifico e trasmettere anche delle conoscenze riguardanti usi e costumi. Gli studenti italiani possiedono nozioni di storia mondiale, tuttavia le conoscenze sulla storia russa sono spesso lacunose o inesatte. È poi raro che si parli di usi e costumi russi in maniera dettagliata,

così come di scrittori o avvenimenti molto peculiari precedenti al 1900. Più generalmente, nel contesto scolastico è consigliabile valutare l'omogeneità della classe per quanto riguarda la provenienza dei singoli apprendenti e, qualora siano presenti più nazionalità o studenti la cui formazione primaria è avvenuta fuori dall'Europa, controllare che le cosiddette "conoscenze di base" siano comuni e condivise. Per riportare un esempio, potrebbe essere necessario spiegare in cosa differisce l'Ortodossia dal Cattolicesimo, poiché non tutti gli studenti hanno una formazione religiosa o lo hanno studiato in precedenza (Voytovich, Shvagrjukova, Tan Sy, 2015). Per quanto riguarda la letteratura, invece, la responsabilità e la preparazione del lavoro è spesso in capo all'insegnante, dal momento che la maggior parte degli studenti si avvicina allo studio della storia della letteratura e molto raramente alle opere integrali. Nel caso degli studenti italiani, è possibile che conoscano alcuni dei classici e degli autori più noti, ma è raro che vi siano ulteriori conoscenze pregresse.

Molte nozioni vengono definite dal programma, tuttavia è possibile ampliare il ventaglio di possibilità e fornire ulteriori stimoli e collegamenti, ad esempio con altre letterature europee ed extra-europee. La lettura e l'analisi di testi originali non adattati è indubbiamente complicata, tuttavia non impossibile se guidata dall'insegnante. Si presuppone, però, secondo il Sillabo pubblicato dal Ministero dell'Istruzione, che gli studenti abbiano un livello adeguato per affrontare questi testi: a livello scolastico questo è raramente possibile e l'intervento guidato dell'insegnante è quindi ampiamente necessario. Un ulteriore approfondimento in merito verrà fornito nella sezione 1.4.2.

1.4 L'insegnamento della lingua russa nelle scuole italiane

L'interesse per la lingua e la cultura russa è aumentato notevolmente nel corso degli ultimi decenni, durante i quali una quantità considerevole di istituti scolastici e atenei ha attivato dei corsi della suddetta lingua. L'insegnamento del russo in Italia, tuttavia, è iniziato già nel secondo decennio del secolo scorso, con l'istituzione di cattedre di lingua e cultura russa in alcune università. I primi atenei

ad aver mostrato un interesse verso questa lingua sono stati quelli di Roma e Padova, seguiti successivamente dall'Università di Bologna e di Napoli e, attorno al 1930, anche dall'Università Ca' Foscari di Venezia. Oggi la maggior parte delle università italiane annovera il russo tra le lingue insegnate, accostandolo a studi di area letteraria, economico-politico e turistico (Ramusino, Persijanova, 2017). L'introduzione del russo nelle scuole si è registrata invece alcuni decenni dopo, grazie anche all'aumento del numero di docenti formati negli anni precedenti. Attorno al 1960, infatti, alcune scuole hanno iniziato ad inserire il russo tra le lingue straniere presenti nell'offerta formativa; tuttavia, è a partire dal 1970 che il russo viene ufficialmente introdotto nel panorama scolastico italiano in tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. Il 1975 segna l'inizio del reclutamento di docenti di lingua e letteratura russa tramite corsi abilitanti, seguiti circa un decennio dopo dal primo concorso ordinario per l'immissione di insegnanti di questa disciplina nell'organico "stabile". Nel 1991 si contavano cinquanta insegnanti abilitati, un numero che è notevolmente aumentato negli anni, dal momento che nel 2018, anno di pubblicazione del Sillabo, si contavano 137 docenti. I primi scambi studenteschi tra i due Paesi hanno avuto luogo negli anni Ottanta del Novecento e il flusso turistico verso l'Unione Sovietica di allora è cresciuto esponenzialmente negli anni della *perestrojka* (Ramusino, Persijanova, 2017). Questo ha permesso agli studenti italiani di conoscere in maniera più approfondita la lingua e la cultura oggetto dei loro studi, e ai leader delle due Nazioni di consolidare i loro rapporti e i loro scambi, soprattutto a livello economico.

Come indicato nel Sillabo della lingua russa per Licei e nel Sillabo della lingua russa per Istituti Tecnici e Professionali (da qui in poi "Sillabo")⁷, tra il 2009 e il 2018 vi è stata una crescita ragguardevole del numero di scuole in cui il russo viene considerato lingua curricolare, al pari delle lingue europee comunemente insegnate come seconda lingua: nel 2009 si contavano 36 istituti, mentre nel 2018 erano 106. È bene sottolineare la possibilità che questo dato cambi negativamente per via della attuale situazione geopolitica; ciononostante, è

⁷ Consultabile al sito:
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Licei.pdf/>

auspicabile che il numero sia in continua crescita, tenendo in considerazione il crescente interesse nei confronti della Federazione Russa, come già evidenziato nei paragrafi 1.2 e 1.3. La maggior parte di queste scuole si trova nelle regioni settentrionali del Paese, presumibilmente per ragioni legate al “tessuto economico e produttivo” che “sembra rispondere più velocemente al processo di internazionalizzazione e apertura in atto”, come sottolinea nel Sillabo Gisella Langé, Coordinatore Tecnico della stesura di quest’ultimo. Tuttavia, è bene precisare che sono presenti scuole in cui il russo è lingua curricolare anche nelle regioni centrali e meridionali, specialmente negli istituti professionali legati al turismo (Ramusino, Persijanova, 2017: 5).

La popolarità dell’insegnamento del russo come lingua straniera nella scuola secondaria è cresciuta soprattutto in seguito alla firma dell’ “Accordo bilaterale sulla diffusione della lingua italiana in Russia e della lingua russa in Italia” nel 2003, con il quale gli allora Ministri dell’Istruzione Moratti e Fursenko si impegnarono a promuovere e consolidare l’insegnamento delle rispettive lingue nelle proprie scuole, creando così ulteriori opportunità di scambi e gemellaggi. Questa realtà si è consolidata nel tempo soprattutto grazie ad una cospicua copertura finanziaria e a dei finanziamenti che a partire dal 2009 hanno permesso di migliorare la qualità e la preparazione degli insegnanti, oltre alla realizzazione di numerosi progetti di scambio. Il risultato di questi accordi e investimenti è riscontrabile nel numero di classi in cui viene insegnato il russo, poiché a dicembre 2018 si contavano 180 classi.

L’attuale sistema scolastico italiano prevede l’insegnamento di lingua russa nella scuola secondaria di secondo grado, adattando gli argomenti alla specializzazione dell’indirizzo scelto. Il livello di competenza da raggiungere nell’arco dei cinque anni di studio corrisponde al B1, ossia al cosiddetto “livello soglia” del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (da qui in poi QCER). Per quanto riguarda i licei, il russo viene offerto nei licei linguistici a partire dal primo anno e prevede, oltre allo studio della lingua, l’approfondimento di aspetti culturali e letterari, affrontando testi in lingua originale. Per potenziare la conversazione in lingua, inoltre, un’ora di lezione settimanale viene svolta da insegnanti madrelingua. Ulteriori approfondimenti

riguardo agli argomenti svolti e alla loro distribuzione verranno forniti nel paragrafo 1.4.1. Negli istituti tecnici e professionali, invece, oltre alle strutture morfologiche, sintattiche e grammaticali, si è soliti concentrarsi sulla microlingua dell'ambito studiato. L'ordinamento odierno prevede l'inserimento del russo negli Istituti Tecnici specializzati nel settore turistico e nel nuovo programma RIM, Relazioni Internazionali e Marketing, e l'insegnamento può essere attivato dal primo o dal terzo anno. Nel primo caso, quindi, durante le lezioni si approfondiscono temi legati alla sfera dell'ospitalità e del turismo, nel secondo caso si acquisiscono conoscenze legate al mondo economico-aziendale. Una trattazione più dettagliata degli argomenti e della distribuzione del lavoro negli Istituti tecnici e professionali verrà presentata nel paragrafo 1.4.3.

1.4.1 L'insegnamento della lingua russa nei Licei linguistici

Secondo l'ordinamento scolastico italiano in vigore, la lingua russa viene offerta nei Licei linguistici come seconda o terza lingua per tutti i cinque anni di studio. Si presuppone che gli studenti non abbiano conoscenze pregresse e che non abbiano studiato la lingua durante i cicli di studio precedenti. Durante il primo triennio gli studenti apprendono le principali costruzioni morfo-sintattiche, acquisiscono il lessico di base, approfondiscono la fonetica russa e i suoi tratti distintivi. Il lavoro è volto allo sviluppo delle seguenti abilità: comprensione, produzione e interazione scritta e orale; generalmente si presuppone che nei primi tre anni gli studenti raggiungano il livello A2 e che concludano il percorso di studi con il raggiungimento del livello B1.

Le conoscenze e competenze vengono acquisite progressivamente, concentrandosi non solo sulle strutture grammaticali, ma anche sull'interazione e sul dialogo, sulle funzioni comunicative e sul lessico. Il lavoro svolto sulla lingua viene affiancato da quello svolto in lingua, poiché è prevista un'ora settimanale dedicata alla conversazione con docenti madrelingua. Questa divisione permette agli studenti di concentrarsi sulla conversazione ed esercitare quanto appreso, è inoltre importante che abbiano un'esperienza diretta con dei docenti madrelingua, affinché possano apprendere al meglio la pronuncia e lavorare

sull'intonazione.

Il primo anno di studi prevede il raggiungimento del livello A1, anche definito "livello di contatto". Per ciò che concerne la parte di ricezione e produzione scritta, secondo i descrittori del QCER lo studente al termine del primo anno conosce l'alfabeto cirillico stampatello e corsivo ed è in grado di leggere brevi testi descrittivi e brevi dialoghi su temi di vita quotidiana, come ad esempio la descrizione e la presentazione della propria famiglia, i propri amici o i propri interessi. È inoltre in grado di scrivere in cirillico, stampatello e corsivo, e di trascrivere nomi e toponimi ricorrenti o conosciuti. L'interazione scritta, invece, si basa prevalentemente sulla stesura di brevi testi, come ad esempio mail o messaggi, la comunicazione dei propri dati personali per iscritto e il riconoscimento del lessico inerente.

Per quanto riguarda la parte orale, invece, gli studenti devono essere in grado di riconoscere i temi e le informazioni principali presenti in testi e dialoghi brevi, comprendere parole semplici, legate alla sfera familiare. Gli obiettivi relativi alla produzione orale per il livello A1 si basano sulla vita quotidiana dell'utente, date le limitate conoscenze lessicali e il poco contatto avuto con la lingua. Il lessico da apprendere è quindi per lo più relativo alla sfera familiare, al cibo, alle professioni e ai luoghi più comuni, inclusa la propria abitazione. Nell'interazione orale lo studente deve sapersi presentare, saper porre domande semplici su sé stesso, sulle cose che possiede e sapersi rispondere a sua volta, utilizzando nei contesti che lo richiedono la modalità formale o informale, deve saper esprimere in maniera semplice le proprie necessità, discutere brevemente su temi noti, descrivere le persone che conosce e il luogo in cui vive, utilizzando preferibilmente connettori semplici, introducendo proposizioni causali, soggettive e oggettive. Oltre a ciò, deve essere in grado di comprendere domande e istruzioni semplici, chiedere aiuto, scambiare informazioni semplici ed esprimere quantità ridotte (da 1 a 100). A livello grammaticale, gli studenti approfondiscono la formazione del plurale, i pronomi possessivi e dimostrativi, la formazione degli aggettivi e la coniugazione dei verbi al presente e al passato. Vengono inoltre studiati i primi casi morfologici, nello specifico il nominativo, il genitivo, l'accusativo, il prepositivo e il dativo, introducendo alcune preposizioni utili allo

sviluppo delle funzioni comunicative (ad esempio per chiedere l'età o la provenienza). È bene notare che l'accusativo e il genitivo vengono studiati solo relativamente ai sostantivi singolari e che l'aspetto del verbo può essere menzionato, ma non è previsto che venga considerato argomento di verifica. Il secondo anno di studi è dedicato al raggiungimento del livello A1+. Il Sillabo non presenta numerose differenze riguardo alle capacità e competenze del livello A1. Gli studenti, infatti, durante il secondo anno consolidano quanto appreso durante l'anno precedente, approfondendo ulteriormente le loro conoscenze lessicali e confrontandosi con situazioni diverse. Il consolidamento delle competenze prevede, infatti, che gli studenti comprendano brevi annunci ed enunciati emanati per via telefonica o attraverso la televisione. Viene poi richiesto che siano in grado di esprimere la propria opinione sui temi trattati e che conversino con maggiore sicurezza e cognizione di causa in situazioni quotidiane (ad esempio sui trasporti pubblici, al ristorante, durante un incontro amichevole o di lavoro o durante un controllo medico). Relativamente alla produzione, ricezione ed interazione scritta, il numero di parole dei testi da analizzare è maggiore (fino a 200), così come il numero di frasi da scrivere per ottenere un testo coeso, che presenti scelte lessicali adeguate al contesto. Il lessico introdotto sarà dunque relativo alle circostanze quotidiane elencate precedentemente, presentando situazioni più concrete rispetto all'anno precedente, come ad esempio una visita medica o l'acquisto di vestiario. A livello grammaticale, viene approfondito l'uso dei casi e le loro forme al plurale, le preposizioni da usare con ognuno di essi, la negazione con il genitivo e l'uso dei numerali con quest'ultimo. Gli studenti apprendono anche ad usare i verbi riflessivi, i pronomi interrogativi e le frasi relative al nominativo, approfondendo inoltre la formazione e l'uso dell'imperativo e dei verbi di moto senza prefisso. Ci si concentra, infine, sulla formazione (e il conseguente riconoscimento) degli aspetti perfettivo e imperfettivo, specificando i contesti più comuni in cui i due aspetti vengono utilizzati.

Il livello A2, o "livello di sopravvivenza", viene conseguito al terzo anno. Le informazioni da identificare e riconoscere, sia a livello scritto che orale, sono meno generali e viene richiesta una maggiore attenzione ai dettagli, gli alunni si confrontano con testi più lunghi, il lessico presentato è variegato e vengono

introdotti testi narrativi scritti in un linguaggio semplice. Le competenze da raggiungere a questo livello includono la capacità di seguire istruzioni, espresse sia in forma scritta che sotto forma di dialogo o monologo, come ad esempio delle indicazioni stradali o una ricetta, spesso coadiuvate da immagini. L'apprendente acquisisce sempre più sicurezza nelle scelte grammaticali e lessicali, il che lo porta ad interagire con maggior sicurezza, seppur guidato dall'interlocutore e dall'insegnante, sia al presente che al passato, in maniera semplice, corretta e coerente, rispettando il rapporto causa-effetto e usando in maniera efficace i connettori temporali. In aggiunta, viene dato più spazio all'espressione delle opinioni e dei punti di vista e alla gestione delle emozioni, usando prevalentemente formule convenzionali (per esprimere, ad esempio, sorpresa o interesse, accettare e declinare inviti). In breve, è necessario riuscire a comunicare esigenze e bisogni comuni, ricavare informazioni specifiche e mantenere contatti sociali e professionali. Le tematiche affrontate a livello lessicale diventano più astratte, le conversazioni vertono sul concetto di tempo e spazio, sul viaggio, l'arte, la scienza e la natura, senza però tralasciare argomenti più concreti, come il sistema scolastico, le relazioni familiari e lo sport. Il livello A2 permette di raggiungere una capacità linguistica soddisfacente, in quanto il lessico che si dovrebbe essere in grado di utilizzare ricopre una vasta gamma di termini relativi sia ad aree specifiche che generali. Per ciò che concerne la grammatica, si approfondisce lo studio dei casi e delle preposizioni, le diverse reggenze dei verbi, specialmente se comparate alla loro reggenza in italiano, le frasi impersonali con i pronomi al dativo, l'uso del caso strumentale per discutere del mondo del lavoro (con il verbo *работать*, *rabotat'*, lavorare) e le aspirazioni future (con il verbo *стать*, *stat'*, diventare). Dopo aver consolidato queste conoscenze, ci si concentra sulle seguenti strutture grammaticali, che presuppongono una solida padronanza degli argomenti affrontati in precedenza: aggettivi al grado comparativo e superlativo, passivo espresso con le forme verbali *in -ся*, il pronome *свой*, i principali verbi di moto prefissati e alcuni senza prefissi (*носить/нести*, *носить'/нести*, *бежать/бегать*, *bežat'/begat'*, *плавать/плыть*, *plavat'/plyt'*, *лететь/летать*, *letat'/letet'*), e infine un uso più puntuale dell'aspetto perfettivo (per esprimere azioni future puntuali) e

imperfettivo (per esprimere azioni che avvengono con regolarità).

Nel corso dell'anno scolastico successivo, il quarto, lo scopo è quello di consolidare le conoscenze del livello A2 e ottenere il livello A2+. Per stimolare e sviluppare le capacità di ricezione scritta e orale, gli apprendenti si confrontano con testi autentici, conversazioni e monologhi verosimili o leggermente adattati, come ad esempio annunci pubblicitari, trailer di film e spettacoli, previsioni del tempo, cartelli stradali ed istruzioni relative al funzionamento di oggetti di uso quotidiano (spesso con delle immagini), programmi televisivi e itinerari turistici. Viene ampliato il ventaglio di testi che si è in grado di leggere, includendo articoli di giornale, testi letterari, descrittivi e informativi. La produzione orale viene stimolata con l'aiuto di brevi riassunti ed esposizioni su temi concordati in precedenza, in cui viene spesso chiesto di fornire una valutazione positiva o negativa; quella scritta, invece, con dei testi di circa 150 parole, che si chiede di riassumere o utilizzare in relazioni in cui viene richiesto di descrivere esperienze proprie o altrui, oppure di narrare avvenimenti passati. È possibile che sia presente del lessico non noto, tuttavia lo studente dovrebbe comprendere il messaggio fornito dal testo senza difficoltà. Le conoscenze lessicali e grammaticali acquisite in precedenza permettono allo studente di esprimersi in maniera soddisfacente ed articolata, utilizzando proposizioni causali, finali e temporali e congiunzioni ad esse relative. L'interazione scritta e orale è volta principalmente alla riformulazione delle informazioni in maniera semplice e coerente e alla pianificazione futura relativa, per esempio, ai viaggi, agli appuntamenti, alle prenotazioni e agli acquisti. In funzione di ciò, il lessico che viene introdotto durante le lezioni riguarda prevalentemente questi temi, introducendo così anche le regole grammaticali relative alle quantità e il conseguente uso dei casi. Grande attenzione viene dedicata alla grammatica e alla sintassi. Tra gli argomenti affrontati figurano i pronomi e gli avverbi indefiniti, la forma lunga e breve degli aggettivi, l'uso particolare di alcune preposizioni (на per indicare il lasso di tempo per cui è stata programmata un'azione, за per indicare l'arco di tempo in cui si svolge l'azione completa), alcuni verbi con reggenze differenti rispetto all'italiano, l'uso dell'aspetto del verbo all'infinito e all'imperativo e un ulteriore approfondimento sui verbi di moto con e senza

prefissi (*везти* e *водить*, *vesti* e *vodit'*, *везти* e *возить*, *vezti* e *vožit'*). Relativamente alla sintassi, viene analizzata la formazione e l'uso del discorso indiretto, nello specifico la differenza tra le congiunzioni *что/чтобы* (*čto/čto by*) la congiunzione *ли* (*li*) e altre congiunzioni usate soprattutto nella redazione di testi scritti (ad esempio *из-за того, что*, *iz-za togo, čto* e *благодаря тому, что*, *blagodarja tomu, čto*).

Il cosiddetto "livello soglia" B1 viene infine acquisito durante l'ultimo anno di studi, in preparazione all'esame ministeriale. Secondo i descrittori forniti nel Sillabo (Sillabo della lingua russa per Licei: 33), gli studenti liceali alla fine del ciclo della scuola secondaria di secondo grado devono essere in grado di "comprendere e interpretare le informazioni necessarie e distinguere le informazioni di base e quelle secondarie", "esprimersi in modo corretto e coeso, anche se con imperfezioni ed errori, su argomenti diversi" e di "interagire in svariate situazioni, sia nella sfera quotidiana che sociale" in riferimento alle capacità orali. Per quanto riguarda le capacità di ricezione, produzione e interazione scritta, invece, il raggiungimento del livello B1 prevede che gli utenti siano in grado di leggere testi autentici, sia di stampo letterario che informativo, ed estrapolare le informazioni principali o necessarie, comprendere descrizioni dettagliate, seguire trame complesse (con l'aiuto di un dizionario) e dedurre parole non familiari dal contesto. La produzione di testi scritti non rappresenta più una difficoltà a livello grammaticale-lessicale, le informazioni sono espresse in maniera chiara e coesa, giustificando le proprie opinioni, in circa 20 frasi, utilizzando i principali connettori e le principali proposizioni subordinate. La gamma di testi che l'utente deve saper gestire è varia: lettere personali, mail formali e informali, appunti, annunci ed inserzioni, resoconti e riassunti, e deve essere inoltre capace di gestire una regolare corrispondenza. Poiché l'interazione scritta e orale avviene oggi giorno principalmente tramite i mezzi di comunicazione, ambito di cui è importante conoscere il lessico specifico, è opportuno svolgere molteplici prove di scrittura e condivisione sui social media e per posta elettronica, nonché simulare chiamate telefoniche, presentando situazioni verosimili. Il lessico analizzato è per questo motivo strettamente legato a questi temi e alla sfera sociale: oltre ai mezzi di comunicazione e alle norme sociali di comportamento, si studiano la storia, le

istituzioni, le dinamiche sociali e i sistemi educativi, spesso in chiave comparatistica. Per far sì che la comunicazione avvenga in maniera fluida e dettagliata, grande attenzione viene dedicata all'insegnamento degli argomenti grammaticali più complessi: il gerundio e i participi, i pronomi negativi, i numerali collettivi, il periodo ipotetico, il pronome *mo, to*, per introdurre frasi subordinate, nello specifico *mo, čmo (to, čto)* e *o mom, kak (o tom, kak)* e le congiunzioni usate con maggiore frequenza.

Da questa breve trattazione e riformulazione delle informazioni contenute nel Sillabo è possibile desumere che al termine dei cinque anni di liceo gli studenti possiedano conoscenze e competenze adeguate alle richieste del mondo del lavoro e che siano capaci di conversare autonomamente in russo. L'intento del Sillabo è quello di fornire una guida; tuttavia, come evidenziato nella sezione 1.3, il raggiungimento di questi obiettivi dipende in gran parte dalla formazione del gruppo classe e dalle circostanze che l'insegnante si trova a gestire. Poiché il Sillabo rappresenta un programma di lavoro, che deve essere adattato alla realtà della classe, è possibile che gli obiettivi raggiunti alla fine del percorso non coincidano con quelli descritti; ogni classe presenta necessità diverse e i gruppi con cui lavora l'insegnante possono essere estremamente eterogenei, a partire dalle conoscenze pregresse nella propria lingua materna. Alla luce di ciò, occorre precisare che per via dei problemi che possono sorgere nella didattica, è ampiamente possibile che gli obiettivi previsti non siano raggiunti e che non tutti gli alunni raggiungano anche solo le competenze minime previste per quell'anno scolastico.

1.4.2. L'insegnamento della cultura russa nei Licei linguistici

Come menzionato nel paragrafo 1.4, l'insegnamento della lingua viene affiancato dall'approfondimento di aspetti letterario-culturali. Il Sillabo illustra una possibile suddivisione dei temi in primo e secondo biennio e quinto anno. È opportuno precisare che tale suddivisione non è rigida o vincolante e che il docente ha la possibilità di scegliere quali argomenti trattare e di modificarne e adattarne il contenuto in base alle capacità e ai bisogni specifici della classe, prestando

grande attenzione e considerazione alle conoscenze linguistiche raggiunte o in corso di acquisizione. Durante lo studio e approfondimento di ogni tema, è previsto l'ausilio di fonti autentiche, favorendo l'uso di materiale multimediale. Nel primo biennio i temi analizzati e proposti agli studenti sono principalmente relativi alla storia, alla geografia e alle tradizioni russe. Viene innanzitutto presentata la lingua russa all'interno delle lingue slave e ne vengono studiate le sue peculiarità, ad esempio alcune lettere distintive dell'alfabeto che permettono di distinguerla dalle altre, e la traslitterazione. Successivamente, per fornire una conoscenza più specifica del Paese, è opportuno dedicare parte delle lezioni alla geografia russa e introdurre alcune delle attrazioni delle principali città e dei principali luoghi di interesse, possibilmente con materiale multimediale recente o con l'aiuto dei social network. Similmente, è possibile approfondire, contestualmente alla presentazione delle principali città e dei principali monumenti, alcune tappe della storia russa (dalla formazione della Rus' di Kiev alla Rivoluzione d'ottobre) e le principali festività. Tra gli altri temi consigliati figurano la cultura culinaria, l'istruzione e il tempo libero.

Il graduale consolidamento delle conoscenze linguistiche permette, nel secondo biennio, la trattazione di argomenti di stampo artistico-letterario. Tra i temi di carattere generale proposti dal Sillabo si trovano i mezzi di comunicazione, i social network, l'istruzione universitaria e l'assetto politico-amministrativo. Successivamente, viene dedicato ampio spazio allo studio dell'arte russa, declinata in diverse forme (pittura, cinema, danza, musica), illustrando le principali correnti e i principali movimenti artistici, artisti ed esponenti celebri, le opere per le quali sono famosi e i luoghi di maggiore interesse culturale, tra cui i più noti teatri e musei. Gli studenti studiano quindi l'importanza delle icone e dell'iconostasi, la tradizione pittorica russa e la sua evoluzione nel tempo, la tradizione del balletto russo e i maggiori esponenti dei movimenti artistici più rilevanti. Anche in questo caso si presume l'ausilio di contenuti multimediali, in modo da permettere agli apprendenti non solo di ricordare, ma soprattutto di riconoscere quanto studiato. Viene proposta, infine, un'introduzione alla letteratura, compatibilmente alle conoscenze linguistiche acquisite in precedenza. Dopo aver fornito il lessico specifico da conoscere per proseguire

nello studio e nell'analisi letteraria, il compito dell'insegnante è quello di presentare le forme tipiche dei primi componimenti letterari, i simboli più importanti della tradizione russa e i personaggi del folclore russo, tra cui Baba Jaga e Ivan-Durak.

Come espresso nel Sillabo, durante il quinto anno "si prevede la lettura di testi (prosa, poesia, teatro) di alcuni fra i più rappresentativi autori russi dal XIX al XXI secolo" (Sillabo della lingua russa per Licei: 75), presupponendo quindi l'analisi delle opere e della vita degli autori più conosciuti. Parallelamente agli argomenti letterari, sono previsti dei cenni alla storia delle scienze in Russia e del mito della conquista dello spazio, alcuni eventi storici del XX secolo, tra cui l'epoca sovietica e post-sovietica, e la trattazione di alcuni temi di importanza sociale nel contesto russo odierno, come ad esempio la situazione lavorativa, il sistema valoriale e l'istituzione matrimoniale. Grazie alle consolidate capacità linguistiche degli studenti, si ritiene importante ed utile fare riferimento ai rapporti tra i due Paesi e alle differenze socioculturali.

1.4.3 L'insegnamento della lingua russa negli Istituti tecnici e professionali

La situazione negli Istituti tecnici e professionali differisce da quella dei Licei, poiché, nel caso in cui il piano di studi preveda l'insegnamento di due o tre lingue straniere, di norma una di queste viene studiata solo nel secondo biennio e durante il quinto anno. Solitamente il russo viene incluso nei piani di studi dell'Istituto tecnico turistico e con specializzazione RIM, Relazioni Internazionali e Marketing (da qui in poi Istituto tecnico RIM), oppure negli Istituti professionali specializzati in ospitalità, tra cui l'Istituto professionale per l'enogastronomia e ospitalità alberghiera e l'Istituto professionale per i servizi commerciali. Per far fronte al conseguente adattamento delle tematiche da approfondire, il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato, parallelamente a quello per i Licei, il "Sillabo della lingua russa per istituti tecnici e professionali", in cui vengono presentate le tematiche e le competenze linguistiche che saranno successivamente oggetto d'esame. Lo studio della lingua russa per cinque anni comporta il raggiungimento

del livello B1, mentre, qualora essa venisse offerta come terza lingua solamente durante gli ultimi tre anni, è previsto il raggiungimento del livello A2. Diversamente dal Liceo, non è previsto l'intervento di insegnanti conversatori madrelingua.

