



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca
in Lingue, Culture e Società
Moderne e Scienze del
Linguaggio
ciclo 33

Tesi di Ricerca

**L'insegnamento
dell'italiano in Russia
e ai russi**

SSD: L-LIN/02

Coordinatore del Dottorato

ch. prof. Enric Bou Maqueda

Supervisore

ch. prof. Graziano Serragiotto

Dottoranda

Cristina Dalla Libera

Matricola 956361

Ringraziamenti

Sono molte le persone a cui va il mio sentito ringraziamento per avermi incoraggiato, aiutato e consigliato in questo lungo e non semplice percorso di dottorato.

Desidero ringraziare il Prof. Graziano Serragiotto, il mio supervisore, per il supporto costante, la disponibilità con cui ha sempre accolto le mie richieste e per l'incoraggiamento che ha saputo infondermi nei momenti di difficoltà.

Un sentito e doveroso ringraziamento al Prof. Balboni, che per primo ha creduto in questo progetto.

Grazie ai coordinatori del corso, il Prof. Bou Maqueda e la Prof.ssa Buzzoni per la loro professionalità, ma soprattutto per il garbo e la gentilezza che li ha sempre contraddistinti.

Un ringraziamento sincero ai miei colleghi e amici di corso, con i quali ho condiviso questa esperienza. Grazie alle dottoresse di ricerca dei cicli precedenti per i preziosi suggerimenti.

Grazie a tutto il Laboratorio ITALS.

Un grazie immenso ai docenti russi delle università coinvolte nella ricerca che mi hanno spalancato le porte delle loro aule, dedicandomi tempo ed energie. Sono sempre stata accolta con cordialità e amicizia.

A tutti ma proprio a tutti gli studenti che hanno risposto con disponibilità ed entusiasmo alle mie domande rivolgo un grazie di cuore. Auguro a questi ragazzi di proseguire il loro percorso universitario con passione e soddisfazione.

Una menzione speciale al Prof. E. Solonovič, alla Prof.ssa G. Muravëva, alla Prof.ssa L. Petrova per avermi raccontato tanti aneddoti interessanti che non avrei trovato in nessun libro. Li ringrazio per essersi fidati di me.

Grazie a tutti i miei amici, in Italia, in Russia e in ogni altro posto del mondo. Nonostante le distanze siamo legati da un sentimento profondo. Nell'impossibilità di nominarli tutti, rinnovo a ciascuno il mio affetto più sincero.

Grazie alla mia famiglia che mi ha sempre appoggiata e accompagnata a ogni andata e a ogni ritorno di questi ultimi quindici anni. So che per mia madre non è sempre stato facile, ma entrambe abbiamo la consapevolezza che non avrebbe potuto essere altrimenti. Grazie a mia sorella per tutto l'aiuto che mi ha dato.

Infine, grazie a Tatiana Starodubchenko Rossi. Lei sa il perché.

INDICE

Introduzione	4
I. Motivazioni della ricerca	10
II. Limiti della ricerca	11
III. Struttura della tesi	13
IV. Traslitterazione dell'alfabeto cirillico	14
V. Acronimi e abbreviazioni	16
PARTE PRIMA	18
CONTESTUALIZZAZIONE STORICA E STATO DELL'ARTE	18
CAPITOLO 1	19
La diffusione dell'italiano in Russia e la tradizione dell'insegnamento della lingua dalle origini ai giorni nostri	19
1.1. La diffusione dell'italiano tra il XV e il XIX secolo	19
1.2. Prime tracce dell'italiano in Russia	21
1.3. L'età petrina e la diffusione dello studio dell'italiano	28
1.4. Ioannikij e Sofronij Lichud	33
1.5. Egor Bulatnickij e la Novaja Ital'janskaja Gramatika	37
CAPITOLO 2	40
Gli studi di italianistica tra il XIX e la prima metà del XX secolo	40
2.1 La tradizione accademica	40
2.2 Vladimir Fedorovič Sišmarëv	42
2.3 Ditmar Eljashevič Rozental'	44
CAPITOLO 3	49
L'insegnamento dell'italiano dalla seconda metà del XX secolo a oggi	49
3.1 Dalla 'russificazione' alla disgregazione del sistema sovietico	49
3.2 L'insegnamento dell'italiano nel decennio 1990-2000	53
3.3 L'insegnamento dell'italiano oggi nel contesto educativo scolastico	55
3.4 L'insegnamento dell'italiano oggi nel contesto educativo accademico	60
3.5 Lo studente universitario russofono d'italiano LS	63
3.6 Le motivazioni verso lo studio dell'italiano	70
3.7 Difficoltà dell'apprendimento dell'italiano LS	73

3.7.1	Difficoltà di tipo fonetico	74
3.7.2	Difficoltà di tipo grafemico	75
3.7.3	Difficoltà di tipo lessicale	76
3.7.4	Difficoltà di tipo morfosintattico	77
3.7.4.1	<i>La sintassi</i>	78
3.7.4.2	<i>La morfologia</i>	79
3.7.5	Difficoltà di tipo semantico	85
3.7.6	Difficoltà di tipo socio-pragmatico	85
3.7.7	Difficoltà di tipo interculturale.....	87
CAPITOLO 4		88
Il profilo degli insegnanti di lingua italiana.....		88
4.1	Il docente universitario di lingua italiana oggi	88
4.2	Il docente universitario di lingua italiana nell'ultimo periodo sovietico: 1950-1990.....	91
4.3	Alcuni dati di riferimento dei docenti coinvolti nell'indagine	97
4.4	I titoli necessari per diventare docente.....	100
CAPITOLO 5		103
I manuali e i materiali in uso		103
5.1	Curricoli, sillabi e approcci	103
5.2	Analisi dei manuali.....	116
CAPITOLO 6		153
L'italiano nel Linguistic Landscape (LL) di Mosca.....		153
6.1	Contestualizzazione dell'italiano nel LL moscovita	153
6.2	I luoghi dell'italiano a Mosca	157
6.3	L'italiano nel LL di Mosca, secondo la percezione degli studenti intervistati.....	174
LA METODOLOGIA DELLA RICERCA E LA RACCOLTA DEI DATI		176
CAPITOLO 7		177
Introduzione metodologica alla ricerca.....		177
7.1	Obiettivi e domande di ricerca	177
7.2	La letteratura di riferimento	180
7.3	Il focus metodologico: il paradigma della ricerca.....	184
7.4	Lo studio di caso come disegno della ricerca	193
7.5	Il contesto: le università coinvolte nella ricerca.....	198
7.5.1	<i>Moskovskij Gosudarstennij Lingvističeskij Universitet (MGLU) - L'Università Linguistica Statale di Mosca</i>	198
7.5.2	<i>Literaturnij Institut "imeni M. Gor'kogo" - Istituto Letterario "Maksim Gor'kij"</i>	199

7.5.3	<i>Rossijskij Gosudarstennij Gumanitarnij Universitet (RGGU) - Università Statale Russa degli Studi Umanistici</i>	200
7.5.4	<i>Vysšaja Škola Ekonomiki (VSE) Higher School of Economics (HSE)</i>	201
7.5.5	<i>Moskovskij Pedagogičeskij Gosudarstennij Universitet (MPGU) - Università Pedagogica Statale di Mosca</i>	201
7.5.6	<i>Moskovskij Gorodskoj Pedagogičeskij Universitet (MGPU) - Università Municipale Pedagogica di Mosca</i>	202
7.5.7	<i>Rossijskaja Akademija Narodnogo Khozjaistva i Gosidarstenoj Službi (RANKhIGS) - Accademia Presidenziale Russa dell'Economia Nazionale e della Pubblica Amministrazione</i>	202
7.5.8	<i>MGU Moskovskij Gosudarstennij Universitet imeni M. V. Lomonosova (MGU) e Moskovskij Gosudarstennij Institut Meždunorodnikh otnoščenjakh (MGIMO) - L'Università Statale di Mosca e l'Istituto Statale di Mosca per le Relazioni Internazionali</i>	203
7.6	Le modalità e il tipo di dati raccolti.....	205
7.6.1	Le interviste semi -strutturate	209
7.6.2	I questionari	216
Capitolo 8	222
	L'analisi e la discussione dei dati.....	222
8.1	Introduzione all'analisi	222
8.2	La triangolazione dei dati	225
8.3	Analisi e discussione dei questionari indirizzati ai docenti.....	226
8.4	Analisi e discussione delle interviste indirizzate ai docenti.....	261
8.5	Analisi dei questionari indirizzati agli studenti	275
8.6	Analisi e discussione delle interviste indirizzate agli studenti	321
8.7	Conclusioni.....	331
Bibliografia	344
	Bibliografia in lingua russa	354
	Sitografia di riferimento.....	357
Allegati	358

Introduzione

L'interesse per l'argomento trattato in questa tesi nasce da una lunga esperienza personale d'insegnamento della lingua italiana, maturata a Mosca in circa dieci anni di attività. Durante questo periodo è stato possibile incontrare apprendenti di età diverse, tutti accomunati da una passione, da un legame o da un interesse profondo per la lingua e la cultura italiane. Il contesto di apprendimento e di insegnamento è per tutti un contesto di lingua straniera (LS), nel quale le interazioni avvengono solamente nella classe, quindi in situazioni guidate e nel quale l'*input* viene fornito dal docente, che sceglie i tempi, le tecniche didattiche, ma che soprattutto rappresenta per l'apprendente la figura modello di parlante della LS (Balboni 2013).

All'interno di questo panorama, eterogeneo per età, tipo di motivazione, appartenenza sociale, si è deciso di indirizzare la ricerca verso il segmento dell'istruzione accademica. Un peso rilevante nella scelta è stato determinato dalla seguente considerazione: gli studenti universitari che optano, volontariamente o meno, per lo studio dell'italiano hanno una motivazione legata alla realizzazione del progetto di sé (Titone 1974), che proietta questo tipo di apprendenti verso il mondo del lavoro e degli scambi con l'Italia e gli italiani. Si tratta, quindi, di studiare una lingua, ma anche del tentativo di accostamento a una civiltà (Freddi 1968, Balboni 2010, Ciliberti 2012).

È pur vero che imparare una lingua, in un ambiente formale, potrebbe rappresentare se non una costrizione perlomeno un 'dovere' rispetto al completamento del percorso. Tuttavia, è stato considerato che si tratta di un grado d'istruzione non più obbligatorio e privo di vincoli ufficiali. Partendo da questo assunto, si è ritenuto che la scelta legata allo studio sia strettamente connessa a un progetto che sfocia e si accompagna, in modo naturale, a una realizzazione più ampia che è quella dell'esistenza.

Con questa premessa, uno degli aspetti principali sui quali ci siamo soffermati a riflettere è stato il significato da attribuire al 'contesto' e alle molteplici varianti che lo caratterizzano, non ultima la componente umana dei partecipanti, in veste di studenti o di insegnanti. L'ambiente accademico è per sua natura formale sia dal punto di vista

dell'apprendimento sia rispetto alle relazioni interpersonali che risentono, ad esempio, del grado gerarchico. In ogni caso, le classi di lingua non possono, per legge, ospitare più di quindici partecipanti. Ciò, conferisce ai gruppi una dimensione raccolta, tipica della scuola secondaria superiore, nella quale il contatto con gli insegnanti è diretto e spesso prosegue nelle chat e nelle comunicazioni condivise da tutti i membri che la compongono. Nella parte relativa all'analisi dei dati verranno illustrati alcuni risultati, rispetto al grado di confidenza e di agio che gli studenti dicono di provare durante le lezioni. Si tratta di un dato che ha effetti diretti sulla didattica poiché contribuisce a mantenere basso il livello del filtro affettivo (Krashen 1981).

Trattandosi di un contesto educativo e di formazione, importanti sono i risultati da raggiungere, sia per chi apprende, sia per chi impara. Nel primo caso, la qualità degli insegnamenti viene sottoposta a valutazione periodica e le università russe sono annualmente inserite in un sistema di *rating* che ne decreta il prestigio e il grado di importanza. Si tratta di dover diventare concorrenziali, un aspetto che in epoca sovietica era del tutto sconosciuto e con il quale i docenti, da circa quindici anni, devono fare i conti. Inoltre, sempre per quanto riguarda questi ultimi, non bisogna dimenticare che fino alla dissoluzione dell'Urss era impedito viaggiare e i contatti con gli stranieri erano piuttosto sporadici e limitati all'incontro di delegazioni straniere che andavano in Unione Sovietica o per ragioni politiche o per affari.

Nel capitolo 5 verrà presentato il profilo del docente di lingua italiana e verranno fornite delle coordinate e degli spunti di riflessione, utili a comprendere i cambiamenti intervenuti in un arco temporale di circa trent'anni.

Rispetto agli studenti, invece, occorre ricordare che attraverso questo percorso formativo, si stanno costruendo un'identità e vanno definendo il loro ingresso nell'ambito lavorativo. Il mondo accademico russo si è progressivamente aperto ai modelli occidentali e, attraverso l'adesione al Processo di Bologna nel 2003, ha acconsentito alla ricerca di punti di contatto e di collaborazione con l'Europa nel campo dell'educazione superiore. Da questo punto di vista, quindi, si richiede che gli apprendenti maturino e sviluppino non una, ma una serie di competenze disciplinari, pratiche e organizzative che gli consentano di affrontare in maniera efficace le sfide della professione. Scrive Viteritti (2018:13):

La competenza, al singolare, corre parallela ad altre definizioni (come la conoscenza o il ruolo professionale o la disciplina o l'intelligenza, o ancora i

saperi in genere); le competenze, al plurale, designano invece un insieme di «cose» da imparare, da utilizzare, da sviluppare per gestire al meglio le situazioni. Al singolare mette in risalto un modo di pensare e di agire, mentre al plurale fornisce un insieme di caratteristiche specifiche, più o meno facilmente riconoscibili, che rinviano a traguardi ideali di efficacia e di *performance* personali e professionali.

Tra le competenze richieste dall'università russa c'è quella relativa alla LS. Tutti gli studenti che hanno contribuito a questo progetto di ricerca, attraverso le interviste semi-strutturate e i questionari, studiano una LS, indipendentemente dalla vocazione della facoltà da loro frequentata.

All'università, l'idea predominante della LS è quella di una lingua come entità strutturata caratterizzata da norme, il cui valore coincide con l'accuratezza e la correttezza formale. La tradizione linguistica russa si rifà a un modello linguistico *standard*, che prende le mosse da una filosofia di fondo che è di tipo puristico. Al suo interno il docente rappresenta il riferimento da seguire e da imitare, in quanto è colui che detiene tutte le informazioni necessarie e che conosce gli obiettivi da raggiungere, per lo più uguali per tutti i discenti. Non viene messo in dubbio l'approccio, di tipo formalistico e con metodo traduttivo, perché radicato in una filosofia educativa che dura da secoli in Russia e non solo.

La glottodidattica umanistica e gli approcci comunicativi con i quali siamo entrati in contatto sia durante la personale formazione accademica, sia quella professionale ci hanno condotti verso esperienze di tipo diverso, in cui l'ecllettismo didattico e la possibilità di conoscere approcci differenti nella didattica delle lingue ha sempre rappresentato un fattore di arricchimento, sia in un contesto LS sia L2.

Se nella nostra filosofia di fondo ammettiamo che i 'protagonisti' del processo di acquisizione/insegnamento di una lingua siano rispettivamente: il discente, l'insegnante e la lingua come disciplina, allora è necessario considerare non soltanto quest'ultima, ma anche le caratteristiche dell'ambiente educativo (Paladino 2008, Maugeri 2017), le peculiarità di chi apprende (Gardner 1983). Infine, il modo in cui si insegna con particolare riguardo per l'approccio, il metodo e per le tecniche didattiche alle quali il docente ricorre (Freddi 1994, Ciliberti 2012, Balboni 2013, Chini, Bosisio 2014).

Inseriti in un ambiente ricco di 'variabili', che hanno a che fare con la persona, non possiamo che posizionare la lingua se non all'interno di un evento linguistico, soprattutto

di produzione orale, si realizza in una condizione che comprende anche circostanze fisiche, coordinate spazio-temporali, la situazione psicologica dei parlanti. Intervengono, come si vede, differenti altri parametri di riferimento, oltre al mero *output* linguistico. Ci è utile richiamare il concetto di competenza comunicativa, la cui letteratura di riferimento offre, da almeno mezzo secolo, riferimenti autorevoli. Sono stati considerati, nel nostro caso, gli studi dell'antropologo statunitense Dell Hymes, il quale afferma, a proposito dell'ambiente, che (1974: 55): "*Setting refers to the time and place of a speech act and, in general, to the physical circumstances*", a riprova che l'evento comunicativo è un fenomeno complesso, dominato da variabili significative e identitarie a seconda sia della lingua, sia delle culture coinvolte. In questo caso, quella russa che caratterizza la quasi totalità dei partecipanti e quella italiana, propria di alcuni insegnanti e della lingua bersaglio. Infatti, se dovessimo ricorrere al modello *SPEAKING* e adattare alla nostra situazione le variabili che lo compongono troveremo la situazione che segue:

- *Setting*, come luogo fisico: l'istituzione universitaria, sia nelle occasioni quotidiane di apprendimento, sia negli eventi organizzati a livello dipartimentale e di facoltà;
- *Participants*: studenti e docenti. A livello culturale, gli apprendenti costituiscono un'unica entità monolingue e monoculturale;
- *Ends*: gli scopi della comunicazione, che generalmente avvengono tra docente e discente e necessitano della verifica dell'avvenuta acquisizione linguistica, o della ripetizione;
- *Acts*: la forma e il contenuto del messaggio che può contenere parti in russo, visto che tutti i partecipanti lo conoscono;
- *Keys*: le modalità di codifica degli atti linguistici, di carattere serio;
- *Instrumentalities*: l'uso è quello dell'italiano standard, della microlingua ove necessario, soprattutto nelle lezioni di traduzione;
- *Norms*: le convenzioni della comunicazione, quindi confronti con regole stabilite dal gruppo, basate sul rispetto dei turni di parola, delle interruzioni e delle pause;
- *Genre*: i generi possibili durante le lezioni, che prevedono sia momenti di produzione scritta, sia orale.

Alla luce di quanto illustrato finora ci si è chiesto in che modo questo contesto, nel quale la lingua è racchiusa nella dimensione d'aula e in cui il gruppo di apprendenti è

monolingue e monoculturale, possa comunque costituire una dimensione d'apprendimento efficace, anche dal punto di vista motivazionale.

Può accadere che in un contesto accademico LS la lingua sia formalmente appropriata, fattibile, ma senza per questo verificarsi in situazioni concrete per far sì che gli apprendenti acquisiscano la competenza comunicativa. Inoltre, non è tanto la situazione sociale che influenza il discorso, quanto il modo in cui i partecipanti definiscono tale situazione. Di conseguenza, il contesto non consiste in una condizione oggettiva, quanto piuttosto in una costruzione dipendente e costantemente in divenire nell'interazione dei partecipanti. Un modello mentale plasmato, di volta in volta, dagli attori coinvolti. Afferma van Dijk (2008:19):

Contexts do not represent complete social or communicative situations, but only
- schematically those properties that are ongoingly relevant-
In other words, a context model theory is at the same a theory of the personal and
of the interactional relevance of the situation interpretations of participants.

Sapere una lingua non vuol dire conoscere solamente gli aspetti grammaticali e morfo-sintattici, ma anche quelli socio-pragmatici, paralinguistici, extralinguistici e interculturali. In un contesto LS, come nel nostro caso, mentre lo studio delle regole è sempre un momento imprescindibile dell'acquisizione/insegnamento, quello degli elementi pragmatici può venire un po' messo in secondo piano, così come quello meta-linguistico.

In un contesto guidato, rispetto a uno di lingua seconda (L2), la varietà e la quantità di *input* linguistici è numericamente differente in relazione alle fonti e alla qualità (Nuzzo, Grassi 2016). Nella classe, è necessario considerare il principio dell'insegnabilità, e della sua realizzazione nell'*i+1* di Krashen, ma anche di come adeguare gli stimoli rispetto al gruppo monolingue e alle sue caratteristiche, l'alternanza L1/LS nelle interazioni.

L'esposizione alla LS è una condizione necessaria per innescare il processo di acquisizione linguistica nel soggetto che apprende. Chomsky lo definisce *LAD* (*Language Acquisition Device*). Tuttavia, il solo *LAD* non è sufficiente a garantire che vi sia un'acquisizione dimostrabile, altrimenti non si spiegherebbe come mai pur studiando le lingue si possa riuscire a non impararle, oppure l'esatto contrario. Accanto al *LAD*, dunque, si rende necessario un sistema che svolga la funzione di supporto. Si tratta del *LASS* (*Language Acquisition Support System*) proposto da Bruner (Balboni 2013), che garantisce l'accettabilità dell'input, affinché si attivi il *LAD*. Nella classe di lingua, quindi, il *LASS* è

rappresentato, nello specifico, dalla figura dell'insegnante e dal suo intervento nell'interazione didattica.

Anche in un contesto 'artificiale' di lingua è verosimilmente attivo il meccanismo dell'acquisizione spontanea. Ci sono, infatti, delle tappe di passaggio che accomunano le persone nei processi di acquisizione che restano valide, indipendentemente dalla spontaneità o artificialità dei contesti. A questo proposito, scrive Pallotti (1998:2):

Nonostante esistano importanti differenze tra i due tipi di apprendimento entrambi si basano fondamentalmente su processi comuni. La scuola è un contesto d'uso della lingua con caratteristiche particolari, ma gli apprendenti, più o meno guidati, sono tutti esseri umani con caratteristiche comuni.

Nella classe monolingue, nella quale tutti i soggetti sono accomunati dalla stessa lingua materna, l'acquisizione della LS potrebbe seguire un andamento diverso rispetto al contesto plurilingue e multiculturale. Nella prima, il *language switching* L1/LS e viceversa è un fenomeno ricorrente, sia nel rapporto docente/alunni, sia fra i pari. Nel presente lavoro si è tenuto conto del ruolo del russo durante le lezioni di italiano, degli spazi ad esso ascritti, così come della tipologia degli errori ricorrenti, dovuti alla L1. Si è indagato, perciò, il profilo dell'apprendente russofono (Lasorsa Sedina 1976, Celentin, Cognigni 2005) rispetto alle possibili difficoltà di acquisizione linguistica: di tipo fonetico, intonativo, ortografico, morfo-sintattico, lessicale.

Infine, non secondaria in questa ricerca, la percezione dell'efficacia del metodo d'insegnamento che, come più volte si è detto, solca la tradizione dell'approccio formalistico. La riflessione scaturisce dalla necessità di comprendere se, accanto alla tradizione ci possa essere spazio per l'introduzione di un eclettismo didattico, a vantaggio di tutti i protagonisti, docenti e discenti. Ci si è chiesto se il ricorso a tecniche derivate dall'approccio comunicativo potrebbe migliorare lo sviluppo delle abilità produttive, soprattutto orali, visto che l'approccio formalistico privilegia quasi esclusivamente quelle traduttive. Inoltre, si è considerata l'età degli apprendenti, che come dimostrerà l'analisi è compresa tra i 19 e i 23 anni. Il dato anagrafico si accompagna all'uso frequente della tecnologia in tutti gli aspetti dell'esistenza, anche in quello educativo. In questa sede non si vuole entrare nel merito delle reali competenze digitali che questa generazione di studenti ha sviluppato, ma solo porre l'attenzione sul fatto che la fruizione di supporti interattivi sia

una consuetudine e che questi ultimi abbiano ormai sostituito alcuni dei consueti sussidi cartacei, come ad esempio il dizionario.

La ricerca ha coinvolto cinque università moscovite e ha visto la partecipazione di venti docenti e di circa centosessanta studenti, sia di baccalaureato sia di corsi magistrali di durata quinquennale. I dati sono stati raccolti attraverso l'ausilio di interviste semi-strutturate e di questionari online. Le lingue utilizzate per gli strumenti sono state l'italiano e il russo. La facoltà di scelta è sempre stata concessa, perché uno degli scopi del ricercatore è stato quello di raccogliere informazioni quanto più possibili reali e vicine all'esperienza degli *informant*. Si è cercato di mettere in condizione tutti gli intervistati di poter esprimere liberamente il loro pensiero nel modo più completo e confortevole possibile.

Il paradigma della ricerca è di tipo qualitativo e il metodo è quello dello studio di caso. L'analisi è stata effettuata per mezzo del software *NVivo*, che ha consentito di ordinare, catalogare, codificare i dati e creare report per la presentazione degli *output* dell'indagine.

I. Motivazioni della ricerca

Le ragioni che hanno condotto alla realizzazione di questa ricerca sono di tipo pratico e riguardano la didattica dell'italiano LS rivolta a studenti universitari di madrelingua russa. I motivi per i quali si è scelto questo tipo di utenza sono stati chiariti nell'introduzione. All'indagine si è cercato di dare un carattere descrittivo (il come) e un taglio esplorativo (il perché), nel tentativo di comprendere se l'insegnamento dell'italiano come LS sia considerato efficace così com'è, oppure se ci possa essere margine per dei cambiamenti che vadano anche in direzione di una pluralità di approcci e di metodi.

Gli obiettivi di questo lavoro sono principalmente rivolti a individuare le difficoltà di acquisizione e di insegnamento della nostra lingua come LS e se il metodo d'insegnamento sia percepito come efficace o ancora efficace.

Le domande di ricerca sono state rivolte in maniera speculare sia ai docenti, sia agli studenti e sono illustrate a seguire:

1. Quali sono le maggiori difficoltà che gli studenti incontrano nello studio dell'italiano?
 - 1.1 Di tipo ortografico?
 - 1.2 Di tipo fonetico?
 - 1.3 Di tipo intonativo?
 - 1.4 Di tipo lessicale?
 - 1.5 Di tipo morfo-sintattico?
 - 1.6 Di tipo semantico?

2. Il metodo di insegnamento viene percepito come efficace dagli studenti?

Le domande sono state rivolte specularmente anche ai docenti:

1. Quali sono le maggiori difficoltà nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera?
 - 1.1 Di tipo ortografico?
 - 1.2 Di tipo fonetico?
 - 1.3 Di tipo intonativo?
 - 1.4 Di tipo lessicale?
 - 1.5 Di tipo morfo-sintattico?
 - 1.6 Di tipo semantico?

2. Il metodo scelto per l'insegnamento è considerato efficace?

Da questo impianto sono stati elaborati gli strumenti di ricerca che hanno consentito di poter svolgere l'indagine all'interno della popolazione individuata.

II. Limiti della ricerca

Inizialmente, la ricerca comprendeva un'ulteriore domanda che aveva l'obiettivo di indagare gli aspetti socio-pragmatici e interculturali che possono rappresentare una difficoltà nello studio della lingua e della cultura (Balboni 2007, Balboni, Caon 2015). Tuttavia, ci si è resi conto che nei corsi accademici elementi come questi vengono

raramente inclusi nel programma di studio e sono, più che altro, legati a fattori di opportunità: se ne parla se l'argomento della lezione lo consente o se da parte degli studenti sorga qualche curiosità o perplessità. Di conseguenza, pur ritenendo questi fattori di primaria importanza per poter avere un quadro di riferimento completo dell'insegnamento/apprendimento della nostra lingua non è stato possibile raccogliere una quantità di dati minima che potesse consentire un'analisi, anche parziale.

Nel corso dell'indagine è emerso che i corsi accademici comprendono anche elementi di una disciplina chiamata '*Stranovedenie*' (*Страноведение*) che fa parte del curriculum di studio russo, anche della scuola. Si tratta di un ambito disciplinare collegato alla geografia del paese e che comprende nozioni sia di geografia fisica, sia politica. La vastità territoriale e la ricchezza ambientale della Russia, infatti, richiede un approfondimento, che consenta le opportune riflessioni anche in campo antropologico, storico e sociale, visto che l'evoluzione di una civiltà – e della lingua che parla – è legata anche a fattori climatici e territoriali. Rispetto a questa prospettiva, quindi, nei corsi di lingua italiana trovano posto argomenti come, ad esempio:

- La storia d'Italia;
- Elementi di geografia italiana;
- Il sistema economico;
- Il sistema politico;
- La società italiana odierna;
- La cultura italiana;
- La letteratura italiana.

A volte, vengono tracciati dei paragoni fra i due paesi, anche per creare momenti di confronto o per spingere gli apprendenti a fare degli approfondimenti. Tuttavia, gli aspetti di questa disciplina e una trattazione di carattere nozionistico non sostituisce una riflessione di tipo interculturale, che possa analizzare, ad esempio, gli stereotipi e le visioni generalizzate e le superi, a favore dello sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Altro limite del presente lavoro è il focus esclusivo sulla realtà accademica di Mosca e non dell'intera Federazione. Inoltre, trattandosi di una ricerca con paradigma qualitativo non è possibile una generalizzazione dei dati.

III. Struttura della tesi

La tesi è suddivisa in due parti che, a loro volta, sono strutturate in sei e due capitoli. È presente un'introduzione e una sezione finale conclusiva, seguita dalla bibliografia e dall'Appendice.

La prima parte è composta dalle coordinate teoriche e dallo stato dell'arte dell'insegnamento dell'italiano in Russia e ai russi e include i capitoli dall'1 al 6.

La seconda parte è relativa alla ricerca empirica. Vengono delineate le premesse della metodologia della ricerca e viene descritta l'indagine sul campo, che comprende i capitoli dal 7 all'8.

Nello specifico: il capitolo 1 presenta la diffusione della lingua italiana a partire dalle origini, nel secolo XV e fino ad arrivare al XVII secolo. Gli scambi economici e commerciali tra le Repubbliche marinare e i potenti stati del Nord d'Italia e il Principato di Mosca danno un forte impulso non soltanto alle transazioni economiche, ma anche a quelle linguistiche e culturali.

Il capitolo 2 illustra l'ambiente accademico e lo sviluppo degli studi di italianistica tra il XVIII e la prima metà del XX secolo.

Il capitolo 3 conclude la panoramica storica e analizza il periodo sovietico e post-sovietico, che decreta un nuovo impulso nello studio della nostra lingua, grazie alla nascita di nuove università e alla formazione di numerose cattedre di lingua italiana, anche in facoltà che non hanno una tradizione traduttiva e filologica.

Il capitolo 4 riporta una panoramica del profilo dei docenti universitari, la loro formazione e i cambiamenti della figura del docente, soprattutto dopo l'adesione della Russia al Processo di Bologna, nel 2003.

Il capitolo successivo, il 5 fornisce un quadro d'insieme dei manuali e dei materiali in uso. Non ha la pretesa di essere esaustivo, data la copiosa produzione editoriale. Tuttavia, presenta i testi ufficiali che vengono adottati e li analizza rispetto a: approccio, metodo, sviluppo delle abilità di base, attività proposte, ausilio di supporti audio e video, oppure di estensioni online e di estensioni digitali.

Nel capitolo 6 viene presentato l'apporto dell'italiano all'interno del *Linguistic Landscape* della capitale. Si tratta, infatti, della seconda LS più presente nel paesaggio urbano della città dopo l'inglese (Bagna, Barni 2007). L'ultimo quesito delle interviste

rivolte agli studenti è indirizzato a ricercare la consapevolezza della presenza della nostra lingua nell'ambiente circostante e i luoghi in cui essa maggiormente si concentra.

Il capitolo 7 apre alla seconda parte della tesi e introduce la metodologia della ricerca, il paradigma scelto che è di tipo qualitativo e il metodo dello studio di caso, per lo svolgimento di un'indagine descrittiva ed esplorativa (Creswell, 2007). Vengono illustrati gli strumenti della ricerca, le università e gli *informant* coinvolti. Nell'ultimo capitolo, viene presentata l'analisi vera e propria, effettuata tramite l'ausilio di *NVivo* e le conclusioni a cui questo lavoro di analisi è giunto.

IV. Traslitterazione dell'alfabeto cirillico

Nella stesura di questo lavoro si è più volte fatto ricorso alla translitterazione dei nomi, delle denominazioni e di parte delle fonti in lingua russa.

La translitterazione consente di riconoscere in maniera univoca la trasposizione grafemica dell'alfabeto cirillico in quello delle lingue neolatine, in questo caso specifico dell'italiano. Questo passaggio è necessario per poter trascrivere i grafemi da un sistema di scrittura all'altro, ricostruendo il testo nel sistema di scrittura originale. Attualmente, il sistema di translitterazione in uso prende il nome di ISO 9:1995 e consente l'uso dei segni diacritici.

Qui di seguito viene presentata una tabella con le lettere dell'alfabeto cirillico russo, il corrispondente grafema in lingua italiana e alcuni esempi per facilitare la pronuncia delle parole. La medesima tabella è già stata utilizzata in una pubblicazione precedente (Dalla Libera 2017).

LETTERE ALFABETO RUSSO A CARATTERE STAMPATO MAIUSCOLO E MINUSCOLO	TRASLITTERAZIONE IN ITALIANO	PRONUNCIA
A, a	A, a	A
Б, б	B, b	B

В, в	V, v	V
Г, г	G, g	G di "gamba"; V nei gruppi "-ero" e "-oro"
Д, д	D, d	D
Е, е	E, e	IE
Ё, ё	Ë, ë	IO, sempre accentata (iò)
Ж, ж	Ž, ž	“J” del francese
З, з	Z, z	S di “rosa”
И, и	I, i	I
Й, й	J, j	I breve, come in "iato"
К, к	K, k	C di “casa”
Л, л	L, l	L
М, м	M, m	M
Н, н	N, n	N
О, о	O, o	O
П, п	P, p	P
Р, р	R, r	R
С, с	S, s	S di “sorella”
Т, т	T, t	T
У, у	U, u	U
Ф, ф	F, f	F
Х, х	CH, ch	CH aspirata

Ц, ц	C, c	Z di zar
Ч, ч	Č, č	C di "ciao"
Ш, ш	Š, š	SC di "scivolare"
Щ, щ	ŠČ, šč	come il precedente, ma palatalizzato
Ъ, ъ	“	"segno duro", non palatalizza la consonante precedente
Ы, ы	Y, y	Si pronuncia alzando il corpo della lingua verso la sezione centrale del palato
Ь, ь	‘	“segno debole", palatalizza la consonante precedente
Э, э	E, e	e di "ecco"
Ю ю	JU, ju	JU di “iuta”
Я, я	JA, ja	JA di “Jacopo”

V. Acronimi e abbreviazioni

Di seguito gli acronimi, le sigle e le abbreviazioni utilizzate:

EGE	(ЕГЭ) <i>Edinij Gosudarstvennij Eksamen</i> , esame unificato di stato
HSE	<i>Higher School of Economics</i>
ИИЦ	Istituto Italiano di Cultura

INS_0	Intervista insegnante (con numero progressivo)
STUD_0	Intervista studente (con numero progressivo)
L1	Lingua madre
L2	Lingua seconda
LS	Lingua straniera
MGIMO	<i>Moskovskij Gosudarstennij Institut Meždunorodnikh otnoščenjakh</i>
MGLU	<i>Moskovskij Gosudarstennij Lingvističeskij Universitet</i>
MGPU	<i>Moskovskij Gorodskoj Pedagogičeskij Universitet</i>
MPGU	<i>Moskovskij Pedagogičeskij Gosudarstennij Universitet</i>
MGU	<i>Moskovskij Gosudarstennij Universitet</i>
PhD	<i>Doctor of Philosophy</i> che corrisponde al primo livello del dottorato russo (<i>Kandidat Nauk</i>)
P.R.I.A.	<i>Programma po raspostroneniju ital'janskogo jazika</i>
RANKhIGS	<i>Rossijskaja Akademija Narodnogo Khozjaistva i Gosidarstenoj Službi</i>
RGGU	<i>Rossijskij Gosudarstennij Gumanitarnij Universitet</i>
TIC	Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

PARTE PRIMA

CONTESTUALIZZAZIONE STORICA E STATO DELL'ARTE

CAPITOLO 1

La diffusione dell'italiano in Russia e la tradizione dell'insegnamento della lingua dalle origini ai giorni nostri

Questo primo capitolo è introduttivo e presenta una panoramica generale della diffusione dell'italiano e delle varianti regionali italiane nei territori russi, all'inizio del XV secolo. La lingua italiana è veicolata dagli scambi commerciali e da una fitta rete di rapporti diplomatici e di interessi economici. Nel XVII secolo, tuttavia, il suo uso pragmatico ne sancisce lo *status* di lingua che entra a far parte delle discipline di studio. È l'età petrina, così ricca di riforme imposte dall'altro a consolidarne la posizione, sia a livello di diffusione, sia a livello di interesse culturale. Da questo momento in poi la lingua italiana continuerà ad essere oggetto di studio, inaugurando una tradizione accademica che mai, nemmeno nel periodo dell'URSS e della sovietizzazione conoscerà battute d'arresto.

1.1. La diffusione dell'italiano tra il XV e il XIX secolo

La diffusione della lingua italiana in Russia è un fenomeno che caratterizza i rapporti tra la penisola italiana e i Principati russi, a partire dal XV secolo e che si accompagna ai primi contatti di tipo commerciale e diplomatico. Sono questi ultimi a veicolare una prima e significativa comparsa dell'italiano nel panorama linguistico del principato moscovita, già a partire dalla metà del XV secolo. Fin dall'inizio l'italiano, o meglio, le varietà regionali, si configurano come uno strumento di comunicazione, in un contesto nel quale i bisogni linguistici sono legati a quelli pragmatici e non educativi (Lasorsa Sedina 2004, Lobodavov 2013). L'italiano acquista prestigio non soltanto come lingua, ma attraverso le arti e i mestieri si configura come un'espressione di civiltà. Il livello di competenze tecniche e di maturità artistica raggiunto dai comuni e dalle repubbliche marinare è un patrimonio riconosciuto che gli stati russi, piccoli, frammentati, ma economicamente potenti, non possono riprodurre. Vi è nel loro modo di accostarsi all'Italia il riconoscimento esogeno di modelli culturali e di una civiltà, associata allo studio di una lingua (Freddi 1968, Balboni 2010, Ciliberti 2012), che circa un secolo e mezzo dopo porteranno l'italiano a diventare disciplina di ambito accademico.

In epoca petrina, lo studio della lingua si radica nella tradizione educativa e culturale russa. I monaci Ioanniki e Sofronij Lichud fondano la prima cattedra d'italiano nel 1697, presso l'Accademia greco-slavo-latina di Mosca. L'apprendimento dell'italiano deve rappresentare uno strumento efficace per la comunicazione, anche a servizio delle attività diplomatiche del Ministero degli Esteri. Quest'ultimo, infatti, durante il regno di Pietro I acquista prestigio e riconoscimento. L'interesse per l'italiano aumenta costantemente e si avvicendano numerose pubblicazioni, tra le quali la *Novaja Ital'janskaja Gramatika* di Egor Bulatnickij (1759), lemmari e vocabolari.

Durante la grande stagione del Romanticismo si consolida l'interesse per lo studio della letteratura italiana, in particolare per quella del Trecento e delle opere dei tre grandi autori: Dante, Petrarca e Boccaccio. In particolare, in Russia sono la lingua e la poetica di Petrarca a incontrare un vasto consenso. Nel filone della critica letteraria russa, il primo rimando a Petrarca e al suo ruolo nella storia e nella poesia italiane si ha nel 1762 in una menzione di riporto di un articolo anonimo che tratta di Voltaire, a testimonianza dell'egemonia della cultura francese (Lobodanov 2002), ma anche dei primi sintomi di apertura verso le altre letterature europee.

Tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo a distinguersi è l'opera di matrice filologica e comparata di Vladimir Fedorovič Šišmarëv, i cui studi abbracciano anche i dialetti, in particolare quello della comunità italiana di Kerč. In epoca sovietica, soprattutto a ridosso dello scoppio della seconda guerra mondiale, l'italiano e le lingue straniere occidentali diventano lingue del "nemico", studiate per poter comprendere e decodificare il mondo esterno e pericolo per l'esistenza dell'URSS. È l'epoca degli isolazionismi e delle dittature. La circolazione di persone e di idiomi incontra barriere insormontabili e nella didattica delle lingue prende piede il *Reading Method*, approccio nel quale ci si focalizza soltanto sull'abilità di lettura e sulla dimensione scritta della parola (Balboni 2013).

Nell'URSS, prima stalinista e poi immersa nella Guerra Fredda, in mancanza di contatti e di scambi, studiosi, letterati e traduttori si concentrano sugli studi comparativisti e sulla letteratura.

Sul finire degli anni Sessanta del Novecento, in un clima sempre di cristallizzazione rispetto all'occidente, ma di profonda spinta interna verso la ricerca e lo sviluppo, Georgi Lozanov, elabora un metodo clinico a cui dà il nome di 'Suggestopedia'. (dall'unione di suggestione e pedagogia). Lozanov è uno psichiatra e psicoterapeuta bulgaro che da circa un ventennio si occupa di ipnosi, di suggestione e di ipermnesia (lo sviluppo eccessivo della

memoria). Arriva gradualmente a pensare che le sue scoperte possano essere applicate all'educazione linguistica. Nella suggestopedia si sfruttano non soltanto le tecniche di respirazione e di visualizzazione, ma si dà una grande importanza alla piacevolezza dell'ambiente di apprendimento e agli stimoli forniti dall'insegnante. Si vuole sottolineare l'efficacia della suggestione nel processo di acquisizione linguistica, ricorrendo alle tecniche della psicologia clinica per creare attorno all'apprendente un clima rilassato e ricco di sollecitazioni positive. Il metodo incontra molto favore anche in Europa e negli Stati Uniti, ma trova difficoltà di applicazione nel contesto di apprendimento sovietico, che è altamente performante, standardizzato e rigido.