I descrittori proposti non differiscono da quelli del Liceo, riassunti nel paragrafo 1.4.1, tuttavia è bene evidenziare alcune differenze. Poiché il progetto formativo offerto negli Istituti ha un carattere per lo più professionalizzante, durante l'apprendimento e l'acquisizione delle competenze è opportuno prestare maggiore attenzione ai linguaggi settoriali e programmare la suddivisione degli argomenti in maniera tale da preparare gli studenti a situazioni verosimili che potrebbero presentarsi in diversi contesti lavorativi. Lo studio della lingua, quindi, si concentra maggiormente su precise funzioni comunicative e lessico specialistico, contestualmente all'indirizzo scelto dallo studente. La principale differenza è riscontrabile nelle modalità di insegnamento delle strutture grammaticali, approfondite solamente per tre anni. Di conseguenza, è necessario dedicare una quantità maggiore di risorse e lezioni al consolidamento delle conoscenze grammaticali, non dimenticando che all'insegnante è sempre concesso il ripasso di determinati argomenti ostici negli anni successivi al terzo (qualora l'insegnamento sia previsto per cinque anni), benché questo comporti una riorganizzazione del lavoro. Le conoscenze minime da acquisire differiscono in minima parte rispetto a quelle dei programmi liceali: durante i tre anni vengono introdotti i casi grammaticali e le preposizioni con una frequenza più ravvicinata, così come l'uso dei verbi di moto e degli aspetti imperfettivo e perfettivo viene trattato nelle sue esemplificazioni principali e non in maniera esaustiva. Alcune sfumature dell'uso dell'aspetto, ad esempio, vengono tralasciate e ci si concentra principalmente sulla dicotomia tra azione puntuale e azione abituale, mentre i verbi di moto vengono illustrati non solo nella loro forma senza prefisso, ma anche con i prefissi più comuni, trascurando quelli di uso più raro o che introducono un significato molto specifico. Ciò che concerne la sintassi e le proposizioni subordinate non viene trattato, può tuttavia essere introdotto successivamente, qualora se ne presentasse la necessità, senza porre l'accento sulla riflessione grammaticale, bensì sull'uso attivo, preferibilmente durante

alcune simulazioni in contesti lavorativi specifici. Un altro cambiamento si registra nelle funzioni comunicative, dal momento che le competenze richieste variano anche in questo caso in base all'indirizzo scelto. Si predilige una comprensione specifica nei settori di competenza rispetto ad una comprensione globale di argomenti relativi alla vita quotidiana o con cui si ha poca dimestichezza. I contesti di applicazione definiscono il lessico da riconoscere e usare, così come i temi e i tipi di testi che gli studenti devono essere in grado di redigere, ad esempio un itinerario di viaggio, un catalogo (o parte di esso) o una brochure. Lo studio delle norme sociali e di comportamento e dell'etichetta assume un'importanza maggiore, e anche le descrizioni dettagliate di luoghi o servizi vengono preferite alle narrazioni di storie o eventi. Un ruolo di vitale importanza viene poi assunto dai social network e dai mezzi di comunicazione, dal momento che sono considerati gli strumenti di lavoro principali che gli apprendenti si troveranno ad usare in futuro, per cui è auspicabile che una cospicua parte del lavoro si concentri sul loro utilizzo e su come gestire l'assistenza ai clienti tramite questi mezzi. Una volta concluso il percorso di studi, gli apprendenti dovranno essere in grado di interagire con turisti e con una clientela diversificata, conoscere le maggiori realtà e strutture ricettive italiane, orientarsi sul territorio e descrivere le peculiarità e i prodotti regionali; allo stesso modo, dovranno essere capaci di descrivere e comunicare i servizi offerti e di fornire assistenza su di essi, come ad esempio prenotazioni alberghiere, compravendite e spedizioni. Le indicazioni fornite dal Sillabo devono ad ogni modo considerarsi una possibile guida, in quanto "si riferiscono a percorsi di studio piuttosto diversi fra loro, per strutturazione dell'orario e lessico di settore" (cfr. Sillabo della lingua russa per istituti tecnici e professionali: 55), motivo per cui è responsabilità del docente scegliere gli argomenti di maggiore interesse e adatti alle classi in cui insegna. Data l'impronta professionalizzante di questi indirizzi di studio, viene inoltre raccomandato di non tralasciare le indicazioni fornite dalla programmazione d'Istituto riguardo alle attività di Alternanza Scuola-Lavoro e alle attività sul territorio.

1.4.4 L'insegnamento della cultura russa negli Istituti tecnici e professionali

Per le motivazioni elencate precedentemente, risulta difficile trovare dei nuclei tematici comuni nella programmazione relativa agli elementi culturali da affrontare durante le lezioni.

Secondo quanto descritto nel Sillabo, lo scopo è quello di “fornire conoscenze e strumenti storico-culturali che, in sinergia con quelli linguistici, permettano di instaurare e mantenere efficaci relazioni dialogiche con la cultura “altra” nei contesti di lavoro” (cfr. Sillabo della lingua russa per istituti tecnici e professionali: 55). Il riferimento ai “contesti di lavoro” pone l'accento sulla vastità degli argomenti che è possibile trattare ed evidenzia come il lavoro che l'insegnante è chiamato a svolgere differisca rispetto al programma liceale. Ci si ritrova, infatti, davanti ad una casistica complessa: non occorre adattare la programmazione solamente all'indirizzo di studi e alle necessità della classe, bensì anche all'offerta e alle possibilità di applicazione che queste conoscenze possono trovare sul territorio; viene perciò richiesta maggiore attenzione al contesto, in assenza di istruzioni ministeriali precise.

Ciononostante, la suddetta programmazione dei temi culturali non differisce in maniera considerevole rispetto a quella fornita per i Licei linguistici (si veda il paragrafo 1.4.2), sono però presenti maggiori suddivisioni. Le prime tematiche da approfondire riguardano la lingua russa e la geografia fisica del paese. Tra gli altri nuclei tematici proposti figurano le festività e i simboli della cultura russa, i principali avvenimenti della storia russa (approfondendo nello specifico il XIX e il XX secolo), la cucina russa, l'istruzione e il tempo libero, l'assetto politico-amministrativo e i social network di uso comune, con un approfondimento sulla comunicazione pubblicitaria e politica. Questi argomenti di ambito generale e quotidiano sono utili a sviluppare capacità linguistico-lessicali di base, che permettono allo studente di acquisire una padronanza piuttosto solida della lingua. Successivamente, i nuclei tematici prescelti acquisiscono maggiore specificità in base all'indirizzo di studi scelto: negli istituti tecnici per il turismo viene dedicata, ad esempio, grande attenzione ai luoghi di interesse turistico e ai

flussi di persone, alle principali mete del turismo italiano in Russia e viceversa e, infine, alla geografia politico-culturale, specialmente tramite l'uso e la redazione di itinerari di viaggio; negli istituti tecnici RIM, invece, viene prediletto lo studio dei flussi di beni tra l'Italia e la Russia, lo studio della documentazione legale e finanziaria, la cooperazione in ambito economico e il settore import-export. Per citare un ulteriore esempio, nel caso dell'Istituto per i servizi alberghieri, assume grande importanza il mondo enogastronomico, le ricette e i piatti tradizionali, le usanze legate al cibo e al galateo di entrambi i Paesi.

La parte artistico-letteraria, invece, viene affrontata in maniera differente, poiché i maggiori esponenti dei diversi ambiti (letteratura, pittura, musica) vengono menzionati solamente in relazione ai principali luoghi di interesse turistico-culturale. Non è prevista, perciò, la lettura e l'analisi di opere o estratti di opere in lingua originale o in traduzione, né lo studio delle principali correnti letterarie. Lo studio di questi ambiti viene proposto tramite i luoghi in cui hanno vissuto personalità note (ad esempio le abitazioni di A.S. Puškin e di F.M. Dostoevskij a Mosca, ora adibite a Museo, o gli itinerari nei luoghi di San Pietroburgo in cui sono ambientati alcuni racconti gogoliani e alcune opere di Dostoevskij), fornendo cenni riguardo alla loro biografia e alle loro opere più famose. Allo stesso modo, le principali correnti artistico-musicali vengono menzionate in relazione alle opere più importanti del periodo e al loro luogo di conservazione o messa in scena, con particolare attenzione ai principali musei e teatri di Mosca e San Pietroburgo e alla loro storia.

Come è possibile desumere da questo breve riepilogo delle informazioni tratte dal Sillabo della lingua russa per istituti tecnici e professionali, la lingua e la cultura russa negli Istituti tecnici e professionali viene studiata tenendo in considerazione le sue applicazioni dirette nel mondo del lavoro e sul territorio: viene così preferito un approccio più professionalizzante a quello teorico, affinché gli studenti siano in grado di utilizzare la lingua per scopi precisi e in una vasta gamma di aziende e settori.

1.5 I manuali di russo per stranieri utilizzati in Italia

La grande varietà di indirizzi di studio presenti in Italia e le specificità degli argomenti da trattare a seconda della specializzazione scelta, come approfondito nel paragrafo 1.4, rendono difficile identificare il manuale ideale da adottare nella maggior parte delle classi. È importante concentrarsi non solo sui contenuti, ma anche sul metodo e sulle necessità di ogni classe: non è raro, quindi, che risulti necessario utilizzare materiale aggiuntivo o fonti esterne durante le lezioni o per lo studio individuale. Al giorno d'oggi non è plausibile riferirsi al manuale come unica fonte da utilizzare, si tende, infatti, a parlare di “materiale didattico per l'insegnamento della lingua straniera”, come spiega lo studioso Balboni, in cui vengono inclusi i seguenti elementi: un manuale che presenti un percorso programmato, dei materiali di recupero e rinforzo, materiali audio e video con tracce che siano auspicabilmente “autentiche”⁸, risorse in rete e una serie di prove graduate da analizzare, se possibile, con gli studenti (Balboni, 2008: 52). La scelta di un manuale è dettata da molti fattori; tuttavia, non è da dare per scontato che il manuale selezionato sia interamente compatibile con i bisogni della classe e con il progresso che dovrebbe aver luogo nel periodo di apprendimento. Oltre a Balboni, anche Natalia Smykunova, docente di lingua russa presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, mette in rilievo questa criticità, spiegando come l'utilizzo di un manuale non adatto alle necessità del gruppo di apprendenti possa influenzare in modo negativo il processo di apprendimento. Per quanto riguarda la situazione nella scuola secondaria di secondo grado, Smykunova sottolinea come negli ultimi anni molte case editrici abbiano pubblicato vari manuali da utilizzare nei licei linguistici e negli istituti di istruzione secondaria, e che non sempre questi si sono rivelati adatti al contesto o alle necessità degli insegnanti (Smykunova, 2017: 50). Questo è un aspetto che non bisogna trascurare, poiché disattende le aspettative degli studenti e degli insegnanti: maggiore sarà lo sforzo da compiere per ottenere i risultati aspettati,

⁸ Con l'aggettivo “autentico” Balboni non intende materiale raccolto “in situazioni autentiche” ma ‘con una lingua autentica’, basata su un canovaccio predisposto dagli autori e lasciato poi alla realizzazione spontanea degli attori” (Balboni, 2008: 52).

minore sarà la motivazione nel farlo, come rimarca Balboni nel capitolo del suo libro dedicato alle difficoltà nell'apprendimento delle lingue (Balboni, 2012). La mancanza di un sussidiario completo che rispetti le necessità di entrambe le parti favorisce, inoltre, un rallentamento nell'attività didattica, poiché occorre impiegare un'ingente parte di tempo alla ricerca di materiale adeguato e corrispondente alle aspettative e alle circostanze (Balboni, 2008: 51-52). È plausibile, in aggiunta, che questo incida anche sulle possibilità di recupero e rinforzo, limitando notevolmente gli studenti che possano trovarsi in difficoltà relativamente ad alcune strutture o tematiche. Il lavoro e le responsabilità dell'insegnante crescono, rendendo così necessario un ridimensionamento non solo della programmazione, ma anche e soprattutto del tempo che è possibile dedicare alle difficoltà dei singoli e a coloro che necessitano di particolare supporto, come ad esempio gli studenti con bisogni educativi speciali, per i quali è spesso richiesta la creazione di materiali *ad hoc* (necessità che viene ulteriormente complicata qualora non vi siano dei materiali di partenza da riadattare).

Tra i testi citati da Smykunova nel suo articolo, vengono menzionati i tre principali manuali usati nella scuola secondaria di secondo grado, ovvero "Mir tesen", "Molodec! Parliamo russo. Corso comunicativo di lingua russa" e "Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa", articolati in uno o più volumi. Smykunova non spiega nel dettaglio i pregi e i difetti di ogni manuale, tuttavia si può desumere dalle sue parole che quelli che si trovano in commercio non siano pienamente soddisfacenti: "На сегодняшний момент нет ни одного, который бы отвечал запросам преподавателей русского языка в Италии, который соответствовал бы следующим условиям: адресован итальянской аудитории с комментариями на итальянском языке и методически правильно выстроен грамматический материал, учитывающий, все виды речевой деятельности в соответствии с уровнями языка" (Smykunova, 2017: 51).

In questo paragrafo verranno in primo luogo presentati questi manuali, analizzandone la struttura e la composizione delle unità didattiche, successivamente verranno espresse delle considerazioni sui loro eventuali punti

di forza e di debolezza. Si ritiene necessario specificare che questa analisi non è volta ad identificare quale dei manuali sia opportuno usare o quale si possa considerare “completo”, né viene offerta una visione personale di come dovrebbe essere redatto un manuale di lingua russa per stranieri, vista la grande varietà di manuali in commercio nel panorama editoriale italiano che non verrà analizzata. Lo scopo di questo studio, quindi, è quello di analizzare alcuni dei prodotti in commercio che vengono frequentemente adottati e utilizzati nelle scuole italiane, specificando per quali usi ogni manuale possa essere maggiormente adatto e quali abilità sia possibile esercitare o sviluppare grazie al loro uso. Non verranno quindi esaminati in ottica contrastiva, bensì verranno studiati singolarmente e criticamente.

1.5.1 Analisi del manuale “Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa”

Il corso offerto dal manuale “Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa” si articola in tre parti, ossia in tre volumi diversi, contestualmente al livello da raggiungere. I manuali sono editi da Hoepli, gli autori del primo e il secondo volume, rispettivamente volti al conseguimento del livello A1 e A2, sono Dario Magnati e Francesca Legittimo, entrambi docenti di lingua russa, con cui ha collaborato Sofia Iashaieva, mentre gli autori del terzo volume, per il livello B1, sono Dario Magnati, Francesca Legittimo e la docente di lingua russa Oxana Bejenari.

I manuali si dividono in unità, chiamate *uroki* (“lezioni”), che seguono le vicende di una famiglia trasferitasi in Russia. La struttura dei tre volumi è pressoché identica, l’unico cambiamento riscontrabile consiste nel numero delle lezioni: nel primo manuale sono 15, negli altri 10. In ogni lezione sono presenti varie sezioni, nella seguente successione: la prima è volta all’ascolto (мы слушаем, ‘ascoltiamo’), la seconda è dedicata alla grammatica (мы учим грамматику, ‘impariamo la grammatica’), seguite dalle sezioni relative alla lettura, alla scrittura e all’interazione orale (мы читаем, ‘leggiamo’, мы пишем, ‘scriviamo’, e мы говорим, ‘parliamo’). In chiusura, vi è una parte di approfondimento di temi

culturali, dal titolo наша культура ('la nostra cultura'). In ogni sezione sono presenti attività da svolgere in classe ed esercizi, glossari ed annotazioni importanti. Ogni lezione si apre con una pagina di presentazione delle attività e delle conoscenze che verranno acquisite, seguita da un dialogo inerente alle tematiche illustrate precedentemente e da alcuni esercizi di comprensione orale (spesso utilizzando la tecnica vero/falso). Le istruzioni degli esercizi sono scritte in italiano e i testi sono accentati. La sezione contenente testi di varie tematiche presenta molti esercizi con domande, che possono essere sia aperte che chiuse, mentre quella grammaticale presenta numerose tabelle e spiegazioni, contenenti anche esempi tratti dai testi analizzati, e un ingente numero di esercizi di applicazione delle regole apprese. Le attività contenute nella parte мы говорим ('parliamo') introducono numerosi stimoli per instaurare una conversazione sotto forma di dialogo o monologo, ad esempio, ponendo domande a cui è necessario rispondere in classe o con un interlocutore. Nella sezione мы пишем ('scriviamo'), invece, solitamente vengono offerti spunti di riflessione sui temi trattati, a cui è necessario rispondere per iscritto oppure compilando modelli preimpostati.

Ogni manuale comprende un'ampia sezione di esercizi, chiamata рабочая тетрадь ('quaderno degli esercizi'), che si trova dopo l'ultima unità. Gli esercizi da svolgere sono attinenti agli argomenti appresi in ogni unità e sono volti al rinforzo e allo sviluppo di conoscenze lessico-grammaticali. Gli esercizi proposti sono di diverse tipologie: comprensione, completamento⁹, vero-falso, abbinamento¹⁰, riordino (anche conosciuto come 'seriazione')¹¹ o scelta multipla. Sono inoltre presenti esercizi di manipolazione¹², a cui viene dedicato maggiore spazio nel secondo e terzo volume, in seguito al consolidamento delle

⁹ Gli esercizi di completamento sono esercizi in cui viene chiesto allo studente di inserire parole o dati mancanti in seguito ad una cancellazione mirata di uno o più elementi (Balboni, 2012).

¹⁰ Esercizi in cui lo studente deve indicare le corrispondenze corrette tra più elementi, ad esempio sostantivi, aggettivi e immagini (Balboni, 2012).

¹¹ Esercizi in cui lo studente deve ripristinare la sequenza corretta di lettere, parole o frasi (Balboni, 2012).

¹² Gli esercizi di manipolazione sono caratterizzati dalla richiesta di "volgere" o "sostituire", sono generalmente esercizi di applicazione meccanica, il cui scopo è quello di consolidare le conoscenze in ambito morfosintattico e grammaticale (Balboni, 2012).

conoscenze grammaticali di base e conseguentemente ad una riflessione linguistica e grammaticale più conscia.

L'ultima parte del manuale presenta due sezioni utili al ripasso, ovvero il “sunto grammaticale”, in cui vengono riassunte le strutture grammaticali apprese in ogni unità, e un glossario riassuntivo di tutti i termini e le espressioni contenute. Per ulteriori approfondimenti ed esercizi, è possibile accedere alle risorse online della casa editrice; le tracce audio, invece, sono contenute in un cd, ma è possibile accedervi anche online. Una peculiarità di questo manuale è la presenza di intermezzi con test di “avvicinamento” alla certificazione dei vari livelli, seguita, nella parte finale, da un'intera simulazione. Questi materiali sono molto versatili, poiché potrebbero essere utilizzati anche come forma di verifica finale, preferibilmente alla fine dell'anno scolastico.

1.5.1.1 Analisi dei punti di forza e delle debolezze del manuale

Tra i punti di forza del manuale si può annoverare la presenza di molti esercizi di varia tipologia. Questo è un fattore importante sia per gli studenti che per gli insegnanti, poiché permette di testare le proprie conoscenze e capacità in diverse modalità. Non vi è, inoltre, una sezione predominante: ognuna ha uno spazio dedicato e vi è la possibilità di fare collegamenti con altre parti del manuale. La storia di sfondo pone le basi perché i temi trattati e le espressioni incontrate siano autentiche e verosimili, in modo tale che gli studenti possano immaginare ed esercitare funzioni comunicative che userebbero nella vita reale. Una menzione particolare occorre farla per le espressioni colloquiali o di uso comune che vengono presentate in grassetto e con un colore diverso, così che siano più facili da ricordare, ritrovare ed annotare. Tra gli altri pregi di questo manuale è possibile sottolineare la presenza di una parte dedicata interamente all'espressione ed interazione orale, e la divisione in sezioni, che rende possibile lo sviluppo e l'esercizio di tutte le abilità.

Non sono, invece, presenti dei confronti espliciti tra due o più culture: i temi sono presentati prevalentemente dal punto di vista russo e i possibili riferimenti alla situazione italiana sono scarsi o assenti. Le istruzioni degli esercizi, inoltre,

potrebbero già essere fornite in russo a partire dal secondo volume. Inoltre, sarebbe auspicabile inserire una maggiore quantità di esercizi di autovalutazione: sebbene gli esercizi proposti possano essere usati in questo senso, vi è una grande probabilità che vengano assegnati come compiti da svolgere autonomamente e da correggere durante la lezione successiva, e questo non favorisce il processo di riflessione sugli errori individuali.

1.5.2 Analisi del manuale “Molodec! Parliamo russo. Corso comunicativo di lingua russa”

I contenuti del corso proposto dal manuale “Molodec! Parliamo russo. Corso comunicativo di lingua russa” sono divisi in tre volumi, uno per livello (A1, A2, B1), editi dalla casa editrice Hoepli. Gli autori dei tre volumi sono Dario Magnati, Natalja Vesnieva e John Langran, docenti di lingua russa per stranieri in diversi Paesi.

I manuali sono divisi in unità tematiche, in cui si sviluppa una storia di sfondo, seguendo le vicissitudini di cinque personaggi a Mosca. Le sezioni sono molteplici e viene dedicato uno spazio ad ogni abilità, incluso il potenziamento delle abilità di interazione orale. La sezione testi offre vari spunti di diverso tipo, poiché le letture sono differenziate: non vi è spazio solo per articoli, testi informativi e discorsivi, bensì anche per canzoni e poesie. La sezione *информация* (*informacija*, informazioni) presenta testi dettagliati sulla cultura e la società russa, mentre le regole grammaticali e il lessico specifico dell'area tematica trattata vengono prevalentemente citati e utilizzati nei dialoghi iniziali. Ogni unità, infatti, è introdotta da un elenco degli argomenti che verranno affrontati, ed è seguita da uno o più dialoghi (di breve o media lunghezza) inerenti al tema dell'unità, le indicazioni vengono fornite in italiano e i testi sono accentati. Ogni testo è corredato da una tabella in cui viene riassunto il lessico comune ed importante, vengono evidenziate anche le espressioni colloquiali più comuni. La fine di ogni unità presenta, poi, un glossario con i lemmi introdotti nelle molteplici sezioni.

La sezione dedicata all'approfondimento grammaticale fornisce allo studente le

informazioni principali sull'argomento, rimandando precisazioni ed esempi specifici alla sezione di riepilogo grammaticale nella seconda parte del manuale (vengono indicate le pagine in cui è possibile trovare una spiegazione più approfondita). Sono presenti anche esercizi di ascolto e di scrittura, per lo più seguendo un modello preimpostato, e una sezione volta all'interazione orale. Vi sono numerose immagini che favoriscono una migliore comprensione del testo e forniscono esempi concreti di quanto scritto, letto o ascoltato.

Il manuale è diviso in due parti: una tematica e una relativa agli esercizi. Nella prima, quella tematica, gli esercizi proposti vengono intervallati da testi e sono per lo più di completamento, collegamento e trasformazione, vengono proposte attività di rinforzo e ripasso, soprattutto per ciò che concerne le strutture grammaticali e le conoscenze lessicali apprese nei testi letti. Vi sono inoltre numerosi esercizi di comprensione, la cui verifica viene svolta attraverso la modalità vero-falso. La seconda parte, invece, offre una sezione dedicata interamente agli esercizi, di cui è possibile consultare le soluzioni, e, come menzionato, un riepilogo degli argomenti di grammatica.

1.5.2.1 Analisi dei punti di forza e delle debolezze del manuale

Tra le qualità di questo manuale figura la grande offerta tematica. I testi, come già anticipato, sono molteplici, approfonditi e mirati allo sviluppo e all'acquisizione di un lessico ricco ed articolato. Questo elemento fa sì che questo manuale possa considerarsi un'ottima fonte per gli istituti tecnici e professionali (ma non solo), data la vastità di temi inerenti al turismo, alle strutture di ospitalità e al mondo enogastronomico. D'altra parte, invece, è possibile utilizzarlo come potenziamento per i licei linguistici, dove questi temi vengono affrontati in maniera meno dettagliata. Riguardo alle tematiche, vi è poca attenzione al mondo artistico-letterario: alcuni approfondimenti sono possibili nella sezione in cui vengono raccolti i testi, tramite l'analisi di poesie e brevi estratti; questo, tuttavia, non è da considerarsi una fonte esaustiva. Vi è, però, un'ampia scelta di testi e inserti su temi culturali, che approfondiscono uno o più aspetti della quotidianità russa.

La grafica e l'interfaccia risulta semplice ed è possibile sviluppare ed esercitare tutte le abilità. I numerosi esercizi permettono un controllo assiduo ed efficace delle proprie conoscenze e le soluzioni degli esercizi che si trovano alla fine del libro possono favorire un momento di autovalutazione. Di grande efficacia sono inoltre gli esercizi di ascolto e gli spunti di conversazione, non dimenticando le attività di *role-playing* che è possibile creare basandosi su di essi. Non vi sono molti paragoni con altre culture e non si fa spesso riferimento a come un determinato tema venga affrontato dal punto di vista della cultura italiana. Gli esercizi, benché numerosi e di ampia diversificazione, sono generalmente esercizi di riepilogo e di ripasso, e si concentrano solo in minima parte sullo sviluppo delle abilità di produzione scritta. Allo stesso modo, le strutture grammaticali vengono analizzate in poche righe e le spiegazioni non sono molto approfondite. Un pregio che è possibile citare è che nella spiegazione delle regole grammaticali lo studente viene invitato ad immedesimarsi e ad essere maggiormente coinvolto, poiché si tenta un approccio diretto con una breve spiegazione e delle indicazioni usando l'informale "tu". Benché questo possa effettivamente coinvolgere l'apprendente, è anche possibile che questo si distacchi ulteriormente dal testo, considerando che questi argomenti vengono tradizionalmente spiegati con un linguaggio formale e con frasi per lo più impersonali. Tuttavia, è un esperimento interessante che potrebbe aiutare coloro che si avvicinano a questa parte con difficoltà. Vi sono, ad ogni modo, pochi esercizi di applicazione delle regole, che si trovano per lo più nella seconda parte del manuale e non in prossimità alla sezione dell'unità dedicata alla grammatica. Il metodo utilizzato è prevalentemente comunicativo e funzionale, mentre dal punto di vista della riflessione linguistica e dell'approfondimento metalinguistico si registrano alcune carenze.

1.5.3 Analisi del manuale "Mir tesen"

Il manuale Mir tesen si presenta compatto, in quanto le attività pensate e organizzate per i tre livelli (da A1 a B1) sono contenute in un unico volume. Il testo è edito dalla casa editrice Hoepli, le autrici sono Daniela Bonciani, docente

di lingua e traduzione russa all'Università di Siena, Raffaella Romagnoli, docente presso l'Università di Bologna, e Natalia Smykunova, docente presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Il manuale è diviso in tre parti, una per livello, ed ognuna di esse contiene cinque unità, creando così una divisione che propone testi e argomenti in base alle esigenze didattiche. Le letture contenute trattano varie tematiche di attualità, non tralasciando la sfera artistico-culturale e quella storica. Si nota una preminente attenzione al testo scritto e una scarsa presenza di attività volte allo sviluppo dell'interazione orale; sono, tuttavia, disponibili risorse aggiuntive online che possono colmare questa mancanza.

Ogni unità si suddivide ulteriormente in cinque sezioni, che si concentrano su determinate competenze: “Готовимся к работе” (‘prepariamoci al lavoro’) anticipa gli argomenti che verranno trattati; la sezione “Работаем с текстом” (‘lavoriamo con il testo’) contiene testi relativi al suddetto argomento ed esercizi di comprensione, mentre in “Мы разные, но мы похожи” (‘siamo diversi, ma siamo simili’) sono contenuti testi “con chiara valenza interculturale tra Italia e Russia”, seguiti da attività da svolgere sia in forma scritta che orale, che consentono la creazione di eventuali discussioni relative a similitudini e differenze tra i due Paesi. Nella sezione “Проверьте себя” (‘mettetevi alla prova’) si trovano esercizi di autovalutazione, mentre l'ultima, intitolata “Если хотите знать больше” (‘se volete saperne di più’), contiene materiali di approfondimento e risultano utili per eventuali attività aggiuntive. Questa sezione è facoltativa e da essa possono essere estratti frammenti o testi da utilizzare in classe o nei momenti di verifica. Ogni unità, quindi, si considera conclusa con la sezione “Проверьте себя”. Vi sono, inoltre, due rubriche: la prima, dal titolo “Запомните!” (‘tenete a mente’), contiene informazioni utili alla corretta comprensione dei testi, nella seconda, “Это интересно” (‘è interessante’), vengono raccolte informazioni, notizie e curiosità sulle tradizioni e sulla vita quotidiana (Bonciani, Romagnoli, Smykunova, 2016).

I testi sono accentati, le istruzioni e le rubriche sono redatte in italiano nella prima parte del manuale (relativa al livello A1), mentre nel resto delle unità vengono espresse in russo. La struttura è pressoché identica per ogni parte: ad inizio unità

viene presentato l'ordine dei contenuti e introdotte le abilità e le conoscenze da acquisire, successivamente vengono presentati testi ed esercizi inerenti, spesso corredati da liste di vocaboli e tabelle riassuntive. L'ultima sezione presentata, prima di quella di approfondimento, è per l'appunto la sezione di autovalutazione, in cui, oltre a ricapitolare tramite degli esercizi i contenuti appresi, viene spesso richiesto di scrivere un breve testo sul tema presentato.

Gli esercizi presenti sono brevi, principalmente di completamento, collegamento, seriazione o di tipo vero-falso. Le parti relative ai livelli A2 e B1 presentano testi di una lunghezza considerevole, in cui non di rado sono contenuti grafici o citazioni, estratti di canzoni o anche testi letterari. Vi è un numero ridotto di immagini e una discreta quantità di tabelle in cui viene raccolto il lessico importante e soprattutto approfondimenti dettagliati, che prevedono conoscenze socioculturali consolidate. I testi sono prevalentemente di carattere culturale, nell'ultima parte (B1) vengono introdotti brani da opere letterarie russe, spesso messi a confronto con la traduzione italiana.

1.5.3.1 Analisi dei punti di forza e delle debolezze del manuale

Il manuale si presenta come una risorsa compatta ed affidabile; tuttavia, le autrici stesse ne sconsigliano l'utilizzo qualora non si abbiano già delle conoscenze minime pregresse. Tra i punti di forza figura la grande attenzione alla parte culturale e i numerosi testi di approfondimento, che trattano prevalentemente argomenti di importanza culturale. "Mir tesen", inoltre, è un'ottima risorsa per l'ampliamento e il rinforzo delle conoscenze lessicali, motivo per cui si presenta anche come un'ottima fonte da cui attingere materiali per degli esercizi di traduzione. La presenza di una sezione in cui si illustrano usi e costumi dei due Paesi è un elemento di grande valore, poiché crea spunti di riflessione e, potenzialmente, di conversazione. Per i livelli A2 e B1 questo manuale può rappresentare un'ottima opportunità di apprendimento, considerata anche la specificità dei materiali e la cura per i dettagli.

Risulta, tuttavia, difficile allenare tutte le funzioni comunicative: vi sono, infatti, pochi esercizi per rafforzare le conoscenze grammaticali, così come ve ne è un

numero altrettanto ridotto per la conversazione. Non viene concesso uno spazio adeguato alla spiegazione e all'approfondimento delle strutture grammaticali, che però si trovano nei testi e si possono utilizzare a questo scopo. Sono assenti esercizi di ascolto. Per il livello A1, questo manuale non è da considerarsi una guida per iniziare ad apprendere il russo, bensì una fonte di arricchimento e approfondimento, del materiale aggiuntivo redatto con cura e attenzione, presumibilmente pensato per i licei.

1.5.4 Riflessioni finali

Da questa breve trattazione è possibile desumere che, come espresso dalla docente Natalia Smykunova, i principali manuali di russo per stranieri utilizzati nella scuola secondaria di secondo grado non corrispondono completamente alle esigenze dei docenti e degli studenti. Facendo riferimento a quanto riassunto nel paragrafo 1.4 sul Sillabo di lingua russa per i licei e gli istituti tecnici e professionali, è evidente che per molte parti è necessario utilizzare risorse aggiuntive, soprattutto per quanto riguarda il lessico specifico e alcune attività necessarie per il raggiungimento degli obiettivi preposti (ad esempio tutto ciò che concerne l'uso dei mezzi di comunicazione e dei social media nel mondo del lavoro). Tra i manuali analizzati, nessuno risulta aderire completamente alla programmazione contenuta nel Sillabo che, benché debba considerarsi solo una guida, enuncia in maniera completa e dettagliata ciò che viene richiesto agli studenti alla fine del percorso.

Come menzionato all'inizio del paragrafo, tuttavia, è bene notare che il panorama editoriale italiano è vasto ed è quindi possibile che negli ultimi anni siano stati pubblicati manuali che possano risultare maggiormente adeguati alle richieste del Ministero dell'Istruzione. Tutte queste risorse, ad ogni modo, sono da considerarsi valide e l'uso di molteplici materiali, per quanto complicato a livello organizzativo, potrebbe essere visto come un'occasione per sviluppare competenze trasversali, quali il multitasking, e un'opportunità per approfondire tecniche diverse e potenzialmente utili ai singoli apprendenti e alla classe.

Capitolo 2

Principali “errori” grammaticali degli apprendenti italofoeni

2.1 Introduzione

Il secondo capitolo di questo elaborato tratterà in maniera approfondita il tema principale di questa ricerca, ovvero gli errori commessi dagli studenti di madrelingua italiana in russo.

La prima parte di questo capitolo approfondisce la tematica dell'errore e dell'impatto che esso può avere sull'apprendimento. Particolare attenzione viene dedicata ai fattori che possono influenzare l'assimilazione dei contenuti e di conseguenza lo stadio di apprendimento in cui si trovano gli studenti, detto interlingua. La seconda parte si concentrerà sui singoli argomenti grammaticali che si ritiene possano risultare ostici per gli studenti (e, a tratti, anche per gli insegnanti) e verrà dato spazio alle opinioni di alcuni docenti sul tema. Verranno quindi avanzate delle ipotesi sui principali errori che gli studenti italiani commettono in russo durante l'apprendimento del lessico e della grammatica cosiddetta “di base”. La terza ed ultima parte presenterà un riscontro delle ipotesi avanzate precedentemente tramite l'analisi del corpus RLC: Russian Learner Corpus, gestito da un gruppo di studiosi e linguisti della Higher School of Economics di Mosca.

Prima di procedere all'analisi e allo studio del tema, è opportuno fare alcune precisazioni a riguardo. Lo studio e l'approfondimento di quanto citato non ha come scopo finale quello di sottolineare negativamente il lavoro e le lacune di studenti e studentesse; al contrario, questo lavoro è volto principalmente a raccogliere dati per valutare quali strategie di insegnamento possano risultare maggiormente utili ed efficaci. Inoltre, tale lavoro permette una comprensione e una riflessione più attenta relativa alle tempistiche scolastiche e alle competenze richieste in uscita che, come menzionato nel capitolo precedente, è possibile vengano raggiunte solo in parte.

L'utilità di questa ricerca, quindi, consta nel raccoglimento di dati utili alla

programmazione dei contenuti e delle modalità di insegnamento, affinché le scelte didattiche rispecchino quanto più fedelmente e consciamente le necessità reali degli apprendenti.

Il presupposto fondamentale da cui partire è quindi la valutazione dei due sistemi linguistici, denotando quali possano essere le principali difficoltà che è possibile riscontrare durante l'apprendimento. Le possibilità di errore sono molteplici nell'apprendimento delle lingue straniere, poiché si viene esposti a sistemi linguistici che spesso non hanno niente in comune con quello di partenza, come già affrontato nella sezione 1.3 del primo capitolo.

Si ritiene quindi necessario specificare quali possono essere le principali categorie di errore che gli studenti possono commettere nel contesto scolastico, secondo il programma ministeriale presentato nel Capitolo 1 (rif. 1.4): *ortografici*, che violano le norme ortografiche di un determinato sistema linguistico; *fonetici*, riferiti ai fonemi e alla loro articolazione; *lessicali*, determinati dall'uso improprio o inadeguato del lessico; *semantici*, legati al significato di un determinato vocabolo; *sintattici*, che violano le norme sintattiche del sistema linguistico e che coinvolge la struttura e l'ordine dei costituenti della proposizione; *morfologici*, che coinvolgono la struttura e la classificazione dei costituenti e la loro flessione. In questi ultimi due casi si è soliti parlare di *errori grammaticali* (Akišina, Kagan, 2004). La trattazione di ogni tipologia necessiterebbe uno studio approfondito e puntuale; tuttavia, in questo elaborato ci si concentrerà principalmente sui cosiddetti errori grammaticali. Questa scelta è determinata dal target scelto per questa ricerca, ovvero apprendenti il cui livello sia compreso tra A1 e B1, le cui competenze vengono insegnate nei cinque anni del ciclo di studi superiori di secondo grado in Italia (rif. 1.4). È, infatti, proprio in questo frangente di apprendimento che viene data maggiore attenzione alla grammatica e all'approfondimento delle principali forme morfosintattiche, utili allo sviluppo delle conoscenze e capacità che permettono una comunicazione ed interazione fluida. L'analisi del corpus citato in precedenza è quindi tarata su questi parametri: questa fonte raccoglie testi redatti da apprendenti di russo come lingua straniera e lo studio verrà svolto sui testi di studenti italiani il cui livello sia compreso tra A1 e B1.

2.2 Il concetto di *interlingua*

L'introduzione del concetto di *interlingua* è necessaria in quanto permette una puntualizzazione sui termini che verranno utilizzati nell'elaborato. Facendo riferimento a quanto menzionato nelle prime righe di questa introduzione al capitolo, lo scopo di quanto scritto non è quello di screditare, bensì analizzare e migliorare le conoscenze relative ai bisogni e ai metodi utilizzati. Per questo motivo, si è scelto di non fare un uso esteso, da qui in avanti, del termine *errore*, ma di introdurre il concetto di *interlingua*. Coniato da Larry Selinker nel 1972, il termine *interlingua* fa riferimento ad un sistema linguistico "interno" dell'apprendente che, attraverso ipotesi e tentativi, mette in atto le sue conoscenze e ne verifica l'adeguatezza e la correttezza. Viene così creata una sorta di "lingua di mezzo" che si evolve costantemente, attraverso l'uso attivo e continuato, avvicinandosi sempre di più alla L2, ed è dotata di una propria grammatica, che differisce, sebbene non drasticamente, da quella standard. Attraverso le suddette prove, e di conseguenza attraverso gli errori, lo studente ottiene un feedback su quanto appreso e ha la possibilità di migliorare e correggere, se necessario, gli errori. Questo è un concetto cardine della valutazione, che non va utilizzata solamente per verificare la correttezza degli argomenti, ma anche e soprattutto per monitorare il progresso dell'apprendimento e riflettere su quali strategie didattiche possano risultare più efficaci (Balboni, 2012). L'uso di forme non standard o non corrette fornisce molte informazioni sullo stadio di apprendimento in cui si trovano i discenti, e questa indicazione permette ai docenti di riequilibrare, dove necessario, il proprio lavoro e le proprie aspettative. Le deviazioni dallo standard che vengono commesse sono quindi da considerarsi degli indicatori e non delle carenze: ad un maggior numero di input, corrisponde una maggiore possibilità di sbagliare e, conseguentemente, di apprendere ed ampliare le proprie conoscenze. È importante sottolineare che l'*interlingua* è soggetta non solo a miglioramenti, ma anche a degli eventuali "blocchi", spesso dovuti a mancanza di motivazione o di possibilità di pratica, per i quali è possibile che si verifichi il consolidamento di

forme ed espressioni errate.

In questo Capitolo verranno usati entrambi i termini: il termine *errore* farà riferimento alla pura deviazione linguistica registrata (ad esempio una desinenza errata oppure l'uso di una preposizione non adatta al contesto), mentre quello di *interlingua* verrà utilizzato quando si farà riferimento al processo e alle strategie di apprendimento, che esula dall'assimilazione e dal corretto uso delle singole desinenze o particelle e include in maniera partecipe e conscia gli studenti e i loro sforzi. Al termine *errore* verrà spesso preferito quello di *deviazione [dallo standard/dalla lingua standard]*.

2.3 Errori comunicativi: l'influenza della L1

Durante l'acquisizione e la formazione delle conoscenze, è possibile che gli apprendenti riscontrino molteplici difficoltà legate all'influenza della loro lingua madre (da qui in poi L1). Questo comportamento è spesso riscontrabile negli apprendenti insicuri delle proprie capacità, o che non hanno ancora sistematizzato e consolidato quanto studiato e appreso in precedenza. Come citato nel Primo capitolo (rif. 1.3), questo espediente permette spesso di comunicare le proprie intenzioni e necessità anche quando non si è in possesso delle conoscenze adeguate a comunicarle.

È utile quindi riflettere su che tipo di deviazione viene commessa da uno studente che sta costruendo le sue capacità e quali sia opportuno correggere a questo stadio di apprendimento. Nello specifico, è importante valutare se il discente stia commettendo un errore *comunicativo*. In questo caso, infatti, la deviazione riscontrata non permette la comprensione dell'informazione e può portare all'interruzione di essa, in quanto chi comunica l'informazione non riesce a riferirne il contenuto, mentre chi la riceve non è in grado di decodificarla. Di frequente, è possibile che questa informazione non sia decodificabile neanche tramite l'analisi del contesto. Tali errori, benché comuni e spesso strategici, oltre a creare problemi nella comunicazione, pongono anche gli apprendenti in situazioni di difficile gestione, poiché è necessario trovare altre formule per comunicare quanto necessario. Se possibile, quindi, è auspicabile correggerli o

guidarli nella riformulazione, in modo tale da arginare le possibilità che questa deviazione si verifichi nuovamente. Tuttavia, è possibile che alcune deviazioni possano essere considerate errori *potenzialmente comunicativi*: in questo caso la comunicazione è sì resa difficoltosa dall'uso improprio di strutture grammaticali e lessicali, ma non impedisce tuttavia la totale comprensione dell'informazione. In questo caso è bene fornire ulteriori varianti e possibilità di espressione, senza però sottolineare l'errore del discente, per evitare di demotivarlo (Lazareva, 2011).

Come evidenziato inizialmente, non di rado l'interlingua dello studente posa le basi sulla L1 ed è spesso questo il motivo per cui vengono commessi errori comunicativi. In situazioni quotidiane, si fa per lo più riferimento a dei cosiddetti "speech genres", che secondo alcuni studiosi possono essere definiti come "verbal and sign-oriented handling of a typical communicative situation, characterized by thematic, composition, and stylistic stability" (Vavilova, Korneeva, Qui, 2015: 226). A determinate situazioni vengono quindi legate determinate strutture grammaticali e un numero di vocaboli ed unità lessicali, che vengono poi usati in maniera quasi istintiva, meccanica. Agli stadi di apprendimento iniziali, gli apprendenti fanno spesso riferimento a questo gruppo di elementi e sono soliti tradurre letteralmente da L1 a L2. Questa strategia si rivela spesso utile nei primi mesi, quando i temi affrontati si riferiscono a situazioni comuni in contesti quotidiani (come, ad esempio, i convenevoli o quando viene richiesto di sentimenti comuni), tuttavia perde aderenza nel proseguimento degli studi e in situazioni di maggiore complessità, in cui è necessario un uso più attento e preciso della lingua straniera. È altresì possibile notare che anche in presenza di situazioni quotidiane, non è possibile dare per scontato che queste strategie funzionino, in quanto in alcune culture, e di conseguenza in alcuni sistemi linguistici, vi sono spesso varie stratificazioni linguistiche legate a contesti gerarchici e all'uso di registri diversi, contestualmente alla situazione in cui il discente si trova (Vavilova, Korneeva, Qui, 2015).

Le casistiche che possono presentarsi sono molto diverse, e grande importanza viene attribuita alla distanza tra le due lingue: più la L1 è simile alla L2, minore sarà la difficoltà con cui il parlante riuscirà ad esprimersi e meno frequenti

saranno le interferenze della lingua materna, nonostante vi siano comunque delle difficoltà da non sottovalutare, come ad esempio il fenomeno dei 'falsi amici'. L'interferenza della L1 ,ad ogni modo, è presente anche a livelli di competenza elevati, sebbene si presenti meno frequentemente. Le deviazioni più comuni si notano nella struttura delle frasi e nell'interpretazione delle informazioni, specialmente se relative ad aspetti culturali tipici dei Paesi in cui si parla la L2. L'interpretazione, infatti, è legata ad un sistema valoriale e ad una conoscenza enciclopedica che può differire anche in maniera piuttosto drastica da Paese a Paese e, conseguentemente, nel modo in cui viene espresso nelle diverse lingue conosciute dal parlante: infatti, è necessario valutare l'adeguatezza del vocabolario al contesto e non di rado è necessario semplificare concetti che potrebbero altrimenti essere poco chiari agli interlocutori. Come già menzionato, questa è spesso una problematica che riscontrano i parlanti che hanno un'elevata competenza nella L2 (Paribakht, Wesche, 2015).

Tra le deviazioni grammaticali più frequenti dovute all'influenza della L1 si trovano: l'omissione del soggetto, l'uso di un verbo riflessivo in L1 ma non in L2, l'uso di preposizioni non corrette, errori di reggenza, diversa attribuzione del genere (e il conseguente uso scorretto o assente dell'animatezza) e l'uso della forma di cortesia.

2.3.1 Gli *errori grammaticali*: possibili cause ed effetti sulla comunicazione

Come menzionato nell'introduzione, per *errori grammaticali* si intendono le deviazioni in campo morfologico e sintattico. In queste due macroaree possono essere iscritti i principali elementi e argomenti che sono necessari alla comunicazione, tra cui la coniugazione dei verbi e la struttura della frase. Nel caso del russo si può menzionare anche la flessione dei sostantivi. Partendo da questo presupposto, occorre prendere in considerazione che è relativamente semplice commettere *errori comunicativi* (Akišina, 2004).

Le cause di queste deviazioni sono molteplici. Gli studenti che si avvicinano allo studio della grammatica acquisiscono conoscenze e competenze gradualmente

e, soprattutto agli stadi iniziali, possono non essere in grado di riflettere su quanto studiato o su quanto ascoltato, soprattutto qualora si avesse un accesso ininterrotto alla lingua straniera (ad esempio in un contesto di lingua seconda, nel Paese in cui tale lingua si parla). Per avviare una riflessione sulla lingua, è innanzitutto necessario riuscire a gestire la pressione ed essere in possesso di fonti da consultare per riconoscere e analizzare l'errore. Altresì importante è una buona competenza metalinguistica nella L1, senza la quale non ci si potrebbe approcciare correttamente all'apprendimento di una L2. La valutazione del contesto è quindi fondamentale per comprendere come e se intervenire: un apprendente in un contesto di lingua seconda potrebbe infatti non avere le risorse necessarie per apprendere le forme morfosintattiche standard, mentre è auspicabile che uno studente che stia apprendendo una lingua come L2 frequentando dei corsi oppure in un contesto scolastico abbia molteplici materiali a cui attingere, incluso il confronto con gli insegnanti. In secondo luogo, tali deviazioni possono essere frutto dell'interlingua del discente, che sta apprendendo in maniera graduale le regole e che tenta di sistematizzare quanto appreso. Inoltre, è possibile che vi siano stati dei problemi nel processo di apprendimento e che si siano quindi apprese nozioni errate, che non sono successivamente state corrette. Un'altra causa può essere ricercata nella mancanza di esercizio e di applicazione: le regole sono conosciute e chiare, tuttavia non è stato fatto abbastanza esercizio sul tema oppure non si è presentata la possibilità di mettere in pratica quanto appreso (Balboni, 2012). Spesso anche i metodi utilizzati possono aver influenzato l'apprendimento delle regole, poiché non tutti gli studenti rispondono agli stimoli allo stesso modo. Il metodo più comune e tradizionale, almeno nel contesto italiano, è il cosiddetto metodo *deduttivo*, secondo cui è l'insegnante a spiegare le regole e a fornire gli esercizi attraverso i quali queste stesse vengono messe in pratica. I docenti possono, tuttavia, scegliere di utilizzare metodi diversi, ad esempio quello *induttivo*: attraverso l'esposizione all'input, gli studenti comprendono le regole dopo aver formulato delle ipotesi e averle messe in pratica; sono loro a "scoprire le regole" e l'insegnante li guida nel processo. In questo caso si parla di 'riflessione linguistica', finalizzata allo sviluppo di competenze metalinguistiche

nella lingua studiata. Un ruolo determinante viene svolto dalla lingua di insegnamento: qualora questa non fosse la lingua madre dell'apprendente, viene aggiunto un ulteriore livello di difficoltà alla comprensione e, di conseguenza, all'acquisizione delle conoscenze (Akišina, 2004: 140). È importante sottolineare che i due metodi sono metodologicamente diversi e che quello deduttivo è il più tradizionale, mentre quello induttivo è più innovativo. È possibile, inoltre, usare varie tecniche e metodologie, anche per testarne l'efficacia sul gruppo di discenti (questo approccio è conosciuto come 'ricerca-azione'). Tuttavia, risulta necessario tenere a mente che ogni singolo individuo risponde a molteplici stimoli in maniera diversa e che per questo un numero di studenti potrebbe non registrare le informazioni correttamente, non colmando le lacune esistenti o creandone nuove.

Dal momento in cui queste deviazioni possono essere classificate come *errori comunicativi*, gli effetti sulla comunicazione sono prevedibili, nonostante sia necessario valutare prima di tutto quanto la deviazione renda inaccessibile o incomprensibile l'informazione data. Come menzionato in precedenza, infatti, è possibile che il contenuto risulti comunque chiaro ad un interlocutore madrelingua. Ciononostante, queste deviazioni possono portare a fraintendimenti, interruzione del flusso comunicativo e, in alcuni casi, anche all'incomunicabilità dell'informazione. Il parlante è solito ricorrere a pause e successivamente a tentare di riformulare le informazioni, scindendo gli elementi o utilizzando varie proposizioni più semplici. Nel contesto scolastico, la conoscenza di queste strategie e di queste problematiche da parte del docente è di fondamentale importanza, affinché questi comportamenti non vengano sottolineati negativamente e si ricerchino le cause (e le soluzioni) insieme agli studenti, rendendoli parte attiva del processo di valutazione e correzione. Un ulteriore effetto di queste dinamiche può essere riscontrato nella perdita di motivazione, che porta lo studente a credere di non essere in grado di raggiungere gli obiettivi prefissati. Partendo da questi spunti, occorre prima di tutto instaurare un rapporto di fiducia con gli apprendenti, per poi analizzare con questi eventuali strategie di potenziamento.

2.3.2 Come correggere gli errori: un primo approccio alla valutazione

Prima di passare al fulcro del capitolo, è opportuno dedicare spazio al concetto di valutazione e a come correggere le deviazioni fino ad ora presentate. In passato, l'idea di valutazione rievocava un'idea negativa, una sorta di punizione, nonostante essa sia puramente una parte del percorso formativo tanto degli studenti, quanto dei docenti, atta a verificare il raggiungimento degli obiettivi posti in precedenza. Al giorno d'oggi, il momento di verifica viene generalmente vissuto come un ostacolo da superare, ma viene posta maggiore attenzione sulla sua percezione e i suoi effetti sulla vita scolastica (Akišina, 2004). Vi è una serie di difficoltà oggettive che la valutazione presenta, a partire dalla progettazione di prove che risultino utili, efficaci e oggettive. Proprio quello dell'oggettività è un criterio molto ambiguo, poiché conferisce validità alle prove somministrate, ma la sua ricerca può spesso portare ad allontanarsi dallo scopo finale della valutazione: interpretare i dati per migliorare il lavoro del docente e guidare in maniera più efficace gli studenti verso i risultati previsti. Oltre a ciò, una valutazione oggettiva non permette di tenere in considerazione il percorso del singolo, che, come specificato anche da Balboni, è invece necessario comprendere pienamente per procedere con una valutazione coerente e adeguata (Balboni, 2012).

Come nota lo studioso Serragiotto, docente di Didattica delle lingue straniere, l'approccio migliore è quindi quello di valutare complessivamente il rendimento dei singoli studenti partendo dalla comprensione delle sue difficoltà, personali e scolastiche. È importante che il processo di valutazione risulti produttivo e che in nessun caso venga percepito come una punizione o una svalutazione della persona e del suo operato. Per questo motivo, il docente viene incoraggiato a creare un patto di fiducia con gli studenti, iniziando una discussione che verta sulle rispettive richieste e sulle reciproche aspettative. Allo stesso tempo, il docente dovrebbe presentare e concordare i metodi valutativi che verranno messi in atto, riservandosi la possibilità di metterli in discussione e testarne l'efficacia. Gli indicatori di valutazione devono, quindi, essere chiari fin da subito e i giudizi non devono riflettere eventuali giudizi di valore riferiti alla persona,

bensi solo al lavoro svolto: un feedback preciso sugli sforzi compiuti aiuta lo studente a concentrarsi sulle sue lacune e permette di avviare una riflessione su come colmarle. A livello motivazionale, inoltre, è preferibile che i giudizi vengano posti in maniera costruttiva: invece che utilizzare proposizioni che facciano riferimento alla qualità degli sforzi fatti, si potrebbe riformulare il commento specificando come una revisione degli argomenti possa portare ad un risultato migliore, esortando lo studente a provare e mettersi in gioco. Questi accorgimenti coadiuvano il lavoro del docente durante la valutazione dei compiti scritti; potrebbero, tuttavia, non risultare efficaci per tutti gli apprendenti, ed è bene comprendere fin da subito quali studenti potrebbero necessitare di ulteriore supporto a livello emotivo durante il momento di valutazione (Serragiotto, 2016). È possibile, a tal proposito, chiedersi quale sia la modalità migliore per correggere gli errori commessi oralmente. Per prima cosa, occorre tenere presente che lo studente ha il diritto di commettere errori: creare un ambiente in cui viene reso normale esprimersi senza paura di commetterne può essere un primo passo affinché le correzioni siano viste come momenti costruttivi. L'insegnante è chiamato a stimolare il discorso e ad ascoltare attentamente quanto prodotto dagli studenti, senza interromperli. Eventuali precisazioni e correzioni possono essere registrate o annotate durante l'esposizione e presentate alla fine di essa. Questo permette al parlante di esprimersi liberamente e di non distrarsi, portando a termine il discorso iniziato. Nel momento in cui il docente è chiamato a giudicare l'operato dello studente, è utile specificare quali errori sono realmente significativi e quali non creano un ostacolo alla comprensione. Questo atteggiamento permette allo studente di riflettere non solo su quanto appreso e su ciò che ha preparato per la verifica, ma anche di ragionare sulle proprie capacità. Qualora alcuni elementi non siano chiari o venga richiesto dallo studente, si può ricorrere alla lingua madre per una spiegazione approfondita. È altrettanto preferibile correggere gli errori grammaticali alla fine dell'esposizione, possibilmente fornendo esempi corretti, mentre per gli errori lessicali è possibile ricercare insieme al parlante ulteriori lemmi che risultino maggiormente adeguati, accettando eventuali sue proposte (Akišina, 2004).

In generale, caratteristiche generalmente apprezzate (che il docente dovrebbe

possedere) durante la fase di valutazione sono la pazienza e la comprensione. In aggiunta a ciò, è fondamentale non dimenticare lo scopo della valutazione per il docente: raccogliere dati sul raggiungimento degli obiettivi previsti e sul proprio lavoro. È, infatti, attraverso il lavoro di verifica che l'insegnante riceve un riscontro importante: lo studio dei dati raccolti deve avviare una riflessione sui metodi attuati in classe e, se necessario, portare a strutturare nuovamente il lavoro con metodi più efficaci.

2.4 I principali errori commessi dagli studenti italofoeni in russo L2: ipotesi e verifica

Il fulcro di questa ricerca si svilupperà in questa sezione e nella sezione successiva, dedicata allo studio e all'analisi del corpus RLC.

In questo paragrafo si procederà a teorizzare quali sono le principali difficoltà degli apprendenti di russo come L2, spiegando il motivo delle criticità che possono insorgere durante lo studio di questi argomenti. Successivamente, nel paragrafo 2.5, le ipotesi verranno confrontate con i dati estratti dal corpus già menzionato. Facendo riferimento al paragrafo 1.3, gli argomenti verranno suddivisi nei livelli di appartenenza, da A1 a B1. Come si potrà notare, la maggior parte delle difficoltà ipotizzate si trovano al livello A1, mentre ai livelli successivi sembrerebbero riscontrarsene un numero minore. Ciò è dovuto alla difficoltà che gli studenti italofoeni sono soliti manifestare nello stabilire una sorta di contatto con la lingua (si è, per l'appunto, soliti riferirsi al livello A1 come "livello di contatto"), nell'abituarsi ad essa, ai suoi soni e alle sue regole. Uno studente che ha alle spalle uno o più anni di studio della suddetta lingua, avrà naturalmente un numero maggiore di strumenti utili ad approcciarsi agli argomenti proposti con una certa sicurezza e con meno timore rispetto ai primi momenti di apprendimento.

2.4.1 Livello A1

Durante i primi due anni di studio, solitamente gli studenti apprendono le basi fonetiche, fonologiche e morfosintattiche della lingua. Proprio per questo motivo

durante questo periodo si registra normalmente un'elevata quantità di deviazioni grammaticali, poiché i discenti stanno costruendo le loro conoscenze e la loro interlingua subisce modifiche in maniera piuttosto rapida e costante. Le difficoltà riscontrate sono molteplici e sono legate ai fattori elencati nelle pagine precedenti: è bene notare che questo periodo di apprendimento rappresenta un momento estremamente delicato, poiché oltre a formare le conoscenze e capacità necessarie per interagire in maniera soddisfacente con gli interlocutori, viene anche rafforzata e consolidata la motivazione. A questo stadio, quindi, è necessario sostenere gli apprendenti e tentare di non enfatizzare gli errori commessi, specialmente in esercizi di produzione orale. Ciononostante, è altresì essenziale correggere gli errori grammaticali commessi, affinché questi non si ripetano nel tempo. A questo stadio la maggior parte delle deviazioni sono legate all'influenza della L1: l'apprendente, infatti, non possiede ancora nessuna nozione che possa aiutarlo in maniera intuitiva o deduttiva e deve fare affidamento a quanto esposto dall'insegnante; tuttavia, nei momenti di difficoltà, può fare riferimento solamente al suo sistema linguistico principale, o a quello di altre lingue conosciute, che potrebbero però non essere d'aiuto. Di seguito viene proposta una serie di errori comuni registrati al livello A1. Verranno fornite brevi spiegazioni per ogni casistica presentata, tuttavia è opportuno precisare che, per una corretta e totale comprensione delle problematiche proposte, risulta necessario conoscere in maniera approfondita la grammatica russa.

- Uso dei casi (principalmente al singolare)

Dal momento che nella lingua italiana non sono presenti, l'uso dei casi costituirà una difficoltà da non sottovalutare durante l'insegnamento e l'apprendimento. Coloro che affiancano allo studio del russo quello del latino potrebbero in minima parte riscontrare un vantaggio nella comprensione del sistema dei casi, tuttavia è comunque consigliato spiegare fin dalle prime lezioni il funzionamento del sistema russo dei casi. Durante il consolidamento del primo livello del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (da qui in poi

QCER), i casi vengono affrontati prevalentemente al singolare, alcuni vengono approfonditi anche nelle loro forme plurali. Poiché la conoscenza delle desinenze di ogni caso morfologico rappresenta una condizione essenziale all'avviamento alla conversazione, è di primaria importanza che a queste venga dedicata una cospicua quantità di tempo e che questi argomenti siano trattati non solo con precisione e puntualità, ma soprattutto con una sorta di ripetitività e costanza, affinché gli apprendenti padroneggino tutti i casi russi senza difficoltà.

- Errori di coniugazione di verbi irregolari

La lingua russa presenta tre differenti coniugazioni e alcuni verbi possiedono una coniugazione propria o irregolare. Questo non dovrebbe rappresentare una difficoltà per i discendenti italiani, poiché l'italiano possiede le stesse caratteristiche. Nonostante ciò, è possibile che si verifichino deviazioni nella scelta delle desinenze corrette, specialmente quelle della seconda e terza coniugazione. Le difficoltà principali, tuttavia, si verificano soprattutto quando viene chiesto agli studenti di usare verbi con una coniugazione irregolare o particolare: in russo sono infatti frequenti alternanze consonantiche che interessano la coniugazione della prima persona singolare. Per fornire degli esempi più concreti, si possono prendere come modelli i verbi *любить* 'amare', *готовить* 'cucinare' o 'preparare' e *видеть* 'vedere'. Nei primi due casi, la prima persona singolare si presenta in una forma irregolare, con l'aggiunta di una consonante tra tema e desinenza, ottenendo quindi le forme *люблю* e *готовлю*. Nel secondo caso, invece, vi è un cambio consonantico: alla prima persona singolare non verrà mantenuto il tema in *д*, bensì verrà sostituito dalla consonante *ж*, ottenendo la forma *вижу*. Occorre non sottovalutare la confusione che queste peculiarità possono creare inizialmente.

Un altro esempio peculiare è quello del verbo 'volere' *хотеть*, che presenta un'alternanza vocalica alle prime tre persone singolari, ma non in quelle plurali. È quindi possibile che alcuni studenti applichino questa alternanza anche alle forme plurali, utilizzando forme errate come ad esempio **хочем* e **хочут*, invece di *хотим* (noi vogliamo) e *хотят* (essi/esse vogliono). Le possibilità di errore

relative alla coniugazione dei verbi sono molteplici e sono deviazioni molto comuni da riscontrare.

- La doppia negazione

In russo, così come in italiano, le frasi negative sono tendenzialmente espresse attraverso l'uso della particella di negazione davanti al verbo. A differenza di altre lingue, come ad esempio l'inglese o il tedesco, viene richiesto l'uso della negazione 'не' anche in presenza di altri elementi di negazione (pronomi, aggettivi, avverbi). La particella negativa non viene omessa in nessun caso, tuttavia è possibile che questo non risulti chiaro fin da subito e che gli apprendenti non riescano a mettere in pratica questa regola fin da subito, soprattutto in presenza di avverbi di tempo o frequenza che indichino già la rarità o la negazione dell'azione.

Un esempio di possibile variazione della frase "Я никогда не ем мороженое" (Non mangio mai il gelato) può essere *Я никогда ем мороженое: poiché vi è già l'avverbio negativo di tempo *никогда* 'mai', si può decidere di non inserire la particella negativa *не* per negare il verbo, cadendo così in errore.