1.2.Prime tracce dell'italiano in Russia

L'interesse per la lingua italiana da parte dei russi, affonda le radici nel basso Medioevo ed è favorito, così come accade anche per il francese e il tedesco, dai traffici commerciali (Lasorsa Sedina 2004). A partire dal XIV secolo, la Repubblica di Venezia, Genova e Firenze cominciano a intessere relazioni e rapporti di scambio con la Rus' di Kiev, Rjazan' e il Principato di Vladimir-Suzdal'. Tuttavia, questi territori non godono di una situazione politica stabile. A causa della loro frammentarietà sono soggetti a continue invasioni sia da settentrione, ad opera dei lituani, sia da oriente dalle popolazioni mongole.

Oltre alla richiesta di merci, diventa frequente la domanda di manodopera specializzata nella costruzione di fortificazioni e di cinta murarie a difesa delle città. L'alto livello di conoscenze e di abilità tecniche raggiunte dagli italiani, nelle arti militari e in quelle edilizie, costituisce uno dei principali fattori di scambio. Tuttavia, le invasioni tataro-mongole del Khanato dell'Orda d'Oro ostacolano per circa un secolo e mezzo qualsiasi forma di contatto. La storiografia (Riasanovsky 1984, 1992, Solovëv 2004) considera l'anno 1240 la data d'inizio dell'influenza mongola sulla Russia e il 1380 come sua conclusione. È l'anno della battaglia di Kulivovo, nella quale il Principe Dmitrij Ivanovič di Mosca¹ (1350-1389, in seguito chiamato Dmitrij Donskoj), seppur in forte inferiorità

¹ Le fonti utilizzate per la ricognizione storica sono state molteplici e scritte in italiano, in russo o in inglese. Nel tentativo di dare uniformità, i nomi delle personalità russe sono indicati tramite l'uso del nome e del patronimico, oppure seguendo una denominazione tradotta quanto più fedele all'originale, come ad esempio: Vasilij II Vasil'evič invece di Basilio II, Pietro I invece di Pietro il Grande, Caterina II, invece di Caterina la Grande.

numerica, sconfigge i mongoli alleati con i lituani e i polacchi (Riasanovsky 1984). Le ostilità, in realtà, non cessano con la battaglia di Kulikovo, ma l'evento sancisce il progressivo indebolimento dell'influenza dell'Orda d'Oro sulle terre russe e, allo stesso tempo, l'ascesa economica, sociale e culturale del Principato moscovita. Quest'ultimo, nel 1452 può di fatto considerarsi indipendente dal giogo mongolo, anche se l'abolizione formale è datata 1482.

Un tentativo importante di riallacciare i rapporti con l'area russa risale al 1437 e viene intrapreso dallo Stato della Chiesa attraverso il Concilio di Basilea, Ferrara e Firenze (1431-1445).² Uno degli scopi del Concilio, infatti, è quello di trattare un'unione con la Chiesa greco-ortodossa in funzione antiturca. La riunificazione dovrebbe avvenire su un piano dogmatico, pur rimanendo le differenze sul piano liturgico di ciascuna chiesa uniate. Di fatto, si giunge a un accordo, che però non verrà mai ratificato. L'occasione, tuttavia, merita di essere menzionata perché diversi manoscritti antichi la attestano come la prima volta in cui una delegazione russa giunge in Italia, nel 1439. Si tratta di un gruppo composto sia da religiosi, sia da diplomatici. È guidata dal Metropolita di Kiev e Mosca Isidor (1380/90-1463) il quale, oltre ad essere animato da mire di carattere prettamente religioso, ha il compito di cercare di ottenere l'appoggio delle potenze occidentali per contrastare gli attacchi degli Ottomani all'Impero bizantino. Il Gran Principe di Mosca Vasilij II Vasil'evič (1415-1462), in realtà, non mostra grande apprezzamento verso di lui ma ne tollera le iniziative. Una volta tornato a Mosca il metropolita si trova, però, a dover affrontare anche l'ostilità dell'alto clero locale e dei boiari che lo tacciano di tradimento verso l'ortodossia. Lo stesso Vasilij II teme che un'unione con Roma possa indebolirlo favorendo, a suo discapito, i vicini regni della Polonia e della Lituania, da sempre alleati del Papa di Roma. Il Gran Principato di Mosca vuole dare un'immagine di sé come di una forza unificatrice di tutta la Russia e nella sua ascesa non è disposto a sottomettersi all'autorità del Papa. Mosca incomincia a sentirsi investita di un compito affidatogli dalla Provvidenza: difendere le tradizioni e i dogmi dell'ortodossia sotto la guida del Gran Principe. Nasce il mito di Mosca 'Terza Roma' che raggiunge il suo apice in epoca petrina (Lotman, Uspenskij 1986).

La testimonianza del viaggio dei prelati viene tramandata da diversi manoscritti antichi, anche se il testo è conosciuto con titoli differenti: *Putešestive Mitropolita Isadora*, *Dnevnik Putešestivja Mitropolita Isadora*, *Choždenie na florentinskij sobor*, *Zapiski o poesdke*

² L'evento che interessa in questa sede fa riferimento solo al periodo in cui il Concilio è spostato a Firenze.

ruskogo posol'stva v Italij na sobor i prebyvanie tam. (Kazakova 1970). La narrazione della missione risulta molto dettagliata e comprende descrizioni puntuali e precise non solo degli spostamenti, ma anche dei paesaggi e delle caratteristiche che colpiscono lo scrivente. Un passo dall'opera curata da Garzaniti (2003, pag. 181) riporta un ritratto suggestivo di Firenze:

In questa città fanno sete e broccati con oro. C'è mercanzia di ogni genere e gli orti di olivi sono moltissimi e da questi alberi [ricavano] l'olio. [...] E qui tessono anche le stoffe scarlatte. Qui vedemmo l'albero di cedro e di cipresso; il cedro è come il pino russo, gli assomiglia molto, mentre il cipresso ha la corteccia come il tiglio, ma ha la chioma come l'abete, però meno ricciuta e morbida e le pigne assomigliano a quelle del pino. E in questa città c'è una grande chiesa costruita con pietra di marmo bianco e nero, e vicino a questa chiesa si innalza una torre col campanile³, anche questo in pietra di marmo bianco e la sua maestria il nostro intelletto non può comprendere; e salimmo su quella torre lungo le scale e contammo quattrocentocinquanta scalini.

[...]

Il giorno cinque del mese di luglio vi fu una sessione solenne e allora scrissero le loro bolle conciliari, su come credere nella Santa Trinità e sottoscrissero il papa Eugenio e l'imperatore greco Giovanni e tutti i cardinali e i metropolitani sottoscrissero le bolle ognuno di proprio pugno. In questa città vedemmo i bachi da seta e come da essi ricavano la seta.

Si tratta della cronaca di un autore che resta sconosciuto, la cui attenzione si concentra sui momenti conciliari con il loro carico di valenze religiose, politiche e solenni, ma si rivolge anche all'ambiente circostante, ogniqualvolta sembra restarne colpito. Il testo, infatti, è caratterizzato da repentini passaggi da un argomento all'altro. Vengono colti tratti sconosciuti e particolari che nel visitatore straniero destano ammirazione e stupore. Allo stesso tempo, nel tentativo di comprendere una realtà nuova si cercano similitudini con il proprio paese. Un aspetto che non emerge in questo testo, ma si ritrova esplicitamente in altri coevi è il tentativo della città di Firenze di sfruttare il Concilio e la presenza di numerose diplomazie straniere per promuovere relazioni e per estendere i propri traffici verso Est. Qualche anno più tardi, nel 1469, Papa Paolo II (1417-1471) ritenta una nuova

³ La chiesa descritta è Santa Maria del Fiore.

alleanza con Mosca patrocinando il matrimonio tra Sofija Paleologa⁴ (1455-1503), nipote dell'ultimo imperatore bizantino Costantino XI e Ivan III Vasil'evič (1440-1505). Anche in questo caso le aspirazioni del pontefice non vengono esaudite, perché Sofija, incurante della protezione papale, si converte all'ortodossia. Divenuta principessa inizia ad avere una grande influenza sulle decisioni del marito. Si ritiene che sia proprio lei a introdurre al Cremlino l'etichetta delle cerimonie bizantine, evidentemente compiaciuta nel pensare che Mosca dovesse diventare la terza Roma, ma anche l'italiano che aveva appreso a Roma fin da bambina. Inoltre, porta con sé un nutrito seguito di sarte, ricamatrici, gioiellieri e mastri che diffondono la lingua italiana nell'ambiente cortigiano. Quest'unione risulta strategica soprattutto per il monarca russo, poiché gli offre il pretesto per cominciare ad essere visto come erede naturale del deponso imperatore di Costantinopoli.

Il regno di Ivan rappresenta un passaggio cruciale per la storia russa e la storiografia è pressoché concorde nel considerarlo l'inizio della Russia moscovita. Il Principato è in rapida ascesa perché si è affrancato dal periodo degli appannaggi e ha gettato le basi per la formazione dell'autocrazia (Riasanovsky 1984). Ivan Vasil'evič porta avanti una politica di annessione degli antichi territori kieviani, perché si sente loro legittimo erede. Dal 1493 si fregia del titolo di *Gosudar'* (sovrano) di tutta la Russia e al contempo i canonisti ortodossi supportano la tesi che debba assumere anche il titolo di zar, segno del sentito legame con Roma. Nel frattempo, la minaccia mongola si affievolisce progressivamente e ciò che resta dell'Orda d'Oro viene inglobata dal Khanato di Crimea.

Gli storici russi sono inclini a ritenere che l'affermazione di Mosca rispetto agli altri appannaggi sia imputabile ad una serie di fattori non esclusivamente politici. Sergej Michajlovič Solov'ëv nella sua opera *Istorija Rossii s drevnejšich vremën*⁵ insiste sull'aspetto topografico. La città, infatti, si trova al crocevia della strada che da Kiev, quindi da sud, conduce a nord, verso ampi spazi di occupazione. Inoltre, sorge nelle vicinanze di quattro grandi fiumi (Oka, Volga, Dnepr e Don) che facilitano le comunicazioni fluviali e non di secondaria importanza è anche la conformazione pianeggiante del terreno. L'argomentazione etnografica la pone al centro di un'immensa zona abitata in maggioranza da popolazioni russe e russofone, funzionale all'espansione in tutte le direzioni. Infine, il fattore economico, strettamente dipendente da quello geografico: lo stato moscovita si va

⁴ Nelle fonti viene indicata anche come Zoe Paleolog, suo primo nome. In quelle in lingua russa è attestata come Sofija Fominična Paleologa.

⁵ Si tratta di un'opera in ventinove volumi che ripercorre la storia russa dalle origini al 1774.

sviluppando seguendo il corso della Moscova, una delle principali arterie commerciali di cui si serve, ma che allo stesso tempo promuove. Da un punto di vista squisitamente politico, invece, i principi moscoviti operano con diverse strategie che vanno dalla conquista di nuovi feudi, come nel caso di Pskov e Novgorod, ad accordi diplomatici, a cessioni volontarie di principi e titolari di appannaggi, magari indeboliti o privi di successori, si pongono al loro servizio (Ključevskij 1986).

Nella seconda metà del XV secolo il Principato di Mosca, oltre ad essere impegnato nel consolidamento del proprio *status* interno, è volto a ripristinare e a intensificare i rapporti diplomatici, commerciali e culturali con le altre potenze europee. In questo periodo, Firenze, la Repubblica di Venezia e lo Stato della Chiesa sono fortemente interessati all'inclusione del Principato nella sfera dei loro interessi politici, religiosi e finanziari. In particolare, la Serenissima, i cui confini sono a diretto contatto con il mondo turco-musulmano. Il rafforzamento della Turchia rappresenta una minaccia per i traffici veneziani in fiorente sviluppo e il problema delle alleanze obbliga a guardare con sempre più viva attenzione a Mosca. Negli annali ci sono diverse testimonianze di contatti diplomatici, ma anche di resoconti di viaggi. Tra tutti, quello di Ambrogio Contarini (1429-1499), ricco mercante veneziano che dalla Persia, nella quale era stato inviato per cercare alleanze antiturche, si spinge fino a Mosca nel 1477 (Semënov 1836)⁶:

La città di Mosca sorge su una piccola collina e tutti gli edifici, compresa la stessa fortezza, sono in legno. Nel mezzo scorre un fiume, chiamato anche Mosca, che la divide in due metà, in una delle quali c'è una fortezza. Diversi ponti sono stati costruiti per attraversare questo fiume. Mosca è la capitale del Granducato. È circondata da vaste foreste, che ricoprono quasi tutta la Russia che abbonda di tutti i tipi di pane. Gli approvvigionamenti sono così a buon mercato, che durante il mio soggiorno 10 nostre staia di frumento costavano 1 červonetz⁷ (in questa proporzione veniva venduto altro pane); 3 libbre di carne, una di sale, cento polli o quaranta anatre anche vengono 1 červonetz; l'oca migliore non è più di tre soldi. Ci sono molte lepri; invece altra selvaggina è quasi completamente invisibile, probabilmente perché i moscoviti non sanno come catturarla. Anche di volatili ce ne sono di tutti i tipi e vengono venduti al prezzo più basso. I moscoviti non producono vino dall'uva e generalmente non hanno frutta, ad eccezione di cetrioli, noci e mele selvatiche. Il loro paese è molto freddo, quindi

⁶ Il brano è tratto dal volume curato da V. Semënov e la traduzione è nostra.

⁷ Corrispondente a dieci rubli.

i residenti, per un periodo di nove mesi, devono riscaldare le case con le stufe.

[...]

Alla fine di ottobre, il fiume che scorre nel mezzo di Mosca si ricopre di ghiaccio spesso. I mercanti dispongono i loro banchetti con merci diverse e creano un intero mercato; smettono quasi interamente i commerci in città. In questo mercato, ogni giorno, durante tutto l'inverno, portano pane, carne, maiali, legna da ardere, fieno e altre provviste. Alla fine di novembre, tutti i contadini locali macellano mucche e maiali e li portano in città per venderli.

A differenza dell'anonimo narratore del viaggio a Firenze, che resta ammaliato da ciò che lo circonda, Contarini è più che altro interessato al valore delle merci e alla loro spendibilità. Tuttavia, è interessante notare le diverse impressioni che suscitano i due paesi nei rispettivi osservatori, ma soprattutto le aspettative dell'uno sull'altro e l'interiorizzazione, che nel caso dei russi finiscono per creare una visione ideale dell'Italia.

Il Principato moscovita, sul finire del XV secolo, si presenta come una realtà composita in cui le condizioni che portano ad un sempre più profondo accostamento all'italiano si innestano su premesse di tipo pratico e si indirizzano verso due ambiti specifici: da un lato, le attività diplomatiche, che, come abbiamo visto, vanno intensificandosi e che devono poter fare affidamento su figure competenti sia nella comunicazione orale sia nella comprensione e traduzione di atti scritti; dall'altro, si pone la necessità di gestire una massiccia presenza di maestranze provenienti da vari stati italiani (Lasorsa Sedina 2004), impegnate soprattutto nell'edificazione del Cremlino. Le abilità artistiche e le competenze professionali raggiunte dagli italiani in campo architettonico, pittorico, nautico, militare e commerciale sono molto apprezzate e ricercate. Alcuni storici ipotizzano che nella scelta dei mastri italiani non siano secondarie le conoscenze in fatto di costruzioni resistenti agli eventi sismici (Karpova 2004). Nei mestieri, al pari, figure quali il maestro d'ascia, il calafato e il falegname risultano essere particolarmente richieste.

Emblematico il caso dell'ingegnere Aristotele Fioravanti (1415-1486), divenuto famoso per aver sovrinteso ai lavori di edificazione della Cattedrale dell'Ascensione (*Uspenskij Sobor*), mai più rientrato a Bologna, sua città natale, poiché lo zar Ivan Vasil'evič non gli accorda il permesso di lasciare la Russia. Diversi altri sono i nomi illustri – Solari, Trezzini, Rinaldi, Ruffo, Rastrelli – il cui destino è legato alla Russia. Gli arrivi di artisti e maestri segnano l'inizio di un nuovo periodo nella società russa del tempo. Gli

architetti russi prendono in prestito dagli italiani le competenze tecniche. Di contro, questi ultimi studiano come integrare i loro progetti con le tradizioni e le usanze locali.

La capitale russa, agli inizi del XVI secolo, comincia a essere un ambiente socialmente molto vario e sul finire del XVII secolo, in piena età di riforme petrine, si caratterizza per multilinguismo e presenza di numerose nazionalità straniere (Košeleva 2015). Data questa particolare situazione appare evidente che fin dai suoi esordi lo studio dell'italiano deve configurarsi non solo come strumento efficace e pragmatico, ma anche prevedere corsi per l'approfondimento di lessici specifici (Lobodanov 2013). Una risorsa utile è rappresentata dai lemmari e dal *Dictionarum Latinum* di Ambrogio Calepio (1435-1510), che dalla seconda edizione in poi viene arricchito dalla versione italiana e man mano di altre lingue volgari.

Degno di nota dal punto di vista linguistico è il fenomeno degli italianismi che sempre in questo periodo entrano a far parte della lingua russa. Si tratta di un ulteriore e importante indicatore delle due lingue e culture che entrano in contatto. Per lo più si tratta di prestiti e come categorie verbali appartengono in larga parte ai sostantivi e ai verbi. In misura minore agli aggettivi. I primi campi semantici ad essere coinvolti sono quelli relativi al commercio, alla marineria, alle arti militari (Gherbezza 2013).

Successivamente, tra la fine del XVII e gli inizi del XVIII secolo gli italianismi si inseriscono anche nel lessico architettonico, ma soprattutto musicale, ambito in cui l'italiano assume una posizione di rilievo. I primi esempi di termini mutuati che entrano a far parte del russo sono: *florin* (fiorino) e *dukat* (ducato), per le monete, *soldat* (soldato) e *arkbusa/arkebusa* (archibugio) per il lessico militare. Nella marineria e navigazione si trovano i nomi dei venti: *Bora* (Bora), *Sirokko* (Scirocco), *Levante* (Levante), *Tramontana* (Tramontana), *Libeččo* (Libeccio), *Mistral'* (Maestrale). Successivamente, a partire dalla fine del XVI secolo sono rintracciabili termini come: *bank* (originariamente *bankus*), *bankrotstvo* (bancarotta), *sal'do* (saldo), *tratta* (tratta). Sempre per quanto concerne la vita militare: *kazemat* (casamatta), *fortecija* (fortezza), *ravelin* (rivellino). Per indicare le imbarcazioni: *brigantina* (brigantina), *galeas* (galea), *feljuga* (feluga).

In generale, i processi di acquisizione dei prestiti lessicali sono meccanismi che continuano nel tempo. I prestiti dall'italiano verso il russo e viceversa sono la risultanza di contatti linguistici e vengono catalogati, ricorrendo a diversi approcci: sociologici, semantici, funzionali, cronologici, (Saženina 2013). Alcuni studi recenti (Bolognani 2011, 2014, Fedorova, Bolognani 2015) si sono occupati di comprendere quali siano ancora oggi

le aree tematiche, nelle quali l'italiano si inserisce nel russo, ma anche di individuare in che modo i prestiti siano consciamente utilizzati nella cognizione dei madrelingua. A questo proposito, una parte della ricerca (Fedovova, Bolognani 2015), ha previsto un'indagine che facesse emergere la visione dell'Italia nell'immaginario russo collettivo, proprio attraverso l'uso consapevole dei termini commutati dalla nostra lingua.

I campi semantici maggiormente coinvolti dal fenomeno sono, ad oggi: l'arte, la musica, il teatro, la pittura, la scultura, l'arte militare e marinara, l'economia e la gastronomia.

1.3.L'età petrina e la diffusione dello studio dell'italiano

Prima di passare all'epoca dello zar Pëtr Alekseevič Romanov (1672-1725) e della sua azione riformatrice, è necessaria una premessa sul XVII secolo e sulle condizioni che hanno permesso allo zar di poter 'rivoluzionare' così profondamente la Russia, ponendo le basi dello stato moderno.⁸ Gli storici concordano nel definire il Seicento un 'periodo nuovo' per la Russia. Tuttavia, questa presa di posizione ha bisogno di essere chiarita rispetto alle implicazioni legate al concetto di cambiamento, ma anche alla data del suo inizio che non coincide con il regno di Pietro I. Intanto, il secolo si apre presentando uno scenario complesso e pericoloso: l'Età dei Torbidi (*Smutnoe vremija*), una fase di interregno dominato da anarchia, conseguenza della fine della dinastia dei Ruriki (1598) e precedente a quella dei Romanov (1613). Si tratta di un periodo di lotte dinastiche, che insediano sul trono Boris Fëdorovič Godunov (1551-1605), di invasioni straniere e di guerra civile, che mettono in serio pericolo l'esistenza stessa dello stato moscovita. Sergej Fëdorovič Platonov, tra i maggiori storici esperti di quest'epoca, afferma che i fattori in gioco sono di carattere dinastico, sociale e nazionale. Per la prima volta si pone il problema della successione naturale al trono, che non si era mai verificata prima e che aveva rappresentato un elemento di forza del Principato moscovita, a differenza di altri appannaggi che erano stati inglobati in altri più potenti. Si affacciano sulla scena numerosi pretendenti, i quali vantano legami di vario grado con la defunta dinastia. I regni di Svezia e di Polonia ne approfittano, in virtù di una lotta secolare per l'espansione. Inoltre, con l'allargamento della

⁸ Non si procederà a una disamina completa della politica di Pietro I, ma si farà accenno solo a quei fatti e questioni importanti al nostro scopo.

Moscovia che centralizza le istituzioni, le città diventano centri amministrativi e militari a scapito dei ceti mercantili e della borghesia che diminuisce di numero. Al contempo, i contadini, che costituiscono la maggioranza della popolazione, assistono a un progressivo peggioramento delle loro condizioni. I proprietari terrieri, nell'ordinamento del *pomest'e*, sono soggetti a una maggiore pressione tributaria che riversano sui braccianti. Infine, le carestie del 1601 e 1603 spingono molti contadini a spostarsi verso le frontiere a sud-est, tanto da costringere il governo a dichiarare le migrazioni illegali. Inizia il fenomeno della servitù della gleba. Anche il trasferimento di terreni dai nobili alla chiesa viene regolamentato e reso più difficoltoso (Riasanovsky 1984).

Il periodo dei Torbidi si chiude nel 1613, quando finalmente sconfitti i polacchi, un'assemblea (denominata *zemskij sobor*) composta da boiari, clero, piccola nobiltà e cittadini elegge nuovo zar Michail Fëdorovič Romanov (1596-1645). È l'incarnazione del candidato ideale: ha solo diciassette anni, un carattere ritenuto malleabile ed è il figlio del patriarca della Chiesa ortodossa russa Filaret (1553-1633) con il quale, di fatto, governa fino alla morte del padre.

Si tratta di un passaggio importante nella direzione che conduce verso un periodo di riordino dell'apparato statale, con pesanti interventi sul fisco, a favore della corona, e sulla struttura dell'esercito. Tali interventi non sono ben accolti perché aumentano la distanza sociale tra la corte e le classi commerciante e artigiana, schiacciate dalla concorrenza straniera e dai tributi. Il regno di Aleksej Michajlovič Romanov (1629-1676) segue quest'impronta e accresce il corporativismo sociale. La Russia, inoltre, non è al riparo da guerre esterne. La minaccia più pericolosa è causata dai turchi, svedesi, polacchi e lituani che bloccano gli sbocchi al mare e impediscono i collegamenti con il resto d'Europa. Pur nelle difficoltà viene fatto ogni sforzo per mantenere in vita i rapporti diplomatici con il resto del continente, non solo per evitare l'isolamento ma anche e soprattutto per la continua e incessante richiesta di personale specializzato. Nelle sedi delle ambasciate iniziano a comparire nomi di interpreti e traduttori ufficiali per il latino, il francese, l'italiano, lo spagnolo. Nel 1656, lo zar Aleksej Michailovič riceve l'ambasceria della Repubblica di Venezia, con a capo Alberto Vimin da Ceneda, e pochi mesi dopo invia una propria delegazione guidata da Ivan Ivanovič Čemodanov e il canonico Postnikov (Lobodanov 2013).

Nelle città russe scarseggiano professionisti, banchieri, medici, studiosi, ingegneri, insegnanti e avvocati. Per sistemare il numero crescente di militari, mercanti, diplomatici e

artisti che giungono dai paesi dell'Europa occidentale lo zar fa circoscrivere una zona separata di Mosca, che prende il nome di 'quartiere tedesco'. Con le sue botteghe, taverne e piccoli esercizi attira la curiosità dei moscoviti e sarà il luogo in cui Pëtr Alekseevič trascorrerà lungo tempo a imparare quanto più possibile sui mestieri e le scienze esatte.

È questo il contesto in cui si inserisce e matura l'idea del 'nuovo', alla quale si affianca anche in concetto di 'transizione'. Si tratta di un percorso che conduce verso le grandi riforme petrine dell'inizio del secolo successivo (Košeleva 2015). Anche Platonov è convinto che Pietro I segua una via già aperta, sostenendo l'ipotesi che la modernizzazione del paese fosse già cominciata ben prima di lui e che avrebbe potuto assumere forme più miti, viste le dolorose conseguenze di molti atti imposti dall'alto con il preciso intento di eliminare consuetudini e credenze radicate. Il fatto innegabile è che in questi anni si incontrano le esigenze di un rinnovamento necessario per il paese con quelle di un monarca dalle caratteristiche e dalla personalità uniche. Così lo descrive nelle sue *Mémoires* il duca De Sant-Simon, suo contemporaneo:

Questo monarca si fece ammirare per la sua estrema curiosità, sempre tendente alle sue vedute sul governo, sul commercio, sull'istruzione, sulla polizia, e questa curiosità tutto attingeva e niente disdegnava, i cui minimi tratti avevano un'utilità conseguente, marcata, sapiente, che non stimava che quel che meritava esserlo, nel quale brillava l'intelligenza, la giustizia, la viva tensione del suo spirito. Tutto mostrava in lui la vasta estensione dei suoi lumi e qualcosa di continuamente conseguente. Egli univa in un modo del tutto sorprendente la maestà più alta, più fiera, più delicata, più sostenuta, nello stesso tempo la meno imbarazzante quando l'aveva stabilita in tutta la sua sicurezza, con una cortesia che sentiva e sempre e con tutti e da padrone ovunque, ma con i propri gradi secondo le persone. Aveva una sorta di familiarità che veniva dalla libertà; ma non era esente da una forte impronta di quell'antica barbarie del suo paese che rendeva tutte le sue maniere pronte, perfino precipitose, le sue volontà incerte, senza però voler essere costretto né contraddetto su nemmeno una.

L'attuazione di un programma di occidentalizzazione e di rinnovamento coincide con la fine del secolo, a partire dal 1697. Dopo la vittoriosa seconda campagna d'Azov contro i turchi, lo zar che non deve più nemmeno sottostare alla co-reggenza intraprende un viaggio, la 'Grande Ambasceria', attraverso l'Europa.

Si tratta di un viaggio personale per soddisfare il proprio bisogno di conoscenza pratica. Vede con i propri occhi qual è il livello di sviluppo sociale, economico, tecnologico e culturale dei paesi occidentali. Un problema che lo zar si trova a fronteggiare è l'immagine negativa che l'Europa aveva della Russia considerato un regno primitivo e barbaro.

Le riforme sono capillari investono gli ambiti più disparati e hanno l'obiettivo perfino di cambiare le abitudini del singolo. Dalla foggia degli abiti, che prevede l'abbandono dei caffettani per gli uomini in favore di abiti di stile tedesco, al più famoso taglio delle barbe. Per i russi la barba è un ornamento creato da Dio, portato dai profeti, dagli apostoli e da Gesù stesso. Tagliarla significa commettere peccato mortale. Pietro, invece, pensa che le barbe siano incivili e inutili. Quelli che desiderano continuare a portarla devono pagare un'ammenda.

In età petrina l'idea del 'nuovo' le cui premesse, abbiamo visto, vanno cercate nei decenni precedenti non ha più bisogno di mascherarsi ed entra a far parte della politica statale e nazionale. Nei suoi *ukaz*, Pietro I parla apertamente di rottura con la tradizione precedente, ma in questo non è sostenuto dalla maggioranza della popolazione, che pensa ancora alla vecchia maniera, per cui lo zar deve in qualche modo spiegare ai sudditi l'utilità delle innovazioni, motivandole con esempi e facendo appello alla ragione. Viene riformato il calendario e si passa a quello giuliano. Per limitare i matrimoni forzati, una legge del 1702 stabilisce un periodo di prova obbligatorio di fidanzamento della durata di sei settimane prima delle nozze durante il quale una delle due parti può chiederne lo scioglimento. Viene riformato il sistema monetario, istituito l'uso di carta intestata e di timbri per i documenti ufficiali.

Pietro ha un grande desiderio: creare una flotta navale in grado di competere con quelle europee. Il progetto richiede manodopera che in Russia non è disponibile. Inoltre, al momento del varo occorrono equipaggi e non è possibile affidare l'intero comando a squadre straniere. È pur vero che lo zar spesso procede a nomine senza curarsi dei gradi o dei titoli delle persone, ma sceglie coloro che ritiene più qualificati, al di là della loro posizione e della loro nazionalità. Tuttavia, comprende anche che in questo modo il paese sarà sempre dipendente da altri. Tra il 1696 e il 1697 invia più di cinquanta giovani russi, in gran parte rampolli delle famiglie più nobili, in Europa a studiare nautica e ingegneria navale. Negli anni a seguire, decine di altri giovani russi vengono mandati all'estero per l'addestramento nautico e militare.

L'amministrazione delle terre della Chiesa viene affidata ad un funzionario laico Ivan Musin-Puškin, nel tentativo di indebolire il potere degli oppositori ortodossi più contrari al nuovo corso. Nel 1703 viene fondata una nuova città costruita in pietra, che diventa la capitale del regno: San Pietroburgo. La città venne concepita fin dall'inizio come porto commerciale e base navale. Il progetto viene affidato a Domenico Trezzini e a ingegneri di scuola italiana (Malinovskij 1986). Vengono emanati editti ad hoc, che obbligano i lavoratori specializzati, come carpentieri e muratori, a prestare servizio per sei mesi. La manodopera non specializzata è composta da schiere di servitori della gleba, che in quelle condizioni climatiche muoiono a decine di migliaia.

Già durante la vita di Pietro I vengono prodotte opere a celebrazione del suo operato e della sua persona. Una delle metafore più diffuse raffigura lo zar come 'costruttore', impegnato a edificare qualcosa di nuovo, ma non dal vecchio, bensì dal nulla (la nuova capitale, la nuova flotta, la nuova Accademia). L'idea che nella Russia pre petrina non ci fossero né grandi città, né istruzione, né flotta resta nel comune sentire. Si tratta, tuttavia, di un falso storico sul quale i posteri non sempre hanno saputo riflettere criticamente (Koselëva 2013). Rispetto alla metafora dell'assenza, della Russia pre petrina come *tabula rasa* è naturale che anche le acquisizioni più modeste vengono viste come grandi traguardi (Hughes 2002). Con ciò, non si vuole sminuire l'opera di Pietro I, persona instancabile, avvezza allo sforzo, ed estremamente curiosa, ma ancora una volta ribadire che le premesse per un simile intervento erano già in auge.

Una menzione particolare merita la questione dell'istruzione in Russia prima di Pietro. Infatti, se è fuor di dubbio che durante il regno di Pëtr Alekseevič l'educazione e la formazione subiscono profonde trasformazioni, sulla situazione precedente il dibattito storico è ancora acceso. Alcuni studiosi, tra i quali Pavel Nikolaevič Miljukov propendono per l'ipotesi che la Moscovia fosse caratterizzata da analfabetismo totale. Altri, come Michail Vladimirkij-Budanov sostengono che fosse diffusa la capacità di leggere, scrivere per avere accesso alle pratiche ecclesiastiche. D'altra parte, uno stato così burocraticamente organizzato, non avrebbe potuto esistere in assenza di una certa preparazione. La cultura scritta medievale russa è profondamente diversa da quella dell'Europa occidentale dei secoli XV-XVI, poiché non sono ammesse opere di carattere profano o di intrattenimento. Tuttavia, nel Seicento questa situazione inizia a cambiare. I tratti della nuova cultura si manifestano nell'interesse per il singolo, per le culture eterodosse, nella comparsa di generi testuali, ma soprattutto in un mutato approccio ai problemi dell'istruzione. Fino a questo

momento, infatti, non esiste l'istituto della scuola in quanto tale, e l'apprendimento avviene solo ed esclusivamente con l'aio. Nel XVII secolo, come vedremo a breve vengono fondate alcune scuole in cui si insegna il latino e il greco. La loro comparsa rappresenta una linea di sviluppo ricca di prospettive, anche se la maggior parte di esse offre solo un'istruzione religiosa. L'insegnamento del latino già sul finire del Seicento viene integrato da quello dell'italiano moderno, che serve, ancora una volta, per studiare la costruzione di navi a Venezia.

1.4. Ioannikij e Sofronij Lichud

Gli inizi dell'insegnamento dell'italiano in Russia sono legati ai nomi di due fratelli greci: Ioanniki (1633-1717) e Sofronij⁹ (1653-1729) Lichud che giungono a Mosca nel marzo del 1685. Partiti da Costantinopoli nel 1683 impiegano due anni per arrivare a destinazione, a causa della guerra in atto contro l'Austria. Le fonti storiche, soprattutto quelle archivistiche del Ministero degli Esteri di cui si è a lungo occupata Dzhamila Nurovna Ramazanova sono molto dettagliate e ci hanno tramandato una buona quantità di notizie sul loro soggiorno e sulla loro attività a Mosca. I fratelli Lichudy sono monaci, provengono da una famiglia bizantina di nobile casato e sono nati a Cefalonia che è soggetta al controllo della Serenissima. Hanno accesso a un grado elevato d'istruzione e svolgono i loro studi presso l'università di Padova e di Venezia. L'italiano è per loro una lingua seconda, che padroneggiano a livello scritto, orale e nelle forme microlinguistiche. Nel 1685, ricevono l'ordine di recarsi in Russia su richiesta del patriarca di Mosca Ioakim (1621-1690).

Quest'ultimo è uno strenuo oppositore del *Raskol* (scisma) tra la Chiesa ortodossa ufficiale e il movimento dei Vecchi Credenti (*Starovery*), ma supporta anche la corrente filo-greca nelle dispute teologiche. I monaci Lichudy hanno due caratteristiche molto funzionali ai suoi disegni: sono persone di comprovata fede e sono acculturati abbastanza da poter frequentare la corte. Tra l'altro, alcuni esponenti della nobiltà russa parlano italiano: i principi Fëdor e Dmitrij Golicyn, un fratello della zarina Evdokija Fëdorovna Lopuchina. Come già detto, numerosi sono gli stranieri presenti nella capitale che vengono impiegati come traduttori. Già ai tempi di Aleksej Michailovič il letterato e diplomatico

⁹ Nelle fonti è attestato anche con il nome di Spiridon.

moldavo Nicolae Milescu (1636-1708), fuggito dal suo paese per motivi politici, diventa interprete ufficiale dello zar e per suo conto intraprende diverse missioni fino a spingersi in Cina.

I fratelli Lichudy, non appena arrivati, iniziano a impartire lezioni di grammatica e di retorica presso il monastero dell'Epifania (*Bogojavlenskij Monastir*), al quale è collegata anche una scuola di stampa. Qualche anno prima, grazie all'impegno dell'ecclesiastico bielorusso Simeon Polotckij (1629-1680) era sorta un'accademia di studi superiori, destinata ai boiari e ai figli degli zar e nella quale si insegnava grammatica, retorica e latino. Voleva essere un'istituzione educativa che si avvicinasse quanto più possibile alla formazione accademica delle università occidentali, che invece ha vita breve. I Lichudy fondano l'Accademia greco-slavo-latina, sempre unitamente alla tipografia. Quest'ultima viene patrocinata dal principe Vasilij Vasilevič Golicyyn (1643-1714) e in breve tempo si ingrandisce talmente, tanto da occupare un edificio unico e indipendente. Le lezioni che si tengono all'Accademia riguardano il latino, il greco, la retorica, la dialettica, la fisica e l'italiano e sono aperte non solo ai figli dell'aristocrazia, ma anche a chi intraprende la carriera diplomatica, agli ecclesiastici, ai funzionari statali, ai commercianti e ai servitori. I corsi sono a libero accesso e sono aperti a tutti gli strati sociali. Lo studio è finalizzato alla conoscenza pragmatica delle discipline.

Gli studenti appartengono a varie nazionalità: vi sono russi, macedoni, georgiani, ucraini e bielorusi. Ancora una volta si ha la conferma che Mosca, alla fine del Seicento, è un ambiente multiculturale, ma allo stesso tempo in grande fermento. Non sono solo gli editti petrini a imprimere una svolta dall'alto alla società, ma anche le condizioni che in essa vi si ritrovano rendono il cambiamento quanto mai necessario. Dato il grande seguito dell'Accademia, questa si trasferisce in un edificio a due piani, all'interno del Monastero *Zaikonospasskij*. Nel 1694 un editto dello zar ordina che i figli dei boiari debbano studiare l'italiano e cinquantacinque di loro devono frequentare obbligatoriamente i corsi dei fratelli Lichudy. La decisione, molto probabilmente, si spiega con il desiderio di Pietro di stringere un'alleanza con Venezia in funzione antiturca. Risale al 1696 un fitto carteggio tra lo zar e Silvestro Valier (1630-1700), Doge di Venezia, nel quale il primo chiede che vengano inviati esperti navali in tempi brevi.

Lo studio delle lingue europee viene visto come strumento necessario e funzionale per supportare e migliorare gli affari dello stato. È pervenuto, tra le fonti, un ordine

manoscritto dello stesso Pietro, dal quale è possibile comprendere il grado d'importanza che il monarca attribuisce alla conoscenza delle lingue straniere. Un passo del testo recita:¹⁰

Degli affari esteri devono occuparsi dei collaboratori fedeli e competenti nella traduzione, affinché non ci siano delle falle e per questo bisogna avere attentamente cura di non impiegare gli indegni o i propri parenti e soprattutto le proprie creature. Chi ammette un indegno, sapendolo debole nella lingua e non dicendolo, sarà punito come un traditore.

Dalle ricerche archivistiche (Česnokova 2011, Ramazanova 2002a e b, 2013) e dai *rospisy*, ossia dagli elenchi conservati negli annali risulta che tra il maggio del 1697 e il luglio del 1700 a Mosca è attiva la Scuola italiana e gli insegnanti sono naturalmente i fratelli Lichudy. È la prima volta che l'italiano viene impartito come disciplina autonoma (Lobodanov 2013). Sempre le fonti indicano che il progetto di istituire una scuola porta la data del 29 gennaio 1697. L'*ukaz* che ne sancisce la nascita e ne definisce la durata triennale si basa su premesse politiche e strategiche che mirano a un'alleanza sempre più stretta con Venezia. Si è appena conclusa la seconda campagna d'Azov che ha visto i russi vittoriosi, ma i turchi non sono ancora sconfitti.

Sulle cause che portano la Scuola italiana ad avere fino ad un centinaio di studenti nel 1698, per poi cessare le attività solo due anni più tardi possono essere fatte ipotesi diverse. I motivi potrebbero anche risiedere nel deteriorarsi dei rapporti tra i fratelli Lichudy, il clero moscovita e la corte, ma anche nella caduta in disgrazia del Principe Golicyn, da sempre loro protettore. Nel 1706, infatti, i due monaci vengono trasferiti a Novgorod, grazie all'intercessione del metropolita Iob (1716), città in cui fondano una nuova accademia sul modello di quella moscovita. La scuola di Novgorod forma la prima generazione di filologi russi.

Nei tre anni di attività la scuola italiana a Mosca ha l'obiettivo di formare personale da impiegare nelle ambasciate e al Ministero degli Esteri, ma soprattutto deve preparare studenti da inviare o in Italia per specializzarsi in marineria, oppure a Voronež, la città che ospita i cantieri della nascente flotta russa. Come accennato in precedenza, la particolarità della scuola è che non è ad appannaggio esclusivo delle classi più abbienti, ma aperta a chiunque. Per il suo carattere interdisciplinare, la scuola viene frequentata anche da coloro

¹⁰ Il testo è contenuto negli annali del Ministero degli Esteri ed è citato in molte fonti. In questo caso è preso dal saggio di Lobodanov (2013), pag. 284, indicato nei riferimenti bibliografici.

che desiderano avvicinarsi agli studi di medicina (Česnokova 2011). In Russia, i dottori sono estremamente rari e la loro formazione è lacunosa. Lo stesso Pëtr Aleksevič muore per un'infezione curata male, che gli procura una cancrena. Ancora una volta, la sede privilegiata è l'Italia. È datata 10 ottobre 1698 la richiesta dello scrivano Ivan Volkov di poter mandare il figlio Grigorij all'Università di Padova, già ateneo prestigioso, per conseguire la laurea in medicina.

Coloro che frequentano la scuola sono suddivisi in tre categorie, in base alle loro abilità e alla padronanza della lingua. Alla prima categoria, la più avanzata, appartengono coloro che hanno imparato a leggere, a scrivere e a parlare. Si tratta di studenti che devono perfezionarsi e che, quindi, affrontano lo studio dei lessici specifici, a seconda del campo di specializzazione in cui andranno a operare. Il secondo gruppo è costituito da allievi che leggono e scrivono ma a che non hanno competenza nella produzione orale. Al terzo gruppo appartengono quelli che leggono e scrivono ma con padronanza della lingua orale e della comunicazione.

I libri di testo sono redatti direttamente dai fratelli Lichudy, vista la disponibilità di stamparli, presso la tipografia dell'Accademia. Il dato non chiaro se oltre a loro ci siano altri precettori, considerato il numero di studenti.

Le riforme inerenti all'istruzione continuano durante tutto il regno di Pietro I. Tra il 1700 e il 1702 viene istituita la Scuola di matematica e di navigazione di Mosca sul modello della *Royal Mathematical School* di Londra. I primi insegnanti sono naturalmente inglesi, poiché quelli russi non sarebbero in grado di essere altrettanto preparati. La casa editrice del monastero *Zaikonospasskij* viene tolta al controllo della Chiesa e posta sotto controllo laico e viene avviata la pubblicazione del primo giornale. Inoltre, nel gennaio 1708, Pietro pubblica un decreto su un nuovo sistema di caratteri tipografici, la cosiddetta 'scrittura civile' (*graždanskij zrift*) realizzata da un gruppo di tipografi di Amsterdam. La scrittura si basa su un gruppo di 33 lettere e mira a sostituire lo slavo ecclesiastico, lingua della cultura a favore del russo moderno, lingua della comunicazione.

Nel marzo 1708 viene pubblicato il primo libro con i nuovi caratteri, un trattato di geometria. La scrittura civile non soppianta quella ecclesiastica ma sottolinea lo sviluppo della sfera laica nei campi della tecnica, della narrativa, della poesia e del teatro. Nel 1714, sempre al fine di elevare il livello di alfabetizzazione, Pietro ordina che in tutte le province del regno i figli della nobiltà, dei diplomatici, dei segretari e del clero, di età compresa tra

i dieci e i quindici anni, debbano studiare l'aritmetica e la geometria. Solo successivamente al conseguimento del diploma potranno sposarsi o fare promesse di matrimonio.

1.5. Egor Bulatnickij e la *Novaja Ital'janskaja Gramatika*

Sull'onda dell'ammodernamento voluto da Pietro I incominciano a diffondersi i modelli educativo e amministrativi occidentali. Le innovazioni introdotte, forzate o meno che siano, comportano un decisivo miglioramento delle arti e dei saperi che ha ricadute positive su tutto il tessuto sociale. Tra le tante, una delle più significative è la fondazione dell'istituzione universitaria.

Le Accademie, nel XVII secolo, come abbiamo visto, diventano il veicolo di diffusione della cultura, ma per innalzare il livello d'istruzione c'è bisogno degli studi accademici. Nel 1755, grazie ad un *ukaz* dell'Imperatrice Elizaveta Petrovna (1707-1762) viene inaugurata l'Università Imperiale di Mosca, l'odierna Università Statale Lomonosov (*MGU*). Vengono accolte le istanze dello scienziato Michail Vasil'evič Lomonosov (1711-1755) e del mecenate Ivan Ivanovič Šuvalov (1727-1797), due delle personalità più influenti del periodo. Il primo è definito il 'Leonardo Da Vinci russo' (Solov'ëv 2004), per la sua poliedricità che spazia dalla fisica, alla pittura, alla linguistica. Il secondo è dedito alla diffusione della cultura e alla protezione degli artisti. È il primo rettore dell'Università di Mosca. Quest'ultima, in principio, conta tre facoltà: filosofia, medicina e giurisprudenza.

In seno alla facoltà di filosofia le scienze linguistiche hanno da subito un posto di rilievo, tanto che lo studio dell'italiano è attestato già dal 1757. Il primo lettore di lingua italiana è Nikolaj Papafilo,¹¹ insigne conoscitore anche di greco e di latino. Scarse sono le informazioni biografiche su di lui, ma dai cataloghi degli insegnamenti universitari del secondo semestre dell'anno 1757 viene menzionato in qualità di insegnante d'italiano. Ha una cattedra anche al Ginnasio, sempre presso l'Università.

L'insegnamento delle lingue straniere nel XVIII secolo in Russia ricalca quello dell'ambiente accademico degli altri atenei d'Europa. Si perde il carattere meramente pragmatico che era stato favorito nel secolo precedente e si propende per un approccio di tipo formalistico e un metodo traduttivo. Infatti, vengono incentivati: la pratica della traduzione, lo studio filologico delle opere, l'acquisizione della lingua scritta e dei generi

¹¹ Non è stato possibile rintracciare i dati anagrafici del personaggio, ma solo riferimenti alla sua opera.

testuali, in particolare di quello epistolare. Un esempio che ben descrive il panorama dell'insegnamento è dato dal programma di studi, che fornisce le seguenti direttive:¹²

Nelle classi inferiori si deve insegnare a leggere e a scrivere e inoltre ad esporre i primi fondamenti grammaticali di tali lingue, in particolare: declinazioni, coniugazioni, regole di sintassi e a far ripetere agli allievi vocaboli e conversazioni a memoria e a far fare facili traduzioni. Nelle classi superiori si devono spiegare gli autori e si devono dare agli allievi traduzioni più difficili da una lingua all'altra. Inoltre, bisogna farli esercitare nello stile e nella composizione di diversi tipi di lettere.

Uno dei primi e più brillanti studenti dell'Università è Egor Bulatnickij (-1767), del quale ci sono pervenuti solo pochi cenni biografici. Inizia la sua formazione presso la *Kyjevo-Mohyljans'ka Akademija* di Kiev negli anni Quaranta del XVIII secolo. Si tratta dell'istituzione educativa ucraina più antica, fondata nel 1632, ma anche di una delle prime dell'Europa orientale.

Pochi anni dopo, il giovane Bulatnickij si trasferisce a Mosca e prosegue gli studi all'Università Imperiale. È alunno di Papafilo ed è il migliore del corso, tanto da essere insignito di una medaglia a ricordo della sua attenzione e del suo entusiasmo per lo studio (Lobodanov 2013). Il suo impegno lo porta a pubblicare la prima grammatica di lingua italiana scritta in russo, che viene data alle stampe nel 1759. L'opera, che ha un titolo piuttosto lungo, prende il nome di: *Novaja Ital'janskaja Gramatika, sobrana iz raznych avtorov i perevedena na rossijskoj jazik moscovskogo Imperatorskogo universiteta studentom Egorom Bulatnickim*.¹³

La prima edizione viene immediatamente adottata come libro di testo sia dall'Università, sia dall'Accademia delle Belle Arti e viene utilizzata per circa vent'anni. Si tratta di un'opera importante sia sotto il profilo linguistico, sia sotto quello storico perché vi si affronta uno studio sistematico della lingua (Signorini 1983).

Bulatnickij sposta i suoi interessi anche verso la traduzione di testi teatrali. All'inizio del 1759, infatti, pubblica una traduzione in russo del libretto del dramma giocoso 'La calamita de cuor'. Il libretto è di Carlo Goldoni e l'opera è composta dal veneziano

¹² La citazione è tratta dall'opera di N. A. Penčko (1958), pag. 168.

¹³ Grammatica italiana moderna, compilata da vari autori e tradotta in lingua russa dallo studente dell'Università Imperiale Egor Bulatnickij.

Baldassare Galuppi.¹⁴ Il suo stile melodico ed elegante si armonizza perfettamente con la poetica goldoniana e la loro collaborazione sancisce la nascita e la diffusione del dramma giocoso, sia in Europa sia nell'impero russo. L'opera viene presentata a Mosca dalla compagnia italiana di Giovanni Battista Locatelli (1713, dopo il 1790), altra personalità di spicco del mondo teatrale italiano in Russia.

¹⁴ Baldassare Galuppi, per alcuni anni, presta servizio presso la corte di Caterina II, che apprezza particolarmente le sue composizioni per la leggerezza del ritmo che ben rappresenta in scena le emozioni dei personaggi.

CAPITOLO 2

Gli studi di italianistica tra il XIX e la prima metà del XX secolo

Il prossimo capitolo ripercorre le fasi salienti dello sviluppo degli studi di italianistica fra l'Ottocento e il primo Novecento, periodo nel quale le suggestioni del Romanticismo portano alla scoperta del Trecento italiano, attraverso Dante, Petrarca, Boccaccio e lo studio della poesia, ma anche della tradizione teatrale.

2.1 La tradizione accademica

Lo sviluppo degli studi di italianistica italiana prosegue la sua grande e inarrestabile parabola a partire dagli inizi del XIX secolo con la scoperta di Petrarca e di Dante, ma anche del teatro, ad opera dei poeti romantici russi.

Agli inizi dell'Ottocento due esponenti importanti della poesia russa, rispettivamente: Gavrila Romanovič Deržavin (1743-1816) e Ivan Ivanovič Martynov (1771-1833), trattano del ruolo svolto da Petrarca, in veste di rinnovatore del genere poetico e di fondatore della 'poesia nuova' italiana (Lobodanov 2002). La fortuna della letteratura italiana del Trecento si deve non tanto alla critica, quanto ai poeti russi stessi. Konstantin Batjuškov (1785-1855) viene chiamato dai suoi contemporanei 'l'italiano russo', perché attraverso i suoi saggi, suoi articoli e le traduzioni contribuisce a diffondere la conoscenza di Petrarca, non soltanto a livello della poetica, ma anche dello stile.

A livello di insegnamento, iniziano a formarsi le generazioni di studiosi, di ricercatori e di docenti che rendono solida e prestigiosa la tradizione dell'italiano in Russia:

Altri esponenti di rilievo del filone dell'italianistica sono: Stepan Petrovič Ševyrëv (1806-1864), al quale si deve la prima traduzione integrale dell'Inferno di Dante; Evgenij Gustavovič Braun (1866-1917), che si dedica anche al versante della formazione degli italianisti, con corsi appositi e specifici; Alexandr Nikolaevič Veseloskij (1838-1906), esponente e fautore dei metodi comparati. Profondo conoscitore delle letterature europee e orientali, sia antiche sia moderne ha la possibilità di effettuare soggiorni all'estero, prima di divenire invisibile al potere centrale. Dal 1864 al 1967 risiede in Italia ed entra in contatto

con Carducci, Pitrè e D'Ancona, con i quali approfondisce la riflessione sul confine tra fiaba e folklore.

Veselovskij è oggi considerato uno dei più eruditi e originali studiosi a cui la Russia abbia dato i natali e il più importante rappresentante dello studio delle letterature comparate in Russia, nonché antesignano della semiotica della cultura del XX secolo. Tuttavia, la sua opera è scarsamente conosciuta all'estero, probabilmente per il fatto che è stata scarsamente tradotta.

L'educazione universitaria inizia a diventare più accessibile già sotto il regno dello zar Aleksandr Pavlovič Romanov (1777-1825), grazie alle sue riforme. Durante il suo regno, infatti, vengono attuate una serie di riforme che vanno nella direzione del rinnovamento socio-culturale del paese. Alcune di queste sono:

- la creazione di un regio Ministero dell'Istruzione, nel 1802;
- la suddivisione del regno in sei 'regioni' didattiche, ognuna con un apparato amministrativo preposto all'educazione;
- l'individuazione di un provveditore per ciascuna regione;
- la diffusione delle scuole. In ogni provincia deve esserci un istituto per l'educazione secondaria e in ogni distretto uno per l'educazione di base;
- La fondazione delle università di Kazan' e di Khar'kov.

Le università, oltre ad essere centri di diffusione della cultura del paese, servono a veicolare le posizioni politiche del monarca, quindi, si profilano anche come strumento censorio nei confronti delle voci critiche verso il potere.

Il suo successore, Nikolaj I Pavlovič (1776-1857), seppur attestandosi in un clima di cauta conservazione dell'ordine preconstituito, introduce ulteriori ammodernamenti, come ad esempio:

- l'aumento del numero degli istituti di educazione superiore con l'intento di aumentare il sapere e le competenze tecnico-pratiche;
- l'avvio della costruzione di nuovi edifici da adibire a scuole, istituti, biblioteche e laboratori;
- la revisione e il riconteggio degli stipendi degli insegnanti.

Lo studio delle lingue straniere non viene incentivato, nonostante la casata reale sia poliglotta. A corte si parla il francese, ma anche il russo, l'inglese e il tedesco. Lo stesso

zar conversa fluentemente in francese, ma introduce l'uso del russo con i cortigiani (Lobodanov 2013).

Invece, in Unione Sovietica, lo studio della linguistica italiana si inserisce in un quadro più ampio che coinvolge le culture panromanze. Le ricerche e la riflessione critica si focalizzano sul passaggio dal latino alle lingue romanze e la chiave interpretativa è di tipo diacronico sia sul versante del binomio lingua/civiltà, sia sui cambiamenti che intervengono a livello strutturale nelle lingue in questione. In veste comparativa, l'italiano entra negli studi sul vocalismo e il consonantismo romanzo e sulle categorie morfosintattiche, al pari del rumeno e del francese.

In particolare, gli studi di Marina Sergeevna Guryčeva, a metà degli anni Sessanta, comprendono la disamina delle caratteristiche tipologiche dell'italiano rispetto al sardo. È il primo tentativo di introdurre il sardo nella sfera degli studi linguistici in URSS.

2.2 Vladimir Fedorovič Sišmarëv

Tra coloro che hanno contribuito allo sviluppo e alla diffusione degli studi di italianistica in Russia viene annoverato il professore e filologo Vladimir Fedorovič Sišmarëv (1874-1957), intellettuale poliedrico e figura accademica di spicco della prima metà del Novecento (Čelyševa 2002). In virtù dei suoi incarichi all'Università di San Pietroburgo¹⁵ e del ruolo di direttore del dipartimento di lingue romanze dell'Istituto di Linguistica, presso l'Accademia delle Scienze di Mosca, Sišmarëv riesce a convogliare in un'unica direzione i due più importanti filoni degli studi sulle lingue romanze che ruotano intorno al mondo accademico delle due città.

Nella sua opera: *Očerki istorij ital'janskogo jazyka. Ot istokov do XIX stoletija*, la cui stesura inizia negli anni Trenta, ma viene pubblicata soltanto nel 1972, Sišmarëv ripercorre le tappe principali della storia della lingua italiana dalle prime testimonianze dei volgari fino ad Alessandro Manzoni e all'unità d'Italia.

L'opera filologica e comparativa di Sišmarëv si configura come rappresentazione di quello che Čelyševa definisce “il policentrismo linguistico e culturale dell'Italia nella sua evoluzione in relazione alla latinità e alle lingue alloglotte”¹⁶.

¹⁵ Dal 1937 diventa Preside della facoltà di Filologia e responsabile del dipartimento di Filologia romanza.

¹⁶ Čelyševa, 2002, pag. 183

I suoi interessi spaziano dalla filologia romanza, che comprende studi sul francese, sull'italiano e sul rumeno, alla paleografia; dal criticismo testuale alla storia della musica. Gli anni Trenta sono quelli che dedica alla linguistica

Una parte della critica letteraria odierna tiene a sottolineare che la sua ricognizione è precedente a quelle di Devoto del 1953 e di Migliorini del 1961 (Čelyševa 2002, Lobodanov 2002), a testimonianza dell'interesse degli studiosi russi e poi sovietici per la lingua italiana.

Gli interessi di ricerca di Sišmarëv si dirigono anche verso lo studio dei movimenti migratori e degli insediamenti di gruppi di parlanti le lingue romanze in Unione Sovietica.

Minoranze italofone sono presenti nella penisola di Crimea fin dall'epoca della Repubblica di Venezia e di Genova. Si tratta di comunità dialettone, costituite in massima parte da marinai, artigiani, al seguito delle rotte commerciali.

Agli inizi del XIX secolo prende corpo un flusso migratorio italiano nella città di Kerč', sempre in Crimea, proveniente soprattutto da Trani, Bisceglie e Molfetta. Si tratta di gruppi, costituiti da mezzadri, agricoltori e pescatori che emigrano in questi luoghi a causa della fertilità dei terreni e dalla pescosità dei mari, che gli consentono di continuare a svolgere il mestiere che conoscono.

Nel 1820 in città si contano circa trenta nuclei familiari, provenienti da varie regioni d'Italia e accomunati dalla religione cattolica. Alla prima ondata migratoria, ne segue una seconda costituita da figure specializzate, ad esempi nella cantieristica navale, oppure nelle professioni: tra queste persone si distinguono architetti, notai, medici, ingegneri e artisti.

Negli anni Dieci del Novecento, a Kerč' c'è una scuola elementare italiana, una biblioteca, una sala riunioni e una società cooperativa. La gazzetta locale "*Kerčenskij Rabocij*" pubblica articoli in lingua italiana (Vignoli 2000).

La collettivizzazione forzata, le purghe staliniane tra il 1935 e il 1938, lo scoppio della Seconda guerra mondiale e l'invasione tedesca determinano la progressiva diminuzione della presenza italiana nell'area. Sišmarëv realizza una ricognizione dei dialetti pugliesi, in particolare dell'area biscegliese, presenti a Kerč attraverso appunti, annotazioni, proverbi e canzoni.

Al suo nome è legato anche l'inizio della descrizione delle fonti manoscritte di origine italiana, presenti negli archivi e nelle biblioteche russe. I suoi allievi hanno

continuato l'opera di ricognizione, che ha contribuito ad ampliare e a sistematizzare la tradizione italiana nella linguistica russa.

Sul versante della traduzione, a lui si deve l'inizio, mai terminato, nel 1902, dell'opera di Benedetto Croce dal titolo: *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, a testimonianza del profondo e ininterrotto interesse russo per la lingua e la cultura italiana.

2.3 Ditmar Eljashevič Rozental'

Ditmar Eljashevič Rozental' (1900-1994) è una figura del tutto particolare all'interno del mondo dell'*intelligencija* russa del Novecento. Di origini ebraiche e polacche, impara il russo da adolescente, perché il ginnasio che frequenta a Berlino prevede nel suo curriculum di studi la lingua russa. Proviene da una famiglia di estrazione medio-alta: il padre è un economista; la madre è casalinga. A casa si parla per lo più il tedesco per volontà del padre, ma si tratta, in realtà, di un ambiente plurilingue (tedesco, polacco, ebraico, russo) e sarà questa condizione a contribuire a fare di Rozental' uno degli studiosi più poliedrici e proficui che l'URSS abbia mai avuto.

A dispetto delle sue origini Rozental' riesce a laurearsi nel 1923, presso l'*MGU*, conseguendo la specializzazione in lingua italiana. Allo scoppio della Prima guerra mondiale, infatti, la famiglia si trasferisce a Mosca, da alcuni parenti. Un anno dopo, nel 1924, ottiene una seconda laurea in economia, segno che forse la famiglia lo vorrebbe vedere come prosecutore della carriera del padre. (Lobodanov 2012). Tuttavia, le sue conoscenze linguistiche e la vasta formazione culturale gli consentono di proseguire sul versante dell'insegnamento. Nel 1927, sempre all'*MGU*, diventa professore di polonistica e inizia a lavorare alla creazione di un vocabolario polacco-russo e russo-polacco. Ha inizio, così, una ricchissima ed eterogenea produzione di frasari, grammatiche, lemmari, dizionari e volumi di stilistica che proseguirà fino alla fine della sua vita professionale. Nella sua produzione si contano più di quattrocento pubblicazioni.

Grazie alla conoscenza delle lingue riesce a spaziare da quelle slave, a quelle romanze attraverso studi lessicografici e ricerche sulla morfologia e sulla sintassi. Tuttavia, una grande parte della sua indagine si focalizza sulle questioni di stilistica russa. Infatti, il suo nome resta indissolubilmente legato alla russistica.

Seppur senza conseguire il dottorato, il titolo gli viene conferito nel 1949, grazie alla pubblicazione del volume *'Итальянский язык'*, (*Ital'janskij jazyk*, la lingua italiana), la grammatica di lingua italiana con la quale studieranno generazioni di futuri docenti, interpreti e traduttori, compreso il Prof. Evghenij Mihailovič Solonovič, che ha rilasciato un'intervista, di cui alcuni frammenti sono compresi nel capitolo 4 di questo lavoro (cfr. 4.2).

Altro segno della considerazione da parte della nomenclatura russa è l'ottenimento di una cattedra di stilistica russa, ancora all'*MGU*, nel 1962. Questa condizione gli permette anche di viaggiare all'estero, che sappiamo essere una condizione privilegiata. Infatti, i suoi viaggi in Italia, come conferenziere, gli consentono anche di entrare in contatto con i dialetti.

Per quanto riguarda l'italiano, figurano tra le pubblicazioni un dizionario in versione italiano-russo e russo-italiano, oltre alla già summenzionata grammatica.

Rispetto a quest'ultima, essa si rivolge a quanti approcciano per la prima volta allo studio dell'italiano letterario contemporaneo (1957: 3):

Предлагаемый учебник представляет собой практическое руководство для изучения современного итальянского литературного языка и рассчитан на лиц первые приступающих к его изучению.

Конечная цель учебника - подготовить учащихся к самостоятельному чтению итальянской литературы (как общественно-политической, так и художественной), и, в то же время, привить им основные навыки разговорной речи¹⁷.

L'obiettivo, quindi, è in linea con la tradizione didattica delle LS di quel periodo: lo studio della lingua letteraria, la comprensione scritta dei testi.

Il corso si divide in tre parti:

¹⁷ Il manuale proposto è una guida pratica per lo studio della lingua italiana letteraria moderna ed è pensato per coloro che per la prima volta si avventurano nel suo studio. L'obiettivo principale del libro è quello di preparare gli studenti alla lettura indipendente della letteratura italiana (sia socio-politica, sia narrativa), e allo stesso tempo, trasmettere le abilità di base del parlato.

La traduzione è nostra.

Rosental D. E, 1957, *Lingua Italiana*, Москва, Издательство Литературы на иностранный языков.

- Breve storia della lingua italiana, in cui in poche pagine viene descritto sinteticamente lo sviluppo della lingua, come derivazione del latino e per questo contenente molte affinità con le altre lingue romanze;
- corso introduttivo di fonetica, che include le regole basi della pronuncia delle vocali aperte e chiuse, delle consonanti, gli accenti della lingua scritta e l'intonazione;
- corso generale (di sessanta lezioni) in cui vengono fornite le regole di morfologia e di sintassi. Questa parte è a sua volta divisa in due sezioni, dedicate alla morfologia e alla sintassi.

Ogni lezione si apre riportando uno specchietto con le regole di fonetica e di grammatica che verranno spiegate. Poi c'è un testo, la cui lunghezza aumenta via via che si procede. Gli argomenti trattano di situazioni legate o alla lezione d'italiano, agli oggetti in classe, oppure di esperienze di vita quotidiana. Non si tratta di vere e proprie situazioni, ma di frasi la cui costruzione ricalca la struttura della frase russa, che vengono ripetute, per poter essere imparate a memoria. Ci sono, ovviamente, rimandi al contesto sovietico, come l'uso di 'compagno'. Inoltre, si presentano nozioni di storia e geografia, nel solco della '*stranovedenie*' (cfr. pag. 14). È sempre presente un vocabolario con circa quindici-venti parole, contenute nella lettura. Viene presentato l'aspetto grammaticale, corredato da una serie di esercizi strutturali.

A titolo esemplificativo si riporta il testo, che fa parte della lezione 6 (pag. 32 del testo originale dell'edizione del 1957). Il box, in alto a sinistra riporta gli argomenti di fonetica: le consonanti 'sc', la regola per l'uso scritto delle lettere dell'alfabeto italiano. Come temi grammaticali: l'uso della preposizione 'di' quando indica specificazione. Il plurale dei nomi e degli aggettivi terminanti in: -io, -ca, -ga, -co, go.

УРОК 6

Фонетика. — Согласный *sc*. Алфавит. Правила употребления прописных букв.
Грамматика. — Сочлененные предлоги. Употребление предлога *di* для обозначения принадлежности. Множественное число существительных и прилагательных на *-io, -sa, -ga, -co, -go*.

ПРЕДМЕТЫ В КЛАССЕ

(Продолжение)

Di chi è questo libro? È della compagna Orlova. Di chi è questo quaderno? È dello studente Komov. Di chi sono le matite? Sono dei compagni Panin e Radin. Questo è il temperino del compagno Lapin. Queste sono le righe delle compagne Bugrova ed Orlova. Sono queste le penne del maestro? No, queste sono le penne degli studenti Kramov e Pavlov.

La gomma è sul libro. La carta è sulla tavola. I calamai sono sui banchi. Dove sono queste penne? Sono sulle tavole.

L'inchiostro è nel calamaio. Il gesso è nella scatola. Che cosa c'è nello scaffale? Ci sono i libri.

Il quadro è appeso alla parete. La lampada è appesa al soffitto. Dove sono appese le mappe? Esse sono appese alle pareti bianche.

C'è un calamaio sulla tavola? Sì, c'è. C'è un quaderno nella scatola? No, non c'è. Ci sono gli studenti in classe? Sì, vi sono. È del compagno Lapin il temperino? Sì, è del compagno Lapin. È appesa alla parete la lampada? No, è appesa al soffitto.

Buon giorno! Buona sera! Buona notte!

С Л О В А

<i>dì chi</i> чей	<i>la lámpada</i> лампа
<i>il maèstro</i> учитель	<i>la mařa</i> карта (<i>географическая</i>)
<i>la scátola</i> коробка	<i>buòno (buòn)</i> хороший, добрый
<i>lo scaffale</i> шкаф, полка	<i>il giorno</i> день
<i>il quadro</i> картина	<i>la sera</i> вечер
<i>è appes o (-a)</i> висит	<i>la nòtte</i> ночь
<i>sono appes i (-e)</i> висят	<i>a v, na, k</i>

Figura 1 - dal volume *Lingua Italiana* di Rozental', pag. 32

Balza subito agli occhi l'uso di 'compagna, obbligatorio quando ci si rivolgeva agli altri, l'uso di cognomi russi per avvicinare i protagonisti alla realtà degli studenti. La lingua risulta un prodotto artificiale, con molte ripetizioni e con un evidente refuso: 'Sono sulle tavole', invece di dire che sono sui tavoli. La lezione prosegue con gli specchietti grammaticali e le relative spiegazioni. Al termine, una pagina dedicata agli esercizi di consolidamento, sia scritti sia orali. Gli esercizi chiedono rispettivamente: come si pronuncino i digrammi: -gn, -gl, -sc; leggere tre volte le parole proposte, scrivere delle parole che contengano la -sc, che si pronuncino come la *š* russa. Scrivere una serie di parole con i digrammi -gn e -gl. Riscrivere l'alfabeto italiano. Indicare quali parole derivano da prestiti di lingua straniera, enumerare le regole di scrittura delle lettere dell'alfabeto. L'esercizio 8 è un po' singolare, perché chiede di rimettere in ordine le lettere delle parole elencate in ordine alfabetico, creando parole inesistenti. Nell'ultimo esercizio occorre mettere le parole in ordine alfabetico.

5. Существительные и прилагательные женского рода на *-ca*, *-ga* имеют во множественном числе окончания *-che -ghe*: *amica — amiche, riga — righe, bianca — bianche, larga — larghe*.

6. Существительные и прилагательные на *-co* с ударением на предпоследнем слоге имеют во множественном числе окончание *-chi*: *banco — banchi, antico — antichi, bianco — bianchi*.

И с к л ю ч е н и я: *grèco — grèci, ròcco — ròcci, amíco — amíci, nemíco — nemíci*.

Существительные и прилагательные на *-co* с ударением на третьем от конца слоге, а также слова на *-go* чаще всего следуют такому правилу: *-co — -ci, -go — -ghi*. Например: *mèdico — mèdici, político — politici, lago — laghi, diálogo — diálogo, pedagogo — pedagoghi, largo — larghi*. Из этого правила тоже имеется ряд исключений (см. Грамматический справочник, § 11 и 19).

У П Р А Ж Н Е Н И Я

1. Как произносятся сочетания *gn, gl, sc*?

2. Прочтите три раза следующие слова:

compagno, ogni, figliuòlo, famiglia, luglio, negligènte, glicerina, glaciale, crescèndo, scèna, scherzo, schifo, inchiòstro, lasciare, asciugare.

3. Выпишите из приведенного перечня слова, в которых сочетание *sc* произносится как русское «ш».

4. Выпишите слова со звуками, которые произносятся как «нь», «ль».

5. Выучите наизусть итальянский алфавит.

6. Укажите, какие заимствованные буквы встречаются в словах иностранного происхождения.

7. Перечислите случаи употребления прописных букв.

8. Расположите в алфавитном порядке буквы, из которых состоят следующие слова.

О б р а з е ц: *lingua — agilnu; italiana — aaaiilnt.*

soldato, moneta, organizzazione, famiglia, radio, glicerina, ghirlanda, socialismo, francese, speciale.

9. Расположите в алфавитном порядке следующие слова:

lèttera, suòno, vocale, consonante, apèrto, chiuso, largo, stretto, duro, molle, aspro, dittòngo, trittòngo, alfabèto, minúscola, maiúscola, accènto, síllaba, paròla, proposizione, lingua, italiano, vocabolario, fonologia, morfologia, etimologia, sintassi, grammática, ortografia.

Figura 2 - dal volume *Lingua Italiana di Rozental'*, pag. 36

CAPITOLO 3

L'insegnamento dell'italiano dalla seconda metà del XX secolo a oggi

Questo capitolo ripercorre sinteticamente lo stato dell'arte dell'insegnamento dell'italiano come LS in URSS, negli anni di transizione dal sistema educativo sovietico a quello russo odierno. Si tratta di un periodo di grande trasformazione e di rinnovamento per il sistema d'istruzione. Si passa dal periodo della 'russificazione' (Ornstein 1958), che ridisegna dal punto di vista linguistico e culturale l'assetto delle quindici repubbliche, al collasso e alla dissoluzione del medesimo sistema. Dalla ricostruzione identitaria (Lotman 2017) del paese alla fondazione di nuove università, alla creazione di numerose cattedre di lingua italiana. Ed è proprio l'importanza della nostra lingua a crescere in maniera progressiva. Infatti, dal 2016 è al vaglio del Ministero dell'Istruzione l'introduzione dell'italiano all'interno dell'esame EGE (*ЕГЭ, единый государственный экзамен*, l'esame unificato di stato che i maturandi devono affrontare per l'accesso alle facoltà universitarie).

Nella seconda parte del capitolo verranno presentate le caratteristiche degli apprendenti universitari di italiano, rispetto alle possibili difficoltà di apprendimento della LS, in un contesto guidato, monolingue e monoculturale.

3.1 Dalla 'russificazione' alla disgregazione del sistema sovietico

Dall'età petrina, da quando l'italiano incomincia ad avere una dignità accademica e didattica, la sua diffusione non conosce battute d'arresto. Tuttavia, nel periodo sovietico e, ancora di più, con quello coincidente con la 'Guerra fredda' (Riasanovsky 1984), lo studio delle LS, quindi, anche dell'italiano non è incentivato. Inoltre, occorre ricordare che il processo di 'russificazione' (Ornstein 1958), che non è stato inizialmente previsto dalla nomenclatura rivoluzionaria russa, dopo la morte di Lenin, entra a far parte delle azioni programmatiche della politica culturale. Si tratta di 'rendere russi i cittadini nelle lingue e nelle abitudini' (*Становиться русским по культуре, обычаям, становитца русским по ккул'туре, обысjam*).¹⁸

¹⁸ Si tratta della definizione riportata da numerosi vocabolari, sia cartacei, sia online. Questa è stata presa dall'Enciclopedičeskij Slovar': <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/140826>

In realtà, non si tratta di un fenomeno nuovo. Già il Khanato di Kazan', tra la metà del Quattrocento e la fine del Cinquecento aveva emanato una serie di misure che andassero incontro all'omogeneizzazione dei popoli conquistati, attraverso l'uso della lingua russa in campo amministrativo (Riazanovsky 1984). A cavallo dell'Ottocento, lo zar Aleksandr II Nikolaevič Romanov (1818-1881) riprende la stessa linea politica e la allarga alla riforma universitaria. A lui, si deve anche la legge sull'abolizione della servitù della gleba (1861).

In epoca sovietica, la russificazione ha lo scopo di solidificare le quindici repubbliche, così diverse per etnie, valori culturali e religiosi. In molte di queste, ad esempio, sono numericamente importanti le comunità musulmane.

Nel 1938 il russo diventa lingua veicolare a livello ufficiale in tutta l'Unione. Nei fatti, ogni repubblica conserva la propria lingua nazionale (Perotto, 1996), ma il russo diventa lingua imposta. Le prime misure, infatti, vanno nel senso della sua obbligatorietà scolastica, accademica e negli uffici della pubblica amministrazione. Poi, si dà impulso alla stampa attraverso la diffusione di quotidiani e di riviste. Le lingue che erano state codificate nell'alfabeto latino vengono convertite in quello cirillico.

La riforma dell'educazione prevede che al di fuori della Repubblica Russa, accanto alle scuole già presenti sui territori, ne vengano istituite ovunque di lingua russa. Anche nelle prime, è reso obbligatorio l'insegnamento del russo. In questo modo, la scelta è libera solo in apparenza, perché senza un'ottima conoscenza della lingua russa, l'accesso all'università è fortemente precluso, così come il raggiungimento di una buona posizione lavorativa.

Accanto all'indebolimento delle comunità più ridotte e delle minoranze linguistiche, si procede a un progressivo isolamento del paese. I viaggi all'estero vengono vietati, in nome del pericolo causato dal possibile incontro con società e culture capitaliste, ma l'immigrazione interna viene incentivata. Si vedrà nel prossimo capitolo (cfr. 4.2), come anche agli insegnanti di lingue straniere fosse impedito di uscire dal paese, se non in rarissime occasioni.

Facendo un passo indietro, i primi anni dopo la Rivoluzione d'Ottobre e la scomparsa di Lenin vedono impegnato il governo nella lotta all'analfabetismo. Nel 1920, il tasso di alfabetizzazione è pari al 54%, con una leggera flessione per le donne e rispetto ad alcuni gruppi etnici. La lotta al fenomeno diventa una priorità attraverso il piano della '*LIKBEZ*' (*likvidacija bezgramotnosti*), cioè l'eliminazione dell'analfabetismo, grazie al

fatto che l'istruzione è resa obbligatoria per i bambini e viene incentivata quella agli adulti. Nel 1939, alla vigilia della II guerra mondiale, il tasso di alfabetizzazione arriva all'87,4%.¹⁹

Il sistema educativo ricalca quello statale, rigido, formale e gerarchizzato. L'università è gratuita, ma controllata. Ci sono standard organizzativi, didattici e comportamentali da soddisfare, che sono sotto la vigilanza delle autorità preposte (amministratori e ispettori ministeriali). Inoltre, i programmi sono realizzati *ad hoc*, per la diffusione dell'idea marxista-leninista e per il rafforzamento del senso di collettività, rispetto alla promozione del singolo. Questo, a livello di approccio educativo, si traduce in un passaggio trasmissivo della cultura e delle nozioni e richiede una risposta da parte degli allievi, altamente performante. C'è poi una suddivisione parallela, a seconda dell'età dei ragazzi che li vuole: 'Октябрюта' (*Otktjabrjata*, i bambini d'Ottobre), 'пионер' (*pioner*, pioniere), e 'комсомоль' (*komsomol'*, gioventù comunista). Inoltre, a partire dagli anni Cinquanta, vengono create le scuole speciali sia per coloro che hanno bisogni educativi specifici, sia per chi è caratterizzato da plusdotazione. Il rapporto Naric-Cimea (2010: 12), afferma:

Il sistema di scuola primaria e secondaria nell'ex Unione sovietica rimane ad oggi un modello di eccellenza: negli anni '70 la preparazione degli studenti universitari statunitensi o tedeschi non sarebbe stata sufficiente a soddisfare gli standard dei programmi di fisica offerti presso le scuole secondarie sovietiche. Gli studenti russi andavano a scuola 6 giorni a settimana e il loro curriculum di studi era fortemente concentrato sulle materie scientifiche: seguivano fino a 6 lezioni al giorno e, spesso, rimanevano fino a sera per seguire i programmi di preparazione dei compiti.

A livello superiore l'istruzione è garantita da:

- università. Il grado che viene conservato solo dalle istituzioni più antiche, come ad esempio l'*MGU* di Mosca;
- istituti, la cui sfera di riferimento è la medicina, la pedagogia, la costruzione di infrastrutture;

¹⁹ I dati sono presi dal rapporto del 2010 del centro CIMEA (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche, stilato in accordo con il servizio di formazione *post-lauream* dell'Università di Padova e il Naric National Academic Recognition Information Centre. Il rapporto ha lo scopo di diffondere informazioni sul sistema educativo russo, al fine di promuovere la mobilità e gli scambi. D'ora in poi, altri riferimenti a dati e indicazioni prese da questa stessa fonte verranno indicate con: Rapporto Naric-Cimea, 2010).

- *Teknikum* per la formazione tecnica avanzata;
- accademie militari.

Il percorso è di durata quinquennale e si diventa specialisti nelle discipline di studio. Il passo successivo è il conseguimento del dottorato, nei suoi due gradi di ‘Кандидат наук’ (*kandidat nauk*) e di ‘Доктор наук’ (*doktor nauk*). Ancora oggi il doppio livello di specializzazione *post-lauream* crea difficoltà di equiparazione ed equipollenza (cfr. 4.2).

Gli anni Ottanta del Novecento in URSS vengono denominati epoca della ‘stagnazione’ (Orlov et al. 1997). L’undicesimo piano quinquennale (1981-85) vede un forte rallentamento dell’economia sovietica. La corruzione dilagante dell’apparato governativo e di controllo, la mancanza di incentivi per il passaggio delle industrie alle nuove tecnologie, i costi sostenuti per la corsa agli armamenti, minano irrimediabilmente l’economia.

La scuola e il sistema educativo sono lo specchio del paese. Le infrastrutture non sono più adeguate ai tempi, così come non lo sono più gli approcci e i metodi d’insegnamento, poiché non sono più in grado di fornire forza-lavoro qualificata ai settori dell’economia. Il tentativo di riforma del sistema scolastico proposto nel 1984 ‘*Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы*’ (‘Principali orientamenti della riforma dell’educazione e della scuola professionale’), si prefigge alcuni obiettivi di sistema, tra i quali:

- migliorare l’istruzione di tipo tecnico;
- rafforzare le connessioni tra il sistema scolastico e il mondo del lavoro;
- promuovere la creazione di lavoratori specializzati;
- diffondere l’istruzione universale professionale dei giovani.

Come si può vedere, la volontà è quella di ricostituire una corrispondenza efficace tra la formazione e la sfera lavorativa. Tuttavia, le sorti del paese sono irrimediabilmente compromesse.

3.2 L'insegnamento dell'italiano nel decennio 1990-2000

La dissoluzione dell'Unione Sovietica sancisce non solo la fine di un paese, ma si accompagna a tutta una serie di capitolazioni sociali, economiche, culturali ed educative.

Dopo un primo momento di smarrimento e di mancanza di punti di riferimento, il sistema accademico si assume il compito di rifondare i quadri dirigenziali e direttivi del nuovo paese. Ne consegue la creazione di cattedre e di dipartimenti, nei quali la liberalizzazione dal potere centrale, l'apertura nei confronti dell'occidente fa ripartire lo sviluppo sociale e civile.

Gli atenei a tradizione linguistica, letteraria e filologica raccolgono la sfida per promuovere conoscenze e relazioni che portino finalmente la Russia ad aprirsi al resto del mondo. È il caso dell'odierna Università Statale Linguistica, ex Università 'Morice Torez', che nel 1999 riesce a fondare il Centro di didattica dell'italiano, in seno al dipartimento di Studi Romanzi.

Le università di nuova fondazione; come ad esempio L'Università delle Scienze Umanistiche (*RGGU*, 1991), o la *Higher School of Economics* (*HSE*, 1992), inseriscono nei loro curricula di studio l'italiano come prima o seconda lingua anche in corsi di laurea non a carattere prettamente linguistico. Anche in questo frangente contano i rapporti di collaborazione e di scambio con l'Italia, che dalla fine degli anni Cinquanta distinguono la condotta dei due paesi.

Nel 1988, ancora prima degli accordi bilaterali a livello intergovernativo, l'Accademia della Crusca firma, nella persona di Giovanni Nencioni, i primi accordi di collaborazione culturale con l'Accademia delle Scienze di Mosca, che permettono continui e proficui scambi tra ricercatori di linguistica e di filologia. Ricorda Maraschio (2018:4):

Per certi ambiti di studio (la sociolinguistica, la pragmatica e appunto la sintassi e la semantica), la ricerca linguistica russa ha rappresentato un modello fortemente innovativo, che si è diffuso ed è stato conosciuto in Italia non solo attraverso la traduzione di monografie, ma soprattutto attraverso articoli comparsi in riviste di diverso tipo. Per quanto riguarda il settore propriamente grammaticale è stata molto proficua la collaborazione tre slavisti italiani, interessati al confronto tra le strutture del russo e quelle dell'italiano, e i loro colleghi russi, anche quelli che si occupavano di lingua italiana. Grazie al loro lavoro comune si è determinato, tra l'altro, un utile innesto delle nuove teorie grammaticali di tipo chomskiano sul tronco tradizionale della ricerca russa.