- L'uso dei pronomi personali al dativo per indicare stati fisici e psicologici

Mentre in italiano si ricorre spesso al verbo 'avere' o all'uso di aggettivi per indicare stati fisici e psicologici, in russo questa funzione viene espletata da costruzioni con pronomi personali al dativo, per il soggetto logico della frase, e avverbi usati in funzione predicativa. Gli studenti che si trovano nel processo di costruzione delle proprie conoscenze, nello stadio dell'interlingua, ricorrono spesso a perifrasi complicate, e spesso errate, per indicare lo stato (sia esso d'animo o psicofisico) che si vuole esprimere. Un errore comune che si può riscontrare è l'uso degli aggettivi, esattamente come in italiano. Tuttavia, l'uso degli aggettivi in russo conferisce alla proposizione una specificazione qualitativa, sottolinea una caratteristica della persona e del suo carattere: Я грустный non significa "sono triste", bensì "sono una persona triste", così come

“Ты скучный” non significa “sei annoiato”, bensì “sei una persona noiosa”. Per esprimere correttamente le frasi ‘sono trieste’ e ‘sei annoiato’, occorre utilizzare il pronome personale al dativo e l’avverbio usato come predicato: *мне грустно* e *тебе скучно* sono pertanto le forme corrette. Un’altra deviazione possibile, data dall’interferenza con l’italiano, è l’uso del verbo *иметь*, ‘avere’ o più precisamente ‘possedere’, o della costruzione *у меня есть* per esprimere il verbo ‘avere’ nell’indicazione di uno stato fisico. “Ho freddo”, la cui traduzione corretta è *мне холодно*, potrebbe così essere espresso con la proposizione, errata, **у меня есть холод*, letteralmente “io ho [possiedo] il freddo”.

- L’uso dei pronomi personali al dativo con avverbio predicativo per tradurre i verbi modali “dovere” e “potere”

Le dinamiche che intercorrono in questo caso sono simili a quelle del punto precedente. In italiano l’espressione dei verbi modali (anche conosciuti come servili) avviene tramite l’ausilio di un verbo in forma attiva, coniugato all’opportuna forma richiesta dal soggetto. In russo, ancora una volta, questa funzione viene espletata dai pronomi personali al dativo seguiti dalle forme avverbiali *нужно*, *надо*, *необходимо* per tradurre “dovere” e *можно*, per tradurre “potere”, anche esse seguite dal verbo all’infinito. Spesso, tuttavia, gli apprendenti non utilizzano il pronome personale al dativo, bensì al nominativo.

La frase “devo andare a scuola” dovrebbe quindi essere tradotta nella maniera seguente: “Мне надо/нужно пойти в школу”. Per via dell’interferenza della L1, è però possibile che gli studenti utilizzino frasi come **Я надо* o **Я нужно* (Pavlov, 2018). Lo stesso meccanismo è ritrovabile nella traduzione della frase “noi possiamo [abbiamo il permesso di] bere una birra”, *нам можно пиво пить*, in cui il pronome personale al dativo *нам* può essere erroneamente sostituito da quello al nominativo *мы*.

- L’uso di alcune preposizioni: *по*, *в*, *на*

Alcune preposizioni hanno un uso particolare, che può rivelarsi complicato da

apprendere o da memorizzare. Tra le più comuni al livello A1 troviamo la preposizione *no* seguita dal dativo, una delle cui funzioni è quella di esprimere il settore di competenza o la materia di studio: le espressioni italiane “compito di...”, “libro di...”, “esame di...” vanno tradotte utilizzando questa preposizione. In italiano, tuttavia, viene utilizzato il complemento di specificazione, ed è quindi possibile che i discenti scelgano di tradurre le frasi sopra elencate utilizzando il genitivo. Questa scelta non è di per sé sbagliata, tuttavia è opportuno prestare attenzione alle esigenze stilistiche e al contesto. Vi è una rilevante quantità di vocaboli afferenti a questa sfera che richiede l’uso della preposizione *no* e vi sono quindi molte possibilità di non esprimersi in maniera corretta.

Un altro caso comune è quello riguardante le preposizioni *e* e *na* che, seguite dal caso prepositivo, vengono utilizzate per esprimere il complemento di stato in luogo. Benché vi sia una logica dietro alla scelta di una preposizione o dell’altra, vi sono anche numerose eccezioni che occorre imparare a memoria, creando così, auspicabilmente, un rallentamento nell’apprendimento delle forme corrette e aumentando la possibilità di errore.

Vi sono poi casi complicati, poiché non rientrano in un livello specifico. In questa categoria possono essere annoverati i verbi di moto e l’aspetto del verbo, il cui concetto e uso viene appreso già al livello A1, per poi essere approfondito successivamente. Poiché vengono introdotti già al livello elementare, risulta opportuno inserirli in questa lista.

- Verbi di moto senza prefissi (*идти, ходить, ехать, ездить*)

La difficoltà principale consta nella differenza con l’italiano, dove non è prevista, in primo luogo, una differenziazione nella scelta del verbo nel caso in cui il movimento venga compiuto a piedi o con un mezzo. Il primo passo da compiere, tanto per l’insegnante quanto per gli studenti, è quello di trovare le giuste modalità affinché la regola venga non solo compresa, ma anche applicata: verosimilmente occorreranno numerosi esercizi, anche sotto forma di roleplay.

Un’ulteriore difficoltà in merito è possibile che si riscontri nella comprensione del binomio “verbi unidirezionali” e “verbi multidirezionali”. Benché questo argomento

sia fondamentale per la comunicazione quotidiana, è possibile affrontarlo in vari momenti dell'apprendimento. In breve, poiché in italiano il verbo "andare" può essere utilizzato in qualunque caso e in qualunque contesto, al livello A1 è probabile che l'errore avvenga soprattutto nella descrizione di un movimento compiuto con un mezzo: sebbene andrebbero usati i verbi *ехать* e *ездить*, gli apprendenti potrebbero ricorrere all'uso degli altri due, solitamente *идти*, poiché influenzati dalla L1. Al livello A2, invece, anche la differenza tra "unidirezionali" e "multidirezionali" diventa rilevante ed è oggetto di correzione.

- L'aspetto del verbo nelle sue applicazioni più semplici e l'uso del futuro

Così come per i verbi di moto, anche l'aspetto del verbo risulta spesso ostico per gli apprendenti. Anche in questo caso, la causa è da attribuire all'influenza della L1 e alla differenza del sistema dei tempi verbali tra L1 ed L2. La prima difficoltà consta nella formazione e nel riconoscimento dei due aspetti, imperfettivo e perfettivo. Tra le complicazioni maggiori, poi, oltre alla contrapposizione tra "azione iterata" e "azione singola", figura soprattutto l'idea di "azione in corso di svolgimento", che è spesso trascurata e sottovalutata da chi apprende il russo, soprattutto nel suo utilizzo al futuro. Vi sono, infatti, due modi per esprimere e usare questo tempo: un modo analitico, attraverso l'ausiliare *быть*, opportunamente coniugato al futuro, seguito dal verbo che descrive l'azione all'infinito imperfettivo, per segnalare prevalentemente il valore processuale dell'azione, oppure la sua pianificazione e ripetizione nel tempo, e un modo sintetico, attraverso l'uso del verbo perfettivo opportunamente coniugato, che esprime un'azione puntuale. L'errore più frequente consta nell'uso dell'aspetto perfettivo con l'ausiliare *быть*: frasi come **он будет посмотреть* o **я буду написать* sono errate, tuttavia molto presenti nei testi e nei discorsi prodotti da studenti di russo L2.

Ulteriori difficoltà si aggiungono a partire dal livello A2 nella scelta dell'aspetto verbale al passato, soprattutto in frasi in cui non sono presenti indicatori temporali o in cui compaia una negazione.

2.4.2 Livello A2

Al livello A2, i discenti sono già in grado di svolgere una conversazione elementare, e il consolidamento delle loro conoscenze li porta ad interagire con maggiore sicurezza e proprietà di linguaggio, sebbene il numero di vocaboli che hanno a disposizione sia limitato. La maggior parte delle conoscenze considerate “fondamentali” sono state acquisite al livello A1; al livello A2 viene quindi richiesta una maggiore attenzione al contesto e allo stile, sebbene in maniera limitata e circoscritta a delle funzioni concordate con il docente.

Di seguito viene proposta una lista di argomenti (oltre ai verbi di moto e all’aspetto del verbo citati in precedenza) che potrebbero risultare ostici e complessi da apprendere.

- Uso dei casi al plurale

In questo caso, le difficoltà principali sono quelle espresse nel paragrafo 2.4.1, tuttavia l’apprendimento di nuove desinenze e preposizioni potrebbe causare confusione, soprattutto se alcune di queste ultime svolgono diverse funzioni nella frase e possono avere più di un significato, in base al caso che le segue. Tra le deviazioni più comuni, si può presumere che, oltre alla semplice scelta della desinenza errata, soprattutto al genitivo plurale, compaia la differenza di desinenze utilizzate per sostantivi animati e inanimati all’accusativo plurale. È possibile, quindi, che, invece di una frase come *Люда знает этих девушек/этих мальчиков/людей*, alcuni studenti possano dire (o scrivere) *Люда знает *эти девушки/этих мальчики/люди*, e numerosi altri esempi possibili.

- L’espressione della quantità

Per gli studenti italiani, questo argomento è con grande probabilità uno dei più complessi della grammatica russa, poiché si differenzia completamente dalle modalità con cui si è soliti esprimere una quantità in italiano.

Prima di procedere con la spiegazione di questo argomento (e di altri argomenti ad esso legati, quali ad esempio gli avverbi di quantità), è necessario che gli studenti padroneggino le desinenze del caso genitivo, sia al singolare che al plurale. È possibile introdurre l'argomento e farlo applicare meccanicamente anche senza una completa padronanza (per esempio, solo al singolare), ma una conoscenza puntuale ed approfondita di questo caso morfologico risulta essenziale per una corretta assimilazione dell'argomento e il suo uso attivo. Per gli apprendenti italiani risulta innanzitutto complicato comprendere l'uso di un caso diverso dal nominativo o accusativo quando si esprime una quantità, sebbene anche in italiano vi sia un cambiamento morfologico al mutare della quantità, con la trasformazione da singolare a plurale. È quindi possibile che, almeno inizialmente, il processo morfologico non sia chiaro e che le quantità superiori a 1, specialmente a partire da 5, vengano seguite dal caso accusativo in forma plurale, invece che dal sostantivo nella forma plurale del caso genitivo. Un altro errore molto comune è l'uso del genitivo plurale dopo le quantità 2,3 e 4. Secondo le regole grammaticali, occorre utilizzare il caso genitivo al singolare, tuttavia, dal momento in cui un apprendente italiano concepisce la quantità espressa come un gruppo o comunque non come un singolo oggetto o un singolo essere vivente, è verosimile che, anche qualora scelga di utilizzare il genitivo, lo faccia scegliendo la forma plurale: *2 *стаканов*, *4 *парни*, *3 *ночей*, *4 *братья* o *4 *братьев*.

Lo stesso processo e le stesse deviazioni possono registrarsi con gli avverbi di quantità, tra cui *сколько*, *много*, *мало*, *несколько* e *немного*, a cui segue il genitivo, sia singolare che plurale. La difficoltà che insorge nell'uso di questi avverbi si nota nella persona e nel genere del verbo (se al passato) che li segue: il verbo va, infatti, coniugato alla terza persona singolare e al genere neutro (quest'ultima specifica si riflette solamente nella forma verbale del passato), tuttavia, per le stesse ragioni elencate precedentemente, con molta probabilità uno studente madrelingua italiano potrebbe scegliere di utilizzare il verbo alla terza persona plurale. Vi sono dei casi in cui questa scelta non risulta errata, tuttavia, nella maggior parte dei casi, è una deviazione dallo standard linguistico

formale a cui occorre attenersi.

- La declinazione dei numerali cardinali

Le deviazioni riscontrabili relative a questo argomento sono molteplici, tenendo in considerazione la declinazione dei numerali cardinali e come questa differisca da quella dei numerali ordinali. Questi ultimi, difatti, si declinano come se fossero degli aggettivi, mentre la declinazione di quelli cardinali non segue uno schema unico ed è spesso oggetto di errori. Tra i più comuni, oltre alla desinenza inappropriata, troviamo la mancata coniugazione delle parti che compongono i numeri composti, molto spesso le decine e le centinaia. Un'altra possibile deviazione può riscontrarsi nella scelta di declinare il numerale relativo ad un sostantivo animato con le desinenze di quelli inanimati (per esempio: Вчера Яна встретила *два одноклассников, al posto di двух, forma corretta).

- La particella predicativa *нет* con il genitivo di negazione

Ancora una volta, è uno dei molteplici usi del genitivo a risultare difficile da apprendere. La frase negativa espressa dal predicato *нет, не было e не будет* è seguita dal caso genitivo; tuttavia, le dinamiche che intercorrono in questo caso sono simili a quelle spiegate in precedenza per le quantità: visto che il parlante italofono non riconosce la struttura come “naturale”, è solito ricorrere ad una semplificazione della situazione, utilizzando la forma del sostantivo o del pronome al nominativo.

Un caso particolare è quello dei pronomi personali: per negare l'assenza della persona indicata, occorre seguire la regola sopracitata; tuttavia, dato che questo errore viene spesso commesso agli stadi iniziali, gli studenti sono soliti tradurre la frase “lui non è qui/a casa/al lavoro” con la particella negativa *не*: *он не здесь/дома/на работе. Seguendo la regola appena analizzata, la versione corretta è invece la seguente: Его нет здесь/дома/на работе (Bejenari, 2015). Fortunatamente, questo tipo di errore non compromette, nella maggior parte dei casi, la comunicazione e il messaggio trasmesso non viene profondamente

alterato, risultando quindi comprensibile all'interlocutore.

Anche in questo caso, esistono argomenti difficili da collocare e circoscrivere ad un livello. Oltre a ciò, è bene sottolineare che alcuni di essi sono spesso ripresi anche quando gli studenti dovrebbero già padroneggiare la lingua ad un livello superiore, in quanto difficili da mettere in pratica non trovandosi in un contesto in cui la lingua si usa giornalmente, e anche perché il loro uso è spesso drasticamente diverso da quello in italiano. Tra questi troviamo i verbi di posizione e i verbi di moto prefissati.

- Verbi di posizione (*ставитъ - поставитъ, класть - положить, вешать - повесить*)

Le problematiche riscontrate in questo caso sono molto simili a quelle dei verbi di moto, la cui difficoltà constava nell'averne più di un verbo per tradurre un'azione che in italiano viene espressa da un solo verbo. I verbi di posizione traducono in russo il verbo "mettere", "porre", senza alcuna differenza di ubicazione o movimento. Per gli italofoeni, è necessario dunque compiere un ulteriore sforzo nella scelta del verbo più adatto: non si deve scegliere solo l'aspetto del verbo corretto, bensì anche quale verbo sia più adatto al contesto in base al movimento compiuto e alla posizione finale in cui si troverà l'oggetto.

- Verbi di moto prefissati

Le difficoltà principali sono le stesse di quelle incontrate precedentemente, relativamente ai verbi di moto non prefissati. L'aggiunta dei prefissi corrisponde nella maggior parte dei casi ad una modifica del significato originale, spesso fornendo ulteriori informazioni relative alla direzione. Occorre quindi prestare maggiore attenzione al contesto, e anche in questo caso le deviazioni principali che potrebbero essere commesse riguardano principalmente la scelta dell'aspetto del verbo.

2.4.3 Livello B1

La transizione tra il livello A2 e il livello B1 permette agli apprendenti di consolidare le loro conoscenze e svolgere le attività richieste con maggiore consapevolezza, decisione e motivazione.

Arrivati a questo stadio, l'interlingua degli studenti dovrebbe avvicinarsi ad una buona correttezza grammaticale: gli errori dovuti all'influenza della L1 sono limitati, il sistema dei casi è stato compreso e assimilato, così come alcuni argomenti di rilevante importanza, quali i verbi di moto e l'aspetto del verbo. Le deviazioni sono comunque presenti, tuttavia la maggior parte di esse non sono classificabili come *errori comunicativi*.

Le deviazioni principali caratteristiche di questo livello riguardano frasi subordinate complesse e la necessità di esprimersi con un registro maggiormente elevato.

- Participi: formazione e uso

Nonostante esistano anche in italiano, il loro uso in russo è differente. Innanzitutto, la prima difficoltà consiste nell'apprendimento della formazione di ogni participio, e quindi di ulteriori desinenze che generalmente coincidono con quelle degli aggettivi, e successivamente nel loro uso. Una caratteristica che può risultare ostica è la differenza tra participi attivi e participi passivi, inesistente in italiano. In dettaglio, è auspicabile che gli studenti abbiano molte difficoltà nell'utilizzare il participio presente passivo e il participio passato attivo. Fortunatamente, questi problemi si riscontrano prevalentemente nella lingua scritta, considerando che in quella parlata (e quindi anche nelle eventuali esposizioni dei discenti) si può ricorrere facilmente a perifrasi alternative, come la subordinata relativa, per esprimere le stesse funzioni. Un errore comune, anche questo afferente alla lingua scritta, è il mancato uso delle virgole nei casi di costruito participiale chiuso.

- Errori di reggenza verbale

Al livello B1 è necessario conoscere quali casi morfologici sia necessario usare con alcuni verbi, spesso riflessivi. Inoltre, occorre apprendere in sequenza anche eventuali altri costituenti della frase, con una o più preposizioni, senza i quali la frase risulterebbe incompleta o di senso non compiuto. Eventuali deviazioni legate a questi argomenti sono da accogliere e da correggere, stimolando un esercizio costante e possibilmente portando i discenti ad applicare queste regole e questi verbi in contesti adeguati. Non è plausibile che dopo pochi anni di studio gli apprendenti abbiano gli strumenti per conoscere e riconoscere autonomamente alcune parti del discorso e particolarità legate alla valenza dei verbi, ed è perciò necessario che l'apprendimento sia guidato da un insegnante, qualora non ci si trovi in un contesto di lingua seconda o in un paese in cui la lingua studiata venga parlata attivamente. Una grande difficoltà in merito si verifica quando i verbi non sono seguiti dal caso che il discente si aspetta di trovare, per via dell'influenza della L1. Per citare alcuni esempi, è possibile fare riferimento al verbo 'aiutare' *помогать*, che in russo regge il dativo e non l'accusativo, come un italofono si aspetterebbe sulla base dell'italiano 'aiutare qualcuno' (ogg.); lo stesso vale per il verbo 'disturbare', *мешать*.

- L'uso di *чтобы*

La deviazione principale che si riscontra in questo caso è l'uso ripetuto dell'infinito (sub. implicita), quando la frase subordinata con soggetto diverso da quello della principale richiede l'uso del verbo al passato (sub. esplicita).

Inoltre, nelle frasi con verbo "volere", "richiedere", "esigere", vi è una forte probabilità che gli italofondi traducano il complementatore "che" con *что*, invece che con *чтобы*.

Es: Эти футболки очень старые. Мама хочет, **что* ты купил себе новые.

Un altro problema che potrebbe insorgere è dato dalla preposizione *для*, che va seguita da un sostantivo al caso genitivo. Verosimilmente alcuni apprendenti di madrelingua italiana potrebbero usarla per tradurre subordinate che in italiano sono introdotte da “per” seguito dall’infinito del verbo (Bejenari, 2015); di conseguenza, potrebbero tradurre la frase “per studiare in Russia è necessario il visto” nel seguente modo, errato: **Для учиться в России, нужна виза*. Questa frase è correttamente traducibile solamente tramite l’impiego della congiunzione *чтобы*: *Чтобы учиться в России, нужна виза*. Questa ipotesi viene inoltre confermata da Maria Chiara Ferro, docente di lingua russa presso l’Università G. D’Annunzio di Chieti-Pescara, che afferma: “Come si vede, entrambi i vocaboli del russo possono essere tradotti in italiano con «per». L’omonimia nella resa dei due elementi del russo provoca l’insorgenza di errori del tipo: **My toropimsja, dlja uspet’ na poezd*, cioè l’impiego della preposizione per introdurre una frase subordinata. L’errore a nostro avviso insorge anzitutto poiché il discente incontra la preposizione *dlja* fin dalle prime lezioni sui casi della lingua russa, mentre la congiunzione *čtoby* solo in un secondo momento, quando si affronta la sintassi. Pertanto, *dlja* costituisce il primo elemento che nella memoria dell’apprendente viene associato a «per» italiano. In secondo luogo, a causa dell’omonimia presente nella lingua italiana tra la preposizione e la congiunzione subordinativa, il discente non si ferma a riflettere sulla funzione sintattica del «per» da tradurre” (Ferro, 2017: 71).

- Il discorso indiretto: la *consecutio temporum* e l’uso della particella *ли*

L’ultima ipotesi che viene teorizzata riguarda l’uso della *consecutio temporum* e della particella *ли* nel discorso indiretto. Si è scelto di concentrarsi solamente su questi due errori, poiché evidenziano in maniera chiara la distanza tipologica tra russo e italiano.

Per quanto riguarda il problema della *consecutio temporum*, la difficoltà principale emerge nella scelta del tempo verbale da utilizzare per la resa del condizionale passato italiano, impiegato per sottolineare la posteriorità dell’azione nel passato descritta dalla subordinata. Per chiarire ulteriormente il concetto, si prenda come

esempio la frase “Egor ha detto che avrebbe fatto/finito i compiti”. Affinché questa frase sia corretta in russo, la frase principale manterrà il verbo al passato, mentre quello della subordinata, preceduta da una virgola, andrà coniugato utilizzando il futuro perfettivo, che, come già accennato, conferisce un’idea di posteriorità, di un’azione futura nel passato: *Егор сказал, что сделает домашнее задание*. Nonostante la regola non appaia complicata, è possibile che i discendenti italo-foni scelgano di usare il presente imperfettivo o, con maggiore frequenza, il passato o il futuro imperfettivo (con il verbo ausiliare *быть*). Questi tentativi, tuttavia, sono errati per diverse ragioni: nel primo caso, l’uso del presente conferisce all’azione un senso di contemporaneità con il verbo della frase reggente, sottintendendo che Egor stia completando i compiti nel tempo di riferimento della reggente; il secondo caso, invece, implica anteriorità, ovvero che i compiti siano già finiti nel momento di riferimento della reggente; il terzo, invece, indica il processo di svolgimento dei compiti, ma non dà informazioni circa il risultato finale, ovvero il loro completamento.

Questa deviazione corrisponde ad un vero e proprio *errore comunicativo*, dal momento che la scelta di un tempo o di un aspetto verbale compromette e altera il significato di quanto comunicato. Come sottolinea Oxana Bejenari, docente presso l’Università Statale di Milano ed esaminatrice della certificazione russa TORFL (anche ТРКИ), è sufficiente analizzare la differenza tra le frasi seguenti: *Он сказал, что он поехал в Венецию* e *Он сказал, что он поедет в Венецию*; solo la seconda, infatti, è usata correttamente per indicare un’azione che deve ancora avvenire.

Un’altra problematica riscontrabile nel discorso indiretto (e non solo) è quella della traduzione della particella italiana “se”. In particolar modo, a causare difficoltà è la differenza di uso (e, a tratti, di significato), tra la congiunzione *если*, che introduce una frase condizionale, e la particella interrogativa *ли*. Una deviazione che si registra frequentemente è l’uso della congiunzione nel discorso indiretto. Secondo Maria Chiara Ferro, il problema è ancora una volta dato dalla traduzione italiana: “entrambe si traducono in italiano con «se», caso che ancora una volta induce gli studenti a non porre attenzione alla funzione sintattica del connettivo e a confondere congiunzione e particella ritenendo, in

virtù dell'omonima traduzione, che abbiano anche uguale valore sintattico. Compaiono quindi enunciati del tipo: **Mama sprosila esli ja budu užinat' doma*, nei quali erroneamente la congiunzione condizionale viene impiegata per introdurre una subordinata interrogativa indiretta“ (Ferro, 2017: 72).

2.4.4 Brevi considerazioni

Prima di procedere con l'analisi del corpus e alla conseguente verifica delle ipotesi presentate in questa sezione, si ritiene necessario specificare che quanto elencato fino ad ora rappresenta una lista dettagliata, ma non esaustiva, delle difficoltà che gli apprendenti potrebbero manifestare.

L'analisi del corpus RLC potrebbe, pertanto, fare luce su ulteriori argomenti non menzionati in queste pagine; per questo motivo, alla sezione relativa allo studio del corpus ne seguirà una ulteriore di comparazione, in cui verrà fornita una panoramica generale su quanto emerso.

2.5 Analisi del corpus RLC

Come menzionato nel paragrafo precedente, questa sezione è dedicata all'analisi del corpus RLC: Russian Learner Corpus¹³. Il progetto è guidato dalla professoressa Ekaterina V. Rakhilina, docente di linguistica, semantica e teoria della lingua e delle metodologie di ricerca presso la Higher School of Economics di Mosca. In questa sezione vengono presentati i risultati della ricerca svolta sui testi presenti nel corpus e vengono evidenziate le deviazioni più comuni riscontrate, fornendo esempi e correzioni che, per semplicità e per offrire una maggiore possibilità di verificare sul corpus stesso, verranno trascritte in cirillico. La ricerca è stata svolta sui parametri già noti e utili allo sviluppo di questo elaborato: sono perciò stati analizzati testi scritti e orali di apprendenti italiani, la cui conoscenza della lingua sia compresa tra i livelli A1 e B1. A tal proposito, è importante aggiungere che il numero di testi di apprendenti italiani (o di

¹³ Consultabile al seguente sito in lingua inglese e russa: <http://web-corpora.net/RLC/>. Ai fini di questa ricerca, la versione del sito utilizzata è quella in lingua russa.

madrelingua italiana) risulta essere limitato; per questo motivo, si è deciso di integrare il quadro con un ulteriore paragrafo in cui verranno analizzati degli abstract di elaborati finali in russo di studenti e studentesse dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Ad ulteriore supporto, verranno infine analizzate alcune pubblicazioni di docenti di lingua russa, in cui vengono trattati i principali errori grammaticali dei loro apprendenti. Nella sezione finale, infine, verranno tratte le conclusioni di quanto approfondito in queste pagine.

Nel corpus vengono raccolti testi scritti e trascrizioni di esposizioni orali di parlanti di russo L2 di diversi paesi. I temi di questi materiali sono diversi, di stampo sia accademico che generale. Lo scopo del corpus è quello di raccogliere i suddetti testi e segnalare gli errori grammaticali commessi: non sempre questi sono segnalati da esperti che lavorano al progetto, dunque le correzioni apportate sono state inserite in minima parte dall'autore dell'elaborato. Si ritiene importante sottolineare che questi risultati sono basati sui dati sopraelencati e che il loro utilizzo è utile all'approfondimento del tema trattato: per questo motivo non vengono forniti dati personali o ulteriori dettagli in merito agli apprendenti (benché questi si trovino sul corpus). Le deviazioni dalla lingua standard qui analizzate verranno fornite sotto forma di stralci, senza indicare i testi da cui questi sono stati estrapolati (spesso comunque non presenti integralmente sul sito del corpus). Di seguito vengono raggruppati e presentati gli errori grammaticali più comuni, che vengono segnalati in corsivo, preceduti da un asterisco (*).

- L'uso dei casi al singolare e al plurale (con e senza preposizioni)

Come ipotizzato nel paragrafo precedente, la deviazione grammaticale più ricorrente che si presenta nei testi degli apprendenti di madrelingua italiana riguarda l'uso dei casi morfologici, sia al singolare che al plurale. È opportuno sottolineare che molti di questi errori possono essere il risultato di distrazione o poca attenzione al testo che si sta producendo. Nel caso di testi orali, invece, possono essere dovuti alla tensione e all'emozione, che alterano lo stato di concentrazione del parlante. Nonostante ciò, si è deciso di inserire questi errori, benché poco significativi, poiché attinenti alla ricerca e al suo scopo. Alcune frasi

presentano inoltre deviazioni di diverso tipo, afferenti ad altri argomenti che verranno trattati nelle pagine seguenti. In questi casi, affinché la lettura sia semplice e chiara, si è scelto di proporre la versione della frase corretta, sottolineando l'argomento oggetto di approfondimento.

Frase estratta dal corpus	Versione corretta ¹⁴
[...] Это по-разному для <i>*школе</i>	[...] Это по-разному для школ
А здесь мне нужно подумать как: пешком или на <i>*машина</i>	А здесь мне нужно подумать как: пешком или на машине
[...] я сделала очень <i>*много час</i> <i>*математикой, физикой, химикой</i>	[...] я сделала очень много часов <u>математики, физики, химии</u>
[...] их истории и мнения не бывают в <i>*журналов</i>	[...] их истории и мнения не бывают в журналах
Я думаю, что <i>*наша городе</i> очень прекрасный	Я думаю, что наш город <i>очень</i> прекрасный
[...] в <i>*моим городом</i>	[...] в моем городе
Все <i>*людей</i> должны изучать итальянскую литературу	Все люди должны изучать итальянскую литературу
[...] найти <i>*замечательные</i> новых друзей	[...] найти замечательных новых друзей
[...] на <i>*кресло</i> лежат подушки	[...] на кресле лежат подушки
[...] сижу на <i>*диван</i> и читать книгу [...] я лежу на <i>*ковер</i>	[...] сижу на диване и читать книгу [...] я лежу на ковре
[...] слушать музыку в <i>*спальня</i>	[...] слушать музыку в спальне
[...] слушать радио в <i>*гостиная</i>	[...] слушать радио в гостиной
В субботу я люблю танцевать в <i>*ночной клуб</i>	В субботу я люблю танцевать в ночном клубе

¹⁴ Viene proposta solamente la correzione della forma maggiormente deviante e oggetto di analisi (in questa tabella, quindi, l'uso dei casi). Pertanto, è possibile che le frasi presentino ulteriori deviazioni non analizzate.

Я буду скучать по моей * <i>семьей</i>	Я буду скучать по моей семье
--	------------------------------

La tabella suggerisce quindi che l'interlingua degli studenti riscontri numerose difficoltà nella flessione dei vocaboli, specialmente se preceduti da preposizioni. Inoltre, come presupposto, si registra anche una certa difficoltà nello scegliere la desinenza corretta nel caso in cui il complemento oggetto sia un essere vivente, come si nota nell'ottava frase, "найти **замечательные* новых друзей", dove l'aggettivo viene declinato come se il sostantivo che segue fosse inanimato. L'ultima frase suggerisce, invece, che vi possano essere alcune difficoltà nella scelta tra le preposizioni 'в' e 'на'.