Al contempo, l'ambiente accademico, contraddistinto da una maggiore apertura consente ai propri docenti di poter viaggiare e di soggiornare in Italia. Il filone che matura

in breve tempo è quello della storiografia linguistica da un lato, ma anche della didattica dall'altro. Tra i molti che si distinguono ci sono le ricerche di Tatiana Borisovna Alisova (1924-2014) e di Galina Danilovna Murav'ëva, che ancora oggi tiene corsi universitari e di Roman Alekseevič Govorukho, attuale direttore del centro di ricerca sulla lingua italiana dell'RGGU.

L'entrata in vigore della nuova riforma dell'istruzione, nel 1992, permette la riorganizzazione dei curricula di studio che finalmente possono riacquisire lo studio delle L1 delle etnie diverse da quella russa. Si tratta di un patrimonio culturale considerevole, se si pensa alla presenza di più di duecento gruppi etnici su tutto il territorio della Federazione (Haidù, 1992).

La riforma è il primo atto del Presidente Borís Nikoláevič Él'cin (1931-2007), appena eletto e posta il nome di: *'O первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР'* (*O pervoocerednij merakh po razvitiju obrazovanija v RSFSSR*, Sulle misure prioritarie per lo sviluppo dell'educazione). Gli obiettivi principali della riforma mirano a riprogrammare l'intero sistema educativo su principi libertari che consentano agli studenti russi di confrontarsi con il resto del mondo, sulla base di alcuni presupposti ideologici:

- la natura umanistica dell'istruzione e dell'educazione;
- il valore della cittadinanza;
- lo sviluppo dell'uomo in tutte le sue molteplici manifestazioni.

Il contenuto del provvedimento, senza dubbio, si accompagna al clima di speranza di rinnovamento che serpeggia in tutto il paese, Tuttavia, la realtà dei fatti è che gli investimenti statali destinati al sistema d'istruzione decrescono, anziché aumentare. La svalutazione del rublo, la debolezza del neonato sistema economico e finanziario non consentono la realizzazione di quanto programmato (Korotkevič 2003). Prevale, dunque, la tendenza a restare ancorati all'approccio educativo sovietico, con la conseguente standardizzazione degli apprendimenti. Ancora oggi, infatti, la scuola russa resta un percorso che non tiene adeguatamente in considerazione l'inclusione e i bisogni educativi speciali perché richiede un livello di esecuzione che sia il più possibile omogeneo e generalizzabile.

Un fenomeno fino a questo momento sconosciuto è quello della nascita delle scuole e delle università private, che in tempi brevi introducono approcci e metodi dell'educazione

europea e statunitense, soprattutto nel campo delle LS. Il rapporto Naric- Cimea (2010:17), afferma:

Il rapporto studente-insegnante era molto basso e gli stipendi degli insegnanti ammontavano in media a 170 \$, cioè erano circa tre volte superiori rispetto allo stipendio medio di un insegnante di scuola pubblica. Le tasse potevano arrivare fino a 3.000 \$ e venivano stabilite sulla base del reddito. A differenza delle scuole pubbliche, quelle private dovevano pagare l'affitto per gli immobili, le utenze e i libri di testo e molte non riuscirono, per questo motivo, a permettersi spazi adeguati. La legge del 1992 consentiva agli insegnanti di scegliere i libri di testo e di determinare altri aspetti formativi: l'editoria privata, che non era mai esistita nell'era sovietica, fu un settore che conobbe una rapida crescita, sebbene la diffusione dei libri di testo completamente nuovi sia ancora molto limitata.

Rispetto alla diffusione dei libri di testo per le LS, un parametro che incide in maniera considerevole sulla diffusione è il costo, di tre, anche quattro volte superiore a un testo edito in Russia. L'argomento verrà trattato in modo più specifico e dettagliato nel capitolo 5 (cfr. 5.2).

3.3 L'insegnamento dell'italiano oggi nel contesto educativo scolastico

La lingua italiana, come lingua straniera (LS), entra di diritto a far parte dei curricoli delle scuole statali russe dall'anno scolastico 2005-06, grazie ad un progetto promosso dall'Università Pedagogica Statale di Mosca (*MPGU*), supportato dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca della Federazione Russa (oggi Ministero della Scienza e dell'Istruzione Superiore). L'iniziativa prevede che negli istituti d'istruzione media inferiore e superiore²⁰ debba essere introdotto lo studio delle cinque lingue straniere considerate 'rare': il cinese, il giapponese, il finlandese, l'arabo e l'italiano.

Fin dall'inizio, si comprende come la scelta dell'italiano sia basata su presupposti differenti rispetto a quelli delle restanti lingue. Infatti, nel caso delle prime quattro il motivo è riconducibile alla contiguità geografica e alla forte presenza migratoria di gruppi che parlano questi specifici idiomi. Nelle zone di frontiera tra la Siberia meridionale, il confine mongolo e quello cinese si registra una consistente immigrazione sinofona. Cifre non ufficiali parlano di un milione e mezzo di cinesi stanziali. Inoltre, la Russia si estende a oriente con l'isola di Sakhalin, separata dalle coste giapponesi soltanto da uno stretto

²⁰ L'obbligo scolastico inizia a 7 anni e ha una durata complessiva pari a 9 anni. La ripartizione in gradi scolastici è come da noi: primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore. La frequenza della decima e undicesima classe apre l'accesso ai corsi universitari e alle accademie.

braccio di mare. Ad occidente, la vicinanza della Finlandia alla Carelia determina una situazione di bilinguismo in molta parte del suo territorio. L'arabo, infine, è scelta naturale vista la forte presenza musulmana nelle regioni caucasiche e del basso Volga (l'Islam è la seconda religione in Russia per numero di credenti, dopo l'ortodossia).

L'italiano viene selezionato per la precisa volontà di consolidare i rapporti fra l'Italia e la Russia e la decisione si configura come diretta conseguenza della ricerca di collaborazione, avviata già alla fine degli anni Novanta (Dorofeeva, Krasova 2009). In questo periodo, infatti, dopo le enormi difficoltà ascrivibili alla dissoluzione dell'Unione Sovietica, si creano i presupposti per un rinnovamento delle relazioni tra i due paesi, storicamente intense, positive e proficue.

Un'altra motivazione importante è ascrivibile al fatto che l'italiano è l'espressione di un sistema socio-culturale ben identificato, in cui la lingua è portatrice di valori distintivi (Desideri 2017). A ciò si unisce l'indubbia ammirazione per la cultura del Belpaese, in tutte le sue forme e manifestazioni.

Non secondaria è la spinta legata al piacere, che porta la nostra lingua ad essere studiata sia a livello accademico sia scolastico. Grazie alla volontà russa di instaurare con l'Italia rapporti di scambio culturale e di partenariato commerciale, a partire dall'anno 1998, vengono sottoscritti memorandum e accordi d'intesa che consentono ai due paesi di realizzare programmi di diffusione delle rispettive lingue. Per la prima volta nell'anno 2005-06 viene introdotto nelle scuole statali russe lo studio dell'italiano come LS. A livello istituzionale nasce il Programma *PRIA* (acronimo dal russo '*Programma po raspostroneniju ital'janskogo jazika*'), curato dall'Ambasciata d'Italia a Mosca, dal Consolato Generale e dal Ministero degli Esteri, allo scopo di creare e solidificare i rapporti nell'ambito dell'istruzione scolastica.

La prima forma di cooperazione intergovernativa in ambito culturale,²¹ viene disciplinata da un accordo bilaterale nel campo della cultura e dell'istruzione, ratificato il 10 febbraio 1998 a Mosca. Entra in vigore a partire dall'anno 2000 e vi fanno seguito dei protocolli esecutivi, di durata triennale, allo scopo di disciplinare la vicendevole collaborazione. Il programma d'intesa più recente è del 2018 e farà riferimento al prossimo triennio 2019-2021. È volto a promuovere la collaborazione tra istituzioni nei settori

²¹ Agli accordi culturali fanno seguito quelli di tipo economico e di scambio di tecnologie. Informazioni dettagliate sono disponibili sul sito dell'Ambasciata italiana a Mosca: https://ambmosca.esteri.it/ambasciata_mosca/it/i_rapporti_bilaterali

dell'istruzione, della cultura, dell'arte, della protezione del patrimonio culturale. Sono inoltre, inclusi il cinema, gli archivi, l'editoria, i mezzi d'informazione, lo sport e il turismo. Sono previsti scambi di visite di docenti e ricercatori, borse di studio per corsi di lingua, sezioni bilingue nelle rispettive scuole superiori, scambio di pubblicazioni scientifiche.

A partire dal 2005 molti istituti d'istruzione statali si organizzano autonomamente e propongono, all'interno delle loro offerte formative, lo studio dell'italiano. Allo stesso modo procedono le università come si vedrà in maniera più approfondita nel secondo paragrafo. È urgente la necessità di formare persone che acquisiscano la nostra lingua in vista di un successivo inserimento nel mondo lavorativo. In questo contesto di fervore pragmatico è essenziale l'intervento del Ministero dell'Istruzione che fornisce le linee guida alle quali si devono attenere i programmi delle scuole. Obiettivi formativi generali devono essere (Dorofeeva, Krasova 2009):

- l'interdisciplinarietà, al fine di valorizzare la molteplicità e la varietà delle conoscenze acquisite;
- la polifunzionalità della lingua straniera, come strumento di acquisizione di nozioni nei più svariati settori del sapere e non solo della LS;
- la componente interculturale, per rendere consapevoli gli studenti dell'esistenza di valori e consuetudini differenti da quelli del paese d'origine.

Vengono stabiliti tre livelli d'insegnamento che si rifanno alla ripartizione delle classi, così come già previsto per le lingue straniere:²²

- primo livello: quinta, sesta e settima classe (dagli 11 ai 13 anni);
- secondo livello: ottava e nona classe (dai 14 ai 15 anni);
- terzo livello: decima e undicesima classe (16-17 anni).

²² Le indicazioni si rifanno all'insegnamento già presente nelle scuole di: inglese, francese, tedesco e spagnolo.

Per ciascuno di essi vengono individuati degli obiettivi formativi generali, poi via via declinati in obiettivi specifici di apprendimento. A livello macroscopico, le disposizioni ministeriali possono essere riassunte come segue:

- nel primo livello si deve puntare all'acquisizione dei grafemi e dei fonemi della lingua italiana. Oltre a questi, brevi atti comunicativi con funzione personale, interpersonale e referenziale, nonché di lessico di base;
- nel secondo livello si prevede l'approfondimento delle strutture morfo-sintattiche e lessicali, la riflessione grammaticale e lo studio di formule d'uso e di espressioni idiomatiche;
- nel terzo livello, infine, si deve giungere alla sistematizzazione delle conoscenze dei prime due livelli, in modo che gli studenti possano affrontare riflessioni metalinguistiche e consolidare le abilità produttive.

Inizialmente, la difficoltà maggiore è quella di reperire strumenti di lavoro adeguati e insegnanti preparati. Il Ministero dell'Istruzione commissiona la redazione di un libro di testo ufficiale. Nascono, in questo modo, i sette volumi che compongono il corso '*Ital'janskij Jazyk*', a cura delle docenti universitarie Nadezhda S. Dorofeeva e Galina A. Krasova.

L'opera viene completata tra il 2006 e il 2012 e prevede che per ogni classe vi sia un manuale di riferimento. La difficoltà maggiore, a detta delle stesse autrici, è quella di ricreare situazioni di lingua viva, cioè d'immersione che nel contesto LS, a differenza di quello L2, non è presente. Ogni volume è articolato in unità didattiche, a loro volta suddivise in unità di apprendimento, che più o meno corrispondono ad una sessione di lavoro di dure ore.²³

L'approccio è di tipo formalistico e il metodo grammaticale-traduttivo, con qualche contaminazione di metodo audio-orale. L'approccio rispecchia il metodo d'insegnamento del russo L1, che ancora oggi è in uso in tutte le scuole del paese. In Russia, l'insegnamento delle lingue straniere è ancora soggetto ai rigidi criteri del formalismo e l'aggettivo 'comunicativo' viene spesso frainteso con l'abilità di interazione orale.

Nei volumi, la grammatica viene presentata in russo, ricorrendo a un approccio deduttivo. Le attività lasciano spazio più alla produzione scritta che non a quella orale,

²³ Il curriculum scolastico prevede che ci siano due ore d'insegnamento settimanali.

attraverso la presenza di esercizi strutturati e di memorizzazione (Torresin 2018). Non è prevista una guida per l'insegnante, né sono presenti espansioni on line anche se sono disponibili cd con tracce audio. L'aspetto più limitante è proprio questo, ossia la mancanza di poter interagire con i moderni strumenti a disposizione della didattica.

La risposta del governo italiano, sempre nell'anno 2005, è la creazione del già citato programma *PRIA* (acronimo dal russo “*Programma po raspostroneniju ital'janskogo jazika*”), curato dall'Ambasciata d'Italia a Mosca e dal Ministero degli Esteri MAE (oggi MAECI).²⁴ Uno degli intenti non secondari è anche quello di costruire una ‘rete’ che accomuni e supporti le scuole e, allo stesso tempo, isoli i tentativi maldestri di proporre corsi scadenti.

Obiettivi fondanti del Programma sono:

- l'implementazione della diffusione e dello studio della lingua italiana in Russia;
- la formazione didattico-metodologica degli insegnanti;
- l'ampliamento dell'offerta formativa delle scuole russe e italiane nel quadro delle intese raggiunte.

In circa quattordici anni di attività, il *PRIA* ha sostenuto numerosissime iniziative, ma soprattutto ha creato un circolo virtuoso di rapporti tra le scuole russe della Federazione e tra le scuole russe e quelle italiane, basandosi sulla condivisione di strategie comuni e sulla consapevolezza che i valori culturali sono un fattore primario di scambio. Come si evince dalle parole del Prof. Giovanni Perrino, primo Dirigente Scolastico a Mosca (Perrino 2009: 81):

Nel paniere dell'interscambio italo-russo, oltre alle fonti di energia, alle tecnologie, ai beni di consumo ed alla cultura c'è posto per il potenziamento dell'interscambio tra sistemi d'istruzione. È necessaria la consapevolezza che si produce, si vende e si scambia meglio e di più se i due paesi riconoscono affinità culturali, se le rispettive lingue diventano strumento e occasione di lavoro.

A partire dall'anno scolastico 2015-16, nelle scuole che hanno inserito nella propria offerta formativa la lingua italiana come LS, quest'ultima è diventata materia d'esame a

²⁴ Dal 2012 il *PRIA* è ospitato presso la sede del Consolato Generale d'Italia a Mosca.

conclusione del ciclo di istruzione obbligatorio. L'italiano è attualmente disciplina curricolare in cinquantatré scuole in sedici atenei, della Federazione.²⁵

Capofila per parte italiana è la scuola paritaria 'Italo Calvino', presente a Mosca dal 1973.

In conclusione, è possibile affermare che il contesto educativo russo delle lingue straniere, negli ultimi vent'anni, ha compiuto passi da gigante e, con motivazioni che vanno dagli interessi economici e quelli culturali, si è aperto al resto del mondo, in modo esattamente contrario a quel che avveniva in Unione Sovietica. Infatti, a partire dagli anni Venti e per circa settant'anni, il processo di 'russificazione' elimina la presenza delle LS, in favore della diffusione del russo L2 in tutte le Repubbliche, con forti restrizioni alle L1, che in molti casi non vengono nemmeno comprese dai curricula scolastici. Una decisa inversione di tendenza di cui beneficia l'intero sistema paese.

3.4 L'insegnamento dell'italiano oggi nel contesto educativo accademico

Subito dopo la Rivoluzione d'Ottobre l'università attraversa un periodo complesso: la facoltà di Lettere viene abolita e, come già detto, l'opera di russificazione lascia assai poco spazio alle lingue straniere. Inoltre, l'affluenza di cittadini stranieri in Russia non è quasi permessa, mentre ai russi è vietata la possibilità di recarsi all'estero. In questo clima di chiusura, tuttavia, l'opera degli italianisti va avanti e si concentra sulla redazione di lemmari e di sintesi grammaticali. Nel 1947 viene dato alle stampe il Dizionario italiano-russo (*Ital'jansko-Russkij slovar*), a cura della Professoressa Sofia Vladimirovna Gerje (1878-1956) e nel 1953 la seconda parte, nella versione dal russo all'italiano. In questi stessi anni si distinguono gli studi filologici e lessicologici di Rozental', presentati nel capitolo precedente (cfr. 2.3).

Al termine del secondo conflitto mondiale, nel 1946, il nuovo assetto geo-politico impone una revisione anche del *modus operandi* del sistema accademico. Nell'arco di un decennio, per far fronte al bisogno di traduttori e interpreti d'italiano ne viene finalmente reintrodotta lo studio presso l'Università Statale Linguistica di Mosca (*MGLU*),

²⁵ Dati disponibili sul sito del Programma PRIA; alla sezione "dati statistici": <http://www.programma-pria.net/it/>

l'Università Statale Lomonosov (*MGU*). L'Università per le Relazioni Internazionali (*MGIMO*), l'Università Militare del Ministero della Difesa (*VUMO*), L'Istituto Letterario “*imeni M. Gorkogo*” (Maksim Gorkij) di Mosca. Nel 1959 vengono inaugurati corsi di specializzazione in lingua italiana, presso la facoltà di Lettere dell'*MGU*.²⁶ L'approccio didattico-educativo rimane fortemente ancorato al metodo grammaticale e traduttivo. Non vi è libera circolazione né di materiali, né di lettori madrelingua. Arrivano a Mosca e a San Pietroburgo (all'epoca Leningrado) poche copie di Paese Sera e dell'Unità. Stampe, libri e romanzi vengono diffusi attraverso il fenomeno del *samizdat*.²⁷

Altro momento storico e di transizione per l'università e per l'intero paese è rappresentato dagli anni Novanta del XX secolo e dalla dissoluzione dell'URSS. Tuttavia, questa volta si tratta di uno stravolgimento che porta ad un'apertura completa e consapevole nei confronti dello studio delle lingue straniere e dell'italiano.²⁸ Le università si riorganizzano ed iniziano a proporre corsi suddivisi per livelli nei quali, qualche volta, c'è la presenza di un lettore madrelingua. Aumenta, seppur gradualmente, l'esposizione alla lingua parlata e iniziano a circolare manuali corredati da supporti audio. Il cinema, soprattutto quello del Neorealismo, e le canzoni diventano un ottimo strumento di diffusione.

L'eredità accademica dei secoli XVIII-XX è stata raccolta dagli odierni atenei russi. Nella diffusione dell'italiano, ancora oggi, il ruolo centrale è costituito dalle università che hanno il compito di formare figure da inserire nei diversi ambiti professionali, nei quali viene richiesta la conoscenza delle lingue. La preparazione mira innanzitutto a fornire profili preparati che possano essere competitivi e facilmente posizionabili nel mondo della cultura e del lavoro.

L'approccio all'insegnamento e all'acquisizione conserva ancora una forte impronta formalistica. Ciò è anche conseguenza della concezione che i russi hanno della propria L1. 'Sapere la lingua' significa conoscerne i meccanismi morfo-sintattici, avere un lessico ampio e saper usare e adattare il linguaggio ai vari registri, scrivere correttamente,

²⁶ All'interno dell'*MGU* e della Facoltà di Lettere si distinguono le ricerche della Prof.ssa Tatiana Borisova Alisova.

²⁷ Samizdat: letteralmente significa “edito in proprio”. Si tratta di un fenomeno illegale di passaggio e di diffusione clandestina di opere censurate dalle autorità, perché considerate non in linea con l'ideologia di partito. Le copie vengono scritte con la carta carbone, in modo da riprodurne più copie possibili.

²⁸ In questa sede non viene trattato il fenomeno delle scuole private di lingue, che pur tanta diffusione hanno nelle principali città della Federazione.

conoscere a fondo la letteratura, comprese le citazioni alle quali si ricorre anche in scambi e interazioni quotidiani e non necessariamente aulici (Šukin 2010).

Nel 2003 la Federazione Russa aderisce al Processo di Bologna, ma il sistema accademico non ha del tutto assorbito né il sistema dei crediti e di valutazione degli atenei europei, né è tutt'ora pronto a rinunciare alla tradizione scientifica dello studio delle lingue che vanta secoli di radicamento, come abbiamo visto.

I libri di testo e i materiali di studio devono avere l'approvazione ministeriale per poter essere utilizzati. Il corso maggiormente adottato è quello di Lidia Il'inična Lidina/Grejsbard, che risale al 1972. Molto in uso e conosciuto è il volume '*Govorim po-ital'janski*' (Parliamo italiano), del Professor Tommaso Bueno, docente di italianistica presso l'MGU di Mosca. Il libro è suddiviso in due sezioni che corrispondono ai livelli: elementare-intermedio e avanzato e propone una serie di testi, corredati da domande di comprensione e da esercizi (vero/falso, completamento, sinonimi e contrari, produzione scritta di un testo simile al testo presentato).

Obiettivi del libro sono:

- ampliare il lessico del discente;
- sviluppare la produzione orale.

Quest'ultima, infatti, risulta essere l'anello debole dei manuali russi, che si focalizzano sulla comprensione, sulla produzione scritta e sulla memorizzazione del lessico. Elementi di comunicazione interculturale, invece, sono quasi completamente assenti dai manuali adottati nei corsi di lingua generali, a meno che non si tratti di corsi specifici, oppure del percorso di laurea per l'appunto dedicato alla comunicazione e agli scambi interculturali. Ciò, comporta uno sbilanciamento considerevole tra i contenuti della riflessione linguistica e le componenti socio-pragmatiche e valoriali, ugualmente importanti per la conoscenza della cultura e della civiltà che attengono ad una lingua.

Così come per le scuole, anche per le università e le accademie è attivo il Programma *PRIA*. Ad oggi, fanno parte della rete venti atenei su tutto il territorio nazionale, anche se la maggior parte si concentra nella capitale. È proprio sull'allargamento e sulla ramificazione verso le regioni più lontane del paese che sta puntando lo sforzo dell'Ufficio Istruzione, che coordina il Programma.

3.5 Lo studente universitario russofono d'italiano LS

Gli studenti che si iscrivono a un corso di lingua universitario provengono da undici anni di educazione scolastica. Prima di illustrare sinteticamente questo percorso, va precisato che il diritto all'istruzione, nella Federazione russa, è garantito dalla Costituzione, approvata per la prima volta nel 1993. In particolare, è l'articolo 43 a sancirne l'applicabilità. Quest'ultimo, infatti, recita:²⁹

1. Каждый имеет право на образование.
2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.
3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.
4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.
5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Rimandi costituzionali nei confronti dell'educazione e della formazione vengono fatti anche in altri articoli, come ad esempio il 38 e il 39.³⁰ Intervengono, a livello inferiore tutta una serie di leggi federali, regionali e territoriali, che in questa sede non si riportano, vista la complessità dell'argomento che attiene alla sfera del diritto. Inoltre, la stessa giurisdizione si applica per lo statuto degli enti di formazione che possono essere statali, federali, regionali o municipali.

²⁹ La traduzione è nostra: 1. Tutti hanno diritto all'istruzione. 2. È garantita la frequenza generale e gratuita all'istruzione prescolastica, a quella di base e media professionale negli istituti di istruzione statali o municipali e nelle aziende. 3. Tutti hanno il diritto di partecipare ai concorsi di ammissione all'istruzione superiore gratuita nell'istituto statale o municipale di istruzione e nell'azienda. 4. L'istruzione primaria è obbligatoria. I genitori o coloro che ne fanno le veci sono responsabili del conseguimento, da parte dei figli, dell'istruzione primaria. 5. La Federazione Russa individua i parametri federali statali dell'istruzione, supporta forme diverse di istruzione e di formazione personale.

Per il testo considerato come fonte: <http://constrf.ru/razdel-1/glava-2/st-43-krf>

³⁰ Il testo completo è reperibile, in russo, al seguente link: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm>

Dovendo necessariamente tracciare un quadro sintetico del sistema educativo russo, si può dire che l'obbligatorietà scolastica è pari, dal 1991, a nove anni³¹ ed è suddivisa in:

- 1) *Начальное общее образование (načalnoe obščee obrazovanje)* istruzione generale di base per quattro anni, a partire dai 6/7 anni;³²
- 2) *Основное общее образование (osnovnoe obščee obrazovanje)* istruzione generale di base, della durata di cinque anni, dalla quinta alla nona classe;

Al termine di questo grado, gli allievi russi hanno due possibilità:

- scegliere di frequentare ulteriori due anni di *Среднее (полное) общее образование (Srednee 'polnoe' obščee obrazovanje*, corrispondente alla decima e undicesima classe, istruzione di grado medio);
- optare per un percorso di tipo professionale, attraverso *Среднее профессиональное образование* (istruzione media professionale)

Qualsiasi sia il percorso intrapreso, tutti coloro che desiderano iscriversi a un corso di studi universitario devono sostenere l'esame unificato di stato *EGE*, ottenendo così un'attestazione ufficiale di conclusione degli studi scolastici.

L'esame viene introdotto per la prima volta nel 2001, attraverso un esperimento pilota effettuato in alcune regioni, come la Jakuzia, la Chiuvascia, la città di Samara e nel 2009 diventa obbligatorio per tutti.³³ Ad un tempo, certifica la conclusione di un ciclo e costituisce la base di accesso in un istituto di educazione superiore. Tuttavia, coloro che hanno ottenuto un punteggio basso possono risostenerlo in un secondo momento.

Ovviamente, un punteggio elevato consente di poter tentare l'ingresso in un ateneo prestigioso.

Un modo per non dover sostenere i test d'ingresso è quello di vincere le Olimpiadi, retaggio sovietico, che dà diritto all'accesso diretto.

³¹ L'istruzione prescolare non è obbligatoria. In questa sede non verrà trattata.

³² La frequenza è possibile dai sei anni, ma nella consuetudine familiare russa, la maggior parte dei bambini inizia a frequentare la scuola a sette anni.

³³ La legge di ratifica è disponibile in lingua russa, al seguente indirizzo:
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_66070/

La lingua russa e la matematica sono materie obbligatorie dello *EGE*. Le altre possono essere scelte (fisica, chimica, storia, cultura generale, informatica, biologia, geografia, inglese, francese, spagnolo, tedesco, letteratura).

La scuola russa, nonostante l'apertura verso i modelli occidentali, resta ancora un sistema standardizzato e che richiede una preparazione dettagliata. Non si raggiungono più gli standard sovietici, così come evidenziato anche dal Rapporto Naric-Cimea, ma indubbiamente è un sistema selettivo.

Ciò significa, tuttavia, che le nuove matricole hanno un livello di conoscenza di cultura generale, di lingua e di letteratura abbastanza solido. Tutto conoscono almeno una LS che hanno studiato, sempre secondo un approccio formalistico, a partire dalla seconda classe della scuola di base. Nel primo anno, la scelta è facoltativa. A partire dalla quinta classe è possibile studiare una seconda LS. Nel complesso, nel momento in cui si accede all'università lo studio dell'inglese, che è sempre compreso nel curriculum, è di circa dieci anni.

Il sistema accademico, a partire dal 1992 (Legge sull'istruzione num. 3266-1 del 10 giugno,³⁴ *Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 № 3266-1 «Об образовании»*) è soggetto a una serie di riforme di ammodernamenti, in misura maggiore rispetto agli altri ordini. Questo, perché il paese aveva bisogno di figure altamente specializzate in tutti i campi del sapere. L'imperativo, nei primi anni Novanta, è quello di ricostruire l'intero sistema economico e finanziario, ma anche di superare gli anni di isolamento che non hanno consentito alla Russia di stare al passo con i ritmi del mondo occidentale.

L'educazione superiore ha bisogno, dunque, di diventare competitiva e di acquisire nuovo *know-how*. Ciò comporta che dal punto di vista amministrativo, molte università passano sotto il controllo federale o regionale, fermo restando il ruolo di guida del Ministero dell'Educazione Superiore. Dal punto di vista organizzativo, gli atenei hanno facoltà di scegliere i propri criteri di ammissione e il contenuto dei programmi accademici

Il 2003, come vedremo nel prossimo capitolo, è l'anno in cui la Russia aderisce al Processo di Bologna (cfr. 4.1) e accetta una serie di standard educativi e di mete programmatiche che hanno lo scopo di armonizzare i sistemi d'istruzione dell'Europa e dei paesi vicini. Ciò, significa una nuova e ulteriore riforma del ciclo accademico (2007) che

³⁴ *Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 № 3266-1 «Об образовании» (Zakon Rossijskoj Federacii ot 10 ijunija 1992 № 3266-1, "Ob obrazovanii")*.

consente una ramificazione in due tronconi, rispetto al modello quinquennale sovietico, che però non è scomparso:

- Il baccalaureato o baccellierato (*Бакалавр, Bakalavr*), della durata di quattro anni, al termine dei quali si riceve un diploma di laurea di primo livello, *диплом о неполном высшем образовании, (diplom o nepol'nom vysšem obrazovanij)*;
- Il grado di *магистр, (magistr)* di durata biennale che corrisponde a un livello superiore, magistrale.

Una terza opzione, retaggio del passato, è un percorso quinquennale di *Специалист (specialist, specialista)*. Nel caso di medicina, gli anni sono sei.

Per la carriera scientifica e accademica è necessario proseguire, attraverso i gradi di specializzazione *post-lauream*, che rappresentano una differenza sostanziale con i sistemi di educazione superiore europei, in quanto costituiscono due livelli distinti del percorso di dottorato di ricerca. Il primo è il Candidato delle Scienze, *Кандидат наук (kandidat nauk)*, chiamato anche *Аспирантура (Aspirantura)*, mentre il secondo gradino è quello che i russi considerano il dottorato vero e proprio, perché rilascia appunto il titolo. Si tratta del *Доктор наук, (doktor nauk)*, ovvero del Dottore delle scienze. Per indicazioni più dettagliate si rimanda al capitolo 4 di questo lavoro (cfn. 4.2).

Nello schema che segue è rappresentato il percorso di studi completo che ciascuno può intraprendere nella Federazione Russa.³⁵

³⁵Si tratta di informazioni che derivano dal: Федеральное государственное бюджетное учреждение "Главный государственный экспертный центр оценки образования" Istituto di bilancio dello stato federale "Centro statale per la valutazione dell'educazione".

Diagram of Russian education system

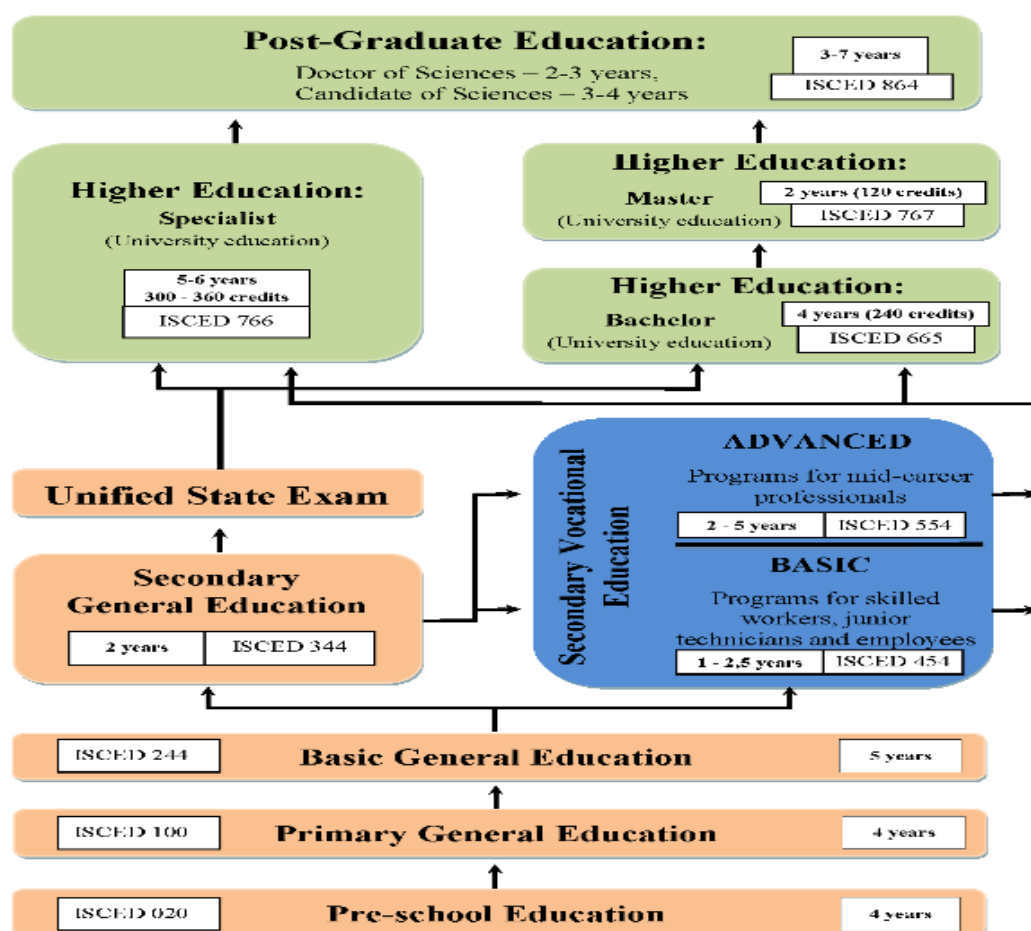


Figura 3 - sistema educativo russo.

Fonte: <https://www.nic.gov.ru/en/inrussia/eduinfo/levels>

Lo studente universitario incarna la figura dell'apprendente 'giovane adulto' (Balboni 2013), a metà fra i bisogni relazionali e gli aspetti cognitivi degli adolescenti e degli adulti. Il contesto è ancora di studio, ma la prospettiva individuale cambia, in favore di una sempre maggiore autonomia. A livello cognitivo, infatti, sono maturi e stabili gli aspetti procedurali della lingua sia materna sia straniera, che comportano necessariamente una riflessione metalinguistica, destinata allo sviluppo della competenza sull'uso della lingua stessa, delle norme e delle eccezioni.

Tuttavia, cambia la motivazione, che vedremo in modo più approfondito nel paragrafo a seguire. Rispetto alla scuola, la formazione non ha più soltanto un peso pedagogico, ma inizia ad essere percepita come istruttiva e preparatoria per la futura professione. Resta, comunque, un rapporto di subordinazione docente/discendente, che deve

essere improntato al raggiungimento di una sempre maggiore autonomia da parte del secondo.

Le classi di lingua italiana hanno una dimensione ridotta. Secondo la legislazione vigente non è possibile che ci siano più di quindici alunni. Questa caratteristica imprime un carattere ancora scolastico alla dimensione accademica. Tuttavia, nei gruppi incontrati durante la fase di raccolta dei dati è emerso l'apprezzamento da parte degli studenti, nei confronti di un contesto che, pur formale, mette a proprio agio.

Infine, un dato interessante che emerge e che va considerato è il fatto che, a differenza che in passato, gli studenti possono accedere ai programmi di scambio Erasmus, oppure beneficiano di particolari forme di collaborazione e partenariato tra la loro università e una straniera.

La tabella presentata qui di seguito illustra i dati relativi agli scambi tra l'università Ca' Foscari e alcuni enti di educazione superiore russi, tra i quali figurano anche alcune sedi che hanno partecipato a questa indagine:

<i>Ente di educazione superiore della FR</i>	<i>Città</i>	<i>Numero di studenti per semestre /anno accademico</i>	<i>Inizio validità dell'accordo</i>	<i>Fine validità dell'accordo</i>	<i>Numero studenti overseas</i>
Astrakhan State University	Astrakhan	12	16/09/2011	29/10/2022	1
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (UNN)	Nizhny Novgorod	2	05/11/2019	04/11/2024	2
Moscow State Linguistic University (MSLU)	Mosca	2	15/07/2020	14/07/2025	//
National Research University - Higher School of Economics - HSE	Mosca	10 / 20	13/07/2016	13/07/2021	40
Plekhanov Russian University of Economics	Mosca	2	22/05/2013	21/05/2023	8
RGGU - Università Statale russa di Scienze Umane di Mosca	Mosca	4 (?) / 2	31/05/2011	18/10/2023	2
Università statale di San Pietroburgo	San Pietroburgo	5	16/01/2014	28/05/2023	9
TOT.					62

Tabella 1 - Studenti russi *incoming* all'università Ca' Foscari di Venezia

I dati vengono forniti dall'ADiSS - Settore Orientamento e Accoglienza *Counseling and Welcome*.³⁶ Dall'inizio degli accordi, come si può vedere ci sono stati sessantadue arrivi di studenti da università russe. La stragrande maggioranza proveniente dall'*HSE* di Mosca, che ha una forte vocazione verso l'internazionalizzazione e gli scambi accademici.

³⁶ Il sito di riferimento è il seguente: <https://www.unive.it/data/strutture/111716>

3.6 Le motivazioni verso lo studio dell'italiano

Solitamente, nelle istituzioni di educazione secondaria russe non è possibile scegliere la lingua straniera dello studio, poiché quest'ultima viene decisa dall'ente stesso, a seconda della formazione dei gruppi e del numero di iscritti. Ciò che fanno gli studenti è esprimere una preferenza, al momento dell'iscrizione. Ciò, naturalmente, non dà nessuna garanzia ed è possibile che si venga assegnati al gruppo della lingua italiana senza avere mai pensato di studiarla nella vita, o viceversa. Poiché si tratta di una condizione comune e che ha caratterizzato tutti i gruppi con i quali si è entrati in contatto, è opportuno domandarci che tipo di motivazione possa realmente supportare questi apprendenti durante tutto il percorso.

Lo studio di una LS, soprattutto se non scelta liberamente, in ambiente accademico, può essere veicolato da un tipo di motivazione non intrinseca, ma strumentale che influisce non tanto sul rapporto tra lo studente e la lingua, ma sull'opportunità che la lingua veicola, come ad esempio la ricerca di un lavoro, l'affermazione socio-economica, la possibilità di viaggiare (Gardner 2001).

Inoltre, l'apprendimento di una lingua ha un impatto almeno duplice sulla persona che apprende: da un lato agisce sul senso di identità, nello stesso momento in cui ci si pone davanti all'alterità; dall'altro, la lingua agisce sui fattori socio-culturali e valoriali della cultura con la quale si entra in contatto (Mariani 2012). Di conseguenza, non la si può equiparare a una qualsiasi altra disciplina di studio.

Alcune ricerche sul plurilinguismo (Coste 1997, Grim 2010) e sulla comunicazione plurilingue, ci portano a considerare un aspetto interessante del processo di l'acquisizione linguistica nei confronti dell'insegnamento: è possibile, infatti, considerare gli apprendenti di LS come dei soggetti bilingui in un ambiente educativo al pari bilingue, o plurilingue nel caso in cui siano presenti più di due lingue e culture.

Con una premessa di questo tipo ne consegue che nel gruppo le interazioni avvengono tra soggetti con competenze molto differenti: da una parte gli apprendenti e dall'altra l'insegnante. Proprio da quest'ultimo dipendono le modalità comunicative, che possono avvenire anche nella lingua madre, alternando fasi e momenti ben delineati tra L1 e LS. Certamente, durante la lezione di lingua, la LS deve conservare il suo ruolo di lingua *target*; tuttavia, il ricorso alla L1, magari in classi monolingui di partenza, può essere

indicativo dei passaggi comunicativi che avvengono tra le parti. La LS, infatti, è la lingua ‘ufficiale’ in quel momento, ma c’è un livello di comunicazione che rimanda alla sfera valoriale, affettiva e intima degli apprendenti, che la LS non potrà soddisfare, se considerata nell’ottica di una materia di studio (Lüdi 1999; Simon 2001).

Il termine motivazione deriva dal latino dal latino ‘*motus*’ e ‘*actio*’ e rimanda a un concetto dinamico, che fa in modo che il soggetto si avvicini sempre di più all’oggetto desiderato. Lo stesso meccanismo, si applica allo studio della LS. Tuttavia, senza un’efficace spinta motivazionale anche gli allievi più dotati non possono raggiungere gli obiettivi a lungo termine, al di là della qualità dell’insegnamento o dell’efficacia curricolare della disciplina. Al contrario, una motivazione personale profonda e solida può livellare anche condizioni di apprendimento non favorevoli (Dörnyei, 2005).

In un contesto guidato e formale come quello del nostro oggetto di studio, i processi e le strategie motivazionali sono continuamente riviste da tutti gli attori in campo, siano essi studenti o docenti. Entrambi rivedono costantemente le loro percezioni, che si traducono in atteggiamenti e attitudini rispetto:

- all’oggetto di studio o di insegnamento, cioè alla lingua e alla cultura straniera;
- a loro stessi in quanto, da un lato apprendenti e, quindi in posizione subalterna, rispetto al docente. Quest’ultimo, invece, nel ruolo di ‘insegnante’, di riferimento e di guida. Compiti ai quali sono ascritte delle responsabilità;
- ai processi di acquisizione, attraverso i quali passano le conoscenze, le abilità e le competenze, rispetto a quanto viene assegnato e svolto in classe.

Scrive Balboni (2012: 99-100):

... nelle università, invece, lo studente si pone ancora in posizione di inferiorità verso l’insegnante, che viene ancora sentito come *magister*, colui che è *magis*, di più: ne consegue che l’impianto è pedagogico- è quindi ben più semplice per l’insegnante, che da sempre opera con logica magistrale. Si tratta tuttavia di una facilità apparente: infatti, un insegnante universitario non può rinunciare a rendere autonomi i suoi studenti e quindi deve, in qualche modo, lottare contro di loro per costringerli a diventare responsabili dei propri percorsi e risultati, per evitare il rischio che soprattutto con l’introduzione della laurea triennale questa si traduca in un prolungamento della scuola superiore.

Nel nostro caso è la modalità del piccolo gruppo a circoscrivere la dimensione ancora scolastica della classe accademica. Il docente, invece, ha un ruolo ad un tempo

riconosciuto e autorevole, ma è anche caratterizzato da un'aura di comprensione e di rassicurazione di fronte alle difficoltà dello studio.

Emerge, quindi, un ambiente nel quale la motivazione, al di là della sua natura, riveste un ruolo importante e fa da propulsore sia per i processi d'acquisizione linguistica, sia per quelli emotivi e relazionali. Rispetto a questi ultimi, il modello tripolare, identifica tre diversi e probabili cause che determinano il comportamento degli studenti di fronte alla LS (Balboni 2012: 87):

- 1) il dovere, che da solo non porta all'acquisizione, così come la intende Krashen (1981), ossia un sistema solido, ma solo a un momentaneo apprendimento;
- 2) il bisogno, che agisce solo su alcuni aspetti, come ad esempio la comunicazione di base in LS, oppure *Calps* per il superamento di alcuni esami, ma che potrebbe non essere sufficiente di fronte agli sforzi richiesti dagli approfondimenti filologici, della traduzione, dello studio della letteratura in lingua straniera;
- 3) il piacere, che rappresenta la spinta più forte ed efficace perché legato alle sensazioni da una parte e dalla spinta intenzionale dall'altra.

Per far sì che questo impulso motivazionale resti attivo il più a lungo possibile, sempre Balboni (2012: 88), individua una serie di “emozioni piacevoli, legate alla tattica quotidiana”, che sono:

- il piacere di apprendere, a condizione che gli input forniti siano accessibili e venga applicata l'ipotesi di Krashen dell'*i+1*;
- il piacere della varietà, rispetto alla presentazione di tecniche didattiche che possono essere presentate in classe, durante la lezione;
- il piacere della novità, sempre rispetto all'input fornito dall'insegnante;
- il piacere della sfida, ossia di mettersi alla prova con giochi linguistici e con tutte quelle attività glottoludiche che possono stimolare l'apprendente;
- il piacere della sistematizzazione, che soggiace nella comprensione dei meccanismi linguistici o pragmatici della LS;

- il piacere di rispondere al proprio senso del dovere, che fa leva sull'impegno individuale, nel momento in cui si affrontano attività o lo studio di argomenti che non piacciono.

3.7 Difficoltà dell'apprendimento dell'italiano LS

Dopo aver individuato la figura dello studente universitario di lingua italiana e aver tracciato un quadro motivazionale che lo accompagna allo studio, è necessario fornire alcune indicazioni rispetto alle difficoltà che questo tipo di apprendenti incontra durante il processo di acquisizione linguistica. È indubbio che la classe monolingue sia contraddistinta da punti di forza e di debolezza, ad un tempo. Rispetto al ricorso alla L1, infatti l'insegnante può attingere a un bagaglio comune di conoscenze e di sensibilità, di fronte al fenomeno linguistico. Gli insegnanti russi, come vedremo nella parte dedicata all'analisi, fanno ampio uso della L1 qualora una spiegazione grammaticale o lessicale non sia chiara. In realtà, lo spazio della L1 è ampio. Il fatto che sia la lingua identitaria del gruppo fa sì che il ricorso alla LS al di fuori delle attività strutturate di conversazione, comprensione e produzione risulti 'artificiale' tra gli allievi e altrettanto se anche l'insegnante è della stessa madrelingua. Tuttavia, proprio la stessa 'sensibilità' può veicolare l'attività didattica verso una maggiore comprensione di quegli aspetti ostici da comprendere, che per un docente non madrelingua potrebbero essere oscuri. È il caso, ad esempio, della mancanza di costrutti sintattici o del loro diverso funzionamento. Nel russo non esistono gli articoli determinativi, di conseguenza è importante sapere che un approccio comparativo non può essere fatto, ma che di sicuro aiuterà il fatto che tutti abbiano studiato la lingua inglese a scuola.

Nello sviluppo dell'interlingua è necessario tenere presente la tipologia degli errori, la loro ricorrenza, la loro sistematicità rispetto a strutture già acquisite (Cattana 2004, Torresan 2011).

Inoltre, dal punto di vista culturale che non può mai essere scisso dallo studio di una LS, c'è il complesso sistema valoriale, che nel modello Balboni-Caon (2015) rimanda a quattro macro blocchi di difficoltà:

- legate ai codici verbali;

- legate ai codici non verbali e agli aspetti extra-linguistici;
- legate ai valori;
- eventi comunicativi nei quali tutte le difficoltà dei primi tre aspetti i possono manifestarsi.

Nel presente lavoro, mentre sono state indagate le criticità a livello linguistico in maniera analitica, non è stato possibile intraprendere lo stesso percorso con le componenti extralinguistiche e valoriali, ma soprattutto con la valenza interculturale, che negli studenti non è ancora adeguatamente sviluppata. Esempi ne sono indicati nei capitoli 6 e 8.

3.7.1 Difficoltà di tipo fonetico

Il sistema fonetico russo è caratterizzato da accento libero e mobile, perché può muoversi da una sillaba all'altra sia nella declinazione dei sostantivi, sia nella coniugazione dei verbi (Celentin, Cognigni 2005).

L'accento è soltanto di tipo tonico e non viene mai indicato graficamente, a meno che non si tratti di testi facilitati, ad uso didattico, oppure del dizionario. Rispetto al sistema fonetico non si evidenziano particolari difficoltà, perché in entrambi i sistemi sono presenti gli stessi suoni. A cambiare, invece, è il luogo dell'articolazione fonatoria, dovuta, ad esempio al fenomeno russo della 'palatalizzazione', senza per questo compromettere il significato, così come può avvenire, ad esempio, con l'inglese, di cui la brevità o lunghezza di pronuncia delle sillabe si riferisce anche a connotazioni lessicali di diverso valore semantico.

Aspetti problematici che per un apprendente russo possono palesarsi nello studio dell'italiano sono:

- la pronuncia delle vocali non accentate, che un madrelingua russo tende ad accorciare;
- la pronuncia della vocale -o non accentata, che diventa, a livello fonemico, una -a. Tale peculiarità si ritrova nei parlanti della zona centrale della Federazione, compresa la capitale;

- la pronuncia della lettera -g (dʒ), anche questo suono non ha un corrispettivo esatto;
- la pronuncia della lettera -t che risulta molto più palatalizzata rispetto a quella italiana;
- la pronuncia del digramma -gl (ʎ), che in russo non ha un corrispettivo vero e proprio, perciò si rende la palatalizzazione della -l;
- la pronuncia del digramma -gn (ɲ), che in russo non ha un corrispettivo e, di conseguenza, viene reso con un suono distinto di g+n;
- la pronuncia del trigramma -qu- /kw/, che, in alcuni casi viene pronunciato alla maniera dei tedeschi, con la -u che sconfinava nel suono -v. In realtà si tratta di quelle parole latine, che mutate nel russo, prendono la -kv e possono creare interferenza, come ad esempio аквариум (akvarium, acquario), акварель (akvarel', acquerello),
- la pronuncia della consonante -s, che in russo è solo sorda /s/, mentre in italiano è anche sonora /z/.

3.7.2 Difficoltà di tipo grafemico

La lingua russa si esprime attraverso l'alfabeto cirillico, che accomuna tutte le lingue slave e che, a sua volta, deriva dall'alfabeto glagolitico, parlato dai poli di origine slava nel IX secolo creato dai fratelli monaci Cirillo e Metodio, allo scopo di tradurre la Bibbia e i testi sacri da usare come strumento di cristianizzazione (Solov'ëv, 2004). L'alfabeto ha numerosi prestiti da greco di Bisanzio e nella grafia dal greco corsivo medievale.

In generale, per quanto riguarda l'italiano e le difficoltà di tipo grafemico, queste ultime sono parzialmente superate dal fatto che gli apprendenti universitari sanno almeno un'altra lingua con i caratteri latini, che è l'inglese. A scuola, comunque, ne hanno studiate almeno due. Di conseguenza, la codifica alfabetica, seppur nelle differenze delle regole di traslitterazione, non risulta particolarmente difficoltosa.

La lingua russa, come quella italiana è fondata sul principio di corrispondenza tra il grafema e il fonema, anche se, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, non sempre ci sono lettere corrispondenti nel suono a quelle italiane, che vengono perciò rese in modo ‘simile’, anche graficamente esempio, il nome Luigi viene reso in russo con *Люджу* (*Luidgi*).

Qualche imprecisione si può avere, invece, con il raddoppiamento consonantico, che non è così diffuso nella lingua russa. Tuttavia, una strategia utilizzata dagli allievi è quella di trascrivere le parole o dei brevi testi su un quaderno per poterle memorizzare, sia graficamente sia semanticamente. Non è inusuale, infatti, che vengano imparate a memoria liste di parole riferite a una lettura del corso di italiano e che, come esercizio di scrittura, vengano riscritte molte volte.

3.7.3 Difficoltà di tipo lessicale

Il lessico costituisce uno dei maggiori crucci degli apprendenti russofoni giovani adulti e adulti, non tanto per la difficoltà di essere appreso, quanto per la sua caratteristica di essere una parte della lingua che è volatile.

Il lessico di una lingua si distingue in:

- lessico passivo, compreso attraverso il senso ma non utilizzato dal parlante nella sua produzione;
- lessico attivo o produttivo che invece costituisce il bagaglio lessicale di una persona, sia di natura scritta sia orale.

Nella LS, naturalmente, fino a quando non si raggiungono livelli di padronanza avanzati, il lessico utilizzato potrebbe essere sentito dalla persona come non sufficiente per consentirle di esprimersi liberamente. Ciò, è maggiormente vero nei confronti dei russi che hanno un concetto della lingua come di un fenomeno ampio, complesso e la cui resa deve essere perfetta. In parte, questa impostazione deriva dall'apprendimento della L1 e da metodi scolastici che impongono il raggiungimento di standard elevati. Per questo motivo, di fronte alla proposta di svolgere attività di produzione orale in classe e tra pari, l'insegnante potrebbe ricevere un rifiuto che deriva dalla frustrazione dell'apprendente e non dallo scarso rispetto per il docente.

Un altro aspetto da considerare è la varietà del lessico. Per quanto riguarda la nostra lingua, alcuni studi (D'Achille 2010: 68), hanno circoscritto a settemila i lessemi che compongono il vocabolario di base. Quest'ultimo è formato da:

- lessico fondamentale, costituito da parole di uso frequente e comune per esprimere i bisogni fondamentali, perciò usate quotidianamente negli scambi comunicativi e interpersonali;
- lessico che viene impiegato da parlanti con un grado medio d'istruzione;
- lessico di alta disponibilità, formato da termini di uso comune che vengono usati per descrivere oggetti e azioni semplici.

Se questi dati vengono applicati all'italiano L1, c'è da presumere che la gamma si riduca nel caso di parlanti stranieri e che molto dipenda dallo status di LS o di LS, come nel nostro caso. Partendo dal presupposto che muove tutto il presente lavoro, cioè che l'apprendimento dell'italiano nel contesto universitario moscovita avviene seguendo un approccio formalistico e traduttivo, è evidente che il lessico è uno di quegli aspetti percepiti come difficili, o quantomeno poco stabili. L'idea della lingua, come prodotto corretto dal punto di vista stilistico e di contenuto non accetta le imprecisioni che, inevitabilmente sorgono negli stadi di interlingua e anche successivamente.

3.7.4 Difficoltà di tipo morfosintattico

Nelle categorie della morfologia e della sintassi vengono inclusi gli aspetti più complessi e problematici sia dal punto di vista dell'apprendimento, sia dell'insegnamento. Come si vedrà dall'analisi dei dati (cap. 8) e dalla loro discussione (cap. 9) la 'grammatica' occupa un posto privilegiato per i russi, rispetto a tutte le altre componenti linguistiche. Questa impostazione, naturalmente, deriva dalla concezione della lingua stessa come sistema di regole e di norme (cfr. 4.1), ma soprattutto del suo carattere *standard* e della resa che deve essere quanto più corretta possibile.

Al fine di procedere con una disamina delle criticità che gli apprendenti russofoni incontrano nello studio della lingua italiana si procederà alla suddivisione di aspetti morfologici e sintattici, per i quali si elencheranno i principali fattori problematici.

3.7.4.1 *La sintassi*

Nello stabilire le norme con cui le parole si combinano tra di loro per formare una proposizione nella lingua italiana, i russofoni possono incontrare difficoltà ne:

- la formazione degli aggettivi, poiché in russo è possibile formare aggettivi da qualsiasi lemma, compresi anche i nomi di persona (Celentin Cognigni 2005);
- La lingua russa, infatti, ha una ricchezza lessicale molto ampia, capace di descrivere la fenomenologia del mondo in modo particolareggiato. Questo aspetto deriva, probabilmente, dal fatto che nel russo moderno è stata commutata una gran parte del lessico dello slavo ecclesiastico che, a differenza del latino si è accompagnato a nuovi vocaboli e ha dato vita a forme elevate di linguaggio e di espressione. Inoltre, anche la presenza di suffissi e prefissi determina una varietà ampia di scelta;
- la concordanza dei tempi, soprattutto nelle frasi in cui passato e trapassato sono entrambi compresi. In russo la concordanza ha un funzionamento differente rispetto a quello della lingua italiana e, laddove per noi occorre formare una frase dipendente e che si raccorda con il verbo della precedente, in russo basta utilizzare la congiunzione ‘что’ (*chto*), seguita dal presente o dal passato semplice. Per lo stesso motivo, il futuro nel passato conserva il verbo al futuro, mentre in italiano diventa condizionale. Anche l’uso di passato prossimo e imperfetto può risultare difficoltosa, nonostante l’aspetto perfettivo e imperfettivo dei verbi russi che distinguono l’azione finita, come risultato, e quella nel farsi, come processo, è d’aiuto nella comprensione del fenomeno. Resta, tuttavia, la difficoltà nell’uso;
- il verbo essere al presente, poiché come copula non si usa. Anche al raggiungimento di un buon livello di padronanza si può notare la tendenza dei russofoni a non usare il verbo essere, ma a unire sostantivo e aggettivo, oppure il predicato;
- il verbo avere che non c’è nella lingua russa, ma viene reso con un costrutto che utilizza il verbo essere (*быть, byt’*) alla terza persona singolare, la forma del possessore al caso genitivo (*кого -kogò- чего -čegò*, di chi di- che cosa)

preceduta dalla preposizione *y* (*u*) e la forma della cosa posseduta al caso nominativo;

- l'ordine dei segmenti della frase in italiano segue il modello SVO, mentre in russo è possibile formulare una frase senza dover necessariamente rispettare questa gerarchia. Per un russofono una costruzione di questo tipo potrebbe essere limitante oppure indurlo a creare frasi che sembrano slegate.

3.7.4.2 *La morfologia*

Insieme alla sintassi, la morfologia rappresenta l'aspetto linguistico più problematico, nel quale si concentrano tutti gli sforzi sia degli studenti, sia dei docenti.

Elementi che creano difficoltà possono essere:

- l'uso dell'articolo determinativo, che in russo non c'è, poiché l'estrema articolazione morfologica del russo rende superflua la presenza dell'articolo" (Celentin Cognigni 2005: 29) In realtà, la conoscenza di altre lingue romanze o dell'inglese aiuta molto, perché gli studenti possono avere dubbi sull'uso, ma non su che ruolo abbia all'interno della lingua e cosa significhi;
- le preposizioni, soprattutto quelle articolate, sempre per lo stesso motivo che caratterizza l'articolo determinativo. Spesso, il russo usa i casi al posto delle preposizioni per cui hanno un uso meno frequente rispetto a quanto non faccia l'italiano;
- il sostantivo, che in russo ha sei varianti (nominativo, genitivo, accusativo, dativo, strumentale e prepositivo). Di difficile individuazione è il genere dei sostantivi terminanti in *-e*, appartenenti al secondo gruppo;
- l'aggettivo quanto quest'ultimo come il nome, termina in *-e*, di conseguenza non è immediato il riconoscimento del genere e del numero;
- i pronomi personali complemento, sia nelle forme forti sia deboli, almeno fino al raggiungimento di un livello di competenza pari al livello soglia;

- le particelle pronominali ci e ne, poiché non c'è il corrispettivo russo e anche nell'inglese l'uso pragmatico è differente;
- il verbo. Come si è già detto a proposito della sintassi, non c'è la consecutio temporum nel russo, perciò per i russofoni è molto difficile raccordare i tempi giusti, soprattutto al passato. Inoltre, è complessa la scelta tra l'ausiliare essere e avere al passato prossimo, perché la regola che per i verbi di movimento e di azione si impiega avere e per i verbi di stato essere, ci sono molte eccezioni. Poiché i russi tendono a imparare le norme e a fidarsi meno dell'uso, ogni volta diventa difficile interpretare 'l'intenzionalità' del verbo. Sempre in relazione alla concordanza verbale è estremamente difficile l'uso del periodo ipotetico.

A conferma che un approccio deduttivo alla grammatica e l'uso di esercizi di tipo strutturalista costituiscono ancora la filosofia di fondo dell'insegnamento, si aggiunge un passaggio dell'intervista rilasciata dalla Prof.ssa Ludmila Petrova, che anche grazie alle sue pubblicazioni indica in maniera chiara e dettagliata le caratteristiche dell'intervento didattico:³⁷

B – Questo libro è per tutti, per tutti principianti russi³⁸.

A – Sì.

B – È spiegato tutto in modo molto dettagliato... la grammatica... tutto, tutto. Il testo. Prima si studia la grammatica. Così è la raccomandazione. Poi si passa al testo. Si studia il vocabolario, si traduce il testo e poi tantissimi esercizi per ogni paragrafo grammaticale. Esercizi diversi: togliere parentesi, coniugare e le cose tipicamente grammaticali. Poi secondo tipo di esercizi assolutamente necessario: lessico-grammaticale. La grammatica con il lessico della lezione. Lo stesso praticamente diventa. Poi dopo solo lessicale. Possono essere domande/risposte. Poi, domande sul contenuto del testo. Oppure prima del contenuto del testo traduzione dal russo. Prima in italiano, e poi dall'italiano al russo. Alla fine la traduzione è assolutamente importante....

A – Perché altrimenti viene una traduzione falsata.

³⁷ L'intervista è stata rilasciata in data 18 novembre 2019 a Mosca ed è stato accordato il permesso di poter usare liberamente le informazioni, al fine di poter acquisire dettagli utili alla definizione del contesto d'indagine.

³⁸ A è sempre l'intervistatore e B sempre l'intervistato.

B – Certo. Prima devono imparare a memoria i costrutti veri e propri italiani del testo. È sempre come l'asse diciamo sempre testo e le parole...

A – Certo.

B – Dopo si controllano. Perché basta mettersi dopo aver studiato tutto, mettersi a tradurre dal russo in italiano e subito uno mette l'accento su "dà" o qualcosa "dall'altro". La traduzione è molto importante. Però alla fine, alla fin fine e non troppa se non è per quelli che vogliono diventare i traduttori. Prima dall'italiano in russo e poi dal russo in italiano che è più difficile. Poi dopo sul contenuto del testo.

A – Certo.

B - Prima domande. Chi è Pantalone? Chi è? Eccetera. Cosa fanno? Dove vanno? Poi tante altre domande. Si può fare non soltanto a fare, a mettere un dialogo.

A – Sì.

B – Con un lessico un pochino diverso ma più o meno sullo stesso tema. O in un bar chiedono altre cose e soprattutto quelle conosciute. Per esempio pizza la conoscono tutti. È praticamente un altro tema. Non sempre tema. "Cosa prendi? – Una pizza". Gli spaghetti non prendiamo perché è plurale. E tante altre cose che conoscono e che coincidono con la lingua russa. Questo è uno dei principi numero uno. Prima passare... io per esempio in un altro libro ho dato un esercizio. Voi l'italiano lo conoscete praticamente, basta aggiungere una "o" alla fine della parola russa e siete a posto. Una parola italiana, sa, *да? Министр* (Ministr)– ministro, *ураган* (uragan) – uragano, *парк* (park) – parco e ecc.

A – Sì, certo. Sono tante le parole di derivazione.

B – Ma non soltanto così. Ci vogliono tanti esercizi divertenti. Per esempio aggettivi... tu sei bello... eh, *забыла* come essere costretti, io salto.

A – Sì.

B – Tu sei un angelo e lei è una megera. Tu sei studente e lui è il direttore, cosa vuoi?

A – Sì.

B – Proprio vicini alla vita che suscitano l'interesse. Che suscitano l'interesse concreto anche che fanno pensare. Non soltanto "è un tavolo, è una sedia". Come gli esercizi stupidi...

A – Allora guardi questa è una questione complessa perché Lei giustamente pone l'accento sulla situazione e io sono d'accordo con Lei. Perché altrimenti si finisce per imparare per dover imparare a memoria le liste, liste di parole che però sono sconnesse...

B – Certo.

A – E che non hanno una... un inquadramento. Allora se facciamo il lessico sul cibo forse è probabile che associando al cibo tutte le cose che mangiamo non dico che ce li ricordiamo tutte le parole ma una buona parte...

B – Certo...

A – Ma se io devo imparare delle liste di cose e non di oggetti che sono appartenenti...

B – Che non ti servono...

A – A gruppi lessicali diversi... infatti la questione è quella del riutilizzo. Guardi io non sono contraria alla traduzione. Il problema che io da studentessa avevo bisogno di atti comunicativi che poi potessi in qualche modo riutilizzare. Le ho detto com'è stato il mio approccio al russo. Ed è con enorme dispiacere che lo dico perché ci ho messo tanto impegno, tanta fatica ma poi non riuscivo nella vita di tutti i giorni a confezionare un prodotto linguistico che fosse dignitoso.

B – E i testi non sono stati monologali, no? Dei libri con i quali ha studiato? Perché qui per esempio la prima cosa una va a prendere il caffè, vero? E allora almeno questo lo sa. Salutare. Impara a salutare. A chi si dice salve, a chi buongiorno, buona giornata, buona serata e ecc. Queste cose, come mi chiamo, come ti chiami, sono...

A – Situazioni concrete.

B – Assolutamente! La prima lezione. E poi Roma. Noi andiamo. E la cosa importantissima. Allora si va a Roma. E poi facile. Che cos'è? È il Colosseo. 'Или просто' è Colosseo. E Cos'è? È piazza Navona. Che cos'è? Il resto è conosciuto. Che cos'è? Una piazza e poi si può passare anche a Mosca. Che cos'è? È il Cremlino. Che cos'è? È una farmacia. Che cos'è? È una stazione eccetera. Cercare di introdurre le parole più utili. Dov'è la farmacia? Dov'è... non so... dove si copra e poi si va lontano. Dov'è, dov'è, dov'è... dov'è la stazione? Dov'è, dov'è, dov'è, e tutto l'elenco di cose importanti.

A – In modo che gli studenti abbiano l'impressione di uscire dalla lezione avendo già imparato qualcosa.

B – Sì.

A – Quello che diceva Lei prima fare un passo alla volta. Krashen lo chiama input +1. Fornire allo studente un input che sia comprensibile, che abbia qualcosa di nuovo ma non troppo difficile

B – Sì, assolutamente facile, e che si senta padrone.

A – Esatto.

B – Per esempio io facevo uscire dalla porta e doveva entrare all'italiana. Doveva bussare e dire “permesso?” e non così. Dicevano, gli italiani di solito sono abbastanza la gente che si rispetta. E allora devi entrare non come uno studente fa tardi entro così, no. Deve entrare da Signore. Entri e tutti gli altri quando bussa gli altri gridano “Avanti”.

A – Bene.

B – Per forza impari.

A – Quindi fa le simulazioni?

B – Sì, sì. Entra e deve presentarsi. È la prima lezione. E già cominciano. Oppure dico “uno solo risponde”. E poi deve presentarsi a quello e si presenta anche quello che sta in classe. Prima lezione. Io quando ci sono poche ore sconsiglio di studiare la fonetica. Pian Piano. Quando ci sono le parole per esempio “Ciao”. Allora tu impari “cia”, “cio”, “ciu” con “i”. Perché è una perdita di tempo. All'Università forse sì. Però è controproducente. Si perde un mese, due in queste cose e poi è meglio introdurre pian piano con le simulazioni. Abbiamo un esempio “un'amica” con l'apostrofo e allora si spiega il fenomeno. Perché altrimenti uno non capisce niente e dimentica tutto. Comunque questo è il libro. E poi vede, poi vedrà le parole sulle prime il vocabolario. Tra parentesi scrivo con le lettere russe come si pronuncia. Perché uno si dimentica e così è più facile. Vede il dialogale... poi roba monologale... solo accompagnare qualche cosa. Poi vede un sacco di esercizi. Vedrà.

A – Sì.

B – Potrà analizzare. E per quanto riguarda la traduzione solo alla fine come...

A – Rinforzo.

B – Corona di tutto per poter ripetere.

A – Certo, Professoressa Le posso chiedere... faccio una domanda insidiosa.

B – Prego.

A – A Lei, Lei è speciale. Inizialmente mi aveva detto che prima va spiegata la grammatica, quindi un approccio deduttivo. L’insegnante spiega la regola.

B – Sì.

A – E poi gli studenti la applicano. Ha mai introdotto la spiegazione della grammatica con l’approccio induttivo? Cioè presentando un testo in cui dentro c’era la regola, per esempio le forme irregolari del participio passato, chiedendo agli studenti di individuare...

B – Che cosa potrebbe essere...

A – Esatto.

B – Sì, raramente.

A - Perché?

B – Perché? Perché per me, non voglio offendere nessuno, perché è una perdita di tempo. Per me è una vera e propria perdita di tempo.

A – Ho capito.

B – Perché non devono prendere strade sbagliate. Qualche volta sì, quando è veramente interessante. Citando una barzelletta, qualcosa devono individuare o devono tradurre una barzelletta senza guardare. Ma usare questo metodo è difficilissimo perché non risolve. Per esempio, finché tu non spieghi che “это” da omettere in lingua russa è Cremlino, è Mario, finché tu non spieghi che è da omettere useranno sempre. Finché tu non dici che questo: это Кремль, questo mettono. Insistono. La seconda volta per quelli più stupidelle, di nuovo Questo, spieghi due volte e se invece deve individuare, se non è capace non riesce a proprio capire la cosa. Meglio dire, guarda sulla lavagna scrivere e “это” зачеркивать e citare degli esempi. Это? Это не пицца наплетана! questa? Non è Maria! Proprio far mettere paura. Impaurire, fare lo spettacolo.

A – Sì.

B – altrimenti non ricordano. Indovinare non porta... Non.... Porta a niente. Forse tanto per divertimento. Si potrebbe introdurre ogni tanto qualcosa ma non c’è... manca sempre il tempo. E se noi perdiamo il tempo in queste cose.... Si potrebbe farlo dopo lezioni, non lo so, ogni tanto, invece come metodo assolutamente no. Non indovinano, bisogna dire subito, fare tanti esercizi sul fenomeno. Contrastivi.

3.7.5 Difficoltà di tipo semantico

A livello semantico non paiono esserci, nel complesso, particolari difficoltà per i russi, che possono contare su un repertorio linguistico, semantico e lessicale molto ampio. La lettura, incentivata, sin dalla più tenera età contribuisce in modo significativo al mantenimento e all'ampliamento delle conoscenze di ciascuno. La posizione della semantica, all'interno di una teoria generale dei segni, acquisisce maggiore efficacia se messa a confronto con la sintassi e la pragmatica. Si può, quindi, affermare che:

- La semantica considera il rapporto tra l'espressione e la realtà extralinguistica;
- La pragmatica studia il linguaggio in rapporto all'uso contestuale che ne fa il parlante;
- La sintassi studia le relazioni che intercorrono tra gli elementi dell'espressione linguistica.

Rispetto alla componente extralinguistica, invece, appaiono subito chiare le differenze tra le due lingue. L'italiano è molto più 'parlato' attraverso i gesti e la mimica di quanto non lo sia il russo, per cui molte espressioni, modi di dire e allocuzioni rimangono inesprese, oppure vengono relegate alla sfera della stereotipia, che si aggancia anche alla componente interculturale della lingua e della comunicazione scritta e verbale. Anche dal punto di vista pragmatico possono evidenziarsi delle criticità, dovute al fatto che si tratta di elementi che passano in secondo piano durante le lezioni accademiche, a vantaggio della grammatica.

3.7.6 Difficoltà di tipo socio-pragmatico

Dovendo tracciare un quadro sintetico delle maggiori difficoltà rispetto a tematiche socio-pragmatiche è possibile affermare che i problemi più rilevanti riguardano:

- i registri linguistici;
- l'uso degli appellativi e dei diminutivi;

- le espressioni scurrili, da cui mancano per i russi le bestemmie, in quanto parte di una manifestazione del tutto privata che non ha senso nella comunicazione dialogica.

Certamente, tutti e tre i nuclei possono avere un impatto significativo sull'efficacia della comunicazione, soprattutto di quella interculturale trattandosi di LS.

Rispetto alla varietà linguistica, che si impiega a seconda del tipo di rapporto fisico, psicologico e sociale sussistente tra i locutori, delle circostanze in cui avviene la comunicazione e del mezzo impiegato occorre dire che i russi mantengono sempre un atteggiamento formale e distaccato, fino a quando non sono sicuri che la relazione possa progredire su basi più intime. Poiché in russo, la forma di cortesia si esprime con il voi, quindi con una distanza linguistica ancora maggiore alla nostra, non capita molto spesso di vedere infranti i vincoli della *privacy* e del rispetto.

In seconda istanza, il ricorso agli appellativi di qualsiasi tipo: dai cognomi ai titoli, dagli antroponimi ai gradi professionali, è caratterizzato da regole e indicazioni molto precise e poco inclini alla flessibilità. Si tratta di un fenomeno culturale che porta con sé le prassi della *political correctness* (Balboni 2007).

Il modo giusto di rivolgersi a un interlocutore russo è con il nome proprio e con il patronimico, sia per gli uomini che per le donne; quest'ultimo si declina al femminile o al maschile a seconda della persona e va usato in alcune situazioni, anche queste ben circoscritte:

- se il livello di conoscenza è superficiale o breve dal punto di vista temporale;
- quando il contesto è formale;
- in un ambiente di studio poiché pesa la gerarchia di chi insegna e di chi ancora solo studia;
- in segno di rispetto verso un interlocutore anziano.
- quando l'ambiente è gerarchizzato, come ad esempio all'interno della professione. Un fenomeno particolare che sopravvive nelle facoltà di Mosca è il fatto che i docenti russi tra di loro, quando parlano in russo, si rivolgono al collega dando del Lei; salvo passare al tu quando parlano in italiano.

Per quanto riguarda gli appellativi, da diversi anni a questa parte vengono usati i seguenti:

- ‘ragazzo’ e ‘ragazza’ (*molodoj čelovek e devuška*). Si possono sentire nei discorsi diretti, nelle richieste, nel tentativo di attirare l’attenzione. Anche i camerieri, pur esistendo il corrispettivo vocabolo, vengono chiamati dai clienti dei locali in questa maniera senza che vi sia una corrispondenza, almeno approssimativa, con l’età.
- Parolacce, termini offensivi o volgari nella società russa non rientrano nel modo abituale di esprimersi delle persone, come abbiamo già detto, anche in contesto informale e amichevole.

3.7.7 Difficoltà di tipo interculturale

Occorre precisare che le difficoltà di tipo interculturale dovrebbero essere un argomento da affrontare con la dovuta attenzione e non sempre un approfondimento veloce che fa il docente, a seconda della disponibilità o delle conoscenze ed esperienze personali. All’interno di questo lavoro non è stato possibile fare un *focus* sulle problematiche interculturali che, per esperienze pregresse e personali, si sa essere un campo d’azione e d’indagine che ha numerosi spunti di riflessione. Eppure, ancora oggi la comunicazione interculturale viene un po’ bandita dai corsi di lingue, a vantaggio dello studio della lingua.

Scrive Magli (1981, 147):

La comunicazione non si svolge lungo un solo canale, ma si presenta come un fascio fluido e poliedrico di più moduli comportamentali: verbali, timbrici, posturali, contestuali. Ciascuno di questi segnali qualifica il significato di tutti gli altri. La comunicazione si costituisce come interazione simultanea di più linee di codici diversi che interagiscono fra di loro, su differenti livelli.

Per chi apprende la lingua e la cultura di un paese straniero è di fondamentale importanza avere la consapevolezza che è possibile comunicare in maniera olistica, attraverso le componenti extralinguistiche, veicolando significati importanti dal punto di vista della comprensione.

CAPITOLO 4

Il profilo degli insegnanti di lingua italiana

Il prossimo capitolo traccia una breve descrizione della figura del docente di lingua italiana in ambito accademico. I cambiamenti occorsi a partire dagli inizi degli anni Duemila sono stati importanti, soprattutto dal punto di vista organizzativo della figura docente, perché sono state introdotte riforme del sistema di educazione superiore che hanno condotto gli insegnanti verso un progressivo confronto con la realtà accademica di altri paesi. Fatto, questo, sconosciuto prima di allora. Nel secondo paragrafo (6.2) verranno riportate testimonianze dirette del lungo periodo sovietico e dell'isolamento al quale i docenti di lingue straniere, unitamente agli studenti, erano sottoposti.

4.1 Il docente universitario di lingua italiana oggi

Nel 2003 la Federazione Russa ha aderito al Processo di Bologna. Si tratta di un accordo intergovernativo che ha l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra Stati nell'ambito dell'educazione superiore. Dapprima circoscritto ai soggetti dell'Unione Europea, il patto si è via via ampliato e ha coinvolto tutti quei paesi che intendono migliorare il proprio sistema educativo a livello accademico, basando il proprio operato su una serie di principi condivisi, di seguito elencati:

- libertà accademica di docenti e studenti al fine di essere partecipi alle iniziative promosse dai governi nel settore dell'educazione superiore;
- incentivazione della collaborazione e della condivisione tra docenti e studenti, considerati membri di uno stesso gruppo di settore scientifico;
- promozione della libera circolazione dei soggetti che costituiscono la stessa comunità;
- qualità degli studi e della ricerca, come fattore di supporto alla coesione sociale e allo sviluppo economico;

- possibilità di collaborazione con sistemi d'istruzione superiore di altri paesi del mondo;
- ottimizzazione dell'occupabilità dei soggetti laureati;
- incremento del *Lifelong Learning (LLL)* e di ogni altra forma possibile di apprendimento permanente.

Non tutti questi aspetti, ad oggi, sono equamente recepiti e implementati dal sistema che fa capo al Ministero delle Scienze e dell'Educazione Superiore della Federazione Russa (*Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Ministerstvo nauki i vyšego obrazovanija Rossijskoj Federacij*) ma la direzione è quella di un progressivo accostamento alle politiche comunitarie europee.³⁹ L'unico ateneo a non dipendere, dal punto di vista delle sovvenzioni, dal Ministero, ma ad attingere direttamente al bilancio dello stato è l'*MGU*.

È in questo quadro di riferimento che si inserisce anche la figura del docente universitario di lingua italiana in Russia, chiamato a svolgere una professione che dal punto di vista disciplinare ha una tradizione secolare e consolidata, così come abbiamo visto nella prima parte di questo lavoro. Sotto il profilo organizzativo, invece, le innovazioni, rispetto a vent'anni fa sono molteplici. Prima fra tutti la possibilità di viaggiare oltre i confini nazionali e di specializzarsi, grazie a periodi di studio o di ricerca all'estero (Shmelev, 2002).

Nel contesto accademico odierno, oltre alla preparazione culturale, disciplinare e al livello di competenza linguistica, ai docenti viene richiesto di curare la propria formazione attraverso una serie di indicazioni che possono essere assimilabili a quelle presenti nel 'Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingua', (Kelly, Grenfell 2004, Bosisio 2010). Non si tratta, quindi, di prescrizioni obbligatorie, ma di buone prassi e dell'assunzione di consapevolezza del ruolo ricoperto. Come si è detto, la Russia non è sempre al passo nel recepire le indicazioni programmatiche degli accordi, ma lo sforzo per riaccordare l'eredità del passato e i suggerimenti che provengono dall'esterno è indubitabile. I tempi di attesa tra la stipula degli accordi intergovernativi e l'effettiva applicazione soggiacciono alle tempistiche dei necessari passaggi burocratici di entrambe le parti.

³⁹ Dati disponibili, provenienti da un rapporto dell'UE, stilato anche grazie alle informazioni provenienti dai programmi Erasmus + ed Eurydice, al seguente link: https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiche_russian_federation_2017.pdf

Nel modello proposto da Kelly vengono individuati quaranta punti che dovrebbero rappresentare dei passaggi-chiave per lo sviluppo della figura dell'insegnante, suddivisi in quattro macro-aree che li raggruppano. Queste ultime vengono presentate nella tabella 2 a seguire, insieme ai principali descrittori:

<p>STRUTTURA (la relazione fra la teoria e la pratica didattica).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Raccordo fra lo studio accademico e l'esperienza lavorativa; - Formazione iniziale e continua del docente; - Immersione in un ambiente multiculturale; - Condivisione di reti di contatto nazionali ed estere; - Periodi di formazione e di studio nel paese della LS; - Indicatori di valutazione comuni, atti a favorire la mobilità.
<p>SAPERE E COMPRENDERE (la conoscenza dei differenti metodi e la loro applicabilità, a seconda degli obiettivi da raggiungere).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza degli approcci e dei metodi della glottodidattica; - Ricorso a metodi differenti e diversificati; - Valutazione della padronanza linguistica; - Formazione nel campo delle tecnologie digitali; - L'uso della tecnologia per la progettazione e l'organizzazione del lavoro; - La tecnologia applicata alle procedure di valutazione.
<p>STRATEGIE E ABILITÀ (la capacità di saper adattare le teorie didattiche al contesto d'insegnamento).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Raccordo tra l'approccio e i bisogni degli apprendenti; - L'utilizzo e la condivisione di risorse didattiche; - Lo sviluppo di strategie che incentivino l'apprendimento autonomo; - Integrazione della ricerca nella pratica didattica; - Promozione del CLIL.
<p>VALORI (la promozione del confronto, della collaborazione e della condivisione).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il ruolo dei valori positivi nel confronto tra culture diverse; - Il rispetto per la diversità linguistica; - L'importanza dell'apprendimento delle lingue; - Il valore del lavoro condiviso;

	- L'importanza dell'apprendimento permanente.
--	-----------------------------------------------

Tabella 2 - Passaggi-chiave per lo sviluppo della figura dell'insegnante

Adattando lo schema alle esigenze del nostro campo d'indagine possiamo affermare che i punti elencati nel Profilo corrispondono alle indicazioni che le università danno ai loro insegnanti di lingua e per i quali viene organizzata la formazione in presenza e online. In particolare, si segnalano le opportunità legate alla mobilità, grazie ai numerosi accordi di collaborazione e partenariato tra università italiane e russe⁴⁰.

La cooperazione culturale tra i due paesi è, ad oggi, regolata da un Accordo di collaborazione nel campo della cultura e dell'istruzione, sottoscritto in data 10 febbraio 1998 a Roma e successivamente ratificato attraverso la legge n. 515 del 21 dicembre 1999. L'operatività del patto è datata 25 luglio 2000. Da quel momento sono decaduti i precedenti accordi, risalenti rispettivamente al 1960 e al 1991, a ulteriore testimonianza della vicinanza culturale che storicamente caratterizza le relazioni fra i due paesi⁴¹.

4.2 Il docente universitario di lingua italiana nell'ultimo periodo sovietico: 1950-1990

Per cercare di cogliere la situazione dei docenti di lingua italiana nella seconda metà del Novecento fino alla caduta dell'URSS, si è deciso di riportare alcune testimonianze dirette, raccolte da insegnanti che si sono resi disponibili a raccontare le loro vicende personali degli anni in cui studiavano le lingue straniere e, in particolare l'italiano, ma senza poter uscire dal paese.

La prima testimonianza è del Professor Evghenij Solonovič, tra i massimi esperti di traduzione letteraria dall'italiano al russo, anche nelle varianti regionali e dialettali⁴². Nel corso di una lunga ed emozionante intervista, nella quale ha raccontato il suo rapporto

⁴⁰ Non è stato possibile catalogare e riportare all'interno del presente lavoro l'elenco dei singoli accordi stipulati tra atenei russi e italiani. Per le fonti italiane, si può fare riferimento alle Home page delle università, sotto la sezione: mobilità e internazionalizzazione.

⁴¹ Dati disponibili al seguente link:

https://ambmosca.esteri.it/ambasciata_mosca/it/i_rapporti_bilaterali/cooperazione-culturale

⁴² Note sono le sue traduzioni delle poesie di Giuseppe Gioacchini Belli, nel russo di Tolstoj.

personale con Ungaretti, Montale e altri poeti italiani della metà del Novecento ha anche risposto ad alcune domande relative ai suoi anni di formazione e insegnamento:

Intervistatrice: Professore, un passo indietro prima di arrivare alla traduzione. L'italiano come l'ha studiato?