- Errori nella coniugazione dei verbi

L'analisi dei testi presenti nel corpus non ha registrato numerosi errori legati a questo argomento. Le ipotesi relative alla coniugazione irregolare di alcuni verbi (cfr. paragrafo 2.4) non hanno trovato riscontro. Ciononostante, sono comunque emerse altre difficoltà in relazione alla coniugazione dei verbi, nello specifico relativamente ai verbi con suffisso -ива: questi, infatti, vengono spesso confusi con i verbi nel cui tema dell'infinito compaiono i suffissi -ова, -ева, che hanno il tema di presente in -у. I primi, invece, non presentano irregolarità e mantengono il suffisso nell'intera coniugazione.

Di seguito viene proposto un esempio chiarificatore estratto da un testo presente nel corpus:

Мы **ограничаем* их фантазию

Il verbo da usare in questo caso è ограничивать (*ograničivat'*, limitare), la cui forma coniugata alla prima persona plurale è ограничиваем. Come esposto nelle righe precedenti, l'errore potrebbe essere scaturito dall'aver assimilato un verbo terminante in -ивать a quelli terminanti in -овать/-евать, che perdono il suffisso nella coniugazione e subiscono una modificazione del tema aggiungendo la vocale (Cevese, Dobrovolskaja, Magnanini, 2000: 460).

Un altro esempio di errore riscontrato in altri testi riguarda la coniugazione del verbo 'potere', espresso tramite l'aggettivo breve 'должен', declinato in genere e numero:

Ты *должны съездить на юг Италии

Poiché la frase è al singolare, la forma corretta da usare sarebbe 'должен' o 'должна', a seconda del genere della persona a cui ci si riferisce. Vi sono molteplici altri esempi che potrebbero essere presentati, tuttavia già da queste righe è possibile desumere che la coniugazione dei verbi in russo può creare difficoltà agli apprendenti italofofoni.

- L'uso del genitivo con gli avverbi di quantità e con la particella di negazione in funzione predicativa 'нет'

Nel paragrafo 2.4.2 sono state avanzate delle ipotesi riguardanti l'uso del caso genitivo con gli avverbi di quantità e l'espressione di quantità in generale. I frammenti di testi presenti nel corpus hanno confermato i dubbi avanzati, di seguito vengono esposti alcuni degli esempi estratti.

Я уверена, что я буду возвращаться туда на три/четыре *месяц

In entrambi i casi l'errore consta nell'aver usato il caso nominativo dopo la quantità 3 e 4. Come spiegato precedentemente, la forma corretta è quella del genitivo singolare: три/четыре месяца.

La maggior parte delle deviazioni registrate riguarda l'uso degli avverbi di quantità seguiti dal genitivo e dal verbo che, in questa specifica circostanza, viene coniugato alla terza persona singolare o al genere neutro, se al passato. Anche in questo caso, le ipotesi avanzate si sono rivelate corrette, come riscontrato nella maggior parte dei testi analizzati:

Им нужно много **место*

У нас было мало **время*

У нас есть очень много **разный город, и *разный блюдо, и *разный культура*

Чтобы создать семью, **нужны много денег*

Я знаю очень много **писатель, итальянский писатель*

В Италии много **странный города*

In ognuna di queste frasi, gli autori e le autrici hanno ovviato alla difficoltà con cui si sono scontrati utilizzando il caso nominativo al posto del caso genitivo. Questo errore è comune nei testi orali, poiché sono, la maggior parte delle volte, legati all'immediatezza e alla chiarezza della conversazione: spesso sono frammentari, intermezzati da pause e riflessioni. Per questo motivo, è possibile che i parlanti alterino la struttura della frase in seguito a queste distrazioni e cadano in errore. Gli esempi in merito sono, ad ogni modo, numerosi e riscontrabili anche nei testi scritti. Ciò fa presupporre che le complessità relative all'espressione della quantità e le ipotesi teorizzate in precedenza siano effettivamente dimostrabili. Anche l'ipotesi inerente alla negazione introdotta dalla particella 'нет' e seguita dal genitivo di negazione si è rivelata essere fondata. Vengono di seguito forniti due esempi:

У неё нет **время* вести домашнее хозяйство

У меня нет **проблемой*

L'assenza del genitivo viene colmata nella prima frase con il caso nominativo, nella seconda con il caso strumentale. Entrambe le frasi, tuttavia, poiché introdotte dalla particella negativa 'нет', necessitano del sostantivo al caso genitivo: нет времени, нет проблемы.

- Errori nella scelta dell'aspetto del verbo

Una delle deviazioni più ricorrenti riscontrate riguarda la scelta dell'aspetto del verbo. Molto spesso, infatti, gli apprendenti italiani utilizzano il perfettivo nei casi in cui la scelta dovrebbe ricadere sull'imperfettivo, come dimostrano gli esempi di seguito:

Мне не нравится **произвести* плохое впечатление когда я дарю подарки

Мы часто **услышаем* это высказывание

Закон **позволит* людям расставаться

Nella prima e nella terza frase, la necessità di usare l'imperfettivo è dovuta al fatto che viene indicata l'azione in generale, senza riferimento a un evento singolo e a un eventuale risultato. Nella seconda frase, invece, occorre usare l'imperfettivo in quanto l'azione si ripete con una determinata frequenza, 'spesso'. Nonostante siano presenti in ogni modo e tempo verbale, deviazioni simili sono presenti nella maggior parte dei casi nelle frasi con un verbo coniugato al tempo passato, poiché la pluralità di tempi italiani non trova riscontro in russo.

- Ulteriori tipologie di errore

Oltre alle tipologie di errore sopra elencate, vi sono anche altre deviazioni che sono state riscontrate, seppur con minore frequenza.

Queste si concentrano sui seguenti argomenti grammaticali: l'uso dei pronomi personali al dativo nelle frasi impersonali, specialmente se accostato a parti indeclinabili del discorso (per es., gli avverbi 'можно', 'нужно', 'необходимо'); il corretto uso dei verbi di moto; l'uso della preposizione 'для' e della congiunzione 'чтобы'; l'assenza di un corrispettivo diretto per gli ausiliari 'essere' e 'avere'; il pronome possessivo 'свой'; il corretto uso dei casi morfologici quando è presente una collocazione.

Infine, si ritiene necessario sottolineare che gli errori grammaticali e gli errori

comunicativi più comuni sono, nella maggior parte dei casi, dovuti all'interferenza con la L1, a cui durante le lezioni si è soliti riferirsi con il vocabolo "calco". Poiché questa deviazione è stata riscontrata anche negli abstract degli elaborati finali analizzati, citati all'inizio del paragrafo, questo ultimo argomento verrà approfondito con maggiore attenzione nelle prossime sezioni.

2.6 Analisi di alcuni abstract in russo e altre fonti

Per poter espandere la ricerca ed approfondirla ulteriormente, si è scelto di analizzare altre fonti, in modo da registrare eventuali contrasti e ampliare il più possibile il ventaglio di argomenti che potrebbero non essere stati inseriti nel corpus.

In particolare, come menzionato precedentemente, al fine di ottenere un risultato affidabile e concreto, sono stati analizzati dieci abstract di elaborati finali di livello triennale di studenti e studentesse dell'Università Ca' Foscari di Venezia, le cui capacità linguistiche sono attestate al livello B1. A tal proposito, è opportuno segnalare che i laureandi si avvalgono molto spesso dell'aiuto di madrelingua russofoni e di traduttori online per redigere questi abstract (visionabili in Appendice), limitando così il numero di correzioni da apportare. Ciononostante, l'analisi ha fornito dei risultati che hanno contribuito a confermare quanto ipotizzato e dimostrato fino ad adesso, e a evidenziare altre deviazioni che non erano ancora state individuate. Sempre in questo paragrafo, infine, vengono presentati studi di docenti di lingua russa inerenti al tema trattato, che hanno raccolto dati durante i loro anni di insegnamento. Di seguito viene presentata una breve lista di quanto rilevato.

- Errori nell'uso dei casi

Anche in questo caso, il risultato più frequente è dato dall'uso dei casi in maniera impropria. Si può quindi constatare che la difficoltà maggiore che gli apprendenti italiani si trovano a dover confrontare è quella della scelta delle desinenze appropriate. Non sono state registrate particolari problematiche con dei casi

specifici, il che porta a presupporre che la complessità non sia data da desinenze o preposizione precise, bensì dall'intera concezione del sistema dei casi. Questo tipo di errore è presente in quasi tutti i testi, nelle prossime righe vengono raccolti alcuni esempi:

[...] пока ситуация не обострилась до такой **степень*, что пришлось искать решения.

В данной дипломной работе говорится об **императрицы Екатерины Великой*.

**Другие источники* для этой части являются [...]

[...] развития новых выгодных коммерческих **отношению*

- Errori nelle frasi con participi e gerundi

Considerata la discrepanza che vi è tra l'italiano e il russo per quanto riguarda questi due modi del verbo, non sorprende riscontrare che la loro formazione e la scelta dell'aspetto verbale compaiono tra gli errori più frequenti, come evidenziato nella frase seguente:

Мое внимание уделяется главным образом отношениям кенийских студентов и советского общества, **сосредоточив* внимание на микро-социологии, необходимой для понимания макро-социологических явлений периода.

Vi sono tuttavia due altri errori comuni a cui occorre prestare attenzione: l'uso dei segni di interpunzione, in particolare delle virgole, e, nel caso dei participi, la presenza degli stessi casi sia nella frase principale che in quella subordinata. Mentre il gerundio va semplicemente separato dalla reggente mediante l'uso della virgola, il costrutto participiale va anche concordato nello stesso caso, genere e numero dell'elemento della frase principale a cui è riferito. Questa regola viene rispettata di rado e si possono facilmente trovare degli esempi

contenenti queste variazioni¹⁵:

Фильм состоит из четырёх новелл, **рассказывающего* о знаменитых любовных историях.

В конце 2021 года "Омикрон" стал самым **обсуждаемом* вариантом коронавируса.

На карте страны появилось ещё несколько посёлков, **названные* в честь первого президента.

- Errori nell'uso di alcune preposizioni

Oltre alle preposizioni 'в' e 'на' menzionate nel paragrafo 2.4, la ricerca sugli abstract ha evidenziato come anche altre posizioni risultino ostiche. Una deviazione molto ricorrente è l'uso scorretto della preposizione 'о' nella sua variante eufonica 'об', che va posta davanti ai sostantivi che iniziano in vocale. Questo, tuttavia, è spesso oggetto di errore:

Речь идёт *о особенной категории

Все главные мысли Екатерины *об руководстве и обществе излагаются в документе

[...] упоминание *об российской образовательной системе

[...] много писаний *о этнических изнасилованиях в юридической сфере

Sulla base dei dati di uno studio condotto da Valentina Sentsova, docente presso l'Università Statale di Milano, le preposizioni che creano interferenza o problemi nella comunicazione sono numerose; la docente fornisce una lista che contiene anche quelle già menzionate. Tra le più importanti, non prese in esame in queste pagine, si trovano le preposizioni 'у', 'от', 'к' e 'с' (Sentsova, 2017: 137).

L'ultima preposizione che è necessario trattare è 'для', che, come presupposto nei paragrafi 2.4 e 2.5, viene assiduamente usata al posto della congiunzione

¹⁵ Le frasi elencate sono tratte da compiti scritti prodotti da studenti alla fine del terzo anno di studio della lingua russa.

‘чтобы’ per tradurre la proposizione finale dall’italiano al russo. Lo studio della docente Ferro riportato nei paragrafi già menzionati aveva approfondito come questa tendenza sia sempre più ricorrente negli elaborati e, difatti, anche in alcuni dei testi presi in considerazione si è manifestata questa confusione:

Данная дипломная работа посвящена анализу оперы «Сибирь» Умберто Джордано и Луиджи Иллики, *для потом изучать политическую реальность России в то время

- Errori nella costruzione del discorso indiretto

In questo caso gli errori più comuni consistono nell’uso della *consecutio temporum* e della particella ‘ли’.

Per quanto concerne il primo caso, nonostante gli elaborati analizzati non contengano problematicità inerenti, lo studio di Oxana Bejenari, già menzionato nel paragrafo 2.4, dimostra come la *consecutio* non venga rispettata e come, per via dell’interferenza della L1, gli apprendenti italo-foni siano soliti usare il verbo al passato invece che il futuro perfettivo (Bejenari, 2015: 54).

Riguardo al secondo errore, invece, è presente una testimonianza diretta dai testi analizzati, a cui è possibile integrare l’approfondimento di Maria Chiara Ferro, citato nel paragrafo 2.4:

В заключении показывается насколько эффективны изменения в области образования и *если можно назвать это «Просвещением»

Analizzando questa frase in breve, poiché si tratta di una proposizione interrogativa indiretta, la congiunzione ‘если’ risulta errata, dato che, secondo la grammatica russa, per esprimere tali frasi è necessario utilizzare la particella ‘ли’.

- Altre tipologie di errore

In aggiunta agli errori trattati in questi paragrafi, caratterizzati dalla frequenza con cui essi compaiono nei testi e nelle esposizioni, ve ne sono altri che non appaiono con la stessa assiduità, ma che possono considerarsi degli ostacoli per una corretta e immediata comunicazione. Tra questi, i più costanti sono i cosiddetti errori di reggenza o il mancato riconoscimento di una collocazione. Molto iterato è, inoltre, il mancato o l'erroneo uso del pronome possessivo 'свой' e l'uso improprio dei pronomi personali per il soggetto logico delle frasi impersonali (1).

(1) **Она* нужна возможность

È necessario fare menzione di uno degli argomenti grammaticali più ostici per gli italofoeni, che non è stato riscontrato nei testi analizzati, ovvero i verbi di moto, prefissati e non prefissati. Il motivo per il quale questi non sono stati rilevati negli elaborati visionati può essere attribuito a due fattori: la loro non attinenza al tema dell'elaborato e il tentativo degli autori di evitarne l'uso, ove possibile.

Ciononostante, alcuni studi suggeriscono che l'uso dei verbi di moto sia una delle difficoltà principali che gli studenti italofoeni si trovano a dover superare. A tal proposito, Viktorija Malčenko, docente di lingua russa presso l'Università di Macerata, nel suo studio "Преподавание глаголов движения с пространственными приставками на уровне А2 и В1 в италоговорящей аудитории" sottolinea come, a partire dal livello А2, gli apprendenti italiani inizino a riscontrare delle difficoltà nell'uso attivo di questi verbi e come, nel tentativo di evitare gli errori, inizialmente facciano ricorso unicamente al verbo 'идти', opportunamente coniugato, anche quando il contesto indica un movimento in più direzioni o con un mezzo di trasporto. La sua ricerca si estende, inoltre, alle difficoltà date dai prefissi ai livelli А2 e В1. Poiché questo elaborato non verte solo su questo argomento, questo non verrà approfondito ulteriormente, tuttavia è opportuno prendere nota di come questa difficoltà sia facilmente riscontrabile e molto ricorrente, soprattutto nei contesti in cui gli stessi verbi risultano essenziali (Malchenko, 2018).

Le difficoltà comunicative di maggiore rilevanza, però, sono riscontrabili principalmente quando la frase viene costruita sulla base della L1, creando così calchi e interferenze.

I dati raccolti mostrano come questa ricorrenza sia estremamente prolifica e sulla base di essi è possibile desumere che questa si verifica non solo nel tentativo di costruire frasi complesse e articolate, ma anche nell'espressione di frasi di uso comune, che i parlanti sono soliti dire periodicamente in determinati contesti. Per chiarire meglio il concetto, è possibile elencare alcuni esempi estratti dai testi esaminati, segnalati in corsivo, la cui traduzione viene trascritta in nota per favorire un'immediata comprensione di quanto esplicitato:

Статья [...] сделала возможным написание последнего абзаца третьей главы¹⁶

Questa frase presenta un ottimo esempio di una frase che si trova frequentemente negli elaborati e nelle lettere formali. La perifrasi “rendere possibile” è stata tradotta in maniera letterale e, per quanto comprensibile, è bene sottolineare che in russo risulterebbe più corretto l'uso di altri verbi, come ad esempio ‘способствовать’.

Un altro esempio concreto è riscontrabile nella frase che segue:

Путь изучения, который я предприняла, ориентирован на международные отношения¹⁷

Anche questa frase presenta un calco dall'italiano per quanto riguarda la traduzione di “corso di studi” e del verbo “intraprendere”. La versione russa del primo termine, infatti, è ‘направление’, mentre, per quanto riguarda il verbo, in russo sarebbe stato più opportuno coniugare il verbo ‘scegliere’ nella sua forma perfettiva, ‘выбрать’.

¹⁶ L'articolo [...] ha reso possibile la stesura dell'ultimo paragrafo del terzo capitolo

¹⁷ Il corso di studi che ho intrapreso è dedicato alle relazioni internazionali

Questi sono solo due dei molteplici esempi che sarebbe possibile ampliare ed analizzare. Oxana Bejenari, a tal proposito, in una delle sue ricerche ha indicato alcuni dei calchi tipici che gli italofoni sono soliti fare in russo. Essi sono riportati di seguito (Bejenari, 2015).

Типичная ошибка Errore frequente	Итальянский язык Italiano	Русский язык Russo
У меня голод. У меня жажда	No fame. Ho sete	Хочу есть. Хочу пить
Он не дома	Lui non è a casa	Его нет дома
Он в доме друга	Lui è a casa di un amico	Он у друга
Мне болит горло	Mi fa male la gola	У меня болит горло
Он просит маму, который час?	Lui chiede alla mamma che ore sono/siano	Он спрашивает у мамы, который час
Спрашивает помощь	Chiede aiuto	Просит помощи
Милан является центр Ломбардии	Milano è al centro della Lombardia.	Милан является центром Ломбардии
Достигла высокие результаты	Ha raggiunto grandi risultati	Достигла высоких результатов
У меня 20 лет	Ho 20 anni	Мне 20 лет
Я исполнилось 18 лет сегодня	Oggi ho compiuto 18 anni	Сегодня мне исполнилось 18 лет
Я грустный	Sono triste	Мне грустно
У меня холодно	Ho freddo	Мне холодно
Помогаю маму и папу	Aiuto la mamma e il papà	Помогаю маме и папе
Звоню маму и папу	Chiamo la mamma e il papà	Звоню маме и папе
У Лондона есть много достопримечательн	A Londra ci sono tante cose da vedere	В Лондоне много достопримечательностей

остей		
Милан стал экономическая столица Италии	Milano è diventata la capitale economica d' Italia	Милан стал экономической столицей Италии
Я уже здоровала учителей	Ho già salutato gli insegnanti.	Я уже поздоровалась с учителями

Questa tabella permette di comparare, seppur in maniera non esaustiva, quanto espresso fino ad ora, soprattutto in riferimento alle frasi di uso comune, come “ho fame”, “ho sete”, “non sono a casa”, e rappresenta anche uno studio e un approfondimento importante su come l’interferenza della lingua italiana interferisca sull’apprendimento della lingua russa.

2.7 Conclusioni

Nelle prime righe di questo capitolo è stato sottolineato come questa ricerca abbia lo scopo di approfondire le conoscenze relative non solo alla lingua russa e al suo uso attivo nel contesto scolastico (e, a tratti, universitario), ma anche quello di conciliare i risultati con delle possibili attività didattiche che possano rendere l’apprendimento del russo stimolante e interessante. L’ultima parte di questo elaborato approfondirà questi aspetti, soffermandosi principalmente sull’integrazione dei social network nella didattica contemporanea. Tuttavia, prima di procedere, è necessario ricapitolare quanto rilevato in questa ricerca, in quanto la menzione di questi argomenti risulterà presente nelle pagine seguenti. Segue, quindi, la lista degli argomenti che, secondo quanto emerso, risultano più ostici per gli italofoeni, la cui conoscenza del russo si attesta ad un livello base o intermedio:

- l’uso dei casi al singolare e al plurale;
- l’uso di alcune preposizioni;
- la coniugazione di alcuni verbi, specialmente se irregolari;
- l’espressione delle quantità;

- la scelta dell'aspetto del verbo;
- il corretto uso dei verbi di moto e la scelta dell'aspetto nelle coppie aspettuali dei verbi di moto prefissati;
- la declinazione dei pronomi personali nelle frasi impersonali;
- il corretto uso della congiunzione 'чтобы' e della preposizione 'для';
- la formazione e l'uso dei participi e dei gerundi;
- la costruzione del discorso indiretto (in riferimento alla consecutio temporum e alle proposizioni interrogative indirette);
- l'uso del pronome possessivo 'свой';
- il riconoscimento e l'uso corretto dei casi in presenza di particolari collocazioni.

Sulla base di quanto elencato, è possibile notare come alcune delle ipotesi avanzate nel paragrafo 2.4 non si siano verificate, come ad esempio la presenza di errori nell'espressione della doppia negazione o nell'uso dei verbi di posizione. Allo stesso tempo, è necessario tenere in conto la scarsa presenza nel corpus di materiali corrispondenti ai parametri di questa ricerca: il fatto che alcuni errori non siano rappresentati, quindi, non implica che questi non si verifichino con una certa assiduità. In queste pagine sono stati presentati alcuni esempi degli errori che sono stati riscontrati con maggior frequenza.

L'ultima parte di questa ricerca, infine, ha mostrato come la difficoltà più diffusa e ricorrente sia data dai cosiddetti "calchi" sintattici, ovvero dalla trasposizione della struttura e dei vocaboli da L1 a L2, per cui si tende a creare una sorta di traduzione letterale che, in molti casi, non trasmette il messaggio in maniera chiara e corretta. Sulla base di questi dati, è possibile supporre che il consolidamento delle conoscenze e competenze possa portare ad un'espressione maggiormente libera, non legata a schemi e strutture intrinseche alla L1.

Capitolo 3

L'uso dei social network nella didattica: attività e potenzialità

3.1 Introduzione

L'ultimo capitolo di questo elaborato si concentra sull'uso delle nuove tecnologie nella didattica del russo come LS, soffermandosi sulla sua importanza in quanto strumento di approfondimento e correzione. Lo scopo finale della ricerca non è solamente quello di esaminare l'utilità e le potenzialità dei social media e di come questi possano essere utilizzati nella didattica, ma anche (e soprattutto) quello di presentare una nuova possibilità di interazione con gli studenti, che permetta la sistematizzazione dei contenuti insegnati in maniera leggera, divertente ed efficace. Affinché l'apprendimento possa avvenire in maniera serena e proficua, è necessario riflettere sui metodi di insegnamento correnti e sulle dinamiche che intercorrono nel rapporto alunno-insegnante, e a come queste possano eventualmente essere modificate ed ampliate per creare un clima di collaborazione e di inclusione. La prima parte di questo capitolo verterà su alcuni dei problemi da affrontare in classe, specialmente nella fase di recupero, potenziamento e arginamento delle lacune, facendo anche riferimento alle risorse che si è soliti utilizzare nei contesti scolastici. Successivamente, tenendo presente quanto approfondito, si proverà a ricercare soluzioni che possano favorire il consolidamento di conoscenze e competenze.

Il secondo capitolo di questa ricerca è stato dedicato all'identificazione e alla definizione degli argomenti più ostici da padroneggiare per gli studenti di madrelingua italiana; a partire da questi, nelle sezioni seguenti verranno analizzate delle possibili attività da proporre in classe al cui centro vi sono dei dispositivi digitali, preferibilmente uno *smartphone*, e i social network più conosciuti, attorno alle quali si ritiene possibile costruire un'eventuale unità didattica di potenziamento che favorisca il recupero delle conoscenze e delle competenze. Quanto indagato nelle pagine seguenti offrirà inoltre una panoramica su come implementare i social network nella programmazione e

nella diffusione dei contenuti .

3.2 Dove intervenire: innovazione, motivazione e didattica ludica

Come già menzionato nel primo capitolo, la difficoltà maggiore che gli insegnanti di russo si trovano a dover superare è quella di garantire il raggiungimento di un dato livello e di una determinata serie di competenze (variabili a seconda dell'indirizzo scolastico frequentato) da parte di ogni alunno. Tuttavia, non di rado il monte ore a disposizione non permette di terminare gli argomenti proposti dal syllabo e, di conseguenza, nemmeno di dedicarsi singolarmente alle lacune di ogni singolo studente. Per far fronte a queste complicazioni, ai discenti vengono generalmente offerti dei materiali di potenziamento, nella maggior parte dei casi sotto forma di ulteriori esercizi relativi agli argomenti non chiari, di testi da leggere, analizzare e commentare o, sebbene con maggiore sporadicità, di materiali audiovisivi da visionare in autonomia e da riportare successivamente in forma orale o scritta.

È importante sottolineare e tenere presente che le prime due attività elencate sono efficaci dal punto di vista meccanico, in quanto nel primo caso (attraverso l'uso di esercizi di potenziamento) la regola grammaticale oggetto dell'esercizio viene applicata ripetutamente in varie frasi, permettendo allo studente di prendere maggiore confidenza con le sue difficoltà e, auspicabilmente, aiutandolo a sistematizzare i concetti, mentre nel secondo caso (ovvero con l'ausilio di testi aggiuntivi) l'attività permette la rielaborazione dei contenuti in coordinate di tempo e spazio consone alle necessità del singolo. Il terzo esercizio (che si avvale di materiali audiovisivi), invece, non si concentra su uno o più argomenti specifici, bensì offre all'utente che ne usufruisce un'immersione nella lingua e una sostanziale esposizione ad essa. L'uso saltuario di questo tipo di esercizio può essere utile per presentare argomenti storico-culturali, tuttavia, se proposto poche volte, non facilita l'apprendimento della lingua e delle sue strutture. Al contrario, un'esposizione costante e ripetuta nel tempo, coadiuvata da attività mirate alla comprensione e allo sviluppo delle competenze lessico-grammaticali, può essere un'ottima risorsa affinché i discenti apprendano in

maniera semplice e stimolante. In questo senso, i contenuti audiovisivi sono una fonte a cui occorre certamente attingere, in quanto materiali autentici e veritieri: attraverso di essi gli ascoltatori apprendono la lingua viva, in costante evoluzione, affinano la capacità di riconoscere accenti e cadenze, riconoscono le intonazioni e i costrutti grammaticali studiati, che non rimangono tra le pagine dei manuali, bensì vengono utilizzati in contesti realistici, con i quali probabilmente lo stesso apprendente si confronterà in seguito. Negli ultimi anni si è tentato di inserire un numero sempre maggiore di attività in cui figura questo tipo di esercizi e fonti, tuttavia le risorse materiali a cui spesso devono fare appoggio i docenti sono limitate e non completamente affidabili: connessioni alla rete internet non sempre adeguate e un numero insufficiente di apparecchi elettronici (ad esempio computer o tablet) sono solo alcune delle problematiche che è possibile citare. Lo sforzo compiuto dalla moltitudine di docenti che tenta di introdurre queste nuove tecnologie nella didattica, tuttavia, non passa sempre inosservato: una semplice ricerca su internet permette di notare come il numero di articoli scientifici sull'argomento sia cresciuto esponenzialmente negli ultimi decenni, a conferma che sempre più insegnanti ritengono questi approcci utili e fruttiferi. Una ricerca compiuta dalle studiose Valentina Grion e Stefania Bianco nel 2016 ha evidenziato come già in quel frangente tanto gli studenti quanto i docenti vedessero delle potenzialità in questi strumenti e come, al netto di alcune criticità evidenziate che verranno affrontate successivamente (vedi 3.4), entrambe le parti coinvolte si siano dimostrate favorevoli all'introduzione delle nuove tecnologie nell'esperienza didattica (Grion, Bianco, 2016). Non è difficile immaginare che nel tempo questa tendenza sia cresciuta e che il numero di interessati favorevoli all'uso di strumenti tecnologici, anche personali, sia in costante aumento: la pandemia ancora in corso ha dimostrato non solo come al giorno d'oggi sia fondamentale utilizzare gli strumenti fino ad ora elencati, ma anche quanto le nuove generazioni siano adattabili e capaci di gestire il cambiamento e come siano in grado di sviluppare ottime competenze digitali in breve tempo, dal momento che la tecnologia e gli apparecchi elettronici occupano una grande parte della loro giornata. I recenti avvenimenti di questi ultimi anni possono fornire un'importante occasione di analisi dei rapporti che intercorrono

tra studenti ed insegnanti e di come questi siano cambiati. La comprensione reciproca è risultata essenziale nel superamento delle difficoltà, ma soprattutto nella ricerca di nuove modalità per favorire il lavoro di entrambe le parti: è possibile che alcuni insegnanti si siano allontanati da metodologie poco efficaci per la classe e, con l'aiuto degli alunni, siano state sviluppate modalità di apprendimento e verifica più consone alle richieste e alle necessità dei giovani discenti. Il docente, in questi ultimi anni, è stato reso sempre più partecipe delle vite dei discenti dentro e fuori le mura scolastiche, e proprio per questo ha avuto la possibilità di riflettere su come andare incontro alle esigenze del gruppo e, talvolta, dei singoli. Le tecnologie didattiche, in questo senso, sono state essenziali nello sviluppo dei programmi scolastici e dei rapporti interpersonali, che, per quanto non sviluppati pienamente in tutte le loro forme, non sono stati del tutto abbandonati. Il contesto scolastico, tuttavia, prevede che le lezioni vengano svolte in classe e, per le motivazioni elencate precedentemente, questo comporta una drastica riduzione delle attività che possono svolgersi con l'ausilio di materiali audiovisivi e autentici. Ciononostante, nel caso delle lingue straniere, l'innovazione tecnologica è uno degli elementi su cui è essenziale riflettere, poiché essa migliorerebbe non solo la qualità delle informazioni e delle attività svolte, ma anche la motivazione dei discenti, che userebbero gli strumenti in loro possesso in una maniera proficua e utile, oltre che ad imparare più facilmente e velocemente, dal momento che si troverebbero in costante contatto con la lingua. Molti docenti sottolineano che l'uso di questi apparecchi disturba spesso le lezioni e si tende a bandirli e demonizzarli durante il processo di apprendimento (Grion, Bianco, 2016); con le giuste indicazioni e un minuzioso lavoro di preparazione, tuttavia, si potrebbe beneficiare di questi strumenti per coinvolgere gli apprendenti e saldare ulteriormente il rapporto di fiducia tra studente ed insegnante: invece che rendere il cellulare un elemento esterno alla classe, questo potrebbe essere incluso nelle attività, specialmente se queste si svolgono sui social network, a cui gli adolescenti sono soliti dedicare molto tempo della loro giornata. In tal modo, gli studenti potrebbero essere stimolati a compiere nuove attività che, attraverso l'intrattenimento fornito, risultano utili per il percorso di apprendimento che stanno compiendo. Auspicabilmente, in una classe ideale,

queste attività potrebbero essere discusse all'inizio dell'anno scolastico, affinché vi sia abbastanza tempo per concordare i temi da svolgere. Questo approccio, unito ad un atteggiamento positivo nei confronti di nuove idee e modalità di apprendimento, gioverebbe non solo alla sistematizzazione dei contenuti, bensì anche alla motivazione degli studenti. L'aumento della motivazione, come già accennato più volte, favorisce una maggiore aderenza dei contenuti e stimola gli apprendenti a riflettere su quanto imparato e a metterlo in pratica: utilizzare approcci simili a quelli citati farebbe sì che gli studenti non si sentano obbligati a partecipare attivamente a prove impersonali e standardizzate, bensì potrebbero fare emergere il proprio stile e le proprie capacità creative nell'esecuzione di questi esercizi, a condizione che questi siano espressi in maniera tale da fornire questa possibilità. La creatività, d'altronde, è una tra le abilità più richieste oggi, e iniziare a favorirla e stimolarla già nel contesto scolastico potrebbe avere un ruolo importante anche nelle scelte future dei singoli individui, a cui viene dato un ventaglio di possibilità più ampie se non viene chiesto loro di adeguarsi a degli standard che spesso non rispecchiano le loro capacità. (Berestova, Emakov, Aitbayeva, Gromov, Vanina, 2021).