- Ho studiato con gli insegnanti russi. Non credo che sia cambiato il sistema, adesso. Abbiamo iniziato con la fonetica, naturalmente. E poi c'erano come materie: fonetica, lessico e grammatica. Al terzo corso c'era la grammatica teorica, che insegnava la bravissima Alisova, con la quale poi ho mantenuto un ottimo rapporto. [...]

Intervistatrice: I rapporti con gli italiani come erano? Che tipo di stimoli avevate rispetto all'italiano e alla lingua parlata. Non potevate uscire...

- No, uscire no. Io la prima volta sono uscito come interprete di una squadra sportiva. Le prime due tre volte. A partire dal '58. Poi, c'è stato un intervallo lungo e ho ricominciato. Sono tornato in Italia e poi tornavo abbastanza spesso, da quando poi ho cominciato a collaborare con l'Unione Scrittori, da quando poi sono diventato membro dell'Unione Scrittori, inviato ai vari convegni.

Intervistatrice: Quindi, per quanto riguarda gli anni della sua formazione e del primo periodo della professione l'italiano l'ha ascoltato solo da russi e attraverso fonti russe?

- : Certo. [...] Poi, una delle mie insegnanti alla quale devo molto: Lidia Il'ičnina Grejsbard lei, dopo che io mi sono laureata ha scritto anche un manuale.

Intervistatrice: Sì, lei ne ha scritti diversi.

- : Sì, diversi. Lei, poi, emigrò in America, però veniva due o tre volte tornò in Russia per un brevissimo periodo e ci siamo incontrati. [...]. Lei è stata mia insegnante. I manuali non esistevano ancora, però lei era brava. Io non ero molto diligente, però sono stato l'unico ad avere la lode all'esame

di italiano. Non ero il migliore studente, però l'esame mi è andato bene.
Poi ho continuato a imparare avendo i contatti con gli italiani. [...]

La seconda testimonianza è stata concessa dalla Prof.ssa Galina Danilovna Murav'ëva dell'*RGGU* che si è resa disponibile a raccontare episodi e fatti degli anni di studio e di lavoro presso l'*MGU*⁴³. Il suo contributo non è in forma di intervista, ma di narrazione e contiene passaggi molto intensi:

“Al quarto anno sono state tutte mandate in Italia.⁴⁴ C'era una fiera, qualcosa. Io no perché ebrea. Ma sono rimasta... come spiegarlo... La cosa mi sembrava del tutto normale. Non mi piaceva certo, ma per me non era né una novità né una sorpresa.

Nel 1965 mi hanno lasciata uscire. Avevano bisogno di una ragazza. Chissà perché questi due uomini avevano bisogno di una ragazza. Allora era così. Dopo, fino all'88 niente. Siccome facevo parte dello staff accademico, a qualcuno poteva venire in mente di mandarmi da qualche parte, non so con gli studenti. [...]. C'era il Segretario... Non ricordo nemmeno più la carica, ma era lui a decidere. Io non esistevo, perché sapevo come stavano le cose e non avevo molte speranze. Già mi sembrava strano di avere visto un po' nel '65. [...]. Nell'88 è cominciata la famosa *Prestrojka*, e il mio ex insegnante, ma anche vice-decano per i rapporti internazionali mi si è avvicinato e mi ha chiesto se potevo andare in Italia. Infatti, ci sono stata e da allora, poi, ci sono tornata molte volte però, una volta sola sono stata diversi mesi a Venezia, nel 2001 [...]. La mia carriera non è andata liscia, comunque. Nel 1970/72 è cominciata l'emigrazione e molti miei amici sono andati in America, in Israele e c'era il sospetto che potessi voler andare via anche io, da parte del Segretario del Dipartimento. Sono stata quasi licenziata. Ogni tre anni si faceva il concorso e io sono rimasta un'ora e mezza ad aspettare come andasse a finire la loro riunione di partito del Dipartimento. [...]. Lui (il Segretario), poi, è tornato da me raggianti, chissà perché, e mi ha detto che in fin dei conti avevano deciso

⁴³ L'intervista è stata concessa in data 05.11.2019, presso il Centro di Studi Italiani dell'università RGGU. La prof.ssa G. D. Murav'ëva ha dato il suo personale consenso all'uso di quanto rilasciato, affermando che ormai sono trascorsi tanti anni da quegli accadimenti e che non c'era nulla che non potesse essere rivelato, Per scelta di chi scrive sono stati omessi nomi e circostanze che potessero rendere riconoscibili alcune persone, delle quali non si ha il consenso per il trattamento dei dati.

⁴⁴ Era l'anno accademico 1962-63.

di farmi restare. Io non avevo nessuna colpa. Lavoravo più degli altri, ero molto 'in riga'. Non partecipavo alle manifestazioni, non protestavo. Niente. Ma come si dice: '*не наш человек*', non è dei nostri. Quindi, in fin dei conti mi hanno tenuta su una sedia elettrica, un po' esplosa. Poi, praticamente non abbiamo parlato, ma lui lo sapeva. Sapeva. Era un docente di rumeno, una vecchia spia. [...]

Non so se venissimo controllati. Il controllo era affidato ad altre stanze, ma qualcosa che si poteva vedere o spiare nei dintorni sì. Alla fine sono rimasta, nel '72. Però, mi hanno sempre trattata non alla pari. Non so... Una volta tanto... C'erano i gradi, ma io niente rimanevo ferma. Una volta è arrivata una nuova segretaria, che come dicevamo noi aveva un '*человеческим лицом*', era una dal volto umano e mi disse che voleva proseguire la sua carriera, ma che non avrebbe potuto finché io fossi rimasta lì così, perché non era giusto. Chiese al padre, che lavorava al Ministero dell'Istruzione di darmi un posto. Lei mi ha chiesto di andare direttamente a Ministero e di prendere direttamente quella disposizione. Sono andata. Ho preso la busta e l'ho portata al Dipartimento del personale. Mi hanno registrata e poi niente. Passa un anno. Niente. C'era una signora che era una specie di aiuto rettore. Non proprio vice, ma faceva parte dello staff tecnico. Noi la conoscevamo perché lei era responsabile della mia facoltà. Non era una conoscenza vera e propria, ma sapevo come si chiamava e lei aveva conosciuto me, non so come e non so quando. Sono andata in quell'edificio centrale dell'università, dove al decimo piano c'erano i superiori. [...] Al piano di sotto c'era il bagno e ne avevo bisogno. Proprio lì incontro questa signora. Ho deciso di non chiedere niente. Sono lì che mi lavo le mani e lei esce. Io stavo zitta. Lei è uscita dalla cabina e ci laviamo le mani in silenzio. Sulla porta, lei mi chiede come mai non le chiedessi niente del mio posto e io ho risposto che glielo stavo chiedendo adesso. Allora, la risposta è stata che avevano delle persone più degne di me. Ma la lettera era personale. Allora chiedo come mai quando il Rettore ha bisogno di un interprete chiama me e invece io non sono degna. Andavo a tradurre qualcosa per il vice Rettore. Una piccola bugia, ma non cattiva. Lei è sparita. Dopo un attimo è riapparsa con quella lettera già firmata. Chi l'ha firmata e come non so. Forse, era già firmata.

Comunque, sono diventata insegnante semplice. Prima ero tipo ricercatore, che avevo chissà quanti anni. Comunque, così”.

Questo è il resoconto diretto e personale delle difficoltà che gli insegnanti potevano incontrare nello svolgimento della propria professione. Al di là dei casi personali, dovuti a motivi politici o religiosi, il dato incontrovertibile è l'impossibilità di entrare in contatto con il paese della LS insegnata, se non in occasioni sporadiche e approvate. Naturalmente, ci sono le delegazioni italiane che arrivano in Russia per ragioni politiche come ad esempio gli esponenti del partito comunista italiano o di quello socialista. In queste occasioni, gli studenti migliori o gli insegnanti vengono prececati per fare da traduttori o per accompagnare gli ospiti in giro per il paese.

Nel 1960 viene sancito un importante accordo culturale tra l'URSS e l'Italia. In questa sede tralasciamo i risvolti che attengono alle questioni storiche e politiche e preferiamo sottolineare quegli aspetti che più ci interessano: lo scambio di insegnanti e di studenti. Infatti, il passo sancisce una rinnovata collaborazione tra Mosca e Roma, dal punto di vista culturale. La commissione mista che viene istituita deve redigere una serie di programmi annuali, che sul principio della reciprocità prevedano lo scambio di:

- insegnanti delle scuole;
- professori universitari;
- studenti universitari;
- libri e volumi;
- periodici e riviste.

Il pacchetto comprende arte, scienza, tecnologia, spettacolo, sport e turismo. I benefici, in realtà, hanno ricadute molto più ampie perché implementano le basi della collaborazione anche a livello economico per molti decenni a venire (Salacone 2011).

Le parole della Professoressa G. D. Murav'ëva, ben descrivono i tempi. Da un lato, i viaggi programmati, dall'altro le difficoltà interne di un regime che non dava le stesse opportunità a tutti.

Qualche decennio dopo, la situazione non sembra di molto migliorata. Si riporta uno stralcio di intervista rilasciata da un docente che è entrato a far parte della ricerca. Per questo motivo, non si indicherà il nome e il luogo d'insegnamento attuale. Per i docenti di francese, la situazione era la medesima:

- Va beh, molti siamo laureati nell'85... sì, sì. Quindi dall'80 all'85 abbiamo fatto questa università. L'anno delle Olimpiadi di Mosca. Mi ricordo quando ci siamo iscritti.

Intervistatrice: Sì.

- Perché era poi difficilissimo entrare. Non è come in Italia, anche perché all'epoca era un'università molto elitaria. Chiusa, sempre a numero chiuso. Esami d'entrata e bisognava avere "блат" come si dice in russo, quindi essere raccomandati. Non solo: se non avevi padre del comitato centrale *KUSEF* come si dice, ecco, o magari l'ambasciatore, ecco. Io non avevo niente quindi ho rifatto due volte questa cosa, quindi ho ripetuto l'anno e poi... perché c'era anche l'esercito, c'era l'Afghanistan.

Io ero l'unico del gruppo, dieci persone, l'unico ad aver fatto francese solo quattro anni. Quindi sapevo un po' meno di tutte. Per esempio [REDACTED] proveniva da una scuola molto prestigiosa. E quindi mi hanno preso un po' perché mi hanno detto: "vediamo una scintilla in Lei e vogliamo"...

Intervistatrice: La famosa *искра*?

- Era un po' così una *аванс*, come si dice in russo. Ecco. E io i primi anni ho studiato solo il francese e dopo l'italiano è subentrato penso al terzo anno, secondo anno di regola e poi... Ma io l'ho un po' trascurato. Sempre diceva la professoressa [REDACTED] che siamo diventati amici quasi subito per motivi anche politici, perché eravamo un po' dissidenti- Ma le ho sempre detto che l'italiano non mi serve e che non mi interessa. Lei mi ha detto "vede che ancora le servirà nella vita". Ed è stata un po' chiaroveggente in questo, ecco, questa cosa. Però ho puntato sul francese

ecco perché ho adorato anche la mia professoressa del francese che era bravissima e non è mai stata in Francia. E anche questo è fondamentale.

4.3 Alcuni dati di riferimento dei docenti coinvolti nell'indagine

Nella parte dedicata all'analisi dei dati e alla loro discussione (cfr. 7.2 e 8.2) verranno fornite indicazioni più precise sulla formazione obbligatoria a cui sono tenuti i docenti. Infatti, ogni ateneo, stabilisce annualmente la proposta di formazione e di aggiornamento alla quale gli insegnanti sono tenuti a partecipare. Il funzionamento è il medesimo di quello italiano. Vengono rilasciati attestati di partecipazione che certificano l'avvenuta frequenza ai corsi, che sono di carattere teorico e pratico, in modalità online, mista o in presenza.

Tuttavia, nel tentativo di fornire un'istantanea più precisa dei docenti, si anticipano alcuni dati iniziali, pur nella consapevolezza che la nostra ricerca è di tipo qualitativo e non può essere generalizzata. Si tratta di informazioni provenienti dai questionari online, che sono stati realizzati attraverso Google Moduli.

Rispetto al sesso, i docenti che hanno partecipato alla compilazione dei questionari sono rappresentati dal grafico della figura 4, che indica che la compagine femminile (64,3%), è di molto maggiore rispetto a quella maschile (35,7%). Il dato delle interviste non si discosta, perché su quindici interviste rilasciate, cinque sono di docenti uomini e dieci di docenti donne.

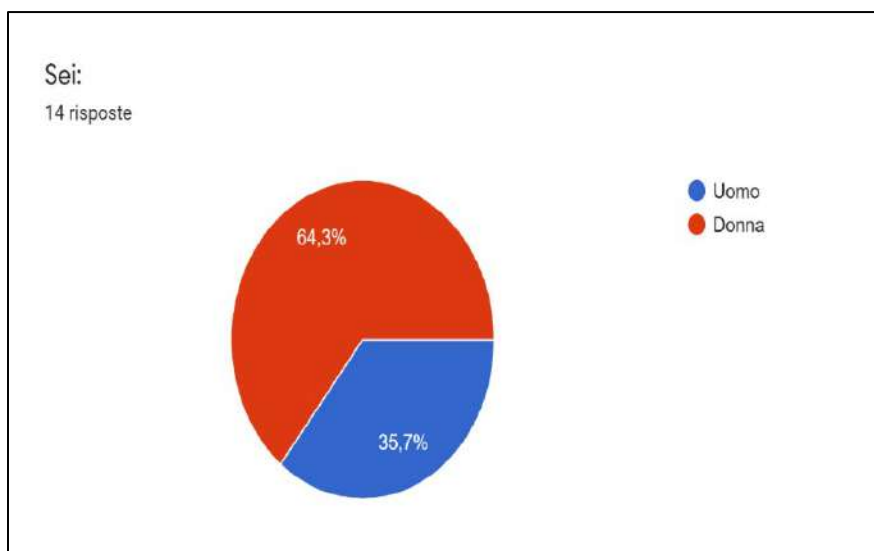


Figura 4 - suddivisione docenti in base al sesso

Rispetto all'età, invece, il grafico della figura 5 indica che l'età dei docenti va dai 28 anni fino ai 77. C'è, quindi, uno scarto generazionale ampio. A differenza dell'Italia, non c'è un limite al pensionamento dei docenti. È anche il caso del Prof. E. Solonovič, il quale ha lasciato la cattedra di traduzione letteraria, presso l'Istituto 'Maksim Gorkij' di Mosca, a 86 anni⁴⁵.

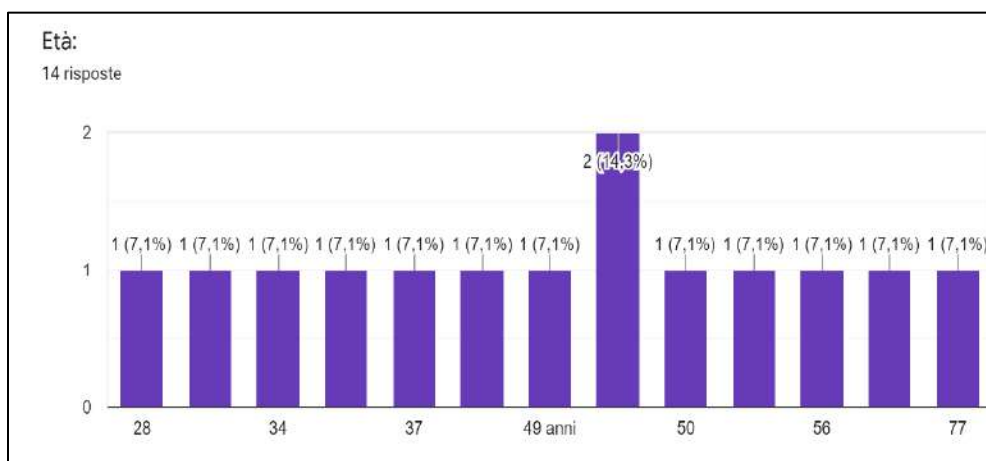


Figura 5 - età dei docenti

Rispetto alla L1, i docenti che hanno compilato il questionario vengono così raggruppati (Figura 6):

⁴⁵ L'intervista è stata rilasciata in data 22.10.2019 presso la sua casa di Mosca.

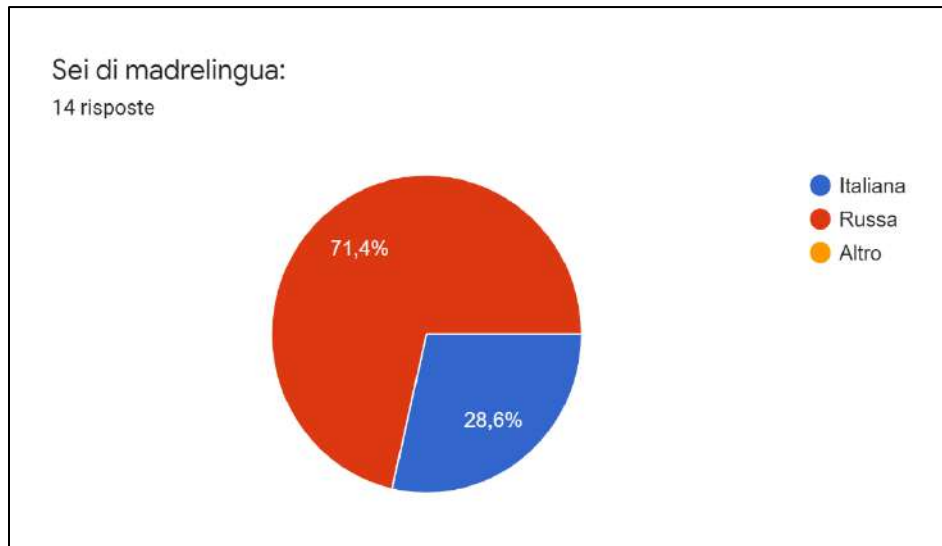


Figura 6 - lingua madre dei docenti

L'ipotesi di partenza della ricerca che non ci fossero docenti con una L1 diversa dal russo o dall'italiano è stata confermata. Lo stesso dato emerge dalle interviste. Su quindici intervistati i madrelingua russa sono undici. Non ci sono nemmeno casi di bilinguismo. Perlomeno non dichiarati.

Infine, rispetto agli anni di insegnamento il 50% ha dichiarato di avere una carriera accademica superiore ai vent'anni. Dal grafico (figura 7) si può vedere che la situazione è così rappresentata:

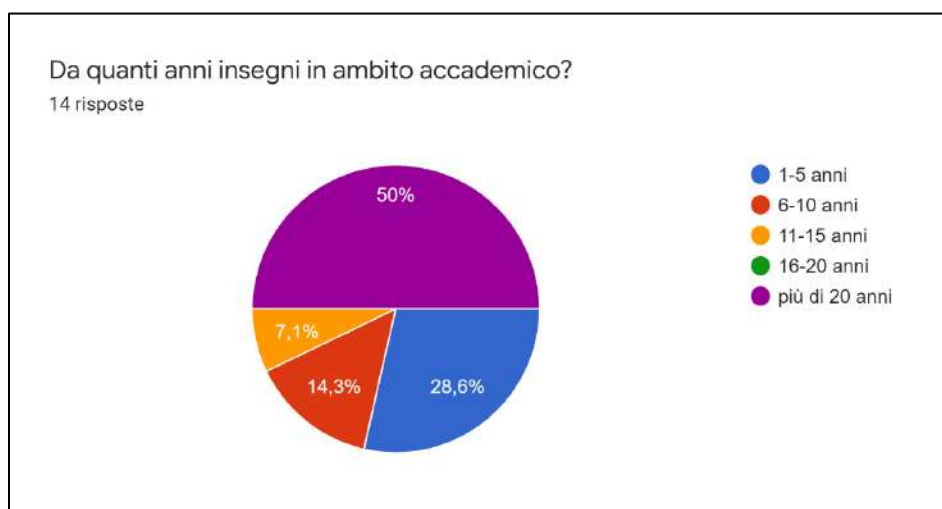


Figura 7 - anni di servizio presso l'università

Il dato interessante è vedere come le percentuali maggiori vadano a confluire verso gli estremi del *range* proposto, perché se il 50% ha più di vent'anni di carriera accademica, il 28,6% dichiara di essere in servizio da un periodo compreso fra l'uno e cinque anni. I valori sembrano concordare con l'età anagrafica degli *informant*. C'è una giovane generazione di docenti, con un'età compresa tra i 28 e i 37 anni, la cui formazione e le cui competenze digitali, unitamente alle *soft skills*, influiranno sull'approccio e sul metodo.

4.4 I titoli necessari per diventare docente

Gli insegnanti russi di LS per poter svolgere attività accademica di docenza devono essere in possesso del dottorato di ricerca. Naturalmente, all'interno del sistema le situazioni sono alquanto diversificate. Basti pensare, ad esempio, a chi proviene dal sistema sovietico e ha maturato una lunga esperienza sul campo.

La Russia ha un sistema di educazione superiore non uguale al nostro, ma dall'adesione al Processo di Bologna ha cercato progressivamente di armonizzarsi al sistema europeo, senza però voler rinunciare del tutto alla propria tradizione. In particolare, rispetto al percorso del dottorato di ricerca.

In Italia, il corso di dottorato di ricerca rappresenta il terzo livello di istruzione e formazione accademica, nel quale si coniugano la formazione e la ricerca. A livello europeo viene condiviso lo stesso principio. I corsi di dottorato hanno una durata minima di tre anni e per l'accesso occorre aver conseguito una laurea magistrale o del vecchio ordinamento, oppure analogo titolo conseguito all'estero. Il Decreto Ministeriale che regola l'accreditamento e l'istituzione dei corsi è il numero 45, del 13 febbraio 2013, entrato in vigore il 21 maggio dello stesso anno⁴⁶.

La Russia ha un sistema ereditato dall'URSS e per il dottorato si distinguono due livelli:

- Candidato delle Scienze (*Кандидат наук*), grado introdotto il 13 gennaio del 1934 da una delibera del Consiglio dei Commissari del popolo, poiché tutti i titoli e i livelli erano stati eliminati dalla Rivoluzione del 1917, in quanto ritenuti

⁴⁶Il testo è consultabile al seguente indirizzo: [http://attiministeriali.miur.it/anno-2013/febbraio/dm-08022013-\(1\).aspx](http://attiministeriali.miur.it/anno-2013/febbraio/dm-08022013-(1).aspx)

retaggio del capitalismo (De Witt, 1961). Occorre aver conseguito precedentemente o un corso di laurea triennale, oppure aver conseguito un diploma di laurea specialistico (*Magistr*).

Il percorso dottorale è triennale, più un anno preparatorio, e coniuga studio e ricerca. Viene chiamato Aspirantura (*Аспирантура*). È richiesto un numero minimo di pubblicazioni nelle riviste di fascia A e di settore e il superamento di esami di lingua straniera, della disciplina specifica e di filosofia. Al termine, la dissertazione viene difesa di fronte a un Comitato Scientifico di circa venti membri, all'interno del quale ci sono degli 'oppositori'. Se il punteggio è superiore al 66,6 % delle valutazioni totali espresse dai membri, allora la difesa è andata a buon fine e ci sarà l'attestazione da parte della *Vysšaja Attestacionnaja Kommissija (Высшая аттестационная комиссия), VAK*⁴⁷.

- Dottore delle Scienze (*Доктор наук*). Si tratta di un dottorato di secondo livello, molto specifico. È stato introdotto sempre nel 1934, dalla stessa legge di qui sopra. Ad oggi, fatte salve le eccezioni, è necessario possedere questo titolo per insegnare all'università. Non c'è quindi l'abilitazione.

La ricerca di secondo livello è libera, nel senso che il candidato non ha bisogno di essere seguito da un tutor, come nel primo caso anche se solitamente si fa consigliare da un collega esperto. Si tratta di un percorso complesso, perché occorre dimostrare che il proprio lavoro è significativo e apporta un contributo originale alla ricerca nazionale di settore. Prima della difesa, tre *referee* devono dare parere positivo, rispetto al lavoro svolto. Il conseguimento del titolo è, come per il precedente, sottoposto al giudizio insindacabile dei membri designati della *VAK*.

Pur avendo aderito al processo di Bologna, la rigida strutturazione del dottorato di ricerca non è cambiata perché non c'è, o non c'è ancora, l'intenzione di abolire questo sistema che viene ritenuto dall'amministrazione una garanzia di qualità della ricerca, a livello nazionale. Ecco perché, nonostante i rinnovamenti che hanno investito il Ministero

⁴⁷ L'università MGU segue un percorso diverso, dovuto al suo status, poiché non è soggetta alla giurisdizione del Ministero dell'Educazione superiore e delle Scienze.

dell'Istruzione negli ultimi dieci anni, non si è provveduto a uniformare il percorso dottorale.

Invece, la questione annosa è quella relativa all'equipollenza dei titoli, anche se ci sono accordi intergovernativi specifici che la Russia ha sottoscritto con i vari paesi esteri. Nel nostro caso, la cooperazione culturale è regolata da un Accordo, sottoscritto a Roma 10 febbraio 1998 e ratificato ai sensi della legge numero 515 del 21 dicembre 1999.⁴⁸

Tra gli scopi di questa collaborazione c'è anche l'intenzione di vedere riconosciuti reciprocamente i titoli, previa verifica della conoscenza delle rispettive lingue nazionali. Alla base c'è il principio di internazionalizzazione e la volontà di ampliare il volume degli scambi accademici e la promozione delle lingue.

Le fasi negoziali dell'Accordo per il riconoscimento dei titoli costituiscono un processo lento e graduale, iniziato nel 2003. Dopo una comparazione dei sistemi d'istruzione c'è stata una prima bozza di accordo nel 2005 e successive modifiche, integrazioni e variazioni hanno portato alla ratifica della controparte italiana nel 2009 e di quella russa nel 2010. L'ultima legge emanata dalla nostra Repubblica, in ordine di tempo è datata 07 dicembre 2015 ed è la numero 214.⁴⁹ Ha una validità di cinque anni, di conseguenza è tutt'ora valida. Al termine del lustro può essere tacitamente rinnovata, oppure si procederà a nuove disposizioni.

L'articolo 2, comma 2 della Legge recita:

2) I titoli italiani di «Diploma di Laurea» e di «Laurea specialistica/magistrale» e il «Diplom spetsialista» ed il «Diplom magistra» russi, danno diritto ai loro titolari ad accedere agli studi per la preparazione della tesi per conseguire il grado accademico di «Kandidat nauk» nella Federazione Russa e il «Dottorato di ricerca» nella Repubblica italiana.

Di conseguenza, il dottorato di primo livello viene equiparato al PhD, mentre per il secondo grado non ci sono ancora accordi specifici, né la Federazione intende rivedere i gradi. Come abbiamo visto, si tratta di un retaggio sovietico non negoziabile.

⁴⁸ L'entrata in vigore è datata 25 luglio 2000.

⁴⁹ Il testo del provvedimento è reperibile al seguente indirizzo:

<https://www.altalex.com/documents/news/2016/01/19/accordo-italia-russia-riconoscimento-titoli-studio>

CAPITOLO 5

I manuali e i materiali in uso

Questo capitolo è dedicato alla disamina dei sillabi dei corsi di lingua e dei materiali impiegati dai docenti, sia nei corsi di lingua generali, sia in quelli specifici e di microlingua. Verranno presi in esame alcuni manuali, corsi di lingua e libri di testo usati dai docenti degli atenei che sono stati coinvolti nella ricerca. Non si ha, in questa sede, la pretesa di essere esaustivi rispetto alla varietà di supporti didattici che vengono impiegati nel mondo accademico *tout court*. Si vedrà, comunque, come la quasi totalità dei volumi scelti si rifà all'approccio formalistico, nel segno della tradizione dell'insegnamento delle LS in URSS prima e in Russia poi.

Tuttavia, alcuni insegnanti più giovani hanno iniziato a introdurre manuali dell'approccio comunicativo- situazionale, oppure supporti audio e video scaricati da Internet. È il segno che, da un lato occorre integrare il materiale cartaceo ufficiale e, dall'altro, che un eclettismo metodologico potrebbe apportare nuovi stimoli alla didattica.

Inoltre, occorre tenere in considerazione l'apporto delle tecnologie in un'ottica di integrazione della didattica delle LS e delle Tic (Guichon 2012).

5.1 Curricoli, sillabi e approcci

Dovendo necessariamente individuare degli aspetti che hanno determinato la scelta di analizzare alcuni testi rispetto ad altri, si sono tenuti in considerazione i seguenti fattori:

- i testi adottati ufficialmente dalle cattedre o dai Dipartimenti. È vero che i docenti dispongono di un ampio margine di libertà nella scelta dei materiali, ma ve ne sono alcuni che appartengono alla tradizione e che sono appositamente rivolti ad apprendenti russofoni. Sono questi, come nel caso delle opere di Grejsbard/Lidina ad essere i più scelti;

- l'importanza del syllabo, all'interno del curricolo, che nell'elaborazione del piano didattico di un corso di lingua, definisce obiettivi e contenuti e che nell'individuazione dei materiali lascia spazio di scelta al docente;
- l'ingente quantità di pubblicazioni presenti sul mercato russo, anche a costi molto accessibili, ma che non sempre hanno l'avallo del Ministero dell'Educazione russo o i cui contenuti sono difficilmente ascrivibili a un approccio glottodidattico definito fanno sì che si possa tralasciare una disamina particolareggiata. Infatti, sono testi che difficilmente vengono proposti dai docenti, anche se sporadicamente vengono utilizzati come materiale di rinforzo da parte degli allievi.

Al di là dei manuali ufficiali adottati in un corso, gli insegnanti hanno l'opportunità di proporre i materiali che più reputano opportuni siano essi autoprodotti, adattati o semplicemente presi da fonti già esistenti. Nella sezione dedicata alla discussione dei risultati della ricerca il dato emergerà con maggiore chiarezza, poiché è stato dedicato un quesito specifico che consente di rilevare in maniera analitica la dimensione del fenomeno.

Alcune precisazioni vanno fatte rispetto al curricolo di un corso di lingua, che in Russia viene chiamato 'Programma' (*Программа*). Non è stato possibile visionare una grande quantità di documenti, purtroppo. Non sempre, infatti, sono pubblicati e visionabili online. Rispetto a ciò che è stato possibile leggere, si è potuto verificare che il curricolo ha una struttura classica, di tipo pianificato (Ciliberti 2012):

- definizione degli obiettivi;
- scelta dei contenuti di insegnamento e loro segmentazione in conoscenze e sviluppo delle capacità (il syllabo);
- scelta del metodo;
- criteri di valutazione;
- libri di testo obbligatori e bibliografia consigliata.

Come si è detto, nella scelta dei sussidi didattici, viene lasciata facoltà di scelta al docente, anche se è obbligatorio scegliere il libro di testo di riferimento. Tuttavia, in questa scelta, incide anche il fatto che i volumi pubblicati al di fuori del paese sono estremamente più costosi di quelli stampati in Russia.

Un esempio: il testo di Lidia Grejsbard, dal titolo ‘Corso d’italiano. Nozioni fondamentali’, ha un costo pari a 650 rubli, circa poco meno di 8 euro.⁵⁰

Il costo del primo volume (A1), del corso ‘Nuovo progetto italiano’, costa 3700 rubli, che al cambio significa 41 euro⁵¹. La differenza è, quindi, molto ampia e occorre tener conto che non tutti gli studenti possono permettersi un esborso simile per un solo libro di testo, nell’intero corso accademico.

Rispetto al sillabo, la struttura è quella tradizionale, nella quale vengono elencate le conoscenze da acquisire e le competenze da sviluppare. Si tratta di sillabi proposizionali e formali, secondo la classificazione proposta da Breen (1987). Al termine del corso gli studenti devono aver acquisito le conoscenze e le capacità definite in partenza, altrimenti non superano l’esame finale. Non si tratta, quindi di un processo fluido, bensì sistematico. Inoltre, il sillabo ha natura formale, ossia si focalizza sull’apprendimento linguistico, nel quale la lingua è un fenomeno disciplinato da regole: fonetiche, ortografiche, sintattiche e morfologiche. Vengono tutte inserite in un sistema tassonomico, dagli elementi più semplici a quelli più complessi, che tutti gli apprendenti devono imparare (Ciliberti 2012).

Non è stato possibile visionare i sillabi di ciascun corso con il quale si è entrati in contatto, tuttavia se ne riportano tre a titolo esemplificativo. I primi due sono relativi a un corso ‘generale’ di lingua italiana, svolto all’interno di un corso di laurea di Economia e di Relazioni Internazionali.

Il prospetto contiene i temi e gli argomenti da affrontare al livello A1, con una scansione temporale di ventisette settimane, suddivise in quattro moduli. L’italiano costituisce la prima LS scelta e ha un orario settimanale pari a otto ore⁵²:

⁵⁰ Il cambio è stato considerato a 0.90 rubli per 1 euro. Inoltre, è possibile verificare i prezzi consultando il catalogo della nota libreria *Biblio Globus*, che a Mosca ha la disponibilità di tutti i corsi di lingua:

<http://www.biblio-globus.ru/search/catalog/details/10620135>

⁵¹ <http://www.biblio-globus.ru/search/catalog/details/10145096>

⁵² La traduzione in italiano dei contenuti dei moduli è nostra.

Учеб-ная не-Деля (settimane di lavoro)	CORSO 1 Тема и обсуждаемые проблемы <i>Argomento e problemi discussi</i>
<u>Модуль 1</u> Тема: «Общие сведения об итальянском языке и стране изучаемого языка» <i>Informazioni generali sulla lingua e sul paese della lingua studiata.</i>	
1-2	Италия и итальянский язык. <i>L'Italia e l'italiano.</i>
3-4	Знакомство. Рассказ о себе <i>Conoscenza. Parlare di sé.</i>
5-6	Я и моя семья. Общение в семье: проблема отцов и детей. <i>Io e la mia famiglia. La comunicazione in famiglia: il problema dei padri e dei figli.</i>
7-8	Мой учебный день и свободное время. <i>La mia giornata di studio e il tempo libero.</i>
9	Модульная контрольная работа. <i>Verifica di fine modulo.</i>
<u>Модуль 2</u> Тема: «Коммуникация и межличностные отношения в стране изучаемого языка» <i>Comunicazione e relazioni interpersonali nel paese della lingua studiata</i>	
1-2	Телефонный звонок и письмо <i>Telefonata e lettera</i> Я и мои друзья <i>Io e i miei amici</i>
3-4	Мой дом. Типы жилья в Италии. В баре. <i>La mia casa. Tipologie abitative. Al bar.</i>
5-6	Транспорт в Италии. <i>I trasporti in Italia</i>
7-8	Повторение и закрепление пройденного материала. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto.</i>
9	Итоговый контроль (письменная экзаменационная работа за 1 семестр, устный эк-замен). <i>Controllo finale (esame scritto primo semestre, prova orale)</i>

<u>Модуль 3</u>	
Тема: «Италия: традиции и перспективы» <i>L'Italia: tradizioni e prospettive</i>	
1-3	Праздники и путешествия <i>Le feste e i viaggi</i>
4-6	Личные качества и характер человека. Кем я вижу себя в будущем. <i>Qualità personali e carattere di una persona. Come mi vedo in futuro.</i>
7-8	Международное общение <i>La comunicazione internazionale</i>
9-10	Итальянская кухня <i>La cucina italiana</i>
11	Повторение и закрепление пройденного материала. Модульная контрольная работа. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto. Verifica di fine modulo.</i>
<u>Модуль 4</u>	
Тема: «Культурное многообразие Италии» <i>La diversità culturale in Italia.</i>	
1-2	Кино и театр. <i>Cinema e teatro.</i>
3-4	В магазине. <i>In negozio</i>
5-6	Здоровый образ жизни <i>Uno stile di vita sano</i>
7-8	Повторение и закрепление пройденного материала. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto</i>
9	Итоговый контроль (письменная экзаменационная работа за 2 семестр, устный экзамен). <i>Controllo finale (esame scritto secondo semestre, prova orale)</i>

Lo schema a seguire, invece, riporta, tempi e contenuti del secondo corso, sempre di livello A1:

Учеб-ная не-Деля (settiman e di lavoro)	CORSO 2 Тема и обсуждаемые проблемы <u>Argomento e problemi discussi</u>
<u>Модуль 1</u> <u>Тема: «Семья и здравоохранение в современном обществе»</u> <i>La famiglia e l'assistenza sanitaria nella società contemporanea</i>	
1-2	Семья и семейные традиции в Италии. <i>La famiglia e le tradizioni familiari in Italia</i>
3-4	1.1 Жизнь в центре города <i>La vita in centro</i>
5-6	Здравоохранение в России и Италии/ Экономические, политические, социальные и культурные аспекты. <i>Il sistema sanitario in Russia e in Italia/Aspetti economici, politici, sociali e culturali.</i>
7-8	Транспортные проблемы мегаполисов. <i>I problemi di trasporto delle megalopoli.</i> Повторение и закрепление пройденного материала. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto.</i>
9	Модульная контрольная работа. <i>Verifica di fine modulo.</i>
<u>Модуль 2</u> <u>Тема: «Образ жизни в стране изучаемого языка»</u> <i>L'educazione nel paese della lingua studiata</i>	
1-2	Суеверия в России и Италии <i>La superstizione in Russia e in Italia.</i>
3-4	Музыка. Телевидение <i>Musica. Televisione.</i>
5-6	Система образования в Италии и России. Экономические, политические, социальные и культурные аспекты. <i>Il sistema educativo in Russia e in Italia/Aspetti economici, politici, sociali e culturali</i>

7-8	Повторение и закрепление пройденного материала. Модульная контрольная Работа. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto. Verifica di fine modulo</i>
9	Итоговый контроль по двум аспектам: GI и PI (письменная экзаменационная работа за 2 семестр, устный экзамен). <i>Controllo finale su due aspetti IG e IP (esame scritto secondo semestre, prova orale del 2 semestre)</i>
<u>Модуль 3</u>	
<u>Тема: «Италия: история и современность»</u> <i>Italia: storia e modernità</i>	
1-3	Сотрудничество с банками, использование кредитных карт <i>La collaborazione con le banche: l'uso delle carte di credito</i>
4-8	История Италии с древнейших времен до XX века <i>Storia d'Italia dall'antichità al XX secolo.</i>
9-10	Великие люди Итальянского Возрождения <i>Le grandi personalità del Rinascimento</i>
11	Повторение и закрепление пройденного материала. Модульная контрольная работа. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto. Verifica di fine modulo</i>
<u>Модуль 4</u>	
<u>Тема: «Географическое положение Италии. Регионы Италии»</u> <i>Posizione geografica dell'Italia. Le regioni d'Italia.</i>	
1-2	Италия на географической карте. Особенности экономического и по- литического развития. Социологическая картина итальянского общества <i>L'Italia sulla carta geografica. Particolarità dello sviluppo economico e politico. Quadro sociologico della società italiana.</i>
3-4	Региональные особенности Италии <i>Le peculiarità regionali italiane</i>
5-6	Города Италии <i>Le città d'Italia</i>

7-8	Повторение и закрепление пройденного материала. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale passato</i>
9	Итоговый контроль по двум аспектам: GI и PI (письменная экзаменационная работа за 2 семестр, устный экзамен). <i>Controllo finale su due aspetti IG e IP(esame scritto secondo semestre, prova orale del 2 semestre)</i>

Nell'introduzione del syllabo vengono riportati gli obiettivi che gli apprendenti dovrebbero raggiungere:

Цель курса "Итальянский язык" на I этапе (1-2 курсе обучения) - развитие общекультурной компетенции, формирование и развитие межкультурной иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции. [...] Достижение коммуникативной компетенции в диапазоне данных уровней лежит в основе реализации принципа академической мобильности в мировом образовательном пространстве, обеспечивает возможность осваивать любые образовательные программы и учебные дисциплины на иностранном языке, как в рамках непосредственного очного взаимодействия с преподавателями, так и с применением дистанционных технологий.⁵³

Poiché il corso si svolge in uno degli atenei maggiormente impegnati nell'internazionalizzazione e nel processo di avvicinamento agli standard europei, viene menzionato negli obiettivi anche lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale (Balboni 2012). Si tratta di un aspetto che non sempre trova spazio nei corsi di lingua e che viene trattato separatamente nei percorsi di comunicazione.

⁵³ La traduzione è nostra: l'obiettivo del corso di lingua italiana di primo livello (1-2 corso di studio), è lo sviluppo della competenza culturale, della competenza comunicativa interculturale in lingua straniera, orientata a fini professionali. Lo sviluppo della competenza comunicativa, in questi livelli, è alla base dell'implementazione del principio della mobilità accademica, nello spazio educativo globale e offre l'opportunità di far fronte a qualsiasi programma di studio e di disciplina accademica on lingua straniera, sia nel contesto della lezione in presenza, sia nell'interazione a distanza, attraverso il ricorso alle tecnologie digitali.

Ai primi due esempi di corso di lingua generale si affianca anche il syllabo di microlingua, che in questo caso riguarda l'italiano politico:

Учеб- ная не- Деля (settimane di lavoro)	<p style="text-align: center;">Тема и обсуждаемые проблемы</p> <p style="text-align: center;"><u>Argomento e problemi discussi</u></p>
<p><u>Модуль 1</u></p> <p><u>Тема: «Политика, политическая история»</u></p> <p><i>La politica e la storia politica</i></p>	
1-2	<p>Прием иностранных делегаций</p> <p><i>Accoglienza delle delegazioni estere</i></p>
3-4	<p>Переговоры.</p> <p><i>Conversazioni.</i></p>
5-6	<p>ЕС: этапы становления и задачи.</p> <p><i>UE: tappe della creazione e compiti.</i></p>
7-8	<p>Средства информации в Италии. Знакомство с ведущими итальянскими газетами.</p> <p><i>I media in Italia. Conoscenza delle principali testate giornalistiche italiane</i></p>
9	<p>Повторение и закрепление пройденного материала.</p> <p><i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto.</i></p>
<p><u>Модуль 2</u></p> <p><u>Тема: «Международные организации и политический строй современной Италии»</u></p> <p><i>Organizzazioni internazionali e sistema politico odierno in Italia</i></p>	
1-2	<p>История создания различных международных организаций.</p> <p><i>Le origini delle diverse organizzazioni internazionali.</i></p>

3-4	Работа итальянского правительства и премьер-министра. <i>Ruolo del governo italiano e del Primo Ministro.</i>
5-6	Лингвистические меньшинства Италии. <i>Minoranze linguistiche in Italia</i>
7-8	Угроза терроризма в современном мире. <i>La minaccia del terrorismo nel mondo contemporaneo.</i>
9	Повторение и закрепление пройденного материала. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto.</i>
<u>Модуль 3</u>	
<u>Тема: «Основные вехи истории Италии»</u>	
<i>Pietre miliari nella storia d'Italia.</i>	
1-5	Рождение государства Италия. Рисорджименто. <i>La nascita del Regno d'Italia. Il Risorgimento.</i>
6-10	Фашизм в Италии. Особенности и отличия от немецкого и испанско-го вариантов. <i>Il fascismo in Italia. Caratteristiche e differenze da quello tedesco e spagnolo.</i>
11	Повторение и закрепление пройденного материала. <i>Ripetizione e consolidamento del materiale fatto.</i>
<u>Модуль 4</u>	
<u>Тема: «Современные проблемы Италии»</u>	
<i>I problemi dell'Italia contemporanea.</i>	
1-8	Чтение и обсуждение актуальной прессы на итальянском языке по политическую и социальную тематику. <i>Lettura e discussione della stampa quotidiana in lingua italiana su questioni politiche e sociali.</i>
9	Повторение и закрепление пройденного материала

I sillabi proposti risultano avere un'impostazione non solo formalistica, ma anche comunicativa. Come abbiamo visto, tra gli obiettivi c'è la competenza comunicativa interculturale, il ricordo a materiali autentici, come nel caso della lettura dei materiali e lo sviluppo delle abilità di produzione orale. Anche il ricorso a tematiche della vita quotidiana è ricorrente. Tuttavia, i testi ufficialmente adottati dal corso hanno tutti un approccio formalistico, così come si vedrà nel prossimo paragrafo.

Per il primo corso vengono utilizzati:

a) Грейзбард, Л. И. Основы итальянского языка. Москва, Филоматис, 2006.

Grejsbard, L. I. Nozioni di base della lingua italiana, Mosca, Filomatis, 2006.

b) Буэно, Т. Говорим по - итальянски. Москва, АСТ: Астрель: Хранитель, 2007

Bueno, T., Parliamo in italiano, Mosca, AST; Astel': Khranitel', 2007.

Per il secondo corso, come vediamo, viene sempre riconfermato il manuale di Grejsbard/Lidina, che come si è detto, sono la stessa persona:

1. Грейзбард, Л. И. Основы итальянского языка. Москва, Филоматис, 2006.

Grejsbard, L. I. Nozioni di base della lingua italiana, Mosca, Filomatis, 2006.

2. Лидина, Л. Итальянский язык: второй этап обучения. Москва, Филоматис, 2004.

Lidina, L. L'italiano: il secondo livello di studio. Mosca, Filomatis, 2004.

3. Красова Г.А., Дорофеева Н.С. Итальянский рассказ XX века. Книга для чтения и обсуждения (части 1-3). Москва, Филоматис, 2007

Krasova, G. A; Dorofeeva, N. S., Storia italiana del XX secolo, Mosca, Filomatis, 2007.

L'approccio formalistico è un retaggio Settecentesco e coincide con il momento in cui il latino perde il suo *status* di lingua franca e i volgari assurgono a lingue nazionali. È

un approccio ancora presente nella scuola e nelle università, non soltanto di quelle italiane ed europee.

Poiché ben riassume le premesse dell'approccio formalistico, di seguito si propone una tabella sintetica delle principali caratteristiche, così come proposta da Balboni (2013: 13):

APPROCCIO FORMALISTICO, METODO GRAMMATICO-TRADUTTIVO	
TEORIE DI RIFERIMENTO	La linguistica descrittiva tradizionale, l'educazione vista come rispetto delle regole
PERCORSO	Deduttivo: si danno le regole, se ne dedurranno i comportamenti linguistici
STUDENTE	È una tabula rasa su cui incidere, una personalità da "plasmare"
DOCENTE	È fonte di informazione, il modello da seguire, il giudice insindacabile
LINGUA	È un insieme di regole e di lessico che consente di travasare frasi dalla lingua materna a quella straniera e viceversa, indipendentemente dal fatto che si veicoli un significato rilevante psicologicamente. Il modello linguistico di riferimento è lo standard costruito secondo una logica puristica, che nega valore alla varietà
CULTURA	Letteraria, classica, senza alcun interesse antropologico o, al massimo, lo traduce in stereotipi
STRUMENTI OPERATIVI	Il curriculum è costituito dalla lista delle regole di pronuncia e morfosintassi. L'insegnamento è condotto per lezioni centrate su varie regole
TECNICHE DIDATTICHE	Traduzione, dettato, esercizi di manipolazione (volgi al..., trasforma i verbi all'infinito in...)
MATERIALI	Manuali a stampa
STRUMENTI TECNOLOGICI	Nessuno

Tabella 3 – Schema approccio formalistico, metodo grammatico-traduttivo

La tabella 3 ha sintetizzato le peculiarità dell'approccio, soprattutto ha ben definito che cosa si intende per 'lingua', in questo quadro di riferimento. La lingua è considerata un fenomeno determinato da regole più che da comportamenti, ed è raggiungibile solo come risultato più che come un percorso da intraprendere e che passa, ad esempio, attraverso l'interlingua e le sue 'imperfezioni'. È pur vero e, in parte, i sillabi presentati ce lo dimostrano che c'è un tentativo da parte degli insegnanti di presentare tematiche connesse

ai bisogni educativi degli apprendenti, in vista del loro ingresso nel mondo lavorativo. Come siano strutturate le attività in classe è stato possibile osservarlo in diverse occasioni. A predominare è sempre la lezione frontale, la correzione di esercizi come produzione orale singola. Solo in un caso è stato possibile assistere a un lavoro cooperativo tra pari.

Quello di cui si rammaricano i docenti, e come dato emergerà nell'analisi delle interviste, è la mancanza di tempo. Infatti, le ore di lingua passano dalle 12 del primo anno alle 8 del secondo e del terzo, con una tendenza a diminuire. Questo, ovviamente, fa sì che si riducano soprattutto le attività per lo sviluppo delle abilità di produzione orale, nonostante i gruppi siano di piccole dimensioni.

Lo spazio-tempo maggiore è riservato alle spiegazioni degli insegnanti, anche in russo e alla correzione dei compiti per casa, attività ritenuta necessaria dagli studenti. La dimensione delle classi di lingua è più simile a quella della nostra scuola secondaria di secondo grado. Il rapporto con i docenti è formale, ma anche diretto. Tutti gli insegnanti incontrati durante la ricerca hanno ammesso di avere una chat di gruppo con gli studenti su *Whatsapp*, per cui diventa estremamente semplice scambiare informazioni, inviare elaborati da correggere, spostare e ripianificare verifiche e simili.

5.2 Analisi dei manuali

Di seguito vengono presentate sinteticamente le caratteristiche dei manuali adottati dalle cattedre di lingua italiana a Mosca. Come si è più volte sottolineato, si tratta di supporti che hanno un'unica matrice: quella formalistica che si è consolidata durante tutto il periodo sovietico, poiché non erano ammessi contatti con il mondo esterno, se non in via eccezionale.

AUTORE: LIDIA GREJSBARD

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2004⁵⁴

CASA EDITRICE: Mosca Filomatis

TITOLO: CORSO D'ITALIANO. Nozioni fondamentali

⁵⁴ Si fa riferimento all'edizione che si è utilizzata per l'analisi, ma la pubblicazione del manuale risale al 1972.

- Destinatari: apprendenti di italiano LS russofoni.
- Livello base: da A1/A2 (lingua scritta).
- È indicato nel titolo genericamente: ‘Nozioni fondamentali’.
- Viene fatto largo uso di traduzioni in russo all’interno del testo per spiegare la grammatica e gli esercizi.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L’allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate e testi ripresi dal canone letterario. Il metodo deriva dall’approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l’apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Alcune parti del libro fanno pensare a un approccio strutturalista.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

Gli elementi della lingua sono presentati dall’autrice in modo esplicito al fine di eseguire gli esercizi.

L’autrice aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando “la lingua” con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi in cui l’italiano è spesso obsoleto e distante non solo dalla lingua orale corrente, ma anche da quella scritta.

Inoltre, data l’insistenza sul fissare gli argomenti trattati sia attraverso i *pattern drills* scritti sia con gli ‘Esercizi di lingua parlata’, Grejsbard sembra accogliere un’idea di apprendimento delle lingue straniere secondo il modello strutturalista. Affinché l’apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato (nel metodo audiolinguale si fa riferimento alla lingua orale), cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali, *pattern drills* che seguono lo schema:



L'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà il discente, secondo questo approccio, ad evitare gli errori mutuati da abitudini linguistiche dalla L1 (*transfer* negativo), mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

VESTE GRAFICA:

- Formato: 20,5x13,5 cm. Maneggevole.
- Copertina rigida cartonata e rivestita a carta incollata a caldo.
- Brossura a filo di refe. Resistente all'uso.
- La qualità della carta usata è scarsa.
- Il testo è in bianco e nero. Solo la copertina ha scritte nere su fondo arancione.
- Nessuna immagine, disegno o foto, né sulla copertina né nel testo.
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.
- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. A parte lo spazio fra una attività e l'altra molto limitato, sono solo i titoli a distinguere le varie attività. Titoli in neretto e con un corpo più grande.
- Diversi refusi.

OBIETTIVI:

Studio della grammatica italiana per il livello A1/A2.

Il testo è suddiviso in capitoli, corredato di esercizi sull'argomento trattato che seguono una spiegazione di grammatica. Tali spiegazioni sono molto dettagliate, sempre in russo.

Ne risulta un testo poco snello, di fattura datata se si confronta con le nuove grammatiche italiane come, ad esempio, quelle di Luca Serianni e Valeria Della Valle.

ARGOMENTI PROPOSTI:

Non si propongono argomenti specifici dal punto di vista del contenuto. La proposta è esclusivamente di argomenti grammaticali. L'uso della letteratura italiana è funzionale allo studio della grammatica.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il libro diviso in due parti: nella prima ci sono dieci unità, nella seconda diciotto.

Nella prima sezione, chiamata 'Introduzione' vengono usate solo frasi estrapolate da qualsiasi contesto e poco aderenti alla lingua corrente.

Nella seconda sezione, 'Corso generale essenziale', viene utilizzata una lingua letteraria (Collodi e De Amicis) ricca di espressioni e costruzioni grammaticali spesso desuete e, di conseguenza, una lingua poco aderente all'uso corrente dell'italiano sia scritto che orale. Gli altri brani, poiché non recano il nome dell'autore, sono probabilmente opera di Grejsbard. Non vengono usati testi di lingua autentica.

Il libro termina con un supplemento geografico non corredato da una mappa, neppure disegnata, un supplemento lessicografico, una lista di verbi irregolari e un vocabolario.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE: non sono contemplate produzioni scritte del discente al di fuori di esercizi e traduzioni.

Gran parte degli esercizi è scritta. Si tratta di *pattern drills* (sostituzioni, manipolazioni, espansioni) e traduzioni dal russo all'italiano e viceversa.

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana.

Vi è poi una parte denominata 'Esercizi di lingua parlata'. L'autrice non spiega mai con chi il discente deve svolgere gli esercizi (insegnante, in gruppo con altri studenti, un altro studente, da solo).

Ad esempio:

- p 246 - "Fate delle domande per avere le risposte seguenti"
- p. 313 - "Fate delle domande per avere le seguenti risposte".

Nel caso in cui specifichi chi è l'interlocutore, l'autrice parte dal presupposto che lo studente abbia un amico che parla italiano. Poi, però, nella seconda parte dell'esercizio al discente viene chiesto di formulare la domanda e di darsi una risposta (p. 281):

- "a) Domandate a un vostro amico (dandogli del tu e poi del Lei):"

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA:

Solo quelli che si possono dedurre dai brani dei romanzi dai quali sono tratte le letture, pertanto molto limitati, a meno che non si consideri la spiegazione della grammatica italiana come elemento di civiltà e cultura, intesa nel suo percorso storico.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

totalmente assenti.

AUTORE: Lidia Grejsbard

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2001

CASA EDITRICE: Mosca Filomatis

TITOLO: Corso superiore di grammatica

- Destinatari: apprendenti di italiano L2/LS russofoni.
- Livello avanzato: C1/ C2 (lingua scritta).
- È indicato nel titolo genericamente come ‘Corso superiore’.
- Nonostante il testo sia destinato a chi possiede già un’ottima conoscenza della lingua italiana scritta, Grejsbard fa uso di traduzioni in russo all’interno del testo per tradurre e termini ed espressioni evidentemente ritenuti particolarmente complessi.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L’allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate e testi ripresi dal canone letterario. Il metodo deriva dall’approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l’apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Inoltre, alcune parti del libro, fanno pensare ad un approccio all’insegnamento/apprendimento delle lingue straniere di tipo strutturalista.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

Gli elementi della lingua sono presentati dall’autrice in modo esplicito al fine di eseguire gli esercizi.

L’autrice aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando la lingua con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi in cui l’italiano è spesso obsoleto e distante non solo dalla lingua orale corrente, ma anche da quella scritta.

L’uso considerevole di *pattern drills*, che in origine erano previsti solo come esercizi orali (metodo audiolinguale) e che hanno avuto e hanno ancora molta fortuna nell’insegnamento delle lingue straniere, fanno pensare al modello strutturalista. Affinché l’apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato,

cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali ovvero *pattern drills* che seguono lo schema:



L'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà il discente, secondo questo approccio, ad evitare gli errori mutuati da abitudini linguistiche dalla L1 (*transfer* negativo), mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

VESTE GRAFICA:

- Formato: 20,5x13,5 cm. Maneggevole, facile da trasportare.
- Copertina rigida cartonata e rivestita a carta incollata a caldo.
- Brossura a filo di refe. Resistente all'uso.
- La qualità della carta usata è scarsa.
- Il testo è in bianco e nero. Solo la copertina ha scritte nere su fondo verde.
- Nessuna immagine, disegno o foto, né sulla copertina né nel testo.
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.
- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. A parte lo spazio fra una attività e l'altra molto limitato, sono solo i titoli a distinguere le varie attività. Titoli in neretto e con un corpo più grande.
- Chiavi degli esercizi alla fine del libro.
- Alcuni refusi.

OBIETTIVI:

Studio approfondito della grammatica italiana. È un testo di grammatica italiana suddiviso in capitoli dall'articolo alla sintassi, corredato di esercizi sull'argomento trattato, che seguono la spiegazione.

Le spiegazioni sulla grammatica italiana sono molto dettagliate, Grejsbard cerca di contemplare tutte le possibili eccezioni alla regola. Ne risulta un testo poco snello, anche in questo caso di fattura datata.

ARGOMENTI PROPOSTI:

Non si propongono argomenti specifici dal punto di vista del contenuto. La proposta è esclusivamente di argomenti grammaticali. L'uso della letteratura italiana è funzionale allo studio della grammatica.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Esercizi sul lessico, frasi idiomatiche, traduzioni dal russo all'italiano e viceversa.

Per gli esercizi e le traduzioni sono spesso utilizzate frasi estrapolate da alcuni romanzi di autori italiani famosi dell'Ottocento e del Novecento (Pirandello, Calvino, Moravia, Tomasi di Lampedusa erroneamente indicato come 'Tomaso'), assolutamente decontestualizzate.

Ne risulta una lingua letteraria, ricca di espressioni e costruzioni grammaticali spesso desuete e, di conseguenza, poco aderente all'uso corrente dell'italiano sia scritto che orale.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE:

Non sono contemplate produzioni scritte del discente al di fuori di esercizi e traduzioni.

La quasi totalità degli esercizi è scritta. Sono *pattern drills* (sostituzioni, manipolazioni, espansioni) e traduzioni dal russo all'italiano e viceversa.

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana.

Sono genericamente indicati esercizi orali.

Per esempio:

- p. 48: "Rispondete alle domande seguenti. Cosa vuol dire...?"
- p. 47: "b) Dite e scrivete..."
- p. 121: "a) Dite all'imperativo della seconda persona singolare..."
- p. 190: "b) Spiegate l'uso dei modi e dei tempi..."

L'autrice non specifica mai se l'attività orale abbia un interlocutore o il discente debba solo esercitarsi a voce alta da solo. In tal caso, non si comprende l'utilità dell'esercizio.

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA:

Solo quelli che si possono dedurre dai brani dei romanzi dai quali sono tratte le letture, pertanto molto limitati, a meno che non si consideri la spiegazione della grammatica italiana come elemento di civiltà e cultura, intesa nel suo percorso storico.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

totalmente assenti.

AUTORE: L. LIDINA

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2004

CASA EDITRICE: Mosca Filomatis

TITOLO: L'ITALIANO: CORSO INTERMEDIO

- Destinatari: apprendenti di italiano L2/LS russofoni.
- Livello intermedio. Da B1 a B2 (lingua scritta).
- È indicato nel titolo genericamente come 'Corso intermedio'.
- Nonostante il testo sia destinato a chi possiede già una buona conoscenza della lingua italiana scritta, Grejsbard fa uso di traduzioni in russo all'interno del testo per tradurre e termini ed espressioni evidentemente ritenuti particolarmente complessi.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L'allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate e testi ripresi dal canone letterario. Il metodo deriva dall'approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l'apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Inoltre, alcune parti del libro, fanno pensare ad un approccio strutturalista.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

L'autrice aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando la lingua con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi in cui

l'italiano è spesso obsoleto e distante non solo dalla lingua orale corrente, ma anche da quella scritta.

L'uso considerevole di *pattern drills*, che in origine erano previsti solo come esercizi orali (metodo audiolinguale) e che hanno avuto e hanno ancora molta fortuna nell'insegnamento delle lingue straniere, fanno pensare al modello strutturalista. Affinché l'apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato, cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali ovvero *pattern drills* che seguono lo schema:



L'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà il discente, secondo questo approccio, ad evitare gli errori mutuati da abitudini linguistiche dalla L1 (*transfer* negativo), mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

VESTE GRAFICA:

- Formato: 20,5x13,5 cm. Maneggevole.
- Copertina rigida cartonata e rivestita a carta incollata a caldo.
- Brossura a filo di refe. Resistente all'uso.
- La qualità della carta usata è scarsa.
- Il testo è in bianco e nero. Solo la copertina ha scritte nere su fondo giallo.
- Nessuna immagine, disegno o foto, né sulla copertina né nel testo.
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.
- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. A parte lo spazio fra una attività e l'altra molto limitato, sono solo i titoli a distinguere le varie attività. Titoli in neretto e con un corpo più grande.
- Chiavi degli esercizi alla fine del libro.

OBIETTIVI:

Studio approfondito della grammatica italiana. È un testo di grammatica italiana suddiviso in capitoli dall'articolo alla sintassi, corredato di esercizi sull'argomento trattato che seguono la spiegazione.

Le spiegazioni sulla grammatica italiana sono molto dettagliate, Grejsbard cerca di contemplare tutte le possibili eccezioni alla regola.

ARGOMENTI PROPOSTI:

Non si propongono argomenti specifici dal punto di vista del contenuto. La proposta è esclusivamente di argomenti grammaticali. L'uso della letteratura italiana è funzionale allo studio della grammatica.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il libro è strutturato in 12 lezioni di grammatica, ognuna delle quali è suddivisa in: Grammatica, Testo e Commento.

Nella sezione Grammatica si trova l'argomento grammaticale ed esercizi sull'argomento trattato precedentemente.

Nella sezione Testo si trova un brano di letteratura al termine del quale vi è una parte dedicata al Vocabolario.

Nella sezione Commento troviamo degli approfondimenti grammaticali di ciò che è stato trattato nelle pagine precedenti. Seguono esercizi grammaticali e lessicali (l'autrice li tratta separatamente).

Chiude il capitolo una traduzione dal russo all'italiano.

Per gli esercizi (solo strutturali) e le traduzioni sono utilizzati brani estrapolati da alcuni romanzi di autori italiani famosi dell'Ottocento e del Novecento (Calvino, Moravia, Bassani) e letture su alcune città italiane di Pietro Ventura.

Ne risulta una lingua letteraria, ricca di espressioni e costruzioni grammaticali spesso desuete e, di conseguenza, una lingua poco aderente all'uso corrente dell'italiano sia scritto che orale.

Il libro termina con una parte dedicata al vocabolario, ad una appendice lessicografica e ai verbi irregolari.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE:

Non sono contemplate produzioni scritte del discente al di fuori di esercizi e traduzioni.

Gran parte degli esercizi è scritta. Sono *pattern drills* (sostituzioni, manipolazioni, espansioni) e traduzioni dal russo all'italiano e viceversa.

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana.

Vi è poi una parte denominata 'Esercizi di lingua parlata'. L'autrice non spiega mai con chi il discente deve svolgere gli esercizi (insegnante, altri studenti, un altro studente, da solo).

Ad esempio:

- p. 28 – “*Rispondete alle seguenti domande*”;
- p. 29 - “*Parlate di un personaggio eroico della guerra Patria 1941-1945*”.

Nel caso in cui specifichi chi è l'interlocutore, l'autrice parte dal presupposto che lo studente abbia 'un amico' che parla italiano. Poi però, nella seconda parte dell'esercizio, al discente viene chiesto di formulare la domanda e darsi una risposta.

- p. 54 - “*Domandate a un vostro amico (dandogli del tu e poi del Lei), dopo ogni domanda fate la parte dell'amico e rispondete*”.

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA:

Solo quelli che si possono dedurre dai brani dei romanzi dai quali sono tratte le letture, pertanto molto limitati, a meno che non si consideri la spiegazione della grammatica italiana come elemento di civiltà e cultura, intesa nel suo percorso storico.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):
totalmente assenti.

AUTORE: Lidia Grejsbard

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2004

CASA EDITRICE: Mosca Filomatis

TITOLO: L'ITALIANO IN LETTURE E ESERCITAZIONI - CORSO SUPERIORE

- Destinatari: Apprendenti di italiano L2/LS russofoni.
- Livello avanzato: C1/C2 (lingua scritta).

- È indicato nel titolo genericamente come ‘Corso superiore’ e, nell’introduzione dell’autrice, come “livello più che elevato”.
- Nonostante il testo sia destinato a chi possiede già un’ottima conoscenza della lingua italiana scritta, Grejsbard fa uso di traduzioni in russo all’interno del testo per fornire spiegazioni e tradurre espressioni evidentemente ritenute particolarmente complesse.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L’allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate e testi ripresi dal canone letterario. Il metodo deriva dall’approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l’apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Inoltre, alcune parti del libro, fanno pensare ad un approccio comportamentista (Skinner).

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

Gli elementi della lingua sono presentati dall’autrice in modo esplicito al fine di eseguire gli esercizi.

Talvolta il discente viene invitato a memorizzare espressioni attraverso la ripetizione (spesso non è specificato se orale o scritta). A tal proposito, nelle raccomandazioni iniziali, Grejsbard spiega come nella sezione ‘Vocaboli’ e in quella ‘Modi di dire’ si trovano anche “frasi in italiano che illustrano l’uso dei vocaboli e dei modi di dire” che vengono spiegati poco prima. “Queste frasi vanno masticate e rimasticate il più possibile fino a diventare del tutto spontanee, perché esse hanno lo scopo di insegnare e imparare l’uso situativo dei vocaboli e dei modi di dire...”. Queste convinzioni rispetto al testo fanno pensare, in questo caso specifico, all’apprendimento delle lingue straniere secondo il modello comportamentista. Affinché l’apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato (nel metodo audiolinguale si fa riferimento alla lingua orale), cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali, pattern drills che seguono lo schema:

STIMOLO → RISPOSTA → RINFORZO

L'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà, secondo questo approccio, il discente ad evitare gli errori mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

VESTE GRAFICA:

- Formato: 20,5x13,5 cm. Maneggevole e facile da trasportare.
- Copertina rigida cartonata e rivestita a carta incollata a caldo.
- Brossura a filo di refe. Resistente all'uso.
- La qualità della carta usata è scarsa.
- Il testo è in bianco e nero. Solo la copertina ha scritte nere su fondo verde.
- Nessuna immagine, disegno o foto, né sulla copertina né nel testo.
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.
- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. A parte lo spazio fra una attività e l'altra molto limitato, sono solo i titoli a distinguere le varie attività. Titoli in neretto e con un corpo più grande.
- Chiavi degli esercizi alla fine del libro.
- Diversi refusi.

OBIETTIVI:

Gli obiettivi del testo sono chiariti immediatamente nell'introduzione: “[...] un insieme di testi letterari e esercitazioni sui problemi più complicati e più indispensabili per uno studio risulativo della lingua italiana a un livello più che elevato”.

Quindi l'autrice aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando la lingua con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi in cui l'italiano è spesso datato e distante non solo dalla lingua orale corrente, ma anche da quella scritta.

Non sempre gli obiettivi degli esercizi sono chiari. Ad esempio, a p. 106, quando chiede di:

Commentate le frasi:

- “Si sdegna, se vede che m’infilo, la sera, un golf.
- “Io mi sperdo nella mia propria città”.

Non si comprende se per iscritto oppure oralmente. Se è un esercizio orale non specifica con chi lo studente deve commentare: con l’insegnante, con un compagno, con un gruppo di compagni (quanti?).

Altro esempio:

- p. 107: “Svolgete il pensiero”:
 1. “Non faccio che lamentarmi del gran caldo che ho”.
 2. “Ho un gran senso dell’orientamento...”

L’autrice non indica cosa voglia dire l’espressione di svolgere il pensiero.

- Ancora, a p. 137: “1. Nel leggere il testo sottolineate ciò che capite male o non capite del tutto. Fatevelo spiegare.”

Non è specificato chi dovrebbe spiegare, se l’insegnante, un altro studente.

Inoltre, come fa uno studente a sapere se ha capito male? Che significa per l’autrice ‘capire male’?

ARGOMENTI PROPOSTI:

Non si indicano argomenti specifici dal punto di vista del contenuto. La proposta è esclusivamente di argomenti grammaticali. L’uso della letteratura italiana è funzionale allo studio della grammatica.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il testo è suddiviso in otto unità ognuna delle quali è composta da:

- un brano tratto dalla letteratura italiana, segue una sezione dedicata ai vocaboli selezionati dal brano e relativi esercizi. Poi c’è una parte sui ‘Modi di dire’ con esercizi, seguono altri esercizi di grammatica e ulteriore sezione sul vocabolario, sinonimi e contrari, espressioni idiomatiche, esercizi vari.

L’unità termina con altri due brani dello stesso autore e relativi esercizi.

Il libro si chiude con un’appendice composta da un vocabolario, modi di dire e le chiavi degli esercizi.

Le letture sono scelte da alcuni romanzi di autori italiani famosi dell'Ottocento e del Novecento.

Esercizi sul lessico, frasi idiomatiche, traduzioni dal russo all'italiano e viceversa, qualche sporadico esercizio di fonetica scritta.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE:

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana. Questo è in linea con quanto dichiarato nel titolo: L'italiano in letture e esercitazioni. Ciò non toglie che per 'esercitazioni' si potesse intendere anche in lingua orale, ma così non è.

Tutte le attività previste nel testo sono letture ed analisi delle letture stesse. Si parte quindi da un brano di letteratura, seguito da una sezione dedicata al 'Vocabolario', cioè una selezione di parole del testo che si suppone siano sconosciute al discente. Seguono esercitazioni che traggono spunto da elementi lessicali e grammaticali delle letture. Infine vengono proposte altre due letture dello stesso autore.

Le letture sono esclusivamente tratte da testi di letteratura italiana dalla seconda metà del XIX secolo alla fine del XX (Pirandello, Sciascia, Calvino, Moravia, De Crescenzo...). Non sono pertanto contemplati articoli di giornale, saggi, lettere, mail...

Ne risulta una lingua letteraria, ricca di espressioni e costruzioni grammaticali spesso desuete e, di conseguenza, una lingua poco aderente all'uso corrente dell'italiano sia scritto che orale.

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA:

Solo quelli che si possono dedurre dai brani dei romanzi dai quali sono tratte le letture, pertanto molto limitati, a meno che non si consideri la spiegazione della grammatica italiana come elemento di civiltà e cultura, intesa nel suo percorso storico.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

totalmente assenti.

AUTORE: LUDMILA PETROVA

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2019

CASA EDITRICE: *Lingua*

TITOLO: CORSO PER PRINCIPIANTI

- Destinatari: apprendenti di italiano L2/LS russofoni.
- Livello principiante/elementare. Da A1 ad A2 (lingua scritta)
- Petrova fa largo uso di traduzioni in russo all'interno del testo per spiegare la grammatica e gli esercizi.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L'allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate e testi ripresi dal canone letterario. Il metodo deriva dall'approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l'apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Inoltre, alcune parti del libro, fanno pensare ad un approccio strutturalista.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

Gli elementi della lingua sono presentati dall'autrice in modo esplicito al fine di eseguire gli esercizi.

L'autrice aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando la lingua con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi in cui l'italiano è spesso obsoleto e distante non solo dalla lingua orale corrente, ma anche da quella scritta.

Inoltre, data l'insistenza nel fissare gli argomenti trattati attraverso gli esercizi strutturali scritti, Petrova sembra accogliere anche un'idea di apprendimento delle lingue straniere secondo il modello strutturalista. Affinché l'apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato (nel metodo audiolinguale si fa riferimento alla lingua orale), cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali, *pattern drills* che seguono lo schema:

STIMOLO → RISPOSTA → RINFORZO

L'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà il discente, secondo questo approccio, ad evitare gli errori mutuati da abitudini linguistiche dalla L1 (*transfer* negativo), mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

VESTE GRAFICA:

- Formato: 20,5x13,5 cm. Maneggevole.
- Copertina rigida cartonata e rivestita a carta incollata a caldo.
- Brossura a filo di refe:
- Il testo è in bianco e nero. Solo la copertina presenta due foto di città italiane sul fronte e sul retro. Le scritte sono nere e verdi su fondo bianco (fronte) e bianche su fondo verde (retro).
- All'interno del testo vi sono alcune foto, disegni e una mappa dell'Italia, solo in bianco e nero.
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.
- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. A parte lo spazio fra una attività e l'altra molto limitato, sono solo i titoli a distinguere le varie attività. Titoli in neretto e con un corpo più grande.
- Presenza di refusi.

OBIETTIVI:

Studio della grammatica italiana per il livello A1/A2.

Il testo è suddiviso in capitoli, corredato di esercizi sull'argomento trattato che seguono una spiegazione di grammatica e traduzioni dall'italiano al russo e viceversa. Le spiegazioni sono molto dettagliate, sempre in russo.

Ne risulta un testo poco snello, di fattura datata se si confronta con le nuove grammatiche italiane come, ad esempio, quelle di Luca Serianni e Valeria Della Valle.

ARGOMENTI PROPOSTI:

Non si propongono argomenti specifici dal punto di vista del contenuto. Le uniche eccezioni potrebbero essere quelle di un focus sulle maschere tipiche del Carnevale tradizionale italiano e una molto essenziale presentazione di alcune famose città italiane.

La proposta, quindi, è quasi esclusivamente di argomenti grammaticali.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il libro diviso in tre parti: 'Introduzione alla fonetica', 'Corso essenziale' (undici lezioni) e 'Dialoghi e Commedia'.

Le undici lezioni sono così costruite: dialogo introduttivo, seguito da una parentesi lessicale e una analisi su una selezione di strutture grammaticali incontrate nel testo. La lezione si conclude con esercizi relativi alle strutture grammaticali evidenziate e la rubrica 'Risate a denti stretti' (che ricorda l'omonima di 'La settimana enigmistica') in cui l'autrice si profonde in mini barzellette con freddura finale.

I dialoghi delle lezioni hanno come protagoniste le maschere di Carnevale e l'azione si svolge in alcune fra le città più famose d'Italia. Sono collegati fra loro in una progressione temporale.

I dialoghi non sono autentici, ma inventati presumibilmente da Petrova. Risultano piuttosto artificiosi nei contenuti e spesso anche nella sintassi: si capisce come, per non usare strutture non ritenute adatte al livello dei discenti, le battute risultano decisamente non verosimili, seppur pronunciate da personaggi di fantasia.

Non vengono usati testi di lingua autentica.

Nella terza sezione, 'Dialoghi e commedia', i parlanti sono le stesse maschere dell'intero libro. Al termine di ogni dialogo, l'autore fa seguire una cospicua serie di domande di comprensione scritta sul contenuto del dialogo ad uso del discente.

Chiude il libro un mini vocabolario italiano-russo e una presentazione delle maschere (Arlecchino, Colombina, Pantalone, Pulcinella).

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DI TUTTE E QUATTRO LE ABILITÀ:

Non sono previste produzioni scritte del discente al di fuori di esercizi e traduzioni.

Gran parte degli esercizi è scritta. Sono *pattern drills* (sostituzioni, manipolazioni, espansioni) e traduzioni dal russo all'italiano e viceversa.

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana.

Le letture sono quasi esclusivamente in forma dialogica (quelle descritte in “Attività presentate”).

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA:

Solo quelli che si possono dedurre dai dialoghi, pertanto estremamente limitati, a meno che non si consideri la spiegazione della grammatica italiana come elemento di civiltà e cultura, intesa nel suo percorso storico.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

totalmente assenti.

AUTORE: A. R. GORYACHKIN

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2014

CASA EDITRICE: Filomatis (Mosca)

TITOLO: IL VERBO ITALIANO: LE FORME IMPLICITE (INFINITO, PARTICIPIO E GERUNDIO)

- Destinatari: apprendenti di italiano L2/LS russofoni.
- Livello da intermedio a avanzato. Da B1 a C2 (lingua scritta).
- Si deduce dagli argomenti proposti e da come sono presentate le attività all'interno del testo.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L'allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate.

Il metodo deriva dall'approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l'apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Inoltre, alcune parti del libro, fanno pensare ad un approccio strutturalista.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

Gli elementi della lingua sono presentati dall'autore in modo esplicito al fine di eseguire gli esercizi.

L'autore aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando la lingua con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi probabilmente elaborati dall'autore stesso all'uopo. Non sono, pertanto una selezione di testi da varie fonti (giornali, mail autentiche, letteratura, pubblicità) in uso in Italia.

L'uso considerevole di *pattern drills*, che in origine erano previsti solo come esercizi orali (metodo audiolinguale) e che hanno avuto e hanno ancora molta fortuna nell'insegnamento delle lingue straniere, fanno pensare al modello strutturalista. Affinché l'apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato, cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali ovvero *pattern drills* che seguono lo schema:



L'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà il discente, secondo questo approccio, ad evitare gli errori mutuati da abitudini linguistiche dalla L1 (*transfer* negativo), mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

VESTE GRAFICA:

- Formato: 20 x13 cm. Maneggevole e leggero.
- Copertina morbida.
- Pagine incollate a caldo.
- Il testo è in bianco e nero. Solo la copertina è su carta lucida verde e rosa antico, le scritte sono in bianco e riporta un'immagine di un dipinto a colori.
- Nessuna immagine, disegno o foto nel testo. Solo qualche schema di grammatica.
- Scarsa qualità della carta.

- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.
- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. A parte lo spazio fra una attività e l'altra molto limitato, sono solo i titoli a distinguere le varie attività. Titoli in neretto e con un corpo più grande.

OBIETTIVI:

Studio approfondito della grammatica italiana relativa esclusivamente ai verbi nelle forme implicite (gerundio, participio e infinito).

Gli esercizi sono finalizzati ad applicare le regole spiegate all'inizio del capitolo.

ARGOMENTI PROPOSTI:

Non si propongono argomenti specifici dal punto di vista del contenuto. La proposta è limitata ad argomenti grammaticali.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il libro è strutturato in tre parti: Infinito, Participio e Gerundio.

Ogni parte consta di una introduzione in lingua russa sull'argomento di grammatica da trattare e di una seconda parte dedicata agli esercizi.

I capitoli terminano con una 'Ricapitolazione' con ulteriori esercizi di ripasso.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE:

Non sono contemplate produzioni scritte del discente al di fuori di esercizi e traduzioni.

Gli esercizi sono solo scritti. Sono *pattern drills* (sostituzioni, manipolazioni, espansioni) e numerose traduzioni dal russo all'italiano e viceversa.

Non sono presenti letture.

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana.

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA.

Nessuno, a meno che non si consideri la spiegazione della grammatica italiana come elemento di civiltà e cultura.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

totalmente assenti.

AUTORE: TOMMASO BUENO

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2006

CASA EDITRICE: AST (Mosca)

TITOLO: ITALIANO. CONTEMPORANEO. Esercizi per la lingua parlata

- Destinatari: apprendenti di italiano L2/LS russofoni.
- Livello da elementare a intermedio. Da A1 a B2 (lingua scritta).
- Si deduce dall'indice degli argomenti e dalla difficoltà degli esercizi proposti.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L'allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate e testi ripresi dal canone letterario. Il metodo deriva dall'approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l'apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Inoltre, alcune parti del libro, fanno pensare ad un approccio strutturalista.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

Alla fine del libro si trovano delle tavole che illustrano esempi di grammatica italiana e qualche regola che possono essere utilizzate dal discente al fine di eseguire gli esercizi.

L'autore aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando la lingua con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi in cui l'italiano è spesso obsoleto e distante non solo dalla lingua orale corrente, ma anche da quella scritta.

L'uso considerevole di *pattern drills*, che in origine erano previsti solo come esercizi orali (metodo audiolinguale) e che hanno avuto e hanno ancora molta fortuna nell'insegnamento delle lingue straniere, fanno pensare al modello strutturalista. Affinché l'apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato, cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali ovvero *pattern drills* che seguono lo schema:

STIMOLO → RISPOSTA → RINFORZO

L'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà il discente, secondo questo approccio, ad evitare gli errori mutuati da abitudini linguistiche dalla L1 (*transfer* negativo), mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

VESTE GRAFICA:

- Formato: 20 x13 cm. Maneggevole, facile da trasportare.
- Copertina morbida. Pagine incollate a caldo.
- Il testo è in bianco e nero. Solo la copertina ha scritte bianche o nere su fondo rosso.
- Nessuna immagine, disegno o foto all'interno del testo. Solo la copertina presenta la foto della torre di Pisa.
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.
- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. A parte lo spazio fra una attività e l'altra molto limitato, sono solo i titoli a distinguere le varie attività. Titoli in neretto e con un corpo più grande.
- Chiavi degli esercizi alla fine del libro.

OBIETTIVI:

Come esplicitato nel sottotitolo, l'obiettivo dell'autore è quello di far praticare la lingua orale. In realtà è un testo di esercizi (scritti) suddiviso in capitoli dall'articolo al 'lessico e fraseologismi'.

Probabilmente Bueno intende che questi esercizi possono essere svolti ad alta voce (da soli, in coppia o in gruppo non è chiarito).

ARGOMENTI PROPOSTI:

Non si propongono argomenti specifici dal punto di vista del contenuto. La proposta è esclusivamente di argomenti grammaticali.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il libro è strutturato in nove parti, ciascuna con un argomento grammaticale dichiarato nel titolo sul quale esercitarsi.

Il disegno di un semaforo in bianco e nero con tre pallini, all'inizio degli esercizi, avvisa il discente sul grado di difficoltà che sta per affrontare.

Gli esercizi sono solo strutturali: di trasformazione della struttura della frase data come stimolo (ad esempio, modifica del tempo, dal singolare al plurale); vi sono combinazioni in cui si chiede di unire due parole date per formare una frase; si richiede di rispondere affermativamente o negativamente a domande; di sostituire all'interno della frase un elemento grammaticale dato con quello richiesto dall'esercizio;

Inoltre, sono previste diverse traduzioni dall'italiano al russo e viceversa.

Il libro termina con alcune tavole grammaticali in cui si trovano esempi e spiegazioni molto essenziali degli argomenti trattati negli esercizi.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE QUATTRO ABILITÀ DI BASE:

Nonostante il titolo del libro lo dichiara essere destinato alla lingua parlata, all'interno del testo non si ravvisano esercizi di lingua orale, a meno che l'autore non intenda che tali esercizi possono essere svolti anche ad alta voce e non solo in forma scritta.

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana.

Non sono contemplate produzioni scritte del discente al di fuori di esercizi e traduzioni.