È necessario precisare che la didattica tradizionale non è assolutamente da abbandonare: queste attività vanno viste come un'opportunità di integrazione, di diversificazione delle prove da somministrare e, in particolare, di maggiore interazione con lo studente, naturale e non forzata o richiesta dal contesto e dalle regole scolastiche. In aggiunta, poiché questo tipo di esercizio non viene percepito come un "obbligo", bensì come una fonte di intrattenimento, ideando attività ed esercizi mirati da svolgere sui principali network, è possibile somministrare ulteriori prove di potenziamento e recupero volte a sanare le lacune manifestate nel tempo. Lo scopo è quello di apprendere subconsciousamente tramite l'esposizione continua alla lingua e l'utilizzo attivo di essa.

A livello teorico, queste attività possono ricadere nel concetto di "didattica ludica", ovvero "una pratica didattica in cui le attività proposte prevedono l'uso di tecniche basate sulla ludicità e sul gioco" (Lombardo, 2006). Nello specifico, lo scopo di queste tecniche è quello di creare condizioni favorevoli affinché lo studente acquisisca i contenuti forniti senza eccessivo sforzo, abbattendo il cosiddetto

“filtro affettivo”, ovvero una barriera che il discente crea in condizioni di stress e ansia e che non permette l’apprendimento a lungo termine, ma solo quello temporaneo (Balboni, 2012: 36). Il gioco e la ludicità rendono possibile il distacco da queste resistenze dell’alunno, che, coinvolto nelle dinamiche e rivolto all’obiettivo da raggiungere, apprende quasi senza accorgersene, poiché è protagonista in prima persona di quello che fa (Lombardo, 2006). Nella maggior parte dei casi, infatti, l’approccio classico che si è soliti adottare, secondo il quale ad una domanda diretta corrisponde una risposta diretta e possibilmente dettagliata, può far sì che queste resistenze psico-affettive influiscano sull’esposizione e sulle capacità di mettere in pratica quanto si conosce: è per questo che l’utilizzo di strumenti quotidiani, con cui normalmente si ottiene un’esperienza di intrattenimento, può essere un aiuto per non cadere in errore e, attraverso una ripetizione di attività ludiche preparate in anticipo, per colmare eventuali lacune emerse. Questo espediente non si adatta a tutti i tipi di verifica, ma è un ottimo strumento per controllare il processo di apprendimento e quante e quali nozioni si siano sedimentate nella memoria dei partecipanti alle attività, rendendo così possibile intervenire in maniera specifica dove necessario. Nel paragrafo 3.5 verranno forniti alcuni esempi di attività che potrebbero risultare utili in riferimento a quanto descritto.

3.3 Teorie a confronto: dal comportamentismo al connettivismo

Per comprendere pienamente come questi strumenti possano influire sulla didattica e come gli studenti possano trarne beneficio, è importante analizzare il contesto in cui si trova la scuola italiana e quali sono gli approcci utilizzati durante le lezioni. Innanzitutto, non bisogna dimenticare le limitazioni che sono ampiamente state menzionate nelle pagine precedenti circa le difficoltà del sistema italiano, quali la mancanza di strumentazioni adeguate all’adozione di determinate fonti e approcci e la complessità di dover gestire una classe formata da un alto numero di alunni.

La didattica, non solo quella delle lingue straniere, si basa tradizionalmente su quattro teorie dell’apprendimento: comportamentismo, cognitivismo,

costruttivismo ed enattivismo. Negli anni sono emerse altre teorie che sono ancora ad oggi oggetto di studio, tra cui quella del connettivismo, che verrà affrontata in questo paragrafo. L'approfondimento di ognuna di queste teorie necessiterebbe di uno studio separato e minuzioso, per cui in questo elaborato verrà solo fatta menzione delle teorie utili alla ricerca e delle nozioni principali di quelle citate.

Sebbene aspetti di ogni teoria siano, a tratti, presenti in ogni lezione e programmazione didattica, si può presumere che nel contesto scolastico italiano, per necessità logistico-temporali, la teoria dell'apprendimento più utilizzata sia quella del comportamentismo. Essa, infatti, si basa sui contenuti, che sono posti al centro delle lezioni e dei materiali proposti. L'ambiente scolastico italiano, infatti, può essere descritto come "nozionistico": non viene lasciato molto spazio alle attività pratiche e alla sperimentazione, bensì ci si concentra sulle nozioni e sulla qualità delle informazioni trasmesse e successivamente rielaborate. La realtà scolastica italiana, inoltre, pone l'accento sulla progettazione e sull'asimmetria tra docenti e discenti, un altro caposaldo della teoria comportamentista. Giovanni Bonaiuti, esperto di didattica generale e docente presso l'Università degli Studi di Cagliari, definisce l'apprendimento secondo il comportamentismo come "l'acquisizione ed il rinforzo di risposte" (Bonaiuti, 2013: 419), dal momento che questo si basa su degli obiettivi da raggiungere attraverso l'uso di una serie di stimoli dati dall'insegnante, che vengono poi premiati oppure divengono oggetto di punizione (nel nostro contesto di riferimento, questo avviene attraverso le votazioni numeriche). L'attenzione è concentrata sulle informazioni e gli studenti non hanno un ruolo attivo nella creazione delle attività; questi sono chiamati a seguire il modello proposto dal docente, che è stato precedentemente programmato nei dettagli in modo da fornire determinati *input* che permettano la produzione di un certo *output*: in breve, l'insegnante prepara la lezione e i materiali da somministrare ai discenti, il cui ruolo è quello di apprendere i contenuti secondo uno schema esposto dal docente, che successivamente li sottoporrà ad una prova in cui ad ogni domanda corrisponde una risposta, ritrovabile sui materiali appresi. In base alla quantità e alla qualità delle informazioni riportate, viene dato al partecipante (l'alunno) un premio, detto

anche rinforzo positivo, ovvero una votazione positiva, oppure una punizione, detta anche rinforzo negativo, sotto forma di una votazione negativa. Vi è quindi una catena di stimoli attraverso la quale gli apprendenti memorizzano contenuti e li rielaborano, sotto la guida degli insegnanti (Bonaiuti, 2013).

Come per ogni teoria, vi è una serie di aspetti positivi e negativi che influiscono sulla qualità dell'apprendimento. Tra quelli positivi è possibile menzionare l'adattabilità di questa teoria alla maggior parte delle classi e la semplicità di controllo della sua realizzazione, sia in fase di programmazione che in quella di verifica; ai fini di questa ricerca, tuttavia, è opportuno segnalare un aspetto negativo legato al ruolo dei rinforzi negativi, che per lo più non vengono utilizzati affinché il discente comprenda l'errore commesso e dove intervenire nel suo elaborato o esposizione, bensì affinché le volte successive tenti di avvicinarsi al modello da seguire e risponda in maniera corretta agli input. Inoltre, i materiali sono prodotti e presentati dai docenti, e non viene così lasciato spazio alla creatività dei singoli. L'apprendimento in questo caso è efficace poiché entra in gioco una ripetizione costante dei contenuti e delle modalità che l'apprendente impara a mettere in pratica; ciononostante, è possibile riscontrare che la qualità delle informazioni si deteriora nel tempo e, addirittura, che queste possono non essere trattenute nella memoria a lungo termine.

Per ovviare a queste problematiche, nel corso del ventesimo secolo molti studiosi hanno teorizzato diversi approcci, tra cui quello costruttivista. La peculiarità di quest'ultimo è data dall'elevato grado di autonomia che raggiungono gli studenti durante l'apprendimento, poiché viene loro chiesto di analizzare delle situazioni in determinati contesti e si tenta di apprendere da essi, anche e soprattutto a livello sociale: in seguito alle esperienze fatte, l'individuo ricostruisce situazioni reali e mette in pratica quanto appreso. L'insegnante, in questo caso, funge da guida poiché fornisce le regole da seguire, monitorando il percorso e intervenendo dove necessario, tuttavia non struttura completamente i materiali, in parte progettati e promossi dai singoli studenti, che hanno così la possibilità di affinare le loro conoscenze in situazioni reali, secondo le proprie necessità individuali. Non stupisce quindi ricondurre questa teoria all'uso delle nuove tecnologie nel processo di apprendimento, poiché le dinamiche che si vengono

a creare sono proprio quelle descritte dalla teoria (Calvani, 1998). La teoria costruttivista, tuttavia, presenta numerose complessità, e proprio per questo è scarsamente riproponibile nel contesto italiano. Antonio Calvani, docente presso l'Università degli Studi di Firenze, ritiene che il costruttivismo possa fornire degli strumenti che permettano agli studenti di rapportarsi al mondo in maniera realistica e che siano così preparati ad affrontare nella maniera più semplice possibile le situazioni con cui si troveranno a rapportarsi (Calvani, 1998). Allo stesso tempo, però, l'adozione di questa teoria prevede che vengano rispettate le inclinazioni e le esperienze di ogni individuo che prende parte al processo di apprendimento, e quindi prevede la creazione di un percorso *ad hoc* per ogni singolo studente, che difficilmente troverebbe riscontro nel contesto italiano, considerata la quantità di studenti per ogni classe.

Una successiva evoluzione di questa teoria è riscontrabile nel connettivismo, altra teoria di apprendimento che si è sviluppata negli ultimi due decenni e che si basa sull'uso delle reti sociali e delle nuove tecnologie nella didattica. Il cambiamento che si auspica attraverso la sua implementazione consiste nella collaborazione e nell'aumento della ricettività dell'apprendente. Inoltre, dal momento che non vengono poste limitazioni sui tipi di contenuti che, secondo i presupposti della teoria, potrebbero risultare utili, gli studenti possono usufruire di molteplici spunti e stimoli in vari formati, tra cui fonti scritte, grafiche o audiovisive. Secondo i connettivisti, l'apprendimento consiste nello sviluppare nuove connessioni e nuovi collegamenti, a partire dalle informazioni di cui si è già in possesso, condividendo i contenuti con altri membri di una sorta di "comunità"; così facendo, infatti, viene favorito il processo di trasferimento della conoscenza e si sfrutta la velocità con cui le informazioni vengono trasmesse. Riassumendo brevemente, il compito dello studente è innanzitutto quello di immagazzinare dati, riorganizzare e selezionare i contenuti, per poi successivamente presentarli in determinati percorsi da sottoporre ad altre persone, affinché queste possano fornire delle integrazioni o nuovi punti di vista. Una volta raggiunta un'opinione comune e condivise le proprie idee ed esperienze, i discenti sono chiamati a produrre uno o più documenti in diversi formati multimediali (Del Moral, Cernea, Villalustre, 2011: 103). L'innovazione

principale di questa teoria è il continuo aggiornamento dei contenuti e l'ininterrotta creazione di collegamenti, dato il volume delle informazioni a cui si ha accesso. La versatilità dei formati, inoltre, rappresenta un importante punto di forza della teoria, poiché essa dà spazio ai bisogni e alle preferenze individuali. Le reti sociali, al centro delle attività promosse, sono, in aggiunta, delle realtà integrabili e condivisibili, strumenti spesso in comunicazione tra loro e allo stesso tempo unici con specifiche funzioni che nella maggior parte dei casi non si trovano in altre piattaforme. Uno studio condotto presso l'Università di Oviedo, in Spagna, ha approfondito queste tematiche, a partire dall'osservazione di come i partecipanti, studenti e studentesse di varie età, fossero portati a riflettere maggiormente su quanto prodotto, indipendentemente dal formato, in quanto il materiale da loro creato sarebbe poi stato caricato in rete. A tal proposito, è stato evidenziato come questo approccio promuova "un cambiamento qualitativo che porta a definire l'apprendimento come un processo sociale e introduce forme di lavoro alternative che sottolineano la dimensione sociale della conoscenza" (Del Moral, Cernea, Villalustre, 2011: 110). Nonostante i numerosi pregi, tuttavia, la creazione di attività che si basino su questa teoria risulta complessa e poco attuabile, benché non impossibile nella realtà del contesto italiano.

In conclusione, prima di approfondire punti di forza e limiti dell'uso dei social network nelle attività scolastiche, è necessario precisare che non vi è una teoria migliore di altre e maggiormente utile allo sviluppo di conoscenze e competenze nell'ambito scolastico. Questo breve paragrafo mostra come le teorie si siano evolute in concomitanza con lo sviluppo e la diffusione degli strumenti tecnologici e delle reti sociali, permettendo, auspicabilmente, una riflessione su come anche la didattica possa evolversi costantemente ed essere al passo con i tempi e le richieste di chi ne usufruisce. Ogni teoria dell'apprendimento presenta pro e contra ed è essenziale analizzare le esigenze del gruppo classe prima di somministrare prove o svolgere attività basate su una di esse, in modo tale da favorire la creazione di un ambiente sicuro, adeguato e stimolante.

3.4 L'utilizzo di internet e delle reti sociali a lezione: potenzialità e limiti

La breve analisi svolta precedentemente suggerisce l'utilità di un cambio di rotta nella didattica, in modo da avvicinarsi quanto più possibile alla realtà che vivono gli studenti. Come già ampiamente menzionato, uno dei modi migliori per farlo è attraverso l'utilizzo della rete internet e dei principali social network durante le lezioni, creando delle unità didattiche, o semplicemente delle attività da svolgere in classe, che prevedano l'uso di un dispositivo elettronico e una piattaforma conosciuta. Nel paragrafo 3.5 l'attenzione verrà posta sulle attività di rinforzo da svolgere sui social network per colmare le lacune riscontrate; tuttavia, prima di procedere è importante esaminare quali siano le potenzialità di questo sistema e quali limitazioni possa avere.

Il concetto di *e-learning*, ovvero l'apprendimento in rete, è stato protagonista di un grande sviluppo nell'ultimo ventennio, in concomitanza con l'introduzione dei computer e dei telefoni cellulari nella vita quotidiana e della disponibilità di reti a cui connettersi, che aumenta anno dopo anno. In aggiunta a ciò, nello stesso periodo si sono diffusi su larga scala i principali social network di cui si fa ormai uso a cadenza giornaliera, diventando anch'essi parte integrante della quotidianità di ognuno di noi. Questo aspetto, inizialmente sottovalutato, ha avuto un ruolo determinante nella creazione di nuove opportunità di fruizione di contenuti; se all'inizio la presenza su queste piattaforme era circoscritta al mondo dell'intrattenimento audiovisivo, successivamente hanno assunto maggiore importanza anche a livello istituzionale e culturale, basti pensare a come quasi ogni ente o istituzione italiana ed europea sia oggi presente su di esse e si impegni a portare contenuti aggiornati con cadenza giornaliera o settimanale. Questa innovazione ha avuto un'influenza anche sul mondo dell'apprendimento e, parzialmente, si è spostata su altre piattaforme, progettate appositamente per favorire lo studio e la formazione su internet, a distanza: una testimonianza è data dai numerosi corsi di lingua presenti online, creati al fine di rendere possibile l'apprendimento di una lingua senza lasciare la propria abitazione (Cotroneo, 2013: 38-39). L'implementazione di piattaforme di *e-learning* ha reso possibile

ripensare il concetto di formazione continua e aggiornata, anche conosciuta come *lifelong learning* (Cotroneo, 2013: 39).

La situazione odierna rispecchia chiaramente i risultati della ricerca in questo settore, che hanno permesso di ottenere dispositivi e connessioni stabili e affidabili, strumenti il cui utilizzo viene semplificato anno dopo anno ed aggiornamenti che aggiungono periodicamente nuove funzioni, rendendo possibili nuove attività. Sulla base del successo che questa metodologia di lavoro ha riscontrato, oggi si parla di *Web 2.0* e di *e-learning 2.0*, nella cui definizione sono comprese anche le principali reti di comunicazione, come ad esempio i forum, e i social network (Cotroneo, 2013: 41). Come si può desumere da quanto emerso in queste righe, la possibilità di avere accesso ad una formazione fruibile e accessibile anche da remoto è oggi un requisito quasi essenziale per chiunque si occupi di apprendimento, e alla luce dei recenti eventi legati alla pandemia, questo settore continua ad espandersi, in relazione alla crescita della richiesta. Molti professionisti ed educatori, oltre ad insegnare in contesti scolastici pubblici o privati, hanno spostato la loro attività anche in rete, nella fattispecie sui social network che permettono maggiore interazione, tra cui Instagram: sono così nati dei veri e propri corsi delle principali lingue straniere studiate, i cui creatori offrono giornalmente sugli schermi dei nostri *smartphone* brevi attività o approfondimenti, attraverso i quali gli utenti apprendono in maniera semplice e piacevole.

La ricerca in campo didattico affronta oggi queste domande con occhio critico, evidenziando sia i pro che i contro di questa metodologia, non dimenticando però l'esperienza di studenti e studentesse. Per fornire alcuni esempi, si può fare riferimento al lavoro delle studiose Grion e Bianco, già menzionato in precedenza, che ha mostrato, tra le altre cose, alcuni punti di forza e criticità, e il lavoro di altri esperti, come Maria Assunta Lombardo, che ha sottolineato l'importanza dell'aspetto ludico nella didattica e di come questo approccio possa giovare all'apprendimento.

Sulla base di queste considerazioni, si ritiene opportuno riflettere su quali siano i punti a favore di questo approccio, specialmente nel contesto dell'insegnamento di una lingua straniera:

- attraverso il suo utilizzo si possono apprendere e costruire competenze richieste poi nel mondo del lavoro;

Oggigiorno, infatti, le cosiddette “competenze informatiche” compaiono nella maggior parte delle offerte di lavoro e viene richiesto ai candidati di essere aggiornati e consapevoli dei cambiamenti che avvengono regolarmente nelle reti sociali. È bene notare che queste richieste vengono avanzate anche qualora il lavoro in oggetto non faccia parte della sfera creativa o di gestione dei social media: benché possa non essere richiesto di svolgere attività sui social in prima persona, è opportuno conoscerne il funzionamento poiché è possibile che l'azienda o l'impresa per cui si lavora ritenga strategico agire in quella direzione ed ogni suo membro debba quindi essere al corrente di quello che viene comunicato all'esterno. Inoltre, negli ultimi anni sono state create nuove professioni per far fronte alla crescente richiesta di presenza online, come quella del *social media manager* (spesso abbreviato in *smm*): la conoscenza delle lingue straniere in questo campo è sicuramente un valore aggiunto, proprio per questo è opportuno preparare le nuove generazioni al loro uso in rete, specialmente a livello professionale.

- stimola la creatività e la capacità di *problem solving*;

Come già menzionato in precedenza, queste due abilità sono spesso richieste per inserirsi nel mondo del lavoro, ma anche per accedere a determinati percorsi di studio.

- stimola l'attenzione al dettaglio e alla chiarezza;

Le attività proposte sono generalmente brevi e non lasciano spazio ad eventuali distrazioni. Alla luce di questo, gli apprendenti sono spronati a prestare maggiore attenzione a quanto prodotto e ad esprimersi in maniera semplice e chiara: nel caso delle lingue straniere, questa è una capacità che è essenziale sviluppare, dato il vocabolario limitato con cui spesso si è chiamati ad esprimersi. Inoltre, è

possibile ricordare lo studio menzionato nel paragrafo 3.3 promosso dall'Università di Oviedo, in cui si nota come gli studenti siano più propensi ad analizzare quanto prodotto se il contenuto verrà poi reso disponibile in rete (Del Moral, Cernea, Villalustre, 2011).

Inoltre, questo nuovo approccio alla didattica delle lingue straniere:

- incoraggia l'interazione;
- accresce la varietà di attività da poter svolgere;
- coinvolge maggiormente gli apprendenti, specialmente se spronati a partecipare in prima persona alla scelta delle attività o alla loro creazione;
- agevola l'accesso a fonti di varia natura e di diverso registro e autorevolezza;
- permette l'accesso a fonti autentiche;
- mette in relazione lo studente con aspetti culturali ed eventuali approfondimenti autonomi.

In merito a ciò, è importante sottolineare come anche l'insegnamento della cultura possa essere in parte svolto in rete, facendo riferimento ai numerosi materiali che vengono messi a disposizione su molteplici piattaforme a cui l'accesso è gratuito. Questo ampio ventaglio di scelte pone le basi per eventuali approfondimenti da svolgere in autonomia, con o senza la guida e le richieste dell'insegnante, qualora si ritenesse un contenuto di proprio interesse.

L'uso delle piattaforme:

- permette di avere accesso al materiale prodotto (o fruito) in qualsiasi momento;
- promuove la riflessione sulla gestione del tempo e sugli obiettivi da raggiungere;
- facilita l'esposizione dei contenuti in lingua e sulla lingua stessa nelle sue varie declinazioni, con possibilità di porre maggiore attenzione su accenti e variazioni non standard (ad esempio sul gergo giovanile);

- mette l'apprendente a confronto con situazioni reali, in cui vengono richieste le capacità e le competenze acquisite, dando così una chiara dimostrazione dell'utilità delle conoscenze immagazzinate e degli sforzi compiuti.

Nonostante la lista possa non ritenersi esaustiva, permette di farsi un'idea ben delineata sull'impatto positivo che l'utilizzo delle reti sociali e delle piattaforme online può avere sull'apprendimento. Ciononostante, non bisogna tralasciare le difficoltà e le eventuali limitazioni caratteristiche di questi strumenti, che verranno riassunte di seguito in brevi punti:

- il docente potrebbe non essere in grado di utilizzare i social network e le loro funzioni nella maniera corretta;
- l'uso dei social network e dei dispositivi elettronici potrebbe far insorgere problemi legati alla privacy degli utenti;
- il tempo di programmazione necessario per queste attività è superiore a quello normalmente richiesto per la preparazione delle attività;
- gli studenti potrebbero distrarsi con maggiore facilità e frequenza;
- gestire questo tipo di attività richiede maggiore sforzo da parte del docente nella programmazione e, soprattutto, nell'esecuzione;
- l'uso delle reti sociali potrebbe non essere adatto ad ogni classe;
- il recupero di risorse utili potrebbe in molti casi risultare complicato e non adatto al target di riferimento.

Avanzare dei dubbi circa le criticità dell'uso dei dispositivi elettronici e delle reti sociali a lezione è tanto lecito quanto importante. Come ogni strumento di cui non si conoscono la maggior parte delle funzionalità e applicazioni, è opportuno porsi dei quesiti sulla loro utilità e funzionamento.

Lo studio condotto nel 2016 dalle studiose Grion e Bianco ha fatto emergere come queste siano solo alcune delle preoccupazioni dimostrate dagli insegnanti alla richiesta di dover incorporare gli strumenti sopracitati nelle loro lezioni quotidiane (Grion, Bianco, 2016: 143). Alcune di queste problematiche sono di

facile risoluzione, mentre altre potrebbero richiedere maggiore attenzione, come ad esempio la mancanza di formazione degli insegnanti e la possibilità che queste attività si svolgano con diversi tipi di gruppi. Tra le questioni facilmente risolvibili possiamo citare la questione della privacy e quella dell'attenzione: nel primo caso, essa è facilmente risolvibile chiedendo agli studenti di creare dei profili con la loro mail istituzionale e renderli privati, in maniera tale da creare una sorta di comunità virtuale in cui sono ammessi solo l'insegnante e gli appartenenti al gruppo classe; nel secondo caso, invece, per quanto il timore sia comprensibile, è possibile vedere queste attività come un'opportunità e un modo per responsabilizzare e guidare gli studenti ad una gestione più consapevole e proficua del proprio tempo, mostrando loro come lo studio e l'apprendimento possano essere integrati nelle attività quotidiane.

Vi sono altre difficoltà da affrontare, come quella relativa alla richiesta aggiuntiva di sforzi e risorse, un aspetto che peraltro fa parte dei compiti di un docente. Inoltre, un maggiore sforzo nella programmazione potrebbe essere bilanciato dalla minore necessità di integrazioni e attività di potenziamento, che sono solite svolgersi in orario extra-scolastico. Si può, infatti, supporre che un maggiore coinvolgimento degli studenti e lo svolgimento delle attività in maniera efficace e proficua possano portare ad un apprendimento consolidato e, di conseguenza, una quantità di lavoro minore da svolgere per il docente in aggiunta alle ore di lezione. Anche qualora il materiale non fosse disponibile o si rivelassero necessarie delle integrazioni, è possibile coinvolgere i discenti nel percorso, affinché questi siano partecipi ad ogni stadio della lezione e venga loro data la possibilità non solo di apprendere, ma anche di agire in maniera attiva, adeguando per quanto possibile l'insegnamento ai loro interessi e alle loro preferenze.

Una volta superato l'ostacolo iniziale, ovvero quello della diffidenza nei confronti di questi strumenti, la tecnologia può fornire un grande aiuto nell'apprendimento e nella sistematizzazione dei contenuti. Un apporto in questo senso è stato dato da Toktha Yuldasheva e Khasiyat Kadirova, ricercatrici presso l'Istituto Statale Pedagogico di Chirchiq, in Uzbekistan, che hanno condotto uno studio su come insegnare la lingua russa a stranieri con l'aiuto della tecnologia. I dati emersi da

questo studio confermano quanto presentato fino ad ora: nonostante sia richiesta grande flessibilità da parte degli insegnanti, questa metodologia di lavoro si rivela utile ed efficace, poiché coinvolge gli studenti in maniera “informale”. Possono inizialmente presentarsi reticenze da entrambe le parti, tuttavia è a partire da queste che si può instaurare una collaborazione tra docenti e studenti per trovare il metodo e le attività adatte alle richieste e necessità del gruppo degli apprendenti. L'utilità di questo approccio può essere riassunta dalle loro stesse parole: “The more learners pay attention to the meaning of the language they hear or read, the more they are successful; the more they have to focus on the linguistic input or isolated language structures, the less they are motivated to attend their classes” (Yuldasheva, Kadirova, 2020: 124-126).

3.5 L'utilizzo di internet e delle reti sociali a lezione: esempi pratici

Una delle complessità più comuni che gli apprendenti di qualunque lingua straniera devono affrontare è quella di dover mettere in pratica delle conoscenze che spesso hanno studiato e memorizzato da fonti scritte. Nei decenni passati, per preparare gli studenti ad affrontare situazioni quotidiane di comunicazione in lingua straniera, si è preferito dedicare maggiore attenzione ai contesti in cui essa veniva applicata e meno al puro studio delle regole grammaticali a cui spesso seguiva una mera applicazione meccanica tramite esercizi di fissazione. Come spiegato nel paragrafo 3.3, questo approccio non è da rifiutare, ma è necessario che sia accompagnato da attività in cui gli studenti siano totalmente partecipi, affinché quanto memorizzato venga messo in pratica nella maniera più semplice e spontanea possibile. Per questo motivo, nel tempo si è tentato di prestare molta attenzione a ricreare situazioni quotidiane nelle quali gli studenti sono chiamati a utilizzare attivamente il loro bagaglio di conoscenze e queste vengono presentate in lingua straniera. Queste attività sono solitamente proposte sotto forma di roleplay e spesso sono ispirate a situazioni reali che accadono abitualmente nella vita degli studenti. Il feedback che è stato registrato nel tempo si è rivelato essere positivo, tanto da ampliare il ventaglio di attività di questa tipologia, che ora viene regolarmente proposta in ogni libro di testo. Dall'approccio grammaticale-

traduttologico si è quindi passati ad esercizi immersivi e interattivi. Le situazioni proposte nell'esercizio cambiano in base al livello di conoscenze posseduto dai discenti, diventando nel corso degli anni scolastici più astratte e complesse, dalle "speech situations" o "speech genres" (vedi paragrafo 2.3) si passa gradualmente a degli esercizi di problem solving, in cui lo studente è chiamato non solo a risolvere i quesiti, ma anche a dare la propria opinione in merito (Drozdova, Zamyatina, Volodina, Zakharova, Ruchina, Nepryakhin, 2015). Occorre tenere presente che questa progressione ed evoluzione non è scontata, poiché è necessario che gli studenti possiedano un livello di conoscenze omogeneo affinché queste rappresentino per tutti delle possibilità di apprendimento e non un obbligo a cui adempiere. Ad ogni modo, dato che questo tipo di esercitazione risponde alle richieste della didattica ludica, è da considerarsi un ottimo punto di partenza per le attività che verranno proposte di seguito.

Nonostante i roleplay e gli esercizi di problem solving siano risorse efficaci da cui attingere, sono pratiche a cui gli studenti sono soliti assuefarsi. Lo scopo dell'ultima parte di questo elaborato è quello di proporre una riflessione sull'efficacia della didattica del russo, con riferimento agli errori analizzati in precedenza, e alcune attività concrete da svolgere sui social network. Quanto presentato in questo paragrafo, dunque, non si limita solamente a specificare come prove di questo tipo possano essere utili alla programmazione didattica, bensì si concentra su come attraverso questi strumenti si possano creare delle attività utili a colmare le lacune emerse nei vari stadi di apprendimento. Alcuni studi in merito sono già stati svolti in relazione all'insegnamento del russo come lingua straniera, come ad esempio quello di Alexander Groce, docente di russo negli Stati Uniti, che ha insegnato per anni anche in Europa. La sua ricerca mostra, infatti, come l'integrazione dei social network possa semplificare l'apprendimento di determinate nozioni, ma soprattutto aiutare il potenziamento dove necessario. Groce ritiene che gli stessi studenti assimilino senza rendersene conto numerose informazioni attraverso i contenuti multimediali che vengono proposti sui loro schermi, e che lo stesso possa essere fatto con le lingue straniere, soprattutto con il russo, considerando la cospicua presenza di madrelingua russi che condividono contenuti online. Per fare alcuni esempi, in

Russia nel 2016 si contavano oltre quarantasette milioni di utenti e la loro presenza sulle altre piattaforme è in crescita (Groce, 2020: 178-181). Si può inoltre proporre una riflessione aggiuntiva relativa al tempo da impiegare per lo studio e l'approfondimento della lingua. Le attività di potenziamento, come già fatto presente nei paragrafi precedenti, sono solitamente svolte in orario extra-scolastico e anche per questo motivo non risultano particolarmente efficaci nello svolgimento della loro funzione. L'approfondimento e gli esercizi di potenziamento, quindi, necessitano di grande attenzione e lavoro individuale da parte dello studente, lavoro che è non di rado visto come una fonte di demotivazione (Khromov, Gulayeva, Zelenetskaya, Minakovac, Sheketera, 2015). Cambiare le coordinate spazio-temporali delle attività di rinforzo, rendendole più brevi ma allo stesso tempo più efficaci, potrebbe avere come risultato una maggiore partecipazione e un apprendimento reale e costante, che si auspica possa successivamente consolidarsi nel corso delle lezioni.

Di seguito vengono proposte delle attività che è possibile svolgere sulle principali piattaforme social; come è possibile notare, alcune di queste presentano un potenziale maggiore a livello di interconnessione e interattività e proprio per questo preferibili in vista dell'obiettivo da raggiungere. Per esigenze di chiarezza e completezza, verranno presi in esame i maggiori social network in uso in Italia: YouTube, TikTok, Facebook, Twitter e Instagram.

3.5.1 YouTube e TikTok

La decisione di accorpare entrambe le piattaforme in un unico paragrafo è data dalla similarità delle loro funzioni e delle attività che è possibile proporre a degli studenti.

YouTube appare per la prima volta sul web nel 2006 e da quel momento è stata considerata la principale piattaforma su cui creare contenuti, svolgendo quindi le funzioni di "pioniere" per i futuri social network. Nei primi anni, i video che si potevano trovare erano di carattere generale, spesso spezzoni di situazioni divertenti o sfide da portare a termine, le cosiddette *challenge*. Nell'ultimo decennio la piattaforma ha visto una crescita esponenziale con l'avvento dei

videogiochi disponibili in rete e della tecnologia adeguata a registrare o trasmettere questo tipo di contenuti. Solo negli ultimi anni si è iniziato ad usare questa piattaforma per contenuti di carattere educativo; oltre ai cosiddetti *vlog*, ovvero dei video in cui i creatori registrano una loro giornata tipica, molti utenti hanno iniziato a caricare dei veri e propri corsi di numerose materie. Una breve ricerca su YouTube permette di capire che è possibile trovare video relativi a qualsiasi argomento si ricerchi, dalla grammatica russa alla chimica. Questa vasta offerta di contenuti ha chiaramente come punto di forza l'accessibilità a qualsiasi tipo di video sui più svariati argomenti, ma questa stessa vastità potrebbe non essere d'aiuto, poiché potrebbe essere difficile trovare dei video adeguati alle proprie necessità. Si tratta quindi di uno strumento, una risorsa utile per attingere a una maggiore varietà di proposte da presentare agli studenti, che vanno però opportunamente selezionate dal docente.

YouTube propone tutti i contenuti sotto forma di video e l'unica possibilità di interazione tra gli utenti è data dalla scrittura dei commenti o dal caricamento di video stessi. Per ragioni logistiche e temporali, la prima strada è percorribile, mentre la seconda presenta numerose difficoltà, poiché non si può presupporre che tutti gli studenti siano in grado di editare dei video e caricarli sulla piattaforma, né che abbiano gli strumenti adatti per farlo. Di conseguenza, l'attività che si può proporre consiste nella scrittura di un commento guidato dall'insegnante, per esprimere una reazione a quanto visionato oppure riassumere i contenuti del video. Questa possibilità è da tenere in considerazione per eventuali approfondimenti o, come già evidenziato, per variare il tipo di materiale somministrato agli apprendenti. Per quanto riguarda la presente ricerca, questa piattaforma non sembra offrire opportunità per colmare le lacune degli studenti, ma appare utile per il potenziamento delle conoscenze apprese.

TikTok è il social network più recente, la cui crescita è avvenuta a partire dal 2020, nonostante la sua creazione risalga al 2016. Anche in questo caso, come si è detto per YouTube, sulla piattaforma si possono caricare dei video sotto i quali è possibile lasciare dei commenti. La differenza principale, rispetto alla prima piattaforma qui considerata, consiste nella durata dei frammenti audiovisivi, significativamente più corti rispetto a quelli caricati su YouTube. Lo

scopo della piattaforma, infatti, è quello di offrire un numero elevato di contenuti diversi tra loro, affinché gli utenti possano scoprire nuovi (*content*) *creators*, ovvero persone che caricano dei video, e questi ultimi siano seguiti da un pubblico sempre più numeroso. Così come per YouTube, anche su TikTok inizialmente gli unici contenuti di cui si poteva usufruire erano legati alla sfera dell'intrattenimento e a coreografie su basi musicali conosciute e popolari. La svolta è avvenuta durante la recente pandemia, tra il 2020 e il 2021, quando la quasi totalità delle istituzioni scolastiche ha dovuto usufruire degli strumenti in rete per garantire il normale svolgimento della didattica. Già a partire dai primi mesi molti studenti erano soliti interagire nelle cosiddette "dirette" o "live", ovvero nei video in diretta di durata variabile, per studiare e revisionare molti argomenti; successivamente, facendo leva sul seguito e sulla popolarità che questa idea ha avuto, molti insegnanti ed esperti hanno creato profili dedicati alla divulgazione delle proprie materie e aree di competenza, in cui non solo venivano caricati dei video relativi ad uno o più argomenti, ma venivano anche proposti alcuni esercizi utili per il ripasso delle informazioni acquisite. Considerata la breve durata dei video, dal momento che ognuno di essi non può avere una durata superiore ai tre minuti, a tutti gli interessati viene così offerta la possibilità di scoprire qualcosa di nuovo, o rielaborare e ripassare quanto già conosciuto, e di mettersi alla prova in meno di dieci minuti. Il grande successo di questa formula e dell'interazione che si viene a creare tra gli "apprendenti", chiunque fruisca del video e delle spiegazioni, e il creatore del video, un esperto del tema, è probabilmente dovuto alla durata dei video e alla possibilità di ottenere dei risultati in breve tempo. Inoltre, è doveroso riflettere sulla dinamica che si instaura tra l'insegnante e il discente, quasi simmetrica, più informale e diretta rispetto a quella a cui si è soliti assistere a scuola. La vicinanza che si crea tra i due poli dell'interazione didattica è un valore che spesso permette di oltrepassare il filtro affettivo dell'alunno, che si ritrova a condividere delle attività con il docente nelle forme a lui più conosciute e congeniali. Questo esperimento didattico ha avuto molto successo, tanto che è stata dedicata un'intera sezione della piattaforma a contenuti di divulgazione ed educativi, a cui si può accedere tramite un hashtag dedicato. Un'altra ricchezza di questo strumento è data dai cosiddetti *trend*, ovvero dalla creazione di video

su una base preimpostata che fa riferimento al contesto da ricreare. Nel caso del russo vi sono moltissime basi con frasi comuni da utilizzare in contesti semplici e quotidiani, il che è senz'altro una grande risorsa a cui attingere sia a lezione che durante le attività di potenziamento.

La domanda che è necessario porsi in questo caso riguarda la possibilità di implementazione di questi materiali nella pratica didattica: anche in questo caso, infatti, la piattaforma offre molti spunti per un apprendimento passivo e pochi che invece favoriscano una partecipazione attiva. Tuttavia, è possibile utilizzare i video e i test disponibili per fornire ulteriore materiale di potenziamento, grazie alla brevità e alla facilità di svolgimento. Si può, inoltre, suggerire di creare brevi video in cui si ripassano gli elementi non chiari e si forniscono alcuni esempi, possibilmente aggiungendo delle frasi da contestualizzare: si può, ad esempio, chiedere che si realizzino dei video legati ai verbi di moto, uno degli argomenti ostici analizzati nel secondo capitolo, in cui i creatori, gli studenti, svolgono le azioni descritte dai verbi. Per quanto possa sembrare un'attività banale, questa permette di mettere in pratica quanto appreso. Il materiale, inoltre, dopo essere stato corretto dal docente, può essere salvato e visionato nuovamente quando necessario, permettendo così una breve e veloce ricapitolazione delle conoscenze.

In breve, i due social network presi in esame forniscono molte opportunità per l'apprendimento passivo e la visione di contenuti a supporto delle lezioni tradizionali, tuttavia possiedono un numero limitato di funzionalità per promuovere l'apprendimento attivo. TikTok, in questo senso, presenta più funzionalità di YouTube.

3.5.2 Facebook

La nota piattaforma Facebook nasce nel 2004 negli Stati Uniti e acquista popolarità nel corso degli anni, sviluppandosi con successo nella maggior parte dei paesi del mondo. Al contrario dei social network presi in esame nel paragrafo precedente, Facebook permette la condivisione e la diffusione di contenuti in

varie forme e non solo attraverso la creazione e condivisione di video, che rientrano comunque tra le funzioni offerte. Con l'avvento dei concorrenti, la popolarità di Facebook ha iniziato a diminuire e ad oggi non è più considerato un social network "per giovani", poiché questi preferiscono le funzioni delle altre piattaforme.

Il punto di forza di Facebook consiste nello spazio che si può utilizzare e nelle funzioni che possono essere utilizzate contemporaneamente: non viene posto un limite di parole o frasi da poter inserire in un testo, si possono inserire immagini e video corredati da una didascalia, si può interagire con i propri contatti nei commenti e anche attraverso la chat. Si può quindi desumere che questa piattaforma è utile per testare le conoscenze a livello scritto, attraverso la redazione di testi in un registro prevalentemente informale. Non vengono, ad ogni modo, tralasciati i testi con uno stile formale e ricercato, poiché nella sfera della comunicazione numerose aziende scelgono questa piattaforma per promuovere i loro prodotti e nella maggior parte dei casi i testi da redigere presentano un registro elevato e una scelta lessicale precisa e curata. Considerata la perdita di popolarità, Facebook non ha investito nella sfera culturale ed educativa, contrariamente a quanto fatto dai social network concorrenti, concentrandosi invece sul nuovo target della piattaforma, costituito da adulti di età superiore ai 30 anni.

Nonostante non sia più popolare e usato attivamente e frequentemente dalle nuove generazioni, il potenziale di Facebook è comunque visibile e non è da escludere che si possano costruire attività didattiche sulla base delle funzioni che presenta. Come sottolinea Emanuela Cotroneo, la sperimentazione dei contenuti linguistici sui social network è partita proprio da Facebook, che per anni ha contribuito a fornire materiali aggiuntivi e di approfondimento a coloro che studiavano una o più lingue straniere (Cotroneo, 2013). Nella sua riflessione, la studiosa Cotroneo ha riassunto in questa tabella l'utilità delle funzioni di Facebook a livello didattico (Cotroneo, 2013: 50):

Tab. 1. La spendibilità didattica di Facebook

Funzione	Spendibilità didattica
-----------------	-------------------------------

Aggiornamenti di stato	Scrivere brevi frasi e sintesi di testi.
Scrittura di note, posta interna	Scrivere testi di diversa lunghezza e di diversa tipologia, con possibilità di commento da parte dei compagni.
Chat	Scrivere brevi messaggi.
Condivisione di link e video	Comprendere testi scritti e orali.
Condivisione di immagini	Input per la produzione di testi scritti e orali.

Sulla base delle informazioni elencate fino ad ora, si deduce che attraverso questo social network non si abbia grande possibilità di usufruire di contenuti per l'apprendimento ricettivo, ma vi siano molteplici opportunità per consolidare e mettere in pratica conoscenze e competenze in prima persona. Le domande che occorre porsi sono quindi le seguenti: come utilizzare questo strumento per le attività di potenziamento? Quali argomenti e quali lacune possono essere prese in oggetto?

In riferimento alla seconda domanda non vi è una risposta completa ed esaustiva, poiché ogni argomento può essere oggetto di potenziamento; tuttavia, considerando che le attività proposte saranno prevalentemente legate alla produzione scritta, è possibile che si notino risultati migliori e in breve tempo negli argomenti che prevedono un'applicazione più meccanica e una riflessione marginale. Un ottimo esempio può essere il sistema dei casi, dal momento che la maggior parte degli esercizi per la memorizzazione del loro uso viene presentata sotto forma di esercizi di completamento e applicazione meccanica. Di seguito vengono proposte alcune attività da somministrare:

1. Scrivere un messaggio in chat ad un amico/un'amica

Questa modalità viene solitamente proposta sotto forma di lettera. Considerato il target di questa ricerca, ovvero gli adolescenti tra i 14 e i 18 anni, è probabile che, per quanto conoscano questa forma di scrittura, non siano a proprio agio con la scrittura di una lettera, che presume l'utilizzo di determinate formule standard, spesso non utilizzate. Sebbene questa sia un'attività da preservare, è possibile destinarla ad una verifica o ad una prova intermedia; durante le attività di potenziamento, invece, è possibile fare svolgere questo compito dal vivo, creando coppie di studenti in classe, dando indicazioni precise su cosa deve contenere il messaggio, vale a dire gli argomenti che l'insegnante vuole ripassare e consolidare. Una volta concordato il limite di tempo entro il quale portare a termine l'attività, il docente indicherà i punti da trattare e gli aspetti grammaticali che dovranno essere presenti nel breve testo. L'auspicio è che gli studenti, non dovendosi concentrare sulle formule standard e sullo stile, che in questo caso può essere molto informale, si concentrino sull'accuratezza di quanto prodotto e riflettano sulle regole grammaticali approfondite dal docente. Questo esercizio, inoltre, permette anche di applicare le conoscenze linguistiche a delle azioni che siamo soliti svolgere ogni giorno, e che con grande probabilità verrebbero svolte con le stesse modalità in situazioni reali nel paese della L2.

2. Creare un gruppo in cui con cadenza settimanale o mensile si invita gli studenti a riflettere per iscritto su quanto appreso e su eventuali dubbi

Benché questo non sia strettamente legato all'uso dei social network per l'apprendimento, l'uso di questo strumento è comunque utile poiché gli apprendenti sono abituati a condividere i loro pensieri in forma più o meno breve. Nello specifico, un'attività che si potrebbe proporre consiste nel creare un gruppo i cui partecipanti siano i soli appartenenti alla classe e l'insegnante, in cui con cadenza settimanale, bisettimanale o mensile gli studenti devono condividere una riflessione, possibilmente in lingua straniera, su quanto appreso ed

esprimere i loro dubbi. Successivamente, una volta chiariti questi dubbi, si suggerisce allo studente di cercare materiale online (video, foto, commenti, brevi testi) da condividere nel gruppo. L'azione di ricercare e caricare del materiale in uno spazio "protetto" potrebbe motivare lo studente a cercare nuove vie di apprendimento e, soprattutto, di colmare le lacune mostrate e risolvere i dubbi avanzati. Questa modalità, inoltre, permette di ritrovare il materiale facilmente qualora si percepisse la necessità di riesaminarlo. Se il compito viene svolto in lingua, questo può essere valutato, tenendo presente lo sforzo compiuto, o, alternativamente, se svolto in italiano o altre lingue, è possibile pensare a come questa attività possa contribuire alla valutazione finale.

3. Analisi e redazione di brevi commenti

Nel gruppo sopracitato, è inoltre possibile che il docente carichi del materiale aggiuntivo, relativo ad argomenti grammaticali da approfondire o spiegare nuovamente, e inviti i discenti a lasciare brevi commenti con una sintesi o delle frasi in lingua che presuppongono l'uso delle regole presentate. Nonostante sia possibile proporre questa attività anche in classe, l'ambiente potrebbe essere d'aiuto: in classe si è soliti fare affidamento alla fantasia di ogni alunno, mentre l'ausilio di un dispositivo elettronico permette allo studente di utilizzare altre fonti e compiere altre ricerche. Quello che è importante in questo caso non è l'applicazione corretta e immediata di quanto approfondito, ma la comprensione dell'argomento e lo studio degli esempi. La loro applicazione può essere stimolata e verificata in seguito con altre attività.

3.5.3 Twitter

Twitter è il social media di cui si è soliti parlare con meno frequenza e meno interesse. Creato nel 2006, le sue funzionalità sono poco conosciute tra gli adolescenti, nonostante stia gradualmente tornando ad essere popolare. La sua caratteristica principale consiste nel fatto che gli utenti non possono editare in un secondo momento quanto scritto e usufruiscono prevalentemente

di contenuti scritti. Su questa piattaforma, infatti, i contenuti audiovisivi sono pochi, di durata limitata, circa due minuti, e di scarsa risoluzione. Ciò che ha reso famoso Twitter è la brevità dei *tweet*, vale a dire dei brevi messaggi che si possono scrivere sulla propria bacheca e che appaiono agli utenti con cui si instaurano dei contatti, poiché il numero di caratteri da poter inserire è estremamente limitato: solo 140. È possibile creare dei *thread*, ovvero una sorta di catena di messaggi di facile consultazione, ma la caratteristica principale, la brevità, non viene comunque compromessa in questo sistema. La comunicazione in questo caso deve essere immediata, concisa, chiara e diretta, tenendo in considerazione la mancata possibilità di modificare quanto scritto. La presenza della lingua e comunità russofona su Twitter è sostanziale, anche se la piattaforma non è così conosciuta come in Europa. Ciononostante, giornalmente vengono pubblicati migliaia di commenti e aggiornamenti in lingua russa, relativi ad argomenti tanto istituzionali quanto quotidiani, che fungono anche da canale di informazione. Twitter, infatti, è spesso usato per fornire aggiornamenti costanti sugli argomenti e sulle notizie più interessanti, dal momento che molti giornalisti lo utilizzano per una maggiore copertura mediatica e per i cosiddetti “notiziari flash”.

A livello didattico, questa piattaforma non ha mostrato alcun interesse ad integrare la sfera educativa nelle sue funzionalità, al contrario di TikTok, come approfondito nel paragrafo 3.5.1; nonostante ciò, è innegabile che anche Twitter possa essere utilizzato come una fonte da cui attingere informazioni, articoli o semplicemente stralci di conversazioni da usare come esempi. La caratteristica della brevità citata precedentemente, però, sprona a riflettere anche sull’uso che se ne potrebbe fare attivamente, in quanto stimola gli utenti a cercare di comunicare un messaggio nella maniera più semplice e corretta possibile. Lo studioso Leigh Wright, professore di scrittura creativa e giornalismo presso diverse università statunitensi, ha condotto nel 2014 uno studio su come introdurre l’uso dei social network nei suoi corsi, soffermandosi principalmente su Twitter, poiché offriva la possibilità di veicolare dei messaggi in maniera breve ed efficace. In considerazione del fatto che “every character matters”, come scrive nel suo approfondimento “Tweet Me a Story”, gli studenti venivano esortati a

concentrarsi sui punti focali delle frasi da redigere. Il loro compito consisteva nel riassumere una serie di informazioni in 140 caratteri, un *tweet*, con incisività e chiarezza, in diversi stili e registri, rispettando le regole grammaticali, sintattiche e ortografiche (Wright, 2014: 89-90).

Sebbene in un'esercitazione linguistica occorra fare attenzione alle istruzioni date agli apprendenti e modificare le consegne, questo strumento è utile allo svolgimento non solo di esercizi meccanici e di precisione, ma anche creativi, non dimenticando che questo tipo di attività permette inoltre di familiarizzare ulteriormente con la tastiera in cirillico ed eventuali sigle ed abbreviazioni ricorrenti. I punti salienti di questi compiti sono i seguenti: redazione di appunti, riflessione sulla lingua, (ri)costruzione delle proposizioni, scelta di un lessico e registro appropriato, riporto delle informazioni in maniera sintetica e coerente. A questi si può inoltre aggiungere l'apprendimento di nuove regole, la sistematizzazione di conoscenze pregresse e ulteriori possibilità di apprendimento utili per l'inserimento in determinati settori lavorativi popolari nel mercato del lavoro odierno.

La domanda che è necessario porsi riguarda l'applicazione di queste tecniche alle attività scolastiche, soprattutto in quelle di recupero. Prendendo in esame i principali argomenti ostici per gli italofoeni, riassunti nel paragrafo 2.7, la scrittura di un *tweet* come esercizio di recupero può essere utile per mettere in pratica varie conoscenze: l'uso delle virgole nei periodi complessi, l'uso di determinate preposizioni e congiunzioni, la scelta del verbo di moto adeguato, la trasposizione di un discorso diretto in forma indiretta, la formazione e l'uso dei participi e del gerundio. Nello specifico, questo tipo di esercizio potrebbe rivelarsi molto utile in relazione agli ultimi due argomenti grammaticali citati.

Di seguito vengono proposti tre esempi di consegne che è possibile proporre agli studenti.

1. Dopo la visione di un contenuto audiovisivo, stimolare gli studenti ad esprimere le proprie emozioni e considerazioni in due frasi, utilizzando una proposizione causale e la preposizione *по*.

Questo tipo di attività è somministrabile ad una classe di livello elementare, A1-A2.

2. Dopo la visione di un breve contenuto video, descrivere una scena utilizzando, dove necessario, gerundi e participi.

È possibile presentare questa consegna ad una classe di livello intermedio, A2+/B1, considerata la difficoltà degli argomenti richiesti. Questo esercizio permette soprattutto la riformulazione delle frasi relative, introdotte dal pronome *который*, che si tende ad utilizzare al posto dei participi e, seppur con minor frequenza, del gerundio. In questo caso, l'utilizzo della frase relativa è ostacolato dal numero di caratteri a disposizione, a causa del quale è preferibile utilizzare le forme richieste. Così facendo, gli studenti potrebbero cogliere l'opportunità di riflettere sulla necessità di usare determinate strutture grammaticali in diversi contesti e sulla loro formazione.

3. Ogni studente è chiamato a scrivere un tweet per creare una storia, utilizzando determinate strutture grammaticali indicate dal docente.

Questo espediente si appoggia sull'uso dei *thread*, le catene dei messaggi. Una volta spiegato o ripassato un argomento grammaticale, il docente può verificarne la corretta applicazione attraverso la creazione di una storia, da leggere successivamente nella sua interezza tramite la scelta e l'uso di un determinato hashtag. Qualora la quantità di argomenti sia maggiore, li si può distribuire a seconda delle esigenze e necessità dei singoli apprendenti, così da testare, potenziare ed eventualmente intervenire sulle loro lacune in merito. Secondo Wright, questa attività, per di più, permette anche il confronto di opinioni (allo studente potrebbe essere data la possibilità di chiedere aiuto) e il consolidamento dell'interazione e dei rapporti interpersonali (Wright, 2014: 96).

Lo studioso, inoltre, sottolinea come ci si possa avvalere di queste attività anche in altri campi, come quello della letteratura. In relazione a questo argomento, esordisce scrivendo "What would have happened if Ernest Hemingway and F.

Scott Fitzgerald had experienced the digital social media publishing world as a way to test their works in the public eye rather than their brief forays into serial fiction?” (Wright, 2014: 97). Oltre ad essere una domanda da cui è possibile far partire una discussione in merito, è inoltre auspicabile utilizzare la piattaforma come suggerito, e quindi chiedendo ai discenti di pubblicare dei *tweet* con cui rispondere alla domanda, quindi impersonando un autore, oppure progettando attività *ad hoc*, attraverso le quali si renda chiara la comprensione o meno dei contenuti di un’opera letteraria o di una specifica corrente letteraria.

3.5.4 Instagram

Instagram è sicuramente il social network che ha avuto lo sviluppo più organico e stabile. Creato nel 2010, ha avuto varie evoluzioni nel tempo, soprattutto per quanto riguarda le sue funzioni. Ad oggi può essere considerata la piattaforma social più conosciuta e utilizzata dai giovani e, soprattutto, dai cosiddetti “nativi digitali”. La piattaforma diventa famosa come applicazione per i primi *smartphone* ed era inizialmente pensata come una sorta di album in cui raccogliere delle foto che si sceglieva di condividere con i propri contatti. Negli anni, la popolarità di Instagram è cresciuta notevolmente, tanto da diventare il metodo di comunicazione preferito dai giovani, superando così il sistema dei messaggi tramite telefono cellulare e della chat di Facebook. Con l’avvento delle “storie” (registrazioni della durata di 15 secondi), la piattaforma ha acquisito molta interattività e numerosi professionisti hanno colto il potenziale di questi cambiamenti. Oggigiorno, infatti, è possibile considerare la presenza e l’attività sui social network un vero e proprio lavoro, sostenuto da aziende e imprese che gestiscono le loro attività pubblicitarie su di essi. Nonostante la grande importanza che Instagram ha acquisito nelle campagne pubblicitarie e nelle attività di marketing, parallelamente al cosiddetto mondo dell’*influencer marketing* si sono sviluppati molteplici profili che hanno come scopo quello di divulgare conoscenza, e non stupisce constatare che molti di questi profili si occupino di una o più lingue straniere. Anche in questo caso, quindi, i creatori della piattaforma hanno deciso di dedicare uno spazio e promuovere attività

formative.

Oltre ad offrire molte possibilità di apprendimento ricettivo, il social network in esame presenta un numero rilevante di funzioni che è possibile includere nelle attività quotidiane. Uno studio condotto da Anna Foroponova ed Elena Černikova, ricercatrici presso l'Università di Kursk, in Russia, ha analizzato i punti di forza relativi all'apprendimento della lingua russa su Instagram. Il primo punto su cui si concentrano è il suo carattere illustrativo, seguito dalla presenza di contenuti audiovisivi corredati da brevi testi; successivamente, le studiose sottolineano il vantaggio di poter creare una lista di utenti preferiti da seguire e la possibilità di interagire così con parlanti madrelingua. Altre funzioni sono ottimali per lo svolgimento delle lezioni, come ad esempio la possibilità di registrare delle storie e metterle in evidenza sul profilo, in modo che rimangano sempre accessibili, e la possibilità di partecipare attivamente a test e sondaggi, utili per il controllo e l'autovalutazione (Foroponova, Černikova, 2021).

Alla luce di quanto analizzato, vengono di seguito raccolte alcune idee di attività che si possono svolgere con questa piattaforma.

1. Quiz grammaticali a cui rispondere interattivamente

Sfruttando la funzione che permette di creare quiz e sondaggi nelle storie, vi è la possibilità di creare dei quiz grammaticali su uno o più argomenti. Sarà poi possibile salvare i risultati nelle "storie in evidenza", così da poter visionare nuovamente i contenuti su cui si è fatto esercizio in vista di una prova o di un test di verifica. Alternativamente, è possibile far creare dei quiz o dei sondaggi agli studenti, così che essi diventino parte attiva del processo, rinforzando così le proprie conoscenze. Questa attività è utile soprattutto prima della periodica verifica delle competenze, per argomenti di semplice approfondimento, per esempio eventuali collocazioni, l'uso dei casi e delle congiunzioni.

2. Creare delle storie in cui ogni studente deve spiegare e analizzare la struttura grammaticale con cui ha maggiori difficoltà

Vista la brevità delle storie (quindici secondi), è possibile dare un limite massimo (ad esempio quattro storie, sessanta secondi) entro il quale l'alunno deve concentrarsi sugli aspetti principali dell'argomento e spiegarlo, fornendo possibilmente degli esempi. Questo sforzo lo farà ragionare non solo sulla lingua e sulla grammatica, ma anche su quali siano le reali difficoltà da superare, informazione che si rivela utile anche all'insegnante. Questa opzione è consigliabile per lo studio delle strutture complesse, per le quali occorre maggiore attenzione e preparazione; per questo motivo potrebbe essere usata per lavorare sui verbi di moto, gli aspetti del verbo, gerundi e participi.

3. Una nuova forma di roleplay: i *takeover*

Grande successo sulla piattaforma lo riscuotono i *takeover*, che consistono nell'atto di prendere possesso dell'account di qualcun'altro e descrivere la propria giornata o trattare determinati argomenti concordati in precedenza. Questo strumento è utile per fare pratica di conversazione, ma è anche utile per colmare lacune grammaticali, ricreando alcune situazioni in cui si userebbero le strutture in esame. Si può dunque concordare con la classe un calendario secondo il quale uno o più alunni devono creare dei contenuti relativi agli argomenti che loro stessi scelgono. Sarà compito dell'insegnante verificare che le competenze da allenare siano quelle in cui gli apprendenti riscontrano delle difficoltà ed intervenire redigendo nuovamente il calendario qualora necessario. Le strutture che si potrebbero testare con questo espediente dovrebbero risultare di applicazione immediata e di uso quotidiano, utili a semplificare la comunicazione e a veicolare chiaramente e col minore sforzo possibile il messaggio. Alcuni esempi: l'uso dei casi e delle preposizioni, i verbi di moto, l'espressione della quantità, l'uso dei pronomi personali e del pronome *svoj*.

Questi sono solo alcuni esempi degli esercizi che si possono proporre e svolgere insieme alla classe. In qualsiasi caso, i docenti devono essere parte integrante delle attività; è quindi necessario che le preparino con largo anticipo e risolvano eventuali criticità che potrebbero emergere durante la sperimentazione di questa metodologia.

3.6 Riflessioni conclusive

Attraverso questa breve analisi effettuata sui principali social network è possibile convenire che ciascuno di essi può considerarsi adatto e utile allo svolgimento di attività di recupero e potenziamento, purché se ne valutino e utilizzino le funzioni corrette.

In alcuni, come ad esempio YouTube, l'utente è portato prevalentemente a concentrarsi su contenuti audiovisivi e non si presuppone un'interazione particolarmente marcata con i loro creatori dei contenuti stessi. Su altri, come TikTok o Instagram, è permesso non solo interagire con i creatori, ma anche creare materiali ed essere parte del sistema. Vi sono poi dei social network sui quali vi è la possibilità di esercitare prevalentemente le abilità di comprensione e produzione scritta, come ad esempio Facebook o Twitter.

Ogni strumento possiede le sue caratteristiche e le proprie funzioni specifiche ed è importante che i loro utenti apprendano a usarli nella maniera corretta, affinché l'esperienza di utilizzo sia soddisfacente ed efficace. Le attività proposte fungono da esempio del fatto che integrare queste piattaforme nella didattica non è utopistico e che, al contrario, esse possono essere validi strumenti, soprattutto nelle occasioni in cui viene richiesto di recuperare e consolidare conoscenze. Di rilevante importanza, qualora si scegliesse di adottare questi strumenti, è l'approvazione degli studenti e il rispetto delle loro esigenze e bisogni, nonché l'analisi dettagliata delle difficoltà e delle necessità dei singoli individui. Per concludere, è opportuno sottolineare che esistono altri molteplici strumenti che possono essere inseriti e presi in considerazione nella pianificazione didattica, come ad esempio i podcast, che possono essere creati, seppur in maniera amatoriale, anche dagli studenti. La tecnologia è in continua evoluzione

e con essa anche le funzioni di ogni applicazione di messaggistica istantanea e dei social network; è dunque probabile che nel corso del prossimo decennio, attraverso l'ausilio dei dispositivi elettronici e delle piattaforme, si possano creare numerose altre attività, potenzialmente più efficaci e adeguate ai contesti didattici.

Conclusioni

La prima parte di questa ricerca è stata dedicata all'analisi del contesto scolastico italiano e di come la lingua russa venga inclusa nell'offerta formativa. Sono stati studiati nel dettaglio i programmi per ogni classe e le differenze che intercorrono tra quanto approfondito al liceo e quanto negli istituti tecnici e professionali, sottolineando come la diversità nella preparazione degli apprendenti sia dovuta ad una diversa applicazione dei contenuti. Attraverso la ricerca e l'analisi delle indicazioni ministeriali presenti nel Sillabo della lingua russa per Licei e nel Sillabo della lingua russa per Istituti Tecnici e Professionali si è potuto desumere che nel primo caso i contenuti sono prevalentemente orientati alla sfera socio-culturale-letteraria, mentre nel secondo si presta maggiore attenzione al lessico specifico dei principali settori lavorativi italiani.

Successivamente sono stati presentati i principali libri di testo utilizzati nelle scuole italiane, esaminandone la struttura, i punti di forza e le debolezze. Questo approfondimento ha evidenziato come non esista un manuale che possa considerarsi "universale" e che sopperisca alle necessità di ogni specializzazione scolastica italiana; al contrario, quanto emerso è che l'uso di diversi materiali permette ad oggi il regolare svolgimento della didattica nella miglior maniera possibile. Una breve disamina delle difficoltà caratteristiche della lingua russa e del sistema scolastico italiano lascia presumere che il raggiungimento del livello suggerito dalle indicazioni ministeriali, il livello B1, non sia però garantito.

Nella seconda parte di questo elaborato ci si è concentrati sul fulcro della ricerca, ovvero le principali deviazioni grammaticali che segnano il percorso di apprendimento degli studenti di madrelingua italiana. Lo studio di questi aspetti è stato stimolato dalle ricerche sull'interlingua: una panoramica sulle difficoltà incontrate dai discenti favorisce una riflessione sui contenuti, ma soprattutto sulle metodologie didattiche utilizzate in classe. L'indagine condotta ha avuto come oggetto di studio la produzione di apprendenti italo-foni il cui livello di competenza in russo si attestasse tra A1 e B1, ovvero i livelli di abilità, secondo il QCER, che corrispondono a quanto affrontato negli anni di studio alla scuola secondaria di secondo grado. La rielaborazione qui presentata delle informazioni è stata

possibile attraverso l'analisi del corpus RLC, Russian Learner Corpus, creato da un gruppo di ricercatori ed esperti linguistici della Higher School of Economics di Mosca, e di alcuni abstract di elaborati finali redatti in russo da studenti dell'Università Ca' Foscari di Venezia. I dati emersi da questa indagine hanno messo in risalto la difficoltà degli apprendenti nella piena comprensione, e soprattutto nell'utilizzo, del sistema russo dei casi, dell'aspetto verbale e dei verbi di moto. Tra le altre strutture grammaticali, si sono registrate difficoltà anche nell'uso del gerundio, dei participi e di alcune congiunzioni (si vedano i paragrafi 2.6 e 2.7 per una ricapitolazione più approfondita).

Nel terzo ed ultimo capitolo di questo elaborato viene esaminato il possibile utilizzo dei social network nella didattica e si ipotizza quali possano essere i loro effetti sull'apprendimento. Nello specifico, la domanda che ci si è posti verte sulla possibilità di colmare le lacune emerse attraverso attività dinamiche, divertenti e innovative che prevedono l'uso dei dispositivi elettronici e tecnologici, soffermandosi principalmente sui telefoni cellulari e sulle applicazioni maggiormente usate dagli adolescenti. Oggetto di approfondimento sono stati cinque social network: YouTube, TikTok, Facebook, Twitter e Instagram. Dopo un breve approfondimento teorico e metodologico, sono state messe in luce le potenziali problematiche di questo approccio, quali la distrazione e la difficoltà di stare al passo con il costante sviluppo delle piattaforme, bilanciate dai benefici che l'innovazione nelle attività didattiche può offrire, ovvero un maggiore interesse per la materia e un maggiore coinvolgimento emotivo e pratico nelle varie attività. Infine, dopo aver approfondito alcuni studi di ricercatori e docenti che hanno descritto la loro esperienza didattica con l'utilizzo di questi strumenti, e che hanno dunque introdotto l'uso delle piattaforme digitali nelle loro lezioni e seminari, l'attenzione è stata posta sugli esercizi concreti che possono essere proposti ai discenti: in base alle funzioni di ogni piattaforma, sono state ideate delle attività di recupero e potenziamento che si configurano come valide alternative al materiale didattico usato correntemente, ampliando così il ventaglio delle possibilità dell'insegnante e motivando efficacemente gli studenti.

РЕЗЮМЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Русский язык является одним из самых популярных иностранных языков, изучаемых итальянскими студентами. Его популярность продолжает постепенно расти с каждым годом, именно поэтому сегодня большое количество студентов выбирает русский язык в качестве основного предмета своей учебы. Причины этого выбора прежде всего связаны с тем, что между Италией и Россией существует тесное сотрудничество во многих сферах деятельности, например, в области промышленности и туризма. В Италии русский язык в основном преподавался в ВУЗах или в частных языковых школах, а в старших классах школы, кроме английского, традиционно преподавали изучались самые распространённые и востребованные европейские языки —испанский, французский и, только в последние десятилетия, немецкий язык. Учитывая то, что Россия является одним из важнейших торговых партнеров Италии, на нынешнем рынке нужны специалисты по русскому языку. Чтобы удовлетворить растущий спрос, в течение последних двадцати лет было принято решение внести русский язык в учебные планы итальянских школ: таким образом, итальянским студентам дали возможность изучать язык и культуру Российской Федерации и русскоговорящих стран уже в школе. Во время учебы ученики могут познакомиться не только с грамматикой и словарным запасом, но и с традициями, географией и составом Российской Федерации, имея поэтому возможность преодолеть известные стереотипы. Для этого, однако, нужны прежде всего языковые знания и навыки, которых, к сожалению, часто не хватает.

Данная работа состоит из трех частей. В ней анализируется роль русского языка в итальянских школах и главные сложности италоговорящих студентов в процессе его изучения. Кроме того, особое внимание уделяется проблеме использования социальных сетей и новейших технологий для исправления самых частотных ошибок. Целью этого исследования является определение трудностей итальянских студентов при изучении грамматики и размышление над тем, как успешно и

эффективно помогать им в процессе освоения второго или третьего языка. К тому же, важно отметить, что данное исследование направлено на рассмотрение вопросов, связанных с возможностью улучшения преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в итальянской среде. В первой главе говорится об итальянской системе образования и о различной специализации, которую студенты должны выбрать согласно своим интересам после государственного экзамена в 8-ом классе. Далее рассматривается доступность и популярность русского языка в разных учебных программах, поскольку его можно учить только в лингвистическом лицее и в институтах с туристическим и коммерческим уклоном. Число учебных заведений, в которых предлагается преподавание русского языка, резко увеличилось за последние пятнадцать лет, и сегодня их на территории Италии более ста. Большинство этих школ находится на севере страны, возможно, потому что именно там находятся крупнейшие заводы и компании, сотрудничающие с Россией.

Учебные программы могут сильно отличаться в зависимости от выбранной специализации. Итальянское Министерство образования в 2018-ом году опубликовало документ, содержащий всю информацию и все указания о том, какие темы нужно проходить на уроках. В лингвистическом лицее особое внимание уделяется получению языковых знаний. Ввиду того, что русский является иностранным и скорее всего практически неизвестным для большинства учащихся языком, обучение начинается с нуля, то есть с алфавита и фонетики. В течение последующих трёх лет студенты вместе с учителями, один которых обычно является носителем языка, осваивают все главные навыки общения и изучают грамматические и синтаксические темы. В последние два года обучения студенты также занимаются литературой и культурой и детально изучают историю России, с Киевской Руси до распада Советского Союза. В других вышеупомянутых школах уроки проходят по-другому, поскольку все изучаемые предметы должны относиться к определенной сфере деятельности, то есть к туризму или международным экономическим отношениям. В связи с этим, согласно министерским указаниям, студенты должны сосредоточиться меньше на

языке и грамматических правилах, а больше на темах, относящихся к их специальности. Обучение языка начинается с нуля и продолжается на протяжении трех лет, во время которых учащимся предлагаются также элементы культуры и истории, а в течение последующих лет рассматриваются темы “по специальности”. В итоге, учащиеся института должны быть способны использовать русский язык в определенных профессиональных сферах, в частности, в русских компаниях, сразу после окончания школы, а те, кто учится в лицее, должны быть способны общаться и работать на русском в любых ситуациях, при этом хорошо знать русскую культуру и традиции. Несмотря на эти два разных подхода и различия в программах, ожидается, что в конце пятилетней учебы все студенты должны владеть русским языком на уровне B1. Учитывая, что этот иностранный язык не имеет почти ничего общего с итальянским языком, и с тем, что студентам и учителям не хватает времени на изучение всех предлагаемых тем, можно сделать вывод о том, что достижение этого результата обычно не подтверждается. Причин, по которым результат не достигается, много, в частности, можно указать на нехватку учителей, оптимальных средств для проведения уроков, большое количество учеников в классе (иногда больше 30), из-за которого невозможно уделять достаточное внимание всем, а также несоответствие учебных материалов. Последняя часть этой главы посвящена проблеме неадекватности учебников и недостаточности. В итальянских книжных магазинах и библиотеках сложно найти учебник, который можно легко использовать для всех специализаций и во всех школах. До сих пор не существует ни одного учебника, подходящего всем учебным заведениям. Из-за этого в прошлом нужно было использовать различные материалы и учебники в зависимости от тем, в особенности на уроках культуры, литературы или языка специальности. Из-за этого часто использовались так называемые “национально не ориентированные учебники”, полностью написанные на русском или иных языках. В последние годы в итальянских школах чаще всего используются всего три учебника: “Мир тесен”, “Давайте” и “Молодец”. Эти учебники не адресованы итальянской аудитории и не дают

возможности тренировать все виды речевой деятельности, именно поэтому часто приходится искать дополнительный материал, который нередко нужно адаптировать или изменять. Такая трата времени и другие упомянутые проблемы зачастую отражаются на качестве уроков и, самое главное, на отношениях между учениками и учителями, поскольку у них меньше времени и возможности уделять внимание проблемам студентов. В последнее время, в соответствии со спросом, издательства начали публиковать и допускать на рынок учебники по русскому языку для италоговорящих, написанные, хотя бы частично, на итальянском языке. На рынке также появились учебники по русскому языку для специальных учебных заведений, в частности, для профессиональных институтов. Кажется, что эта проблема постепенно решается, и, возможно, с помощью этих новых учебников будет легче достичь ожидаемого и предполагаемого результата.

Во второй главе рассматривается основная тема данной работы: самые частотные грамматические ошибки италоговорящих в русском языке. Первая часть главы посвящена понятию “ошибки” и способам исправления ошибок. Во-первых, важно отметить, что все отклонения от грамматических норм нужно подчеркивать и исправлять, чтобы у ученика не оставалось сомнения. При этом, однако, стоит думать о том, как их рассматривать, поскольку ошибки свидетельствуют о том, что говорящий старается осваивать язык и его правила. Строго указывать на недостатки вредно, так как это лишает студентов стимула. Кроме того, допущенные ошибки могут указывать на то, какие темы непонятны и в каких правилах учащиеся не разбираются, а преподавателям эта информация нужна, чтобы продумать подход обучения или найти дополнительный материал. Сложно определить, как следует исправлять ошибки, учитывая то, что каждый может реагировать на это по-разному. Считается, что правильный вариант лучше приводить после окончания ответа, иначе говорящий может потерять нить рассуждения. Обсуждение неверных вариантов гораздо эффективнее, когда собеседник–сосредоточен и готов слушать учителя, а не во время общения. Важно также отметить, что, хотя нужно исправлять все ошибки,

особое внимание необходимо обращать на коммуникативные ошибки, препятствующие пониманию и затрудняющие общение. Нередко ученики пытаются избежать разговора о своих ошибках, однако он является необходим для улучшения их знаний. Что касается отклонений, далее в этой главе анализируются проблемы, с которыми сталкиваются италоговорящие учащиеся, а также выявляются самые сложные для них грамматические темы элементарного, базового и среднего уровня (A1, A2, B1). Предположения об этом строились, в первую очередь, на основе того, какие формы существуют (или не существуют) в обеих грамматиках, и поэтому список трудных тем получился довольно длинным. Здесь приводятся результаты анализа, проведённого после выдвижения гипотезы. В исследовании и при составлении списка результатов был использован корпус RLC – Русский учебный корпус, созданный специалистами НИУ ВШЭ под руководством профессора Екатерины Рахилиной. В корпусе содержатся различные примеры нарушения грамматических норм русского языка иностранцами, разделенные в зависимости от национальности и уровня учащихся. Поскольку примеров италоговорящих учащихся было мало, в качестве дополнительного материала было использовано несколько резюме диссертаций, написанных на русском языке студентами Венецианского университета Ка'Фоскари. В итоге был создан список тем, в которых италоговорящие студенты допускают больше всего ошибок:

- употребление падежей (в единственном и множественном числе);
- употребление некоторых предлогов;
- спряжение некоторых глаголов, в частности, неправильных;
- выражение количества;
- выбор вида глагола;
- употребление глаголов движения и выбор вида приставочных глаголов;

- использование и склонение местоимений в безличных предложениях;
- правильное употребление союза *чтобы* и предлога *для*;
- образование и употребление причастий и деепричастий;
- косвенная речь (в частности, согласование времен и косвенные вопросы);
- употребление местоимения *свой*;
- правильное употребление падежей при использовании коллокации.

Кроме того, как показало исследование, что самое частотное нарушение языковых норм наблюдается в тех случаях, когда говорящий пытается использовать грамматическую и синтаксическую структуру другого языка, чаще всего кальки с родного языка.

В третьей главе анализируется роль современных технологий в процессе изучения языка, так, рассматриваются возможности использования популярных социальных сетей во время уроков, в частности, для закрепления и восстановления знаний. Существует много разных теорий обучения, в соответствии с которыми планируется и создается учебный план. В последнее время учёные стали изучать влияние соцсетей и интернета на обучение. Под влиянием результатов данных исследований появилась новая теория обучения – так называемый коннективизм. Эта теория основана на том, что употребление технологических устройств и разного вида материала в интернете помогает ученикам изучать любой предмет, при условии того, что у него есть возможность общаться с другими членами группы. Знание приобретается в группе, начиная со знакомых элементов или предшествующей информации в процессе общения и обмена знаниями. Польза этого подхода заключается в том, что студенты могут самостоятельно выбирать интересный им материал, а поскольку каждый индивидуально реагирует на разные стимулы, можно быстрее найти и понять, какой формат ему больше подходит. Более того, коннективизм также способствует общению. В итальянской системе образования его применять сложно, поскольку в школах чаще всего

предпочитают другую теорию обучения, бихевиоризм, согласно которому учитель ведет урок или указывает, что необходимо выучить, а студенты записывают информацию, которую через определенный срок нужно будет повторять в письменной или устной форме. Вопрос спорный: нуждается ли эта система в переменах и является ли коннективизм источником новых идей?

Во всяком случае, важно отметить, что применение новых подходов и использование технологических устройств и ресурсов интернета могут оказаться полезными, ведь подростки проводят много времени в приложениях самых популярных и используемых платформ и знают об их функциях практически все, так как из-за пандемии буквально всем пришлось научиться, как правильно связаться и работать через компьютер и другие устройства. Что касается иностранных языков, уже давно появились онлайн-курсы на похожих платформах, потому что за последнее десятилетие значительно увеличился спрос на такие услуги. Не следует поэтому упускать возможность использовать новые методы и форматы уроков. Тогда возникает вопрос: почему преподаватели неохотно применяют эти методы? Ответ довольно прост: по данным недавнего исследования, несмотря на то, что всем пришлось привыкнуть к ежедневному употреблению технологии, не все считают себя подготовленными и компетентными в этой сфере. Тем не менее, многие старались каким-то образом адаптировать учебную программу к этим нуждам. К тому же, необходимо подчеркнуть, что большинство согласно с тем, что нужна соответствующая подготовка для того, чтобы действительно и эффективно работать с различными гаджетами, и что не все упражнения могут быть реализованы в онлайн-формате. Несмотря на сложности, почти все согласны с тем, что сейчас нужно знать, как эффективно использовать технологические приборы, потому что таких умений требует рынок труда. Учитывая всё вышесказанное, можно выделить следующие положительные моменты применения этого нового подхода и технологических устройств в учебном процессе:

- востребованность умений в этой области на рынке труда;
- разнообразии материала;
- возможность выбора наиболее подходящего формата;
- стимулирование общения;
- возможность ознакомиться при изучении иностранных языков с оригинальными источниками разных стилей и уровней сложности;
- заинтересованность учеников;
- возможность самостоятельно найти подробную информацию;
- больше ответственности за организацию ресурсов и за время, проведённое в интернете.

Безусловно есть и недостатки, связанные с рассеянностью внимания, безопасностью и с тем, что учитель может недостаточно разбираться в поставленной задаче. Более того, подготовка заданий при помощи этих новых для преподавателя ресурсов может потребовать большего количества времени, что не входит в его обязанности.

В последнем разделе третьей главы рассматривается связь с главной темой исследования, а именно – способность использовать соцсети для закрепления знаний и освоения сложных грамматических тем. Следует уточнить, о каких платформах стоит говорить. Благодаря многочисленным статьям по теме, выяснилось, что крупнейшие соцсети, с которыми можно работать, те же самые, на которых обычно подписаны подростки: YouTube, TikTok, Facebook, Twitter и Instagram. У всех свои особенности, поэтому перед тем, как придумать задания для класса или группы, важно изучить все возможности данных средств, не забывая о предпочтениях и нуждах учеников. Обращая внимание на то, как подростки предпочитают проводить свое время, можно легко узнать, каким образом им можно помочь преодолеть трудности в изучении иностранного языка.

Чем социальные сети отличаются друг от друга? По идее они все похожи и выполняют ту же самую функцию – способствовать коммуникации и делиться аудиовизуальным материалом, чаще всего с кругом выбранных друзей. Владельцы этих платформ быстро поняли ценность и важность подобных инструментов, именно поэтому во время пандемии решили дать

больше пространства и уделять больше внимания тем пользователям, которые хотели бы использовать эти платформы в процессе преподавания. Многие, в том числе и профессиональные учителя, начали преподавать иностранные языки, и некоторые из них стали достаточно известными и до сих пор работают на этих платформах. Поскольку они все разные, главной задачей учителя, выбравшего этот способ обучения, является найти самую полезную и надежную соцсеть, в зависимости от их особенностей.

В YouTube можно найти видео на любые темы, включая языковые, но участвовать напрямую разрешено только при помощи комментариев. То же самое происходит в TikTok. Twitter и Facebook являются надёжными платформами для отработки разных стилей и умения в письме: в Twitter позволено писать только короткие сообщения, до 140 знаков, а в Facebook принято более длинно и подробно писать и делиться мыслями и личным мнением. В Twitter можно придумывать истории по очереди, писать короткие отзывы или делиться идеями и мнениями, при написании которых студенты обязаны использовать определенные языковые средства. Во второй соцсети вариантов больше, так как есть возможность писать в чате или участвовать в закрытой группе. Instagram предлагает полезные функции в виде опросов и викторин. Благодаря этим функциям можно тренировать все грамматические знания, но трудно анализировать, насколько хорошо понятны синтаксические правила. К тому же, можно еще снимать и публиковать ролики (короткие видео, которые сохраняются только на протяжении суток), содержание которых определяет преподаватель. Таким образом, учеба проходит намного веселее, но необходимо иметь в виду, что всё это работает только при активном участии учеников.

Вышеупомянутые платформы являются частью доступных ресурсов: кроме них, существует много разных полезных сайтов. Крайне эффективными считаются подкасты, в частности, если к ним доступна и транскрипция, на которой ученики могли бы работать. В зависимости от интересов учеников, необходимо подбирать наиболее эффективные способы и инструменты для закрепления знаний, а также очень важно участие учащихся в процессе

создания плана работы. Технологии меняются быстро и непрерывно, новые функции появляются еженедельно, и мы все продолжаем адаптироваться к этим переменам. Предполагается, что с помощью будущих инноваций можно будет и дальше исследовать роль этих технических средств в обучении, в частности, изучать их наиболее эффективное использование. В заключении подводятся итоги каждой части исследования и делается вывод о том, что перемены в сфере дидактики полезны, и эти нововведения нужно считать дополнительными средствами в поддержке учеников, а не заменой привычных методов, с которыми уже давно принято работать. В связи с этим, стоит исследовать эффективность новых идей, подходов и методологий в поиске лучшего варианта для каждой группы учащихся.

BIBLIOGRAFIA

Akišina A.A., Kagan O.E., *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*, 2004, Mosca, Русский язык. Курсы.

Balboni Paolo, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 2008-2012, Torino, Utet.

Bejenari O.A., *Интерферирующее влияние итальянского языка при изучении русского языка: фонетическая, орфографическая, грамматическая и синтаксическая интерференция*, in: "Полилингвильность и транскультурные практики", no. 4, 2015, pp. 51-57.

Venegiamo Lara, *Особенности обучения РКИ в итальянских общеобразовательных школах: история и современное состояние*, in: "Русский язык за рубежом", 2017, pp. 11-14.

Berestova A., Ermakov D., Aitbayeva A., Gromov E., Vanina E., "Social networks to improve the creative thinking of students: How does it work?", in: *Thinking Skills and Creativity*, 41, 2021.

Bonaiuti G., "Il comportamentismo" in: Marconato G. (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi e didattici per il LLL*, Guaraldi Editore, 2013, pp. 419-428.

Bulgarelli E.D., *Глаголы движения без приставок. Методика работы в италоговорящих группах*, in: "Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного", Pushkin State Russian Language Institute, Mosca, 2018, pp.267-275.

Calvani A., "Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie" in: *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci Editore, Roma, 1998.

Cevese C., Dobrovolskaja J., Magnanini E., "Grammatica russa. Morfologia: teoria ed esercizi", Milano, Hoepli, 2000.

Cotroneo E., "E-learning 2.0 Per apprendere e insegnare l'italiano L2: i social network, facebook e le tecniche didattiche", in: *Italica Wratislaviensia*, 4, 2013, pp. 37-57.

Del Moral Pérez M.E., Cernea D.A., Villalustre Martinez L. (2011). Scenari connettivisti e progetto di Learning Object adattabili alla diversità cognitiva in: *TD Tecnologie Didattiche*, 19 (2), pp. 102-111.

Dobrova V., "Psycholinguistic approach to foreign language teaching", in: *Современные исследования социальных проблем, №8(28)*, 2013, Krasnoyarsk, Science and Innovation Center.

Drozdova Olga A., Zamyatina Elena A., Volodina Darya N., Zakharova Elena, Ruchina Alexandra V., Nepryakhin Alexander F., "Situational Communication in Teaching Russian as a Foreign Language to Beginner Learners", in: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 215, 2015, pp.118-126.

Ferro Maria Chiara, *Sull'utilità della "grammatica esplicita" e della "traduzione didattica" nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoeni adulti*, in: G. Moracci (a cura di), *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*, Milano, LED, 2017, pp. 57-78.

Foroponova A.A., Āernikova E.L., *Социальные сети как средство повышения интереса иностранных граждан к изучению русского языка (на примере социальной сети Instagram)*, in: "Учение записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета", 2021.

Grion V., Bianco S. (2016), "Social network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti", in: *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), pp. 136-146.

Groce Alexander M., "Maximizing Target Language Use Outside the Classroom: the Advanced-Level Student of Russian as Digital Consumer", in: *Russian Language Journal. vol. 70*, 2020, pp. 173-188.

Koudrjavitseva Ekaterina L., Salimova Daniya A., Snigireva Ludmila A., "Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency" in: *Asian Social Science*, Vol. 11, No. 14, 2015, Canadian Center of Science and Education, pp, 124-132.

Khromov Sergey S., Gulayeva Nadezhda A., Zelenetskaya Irina S., Minakovac Ludmila Yu., Sheketera Alla L., "An Algorithm for the Integration of Information and Communication Technologies in Teaching Languages for Special Purposes (the Example of Russian as a Foreign Language)", in: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, volume 200, 2015, pp. 224-229.

Lazareva O.A., *Школа тестера: Лингводидактическое тестирование ТРКИ–TORFL. Методическое пособие*, Izd.vo Osipov, San Pietroburgo, 2011.

Lombardo M. A. (2006), “La didattica ludica nell'insegnamento linguistico” in: *Bollettino Itals*, Anno IV, n. 15.

Malchenko V.A., *Преподавание глаголов движения с пространственными приставками на уровне А2 и В1 в италоговорящей аудитории*, in: “Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного”, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, 2018, pp. 613-620.

Moore Coleman M., “Twenty-Five Years of Teaching Russian at Columbia”, in: *The Russian Review*, Vol. 6, No. 1, 1946, pp.84-90.

Moseley C., “Russian Federation: Language Situation” in: *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 2006, Caversham, UK, Elsevier Ltd, pp. 698-701.

NIKOLAEVA J.U., NISTRATOVA, Svetlana; ROSTOVA E., *Rossija-Italia: dialog kul'tur*, 2011, Mosca, Gos.IRY im.A.S.Pushkina.

Nota Protocollo n.25155 del 23 dicembre 2019, MIUR.

Nota del MIUR n. 14423 del 7 dicembre 2011 – “A.S. 2011-2012. Diffusione nelle Istituzioni Scolastiche italiane dell'insegnamento della lingua russa, cinese e araba”.

Pallotti Gabriele, *La seconda lingua*, 2006, Milano, Bompiani.

Paribakht Sima T., Wesche Bingham M., “L1 influences in L2 lexical interfering” in: Yu Liming, Odlin Terence, *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*, 2015, Multilingual Matters, pp. 76-99.

Pavlov A.I., *Типичные языковые ошибки иностранцев (B1-B2)*, in: “Филологический аспект, No. 6 (38)”, 2018.

Ramusino Paola C., Persijanova S.G., *Об изучении русского языка в Италии*, in “Русский язык за рубежом”, 2017, pp. 4-7.

Ramusino Cotta Paola, “Dopo l'impero: il russo nei paesi CSI”, in: Asta L. (a cura di), *Challenges and perspectives of contemporary Russia*, Padova, Digital academic press, 2014, pp. 179-199.

Sabadin Santos T. Medina Joao Paulo, Budnik Ekaterina, “The acquisition of

Russian grammar cases by Brazilian students", in: *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume V*, 2021, pp. 573-581.

Salimova D., Johnson H., "Difficulties in the teaching of Russian as a foreign language: the perspectives of an ethnically Tatar specialist in Russian philology and an American student.", in: *Life Sci Journal*, 2014,11, pp. 219-223.

Sencova V.A., *Методы и приемы преподавания РКИ в больших группах*, in "Русский язык за рубежом", 2017, pp. 19-23.

Sentsova V.A., *Типы грамматических ошибок в русской речи итальянских учащихся (I сертификационный уровень)*, in: "Международный научно-исследовательский журнал" N.7, 2017, Ekaterinburg, pp. 135-138.

Serragiotto G., *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci editore, 2016.

Smykunova N.V., *Об учебниках по русскому языку, используемых в Италии*, in: "Русский язык за рубежом", 2017, pp. 49-52.

Solodovnikova E.V., *Случаи параллелизма при выражении категории аспектуальности в русском и итальянском языках*, in: "Русский язык за рубежом", 2017, pp. 36-38.

Šaklein Viktor M., "La diffusione della lingua russa in Italia oggi", in: Moracci Giovanna, *Incontri fra Russia e Italia: Lingua, letteratura, cultura*, 2017, LED Edizioni Universitarie, pp. 29-38.

Ščukin A.N., *Методика преподавания русского языка как иностранного*, 2003, Mosca, Высшая Школа.

Sudati I., "La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti", in: *Italiano LinguaDue*, n. 2, 2013.

Vavilova Elena N., Korneeva Marina A., Qui Ngoc N., *Genre Interference in the Process of Foreign Language Speaking Training*, in: "Procedia - Social and Behavioral Sciences 215", 2015, pp. 225-230.

Voytovich Aleksej V., Shvagrjukova Ekaterina V., Tan Sy Chan Din, "Teaching Disciplines "History of Russia" and "Country Studies" to Foreign Students: Problems and Solutions", in: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n.215, 2015, Tomsk, pp. 231-235.

Yuldasheva T., Kadirova K. (2020), "Teaching Russian with innovative approach" in: *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, Vol. 8 No.7, pp.121-127.

Wolkonsky Catherine, "Some Aspects of Teaching Russian", in: *The Modern Language Journal*, Vol. 32/1, 1948, pp. 24-29.

Wright L., "Tweet Me A Story," in: *Web Writing: Why and How for Liberal Arts Teaching and Learning*, University of Michigan Press/Trinity College ePress edition, 2014, pp. 87-100.

SITOGRAFIA

<https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>

[Consultato il giorno 11/10/2021]

<https://www.internetworldstats.com/stats4.htm#europe>

[Consultato il giorno 11/10/2021]

<https://web.archive.org/web/20070623202655/http://president.gov.by/en/press19329.html>

[Consultato il giorno 23/10/2021]

<https://web.archive.org/web/20071020060732/http://www.constcouncil.kz/eng/norpb/constrk/>

[Consultato il giorno 23/10/2021]

<https://web.archive.org/web/20170525141516/http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/untc/unpan003670.htm>

[Consultato il giorno 23/10/2021]

<http://www.demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema03.php>

[Consultato il giorno 02/11/2021]

Sillabo della lingua russa per i Licei

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Licei.pdf/>

[Ultima consultazione il giorno 28/01/2022]