Gran parte degli esercizi è scritta. Sono *pattern drills* (sostituzioni, manipolazioni, espansioni) e traduzioni dal russo all'italiano e viceversa.

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA:

Nessuno, a meno che non si consideri le scarse spiegazioni della grammatica italiana alla fine del testo come elemento di civiltà e cultura.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

totalmente assenti.

AUTORE: L. A. PETROVA

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2002

CASA EDITRICE: VYŠAJA ŠKOLA (Mosca)

TITOLO: COLLEZIONI DI ESERCIZI DI GRAMMATICA. Eserciziario grammaticale

- Destinatari: apprendenti di italiano L2/LS russofoni.
- Livello da elementare a intermedio. Da A1 a B2 (lingua scritta).
- Si deduce dall'indice degli argomenti e dalla difficoltà degli esercizi proposti.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L'allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate.

Il metodo deriva dall'approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l'apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Alcune parti del libro, fanno pensare ad un approccio strutturalista.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

Gli elementi della lingua sono presentati dall'autrice in modo esplicito al fine di eseguire gli esercizi. L'autrice aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando la lingua con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi probabilmente elaborati dall'autrice stessa. Non sono, pertanto una selezione di testi da varie fonti (giornali, mail autentiche, letteratura, pubblicità) in uso in Italia.

Il largo uso dell'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà il discente, secondo questo approccio, ad evitare gli errori mutuati da abitudini linguistiche dalla L1 (*transfer* negativo), mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

I *pattern drills*, che in origine erano previsti solo come esercizi orali (metodo audiolinguale) e che hanno avuto e hanno ancora molta fortuna nell'insegnamento delle lingue straniere, fanno pensare al modello strutturalista. Affinché l'apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato, cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali ovvero *pattern drills* che seguono lo schema:



VESTE GRAFICA:

- Formato: 20,5 x14 cm. Maneggevole e leggero.
- Copertina morbida. Pagine incollate a caldo.
- Il testo è in bianco e nero.
- Sulla copertina, verde con scritte bianche e rosso antico, sono stampate due foto, una della Torre di Pisa e l'altra di Venezia.
- Nessuna immagine o foto all'interno del testo. Alcuni simboli sono disegnati in bianco e nero: una maschera per indicare una barzioletta, una cornice o alcuni asterischi che separano le attività.
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.
- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. Lo spazio fra una attività e l'altra è molto limitato.
- Titoli in neretto e con un corpo più grande.

OBIETTIVI:

Come esplicitato nel titolo, l'obiettivo di Petrova è quello di far praticare la grammatica scritta. Le spiegazioni della grammatica sono in lingua russa.

Non si propongono argomenti specifici dal punto di vista del contenuto, se non di tipo grammaticale.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il libro è strutturato in 7 capitoli, ciascuno con un argomento grammaticale dichiarato nel titolo sul quale esercitarsi: costrutti nominali, gerundio, infinito, costrutti causali, congiuntivo, periodo ipotetico.

La maggior parte delle attività assegnate al discente consistono in traduzioni dall'italiano al russo e viceversa.

Sono previsti anche esercizi strutturali, ma in misura decisamente inferiore rispetto alle traduzioni.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE:

Non si ravvisano esercizi di lingua orale, a meno che l'autrice non intenda che gli esercizi proposti possano essere svolti anche ad alta voce e non solo in forma scritta.

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana.

Non sono contemplate produzioni scritte dal discente al di fuori di esercizi e traduzioni.

Tutte le attività presentate sono scritte. Sono traduzioni dal russo all'italiano e viceversa e alcuni *pattern drills* (sostituzioni, manipolazioni, espansioni).

Non ci sono letture.

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA:

Nessuno, a meno che non si considerino le scarse spiegazioni della grammatica italiana come un elemento di civiltà e cultura.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

totalmente assenti.

AUTORI: G. A. KRASOVA, N. V. KARASEVA, S.S. PROKOPOVIČ

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2001

CASA EDITRICE: IOSO RAO (Mosca)

TITOLO: DI TUTTO UN PO'. Testi ed esercizi per la produzione orale e lo sviluppo della lettura a livello elementare.

- Destinatari: Apprendenti di italiano L2/LS russofoni.
- L'autore si rivolge ai discenti.
- Livello elementare. A1/ A2 (lingua orale e scritta).
- Viene dichiarato sulla copertina 'Per parlare' e nel sottotitolo.

APPROCCIO:

Metodo grammaticale-traduttivo, secondo cui conoscere una lingua significa conoscerne la grammatica. L'allievo applica le regole morfo-sintattiche della lingua e traduce, dalla lingua materna e viceversa, frasi decontestualizzate e testi ripresi dal canone letterario. Il metodo deriva dall'approccio formalistico alle lingue usato dal XVII secolo per l'apprendimento della lingua latina e successivamente applicato a quello delle lingue straniere.

Alcune parti del libro, fanno pensare ad un approccio strutturalista.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: deduttivo.

Il testo aderisce in pieno al metodo grammaticale-traduttivo identificando la lingua con il codice scritto e considerandolo come un *corpus* statico, data la scelta di testi in cui l'italiano è spesso obsoleto e distante non solo dalla lingua orale corrente, ma anche da quella scritta. A conferma di questo, nella parte finale del testo vengono usate, come materiale di lettura, fiabe classiche da tutto il mondo, che oltretutto sono già tradotte in italiano da un'altra lingua. Unico elemento di "modernità" è costituito da una breve favola di Gianni Rodari.

L'uso di *pattern drills*, qui suggeriti in forma scritta e orale, che in origine erano previsti solo come esercizi orali (metodo audiolinguale) e che hanno avuto e hanno ancora molta fortuna nell'insegnamento delle lingue straniere, fanno pensare al modello strutturalista. Affinché l'apprendimento sia fissato in modo permanente esso deve essere ripetuto più volte, cioè rinforzato, cristallizzando nel discente automatismi linguistici, muscolari e neurologici di nuova acquisizione. Queste acquisizioni sono rese possibili da esercizi strutturali ovvero *pattern drills* che seguono lo schema:



L'analisi contrastiva fra L1 e L2 aiuterà il discente, secondo questo approccio, ad evitare gli errori mutuati da abitudini linguistiche dalla L1 (*transfer* negativo), mettendo in evidenza le differenze fra le due lingue.

VESTE GRAFICA:

- Formato: 20 x13 cm. Maneggevole, facile da portare.
- Copertina morbida. Pagine incollate a caldo.
- Il testo è in bianco e nero. Solo la copertina ha scritte bianche o nere su fondo verde o nero.
- Nessuna immagine o foto all'interno del testo. Solo qualche disegno in bianco e nero.
- La copertina presenta il disegno di un giullare.
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.

- Gli esercizi sono separati da uno o due spazi di interlinea, quindi molto compressi in una pagina. A parte lo spazio fra una attività e l'altra molto limitato, sono solo i titoli a distinguere le varie attività. Titoli in neretto e con un corpo più grande.
- Le barzellette sono separate da tre asterischi.

OBIETTIVI:

come esplicitato nel sottotitolo, l'obiettivo del testo è quello di far praticare la lingua orale e la lettura a livello elementare.

In realtà si tratta di un testo di esercizi (scritti) suddiviso in capitoli dall'articolo al 'lessico e fraseologismi'

Probabilmente si dà per scontato che questi esercizi possano essere svolti ad alta voce, ma nonostante la dichiarazione di intenti del titolo, al discente non vengono date indicazioni su come svolgere le attività orali che, di norma, presuppongono almeno un interlocutore.

Ad esempio:

- a p. 86 - "Raccontate la storia del povero Pietro...";
- p. 163 "Dite il contesto in cui sono usate parole ed espressioni seguenti".

ARGOMENTI PROPOSTI:

Scioglilingua, barzellette, filastrocche, favole e fiabe.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il libro è strutturato in sette parti, ciascuna con un argomento con il quale esercitarsi: Scioglilingua, Filastrocche, Conte, Barzellette, Storie di una piccola città italiana, Fiabe di tutto il mondo e un vocabolario finale.

Sono previste diverse traduzioni dall'italiano al russo e viceversa.

Gli esercizi proposti sono solo strutturali e spesso viene richiesto di svolgerli a voce: di trasformazione (ad esempio, modifica del tempo, dal singolare al plurale); si richiede di rispondere a domande; di sostituire all'interno della frase un elemento grammaticale dato con quello richiesto dall'esercizio; ...

Il libro termina con un vocabolario italiano-russo tratto dai testi proposti.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE:

Nonostante il titolo del libro lo dichiari essere destinato alla lingua parlata, all'interno del testo non si trovano indicazioni su come svolgerli, a meno che l'autore non intenda che il discente li debba fare ad alta voce e da solo.

Il testo è privo del supporto audio, né suggerisce ascolti di lingua italiana.

Non sono contemplate produzioni scritte del discente al di fuori di esercizi e traduzioni.

Parte degli esercizi è scritta. Sono *pattern drills* (sostituzioni, manipolazioni, espansioni) e traduzioni dal russo all'italiano e viceversa.

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA:

Alcune fiabe e favole, anche se si sarebbe potuta fare una selezione dalla ricca produzione italiana.

Presenza di filastrocche e scioglilingua.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

totalmente assenti.

AUTORI: ALESSANDRO DE GIULI, CIRO MASSIMO NADDEO, CARLO GUASTALLA

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2014

CASA EDITRICE: ALMA EDIZIONI

TITOLO: NUOVO MAGARI (B2 e C1/C2)

- Destinatari: Apprendenti di italiano L2/LS.
- Comprende: un libro dello studente, una guida per l'insegnante, scaricabile in pdf e un CD.

Nella GUIDA PER L'INSEGNANTE si può trovare:

- un'introduzione al metodo del corso
- indicazioni dettagliate per la preparazione delle lezioni
- le chiavi delle attività per la classe
- la trascrizione degli ascolti

- Livello: NUOVO Magari è un corso di lingua italiana per stranieri per studenti di livello intermedio e avanzato (dal B2 al C2 del Quadro Comune Europeo). Il livello è indicato nel titolo. È composto da due volumi.

APPROCCIO:

Nell'introduzione i tre autori parlano di un 'approccio fortemente testuale', laddove per testo si intende sia scritto sia orale. Il volume 'presenta la lingua scritta in una prospettiva di analisi dei generi testuali e del discorso e la lingua orale in una dimensione di analisi conversazionale pragmatica. Un importante rilievo è inoltre dato allo studio del lessico che è basato sul concepire la lingua non più come un insieme di sistemi separati (lessico e grammatica) da analizzare quindi in modo distinto, ma come un sistema integrato da affrontare nella sua totalità e complessità'.

Si un approccio comunicativo, dato il frequente invito da parte degli autori nei confronti del discente di confrontarsi con i propri compagni.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE: induttivo.

Si parte comunque dal presupposto che, dato il livello alto di conoscenza della lingua, il discente abbia già chiare le regole della grammatica italiana. Ciononostante, poiché è comunque un percorso di approfondimento della lingua italiana, lo studente è invitato a fare delle riflessioni sulle regole e le strutture che ne sono alla base, attraverso percorsi di lettura, ascolto, esercizi che gli consentano una comprensione più ampia e profonda della stessa.

VESTE GRAFICA:

- Copertina flessibile, a colori su fondo bianco con una foto e scritte in bianco, lilla (ocra per i livelli avanzati) e grigio.
- Costo in Italia: Euro: 28,50 (ogni volume).
- All'interno del testo ci sono diverse foto.
- La grafica è accattivante e riveste un ruolo fondamentale, come dichiarato dagli autori nell'introduzione. L'obiettivo è quello di connotare i testi del corso come due manuali, ma con una veste grafica moderna, come 'una sorta di rivista da leggere' Nei volumi, è possibile trovare un'articolazione visuale fatta non solo di immagini, ma anche di schemi, di box informativi, che possano trasmettere la complessità e la varietà del nostro paese e della nostra civiltà.

- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.

OBIETTIVI:

Approfondire la conoscenza della lingua italiana, arrivando al livello di padronanza C2.

Trattare lo studio di forme e stili che solitamente vengono trattati in maniera marginale nella didattica dell'italiano L2/LS.

ARGOMENTI PROPOSTI:

Il volume di livello B2 è diviso in 9 unità didattiche: geografia (luoghi d'Italia), arti (classico e moderno), società (emigrazione ed immigrazione), storia (Il Rinascimento), società (la casa), arti (arte contemporanea), società (psicologia), lingua, arti (giallo italiano).

Il volume di livello avanzato C1/C2 è suddiviso in 12 unità didattiche: arti (Roma antica), geografia (mari e monti), società (periferia e architettura), arti (cinema), storia (cosa nostra), lingua (non solo parolacce), società (vita d'ufficio), arti (scrittori), lingua (mode e tic verbali), arti (comicità), storia (il fascismo) e lingua (lingua e dialetti).

Vi sono inoltre due 'Extra' in cui vengono proposti brani tratti da romanzi di Tabucchi, De Luca, De Carlo e Primo Levi.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

Il testo dedicato al B2 è diviso in 9 unità didattiche, quello dedicato al C1/C2 si compone di 12 unità didattiche (cfr. Argomenti proposti).

Ogni unità è suddivisa in tre sezioni: grammatica e lessico, testi scritti e audio e temi culturali.

I video sono corredati da attività da svolgere sul libro.

Seguono esercizi e test sulle varie unità.

Conclude il libro una sezione 'Grammatica' e infine le 'Soluzioni, esercizi e test'.

I testi usati vengono presentati come lingua autentica (audio, video e letture). In realtà, se si ascolta, ad esempio, la traccia audio dell'unità 2 del livello B2, 'Classico e moderno', scopriamo che non è materiale autentico, ma una registrazione creata per il libro.

Ogni unità è accompagnata da una sezione di attività Video che offrono spunti per entrare in contatto con la dimensione sociale e culturale italiana. I Video sono disponibili sul sito dedicato a Nuovo Magari: www.almaedizioni.it/minisiti/nuovomagari

Vi sono infine due sezioni di attività su brani letterari rispettivamente alla fine del C1 e a quella del C2.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE:

Il libro dello studente prevede la pratica di tutte e quattro le abilità: esercizi grammaticali per la lingua scritta, approfondimenti di temi morfosintattici, produzioni orali in cui il discente è invitato a discutere dell'argomento trattato con un compagno o in gruppo, letture, giochi, attività video e audio.

Presenza di elementi di civiltà e cultura:

L'intenzione degli autori è quella esplicita di riservare uno spazio considerevole a questo tipo di attività. Le unità sono divise in cinque macro-aree tematiche (Geografia, Società, Arti, Lingua, Storia), attraverso cui viene delineato un profilo ricco ed articolato dell'Italia di ieri e di oggi.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

È corredato da CD audio (allegato al libro dello studente e consultabile anche nell'AREA WEB) e presenta sia brani di conversazione per l'ascolto, sia attività da svolgere in gruppo. L'area Web è arricchita da ulteriore materiale online.

AUTORI: TELIS MARIN, LORENZA RUGGIERI, SANDRO MAGNELLI.

ANNO DI PUBBLICAZIONE: 2019.

CASA EDITRICE: EDIZIONI EDILINGUA.

TITOLO: NUOVISSIMO PROGETTO ITALIANO (tre volumi: A1/A2, B1/B2 e C1).

- Destinatari: apprendenti di italiano L2/LS.
- Comprende: un libro dello studente con un Quaderno e un testo per l'insegnante (in versione cartacea o online). Tutti e due sono provvisti di DVD (i primi due volumi) e CD.

- Nella guida didattica l'insegnante troverà le trascrizioni dei brani audio, le soluzioni di tutte le attività e suggerimenti per svolgere le attività proposte.
- Vi è anche una versione a1, b1, a2, b2.
- Esistono una versione per apprendenti germanofoni e una per anglofoni.
- Il livello è indicato sulla copertina.

APPROCCIO:

Gli autori dichiarano un approccio induttivo, anche se questo obiettivo non sempre è centrato. Il discente viene portato per mano alla scoperta di quello che gli autori desiderano che scopra, più che dargli la possibilità di ragionamento.

Vi è anche un tentativo di approccio cooperativo, dato il frequente invito da parte degli autori al discente di confrontarsi con i propri compagni.

PERCORSO DI SCOPERTA DELLE REGOLE:

Gli autori dichiarano un percorso alla scoperta delle regole induttivo.

VESTE GRAFICA:

- Copertina flessibile, a colori su cui è stampata una foto di una città italiana diversa per ogni volume. Scritte in bianco.
- All'interno del testo vi sono numerose foto e le scritte, di colori diversi, danno risalto al punto trattato.
- La grafica è abbastanza accattivante
- Il carattere scelto è perfettamente leggibile.

OBIETTIVI:

NUOVISSIMO PROGETTO ITALIANO è presentato come un percorso che coloro che si avvicinano alla lingua italiana possono intraprendere dal livello elementare all'avanzato, ma possono essere usati anche singolarmente.

Sono testi che il discente può utilizzare con la guida di un insegnante, ma anche scegliere di fruirne come autodidatta, poiché la casa editrice mette a disposizione molti test di autovalutazione e di percorsi per orientare il discente nell'utilizzo di molti strumenti anche multimediali. Ciononostante la scelta migliore sembrerebbe quella di un percorso con la guida dell'insegnante e in gruppo.

Le consegne sono chiare anche senza la spiegazione di un insegnante.

ARGOMENTI PROPOSTI:

Per quanto riguarda gli argomenti proposti dagli autori l'obiettivo è la varietà, presentare la società e la cultura italiana nelle diverse sfaccettature e nelle loro accezioni più moderne.

ATTIVITÀ PRESENTATE:

I testi sono composti da 12 unità didattiche di 10 o 12 pagine per i primi due volumi e da 30 unità per il terzo.

Vi sono test a risposta chiusa ogni tre unità disponibili sul sito della casa editrice.

I video sono al termine di ogni unità e corredati da attività da svolgere.

Le attività di lingua scritta controllata vanno dai *drills* tradizionali ad esercizi più complessi.

I testi audio e video usati (da A1 a B2) vengono presentati come recitati da attori professionisti o comunque prodotti con l'intento di usare una lingua spontanea. In quest'ultimo caso, l'obiettivo è raramente raggiunto.

Nel volume dedicato al livello C1 c'è una selezione audio e video tratta da trasmissioni radiofoniche e televisive.

Gli ascolti sono sempre attivi, si chiede cioè al discente di restare sempre con la penna in mano, quindi si trova sempre in una condizione di tensione verso il "capire correttamente". Nell'aggiornamento rispetto alle edizioni precedenti i testi audio sono stati abbreviati e questo è considerato dagli autori come un alleggerimento dell'attività.

Le letture vengono presentate, cioè viene spiegato allo studente quale sarà il contenuto di ciò che si accinge a leggere.

A tutte le unità sono dedicate delle attività con video che aiutano il discente ad entrare maggiormente in contatto con la società e la cultura italiana.

I testi sono arricchiti da giochi interattivi.

ATTIVITÀ PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI BASE:

È prevista la pratica di tutte e quattro le abilità: esercizi grammaticali per la lingua scritta, dai tradizionali *drills* ad esercizi più complessi, approfondimenti di temi morfosintattici e lessicali, produzioni orali in cui il discente è invitato (anche se non sempre vengono date

delle indicazioni precise allo studente) a discutere dell'argomento proposto in coppia o in gruppo. Vi sono inoltre letture, ascolti, giochi, attività video, queste ultime al termine di ogni unità.

PRESENZA DI ELEMENTI DI CIVILTÀ E CULTURA.

I tre volumi sono la versione aggiornata dei precedenti 'Progetto italiano' e 'Nuovo progetto italiano', pertanto anche i contenuti di tipo culturale hanno seguito lo stesso rinnovamento al fine di presentare una realtà italiana sociale e culturale quanto più possibile attuale.

PRESENZA DI MATERIALI MULTIMEDIALI (cd, dvd o di estensioni online):

Ai testi sono allegati CD audio (allegato al libro dello studente e a quello dell'insegnante) con brani recitati da attori professionisti e anche revisionati rispetto alle edizioni precedenti.

I primi due volumi prevedono un DVD ciascuno compatibile con Windows e Mac nel quale il discente può scegliere di seguire i ventidue episodi di una sit-com in tema con ogni unità didattica oppure può decidere per le ventidue puntate di un quiz di tipo 'culturale'. I video si trovano anche su idee.it.

Il terzo volume, quello del livello C1, non ha un DVD, ma lo studente può usufruire di alcuni video che troverà sempre su: www.idee.it comprensivi di attività.

È inoltre previsto un gioco di società, per praticare i contenuti linguistici appresi in ogni testo, in una scatola con sei mazzi di carte per giocare in gruppo e le istruzioni.

L'analisi dei testi, così come proposta, si è prefissata lo scopo di presentare sistematicamente i materiali adottati nei corsi universitari, nel tentativo di cogliere un aspetto che era stato considerato una certezza: la quasi totalità dei volumi prevede esclusivamente un metodo grammaticale-traduttivo che privilegia lo studio della grammatica su tutte le altre componenti della lingua.

I volumi curati da Grejsbard/Lidina, considerata l'epoca nella quale sono stati redatti, possono vantare grandi meriti. Innanzi tutto hanno fornito materiale di riferimento dettagliato. Sono stati utilizzati da generazioni di linguisti e con profitto. Inoltre, il fatto di essere stati pensati per degli apprendenti di madrelingua russa, li rende specifici e gli conferisce un indirizzo metodologico ben preciso, che tiene in considerazione anche

l'approccio di fondo dell'educazione linguistica in Russia. Tuttavia, a quasi cinquant'anni dalla loro prima pubblicazione, nonostante le revisioni, risultano ormai datati e propongono una lingua non più in uso, né dal punto di vista orale, né scritto. Inoltre, puntano esclusivamente sulle strutture grammaticali, a discapito delle altre componenti della comunicazione linguistica. Quindi, il fatto che alcuni insegnanti inizino a introdurre manuali ad approccio comunicativo, seppur non specifici per russofoni, costituisce un aspetto interessante di riflessione. Ciò, a conferma che probabilmente c'è la necessità di occupare uno spazio didattico con tecniche diversificate, che puntino maggiormente allo sviluppo delle abilità orali, sia di comprensione sia di produzione. Inoltre, l'apporto delle TIC è un fenomeno che non può essere ignorato. Gli apprendenti stessi arrivano in classe con dizionari digitali, oppure propongono la visione di materiali audio e video che ricercano autonomamente. Le stesse *app* di uso quotidiano veicolano risorse online.

CAPITOLO 6

L'italiano nel Linguistic Landscape (LL) di Mosca

In questo capitolo si intende fornire una breve descrizione dell'attuale *Linguistic Landscape* di Mosca, relativamente alla presenza della lingua italiana, che occupa in percentuale il secondo posto tra le LS più presenti nel panorama urbano, dopo l'inglese (Bagna, Barni 2007). Si tratta di un dato importante, se lo consideriamo come sintomo di un profondo legame culturale, che una chiave di lettura bottom-up (Landry, Bourhis 1997), che vede collocato l'italiano nell'offerta della ristorazione sia alta sia turistica, della moda, degli accessori, della cultura.

Infine, verranno anticipati alcuni dati emersi dalla ricerca sul campo, effettuata a Mosca tra la primavera e l'autunno del 2019. Infatti, l'ultimo quesito delle interviste semi-strutturate che sono state rivolte agli studenti ha come oggetto d'indagine la percezione dell'italiano nell'ambiente urbano, nel quale i ragazzi sono immersi.

6.1 Contestualizzazione dell'italiano nel LL moscovita

Il *Linguistic Landscape (LL)*, ovvero il paesaggio linguistico costituito da tutte le lingue scritte che appaiono in un contesto ambientale è oggetto di studio della sociolinguistica. Si tratta di una prospettiva di studi relativamente recente che si lega, in special modo, alle investigazioni sul multilinguismo (Gorter 2006, Bagna, Barni 2006 e 2010) e alla linguistica applicata.

Tra le molte definizioni di *LL* facciamo nostra quella di Landry, Bourhis (1997:25), perché costituisce la prima concettualizzazione del fenomeno:

“The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban conglomeration.”

Gli stessi autori propongono due prospettive di lettura interpretativa dei *LL* o in direzione *top-down*, a partire dalle iscrizioni ufficiali come ad esempio nelle regioni

frontaliere o caratterizzate da bilinguismo, oppure *bottom-up*, segnali non ufficiali o legati al libero mercato. È il caso, come vedremo, di Mosca.

L'atto di poter osservare intorno a noi tutte le lingue scritte che costituiscono il nostro ambiente circostante e quotidiano è un modo per riflettere sulla coesistenza di culture diverse e sul modo in cui l'una si interfaccia con l'altra. Tuttavia, non si tratta soltanto di una comunicazione di tipo visivo e informativo (Ben-Rafael et al., 2006), ma anche della decodifica di uno spazio pubblico, rispetto alla sua identità.

La definizione identitaria di Mosca, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso riguarda anche, in misura più ampia, l'intero paese, la cultura russa e l'accostamento alle realtà culturali estere, non più interdette (Lotman 2017).

Che il *LL* sia strettamente connesso all'identità e che rappresenti lo sfondo delle attività sociali di un luogo lo confermano anche gli studi di Ben-Rafael (et al. 2006: 8), il quale afferma che:

The *LL*, indeed, constitutes the very scene – made of streets, corners, circuses, parks, buildings – where society's public life takes place. As such, this scene carries crucial socio-symbolic importance as it actually identifies – and thus serves as the emblem of societies, communities and regions.

Testimone del profondo legame di vicinanza e di riconoscimento della cultura italiana è il *LL* di Mosca, nel quale si evidenziano segni evidenti della presenza della nostra lingua che si carica di valori simbolici positivi.

Il *LL* moscovita si configura, oggi ancora più che in passato, come una realtà variegata e multiculturale. I primi studi russi di tipo sociolinguistico risalgono alla fine degli anni Venti del secolo scorso, a cura di Boris Aleksandrovič Larin (1893-1964). Il noto linguista indaga la particolare commistione delle varietà del russo standard e non standard allora presenti nella città. Occorre ricordare che in epoca sovietica il processo di 'russificazione' è stato un fenomeno coercitivo rispetto alla presenza delle lingue straniere, ma anche delle L1 delle Repubbliche. Tuttavia, non è riuscito ad annullare completamente la presenza di localismi o di *slang*.

Negli anni Ottanta, la ricerca si orienta verso due diverse bisettrici:

- la lingua dei cittadini (*rech' gorozhdan*);
- la lingua della città (*jazikovej byt*).

Compongono il primo gruppo gli stili, i regionalismi e i socioletti, mentre confluiscono nel secondo i toponimi, la segnaletica, ma soprattutto i messaggi pubblicitari, che contribuiscono a dare vita all'immagine della città, creando tratti distintivi. La Mosca di oggi, proprio a causa delle insegne pubblicitarie che campeggiano sui tetti degli edifici, ha assunto tratti che la accomunano a qualsiasi grande città occidentale o nordamericana. La via Nuova Arbat (*Novyj Arbat*), una delle arterie principali della capitale voluta da Stalin per meglio collegare la zona occidentale al Cremlino, negli ultimi vent'anni ha assunto le sembianze di una qualsiasi via di Las Vegas. Soltanto dopo l'approvazione delle restrizioni sul gioco d'azzardo nel 2012 sono stati chiusi i casinò.

Gli studi più recenti, successivi alla caduta dell'Unione Sovietica e al conseguente contatto con le lingue del mondo, si rivolgono all'analisi degli aspetti socio-culturali e interculturali dei messaggi. Questi ultimi, infatti, non hanno più soltanto una valenza locativa e denotativa, ma connotativa e ricca di simboli.

Nel *LL* moscovita, la visibilità delle lingue straniere e la loro rilevanza nella costruzione simbolica dello spazio pubblico rappresentano un fenomeno stabile e articolato.

Tuttavia, il russo nel suo ruolo di lingua nazionale non risulta particolarmente minacciato dalla presenza di altri idiomi (Perotto 2015). La legge russa impone, infatti, che le indicazioni ufficiali debbano essere scritte unicamente in cirillico. La traslitterazione in caratteri latini è presente nelle indicazioni stradali che fanno riferimento alle principali arterie di collegamento, oppure nei siti d'interesse culturale. La regolamentazione federale relativa all'uso di altre lingue nei contesti cittadini e nel panorama urbano è molto ferrea.

A partire dal 1996, infatti, sono state emanate leggi specifiche in materia, a tutela dei cittadini nei casi di informazioni distorte o illusorie.

La visibilità urbana dell'italiano nel contesto urbano è seconda solo all'inglese e alla sua vocazione globalizzante (Bagna, Barni 2007). Si tratta di un dato da non sottovalutare. Infatti, in un contesto simile il dato che emerge è quello di una forte presenza di parole ed espressioni italiane che possono giungere indistintamente a tutti.

L'italiano non è lingua dei migranti, né lingua minoritaria e nemmeno di prossimità. La comunità italiana a Mosca è circoscritta per numero, rispetto alla densità e alla grandezza della città. In larga parte è composta da personale funzionario dell'Ambasciata, del Consolato e dell'Istituto Italiano di Cultura. Vi sono poi i collaboratori, i manager, gli impiegati, i tecnici delle multinazionali e delle aziende italiane che operano sul territorio.

La permanenza non supera, solitamente, i tre-quattro anni e non ci sono zone o quartieri preferenziali che possano dar vita a fenomeni come *'Little Italy'* di New York.

Nel paesaggio urbano di Mosca si trova conferma di quanto esposto nel primo paragrafo, rispetto alla scelta volontaria e consapevole, vent'anni fa, di avvicinare la nostra lingua al sistema paese. Certamente le motivazioni iniziali sono state legate al desiderio di intessere rapporti commerciali, ma non si sono limitate solo a questi ultimi.

La nostra lingua è associata a valori positivi, gli stessi che contraddistinguono coloro che si avvicinano allo studio della lingua (Celentin, Cognigni 2005) e fa riferimento ad ambiti che i russi ammirano, come ad esempio l'arte, la musica, la moda e il cibo. Nel paesaggio linguistico si riscopre la vocazione culturale dell'italiano, lingua non egemonica e priva di imposizioni ma studiata e scelta soprattutto per piacere o a scopi professionali (Desideri 2017).

L'italiano è anche percepito come 'lingua del cuore' perché sentita vicina alle emozioni, armoniosa e in grado di fare stare bene le persone. Non vi sono percentuali statistiche affidabili in merito, ma non sono inusuali i racconti di studenti che in momenti difficili o problematici dell'esistenza si sono cimentati nello studio dell'italiano, nel tentativo di trovare sollievo⁵⁵

Naturalmente, non mancano i riferimenti ai tradizionali stereotipi, soprattutto quelli legati alla ristorazione e alla cucina. Non è inusuale trovare insegne che indicano caffetterie, osterie e trattorie, così come le denominazioni dei cibi: cappuccino, pasta, pizza, ormai entrate nel linguaggio della città (*jazikovej byt*). Anche dal punto di vista toponomastico si riscontano tracce: nel quartiere sud-ovest (che ospita l'MGU), si trova via Garibaldi (*Ulica Garibal'di*) e c'è una fermata della metropolitana che prende il nome di *Rimskaja*, da Rim, cioè Roma. Da un punto di vista socio-linguistico l'italiano assume, quindi, un'interessante funzione comunicativa che si fa portavoce di messaggi pubblicitari e commerciali.

L'Italia, al momento rappresenta il secondo partner commerciale straniero⁵⁶, anche se il volume di scambio si è contratto a causa delle sanzioni in vigore dal 2014. Queste ultime, non hanno cambiato la propensione dei russi nei confronti del Belpaese. Un esempio ne è il noto marchio *Eataly*, che a fine maggio 2017 ha aperto a Mosca una delle sue sedi

⁵⁵ Dall'esperienza della scrivente nel periodo 2006-15 come insegnante d'italiano per stranieri a Mosca, nei corsi rivolti ad adulti. I dati non sono misurabili, ma sono testimonianze dirette raccolte durante le lezioni con studenti adulti, sia private sia di gruppo.

⁵⁶ Dati disponibili al seguente sito: http://www.infomercatiesteri.it/scambi_commerciali.php?id_paesi=88

più capienti. Il locale, oltre al cibo, ospita cene letterarie mostre d'arte, concerti ed eventi legati alle diverse manifestazioni artistiche, come segnale di continuità rispetto alle eccellenze italiane a cui la Russia è tanto legata.

I nuovi scenari di apertura e di collaborazione della fine del millennio, dal canto loro, permettono che la lingua italiana entri nei curricoli scolastici delle scuole statali russe in qualità di lingua seconda o terza. L'accoglienza è talmente favorevole e ramificata che devono intervenire le istituzioni per disciplinare la nuova situazione. In questo contesto, si inseriscono le attività congiunte dei due paesi, Russia e Italia, i quali danno vita al Programma *PRIA*, con l'obiettivo di avvicinare i due sistemi d'istruzione, creando momenti di scambio e di formazione. Molte iniziative sono state prese in questi circa quattordici anni di attività del Programma, sia con eventi in presenza sia attraverso l'uso della Rete e del sistema di *e-twinning*. Il risultato è incoraggiante, perché aderiscono al *PRIA* circa centoquarantaquattro enti, fra scuole, accademie e università e il dato è in continua espansione.

6.2 I luoghi dell'italiano a Mosca

A conferma di quanto scritto finora si è deciso di allegare alcune immagini ritenute significative, che sono state realizzate durante i mesi della ricerca a Mosca. La prima serie di fotografie è stata scattata in un unico luogo:⁵⁷ il centro commerciale 'Atrium', di Mosca, vicino alla stazione della metropolitana *Kurskaja-Kol'cevaja*.

Di per sé, il centro assomiglia a molti altri luoghi di incontro e di svago che si possono trovare nella capitale russa. Si è più volte detto, in questa sede, che il paese, a partire dagli anni Novanta è stato investito da una forte ondata di occidentalizzazione, a livello di capitalismo e di logiche di industrializzazione. Mosca, città-simbolo, sia perché capitale, sia per il fatto di essere centro propulsore del paese a livello culturale e sociale ha radicalmente cambiato la connotazione paesaggistica e urbana.

Le foto che seguiranno, infatti, mostrano come l'italiano sia presente in modo capillare nel tessuto sociale comunicativo della capitale. Anche chi non ha una conoscenza specifica del nostro paese e della nostra cultura è sottoposto a una quantità di stimoli non indifferente, che fanno anche nascere idee distorte o non conformi delle abitudini e dei

⁵⁷ Le foto sono di proprietà del ricercatore.

valori, che inevitabilmente subiscono l'interferenza di quelli della cultura dominante russa e, inevitabilmente, una rilettura (Gorter 2006).



Foto 1: accanto all'entrata del centro si trova uno dei ristoranti della catena Il Patio, presente in Russia da 27 anni. Propone una cucina a base di primi piatti e di pizza, a prezzi abbordabili e cura molto i particolari, come ad esempio la musica italiana all'interno dei locali e i gadget, molto amati dai russi.

<https://ilpatio.ru/about/>



Foto 2: il ristorante Zafferano fa parte di Crocus Group, un'azienda russa che fa capo al noto miliardario Agalarov e che dal 1989 si occupa ristorazione, intrattenimento ed eventi. Non ci sono legami diretti con l'Italia, infatti la cucina è genericamente definita come europea, mentre in realtà soddisfa i gusti russi, grazie alla presenza di menù a base di zuppe e *plov*⁵⁸.

<https://zafferanorest.ru/>

⁵⁸ Si tratta di un piatto a base di riso pilaf, arrivato in Unione Sovietica dalle repubbliche del 'lontano oriente (Uzbekistan). Il condimento è a base di carne (pollo, agnello bovino), verdure, uva sultanina e spezie.



Foto 3: il brand fa capo al marchio di Rosie Cafaro, Como. Abbigliamento e accessori italiani.

<https://www.mezzatorre.ru/about/>



Foto 4: scarpe e accessori di produzione russa, facendo leva sull'idea di stile ed eleganza italiani, già dalla scelta del nome che potrebbe far pensare a uno stilista.

<https://pazolini.com/ru>



Foto 5: marchio di accessori sorto a Firenze nel 1991, sotto la direzione creativa di Claudio Biasia e diventato russo nella primavera del 2019.

<https://www.eleganza.ru/eleganza/>



Foto 6: il marchio Fabi è italiano ed esiste dal 1965.

<http://www.fabishoes.it/>



Foto 7: Falconeri è un brand italiano specializzato nella maglieria e nel cachemire che dagli anni 2000 ha avuto una forte espansione in Russia.

<https://ru.falconeri.com/>



Foto 8: Elisabetta Franchi è un marchio italiano che prende il nome dalla sua creatrice. In Russia dal 2007.

<https://www.elisabettafranchi.com/ru/>



Foto 9: Liu Jo è un'azienda italiana di Carpi, Modena. Fondata nel 1995, si posiziona come brand di lusso.

<https://www.liujo.com/ru/>



Foto 10: marchio italiano fondato a Oderzo da Carlo Stefanel, nel 1980. L'azienda è specializzata in maglieria e filati. È presente sul mercato russo dal 2006.

https://www.stefanel.com/it_it/



Foto 11: Il Gruppo Armani non ha bisogno di presentazioni. È stato uno dei primi marchi di alta moda italiana ad arrivare a Mosca, nel 2001. Oggi, i vari brand hanno circa un centinaio di punti vendita, sparsi in tutto il paese.
<https://www.armani.com/it/armanicom>



Foto 12: un brand di moda maschile dal nome italiano, ma in realtà pensato per il mercato russo.
<http://ggualtiero.it/ru/>



Foto 13: il brand è italiano. La prima collezione Marella risale al 1976. Fa parte del gruppo Max Mara.
<https://it.marella.com/>



Foto 14: Il marchio è turco e il nome italiano, legato alla lavorazione vicentina dell'oro e delle pietre preziose. La parola 'bravo' è tra i termini più conosciuti in Russia, perché usata come complimento per le esecuzioni teatrali e le *performance* artistiche, in generale.

<http://www.robortobravo.com>



Foto 15: il marchio è danese e dal 1967 produce scarpe sportive e per il tempo libero. In questo caso, non è intenzionale l'uso di una parola di senso compiuto nella nostra lingua, ma è comunque assimilabile al *Linguistic Landscape* italiano.

<https://www.ecco-shoes.ru/>

Il dato preso come significativo da questa ricerca è quello della concentrazione di simboli che rimandano all'Italia, rispetto alla limitazione dello spazio. Se un centro commerciale contiene così tanti riferimenti rispetto a una LS, che non è nemmeno la più diffusa nel LL, allora si può ipotizzare che per tutte le persone che sono immerse in questo ambiente scatti una sorta di 'abitudine' non solo verso il messaggio scritto, allo spazio che riempie materialmente, ma anche rispetto alla suggestione culturale che ad esso si accompagna.

Gli ambiti occupati dalla nostra lingua sono quelli noti a tutti: ristorazione, moda e accessori, nei quali confluiscie, in parte il *made in Italy* e in parte un fenomeno di

emulazione, dettato dall'attrazione e dalle strategie di mercato che nel *LL* sono sicuramente presenti (Backaus 2007).

Di seguito si riportano, invece, altre fotografie colte in varie zone e quartieri di Mosca, che ci rimandano l'idea dell'Italia, legata alla letteratura e alla bellezza estetica.

Un'immagine piuttosto emblematica della fortuna di Gianni Rodari (1920-1980) in Russia è fornita dalla prossima istantanea (foto 16).



Foto 16: 'Cipollino' si tratta di una caffetteria, non lontano dalla stazione della metropolitana *Kropotkinskaja*, sulla stessa via in cui si trova l'IIC di Mosca.

Sojmonovskij Proezd, 7/1, Mosca.

<https://yellow.place/it/cafe-cipollino-moscow-russia>

A quarant'anni dalla sua morte, è ancora uno degli autori italiani più amati, raccontati e letti alle giovani generazioni, grazie alle traduzioni Zlata Mihailovna Potopova (1918-1994), di Samuil Jakovlevič Maršak (1897-1964) e di Julija Abramovna Dobrovol'skaja (1917-2016), nota linguista che ha potuto vantare un'amicizia con lo scrittore.

Le avventure di Cipollino (1951), non è soltanto un libro per l'infanzia, capace, quindi, di parlare ai bambini di tutto il mondo senza distinzione. Si tratta anche di un'opera che per contenuti ideologici ben si adatta agli scopi didascalici della letteratura sovietica. La

vicenda di Cipollino, figlio di una povera cipolla condannata per un'ingiustizia, che si scaglia contro il potere degli ortaggi e combatte i soprusi dei ricchi sui più poveri, rimanda a un'ideale utopico che la morale sovietica condivide e supporta.

Rodari, ancora in vita gode di un'enorme considerazione, tanto da riportarlo nel 1979, a compiere un quinto e, purtroppo, ultimo viaggio in Russia. Da questa esperienza, viene pubblicato un volume postumo nel 1984, dal titolo: *Giochi nell'URSS. Appunti di viaggio*, nel quale vengono raccolti gli incontri tra l'autore e i bambini di alcune scuole sovietiche.

L'idea iniziale è quella di raccontare, attraverso le tappe del viaggio (Mosca, Jaroslavl', Uglič, Pjatigorsk, Krasnodar e di nuovo Mosca), la spontaneità dei bambini e la loro capacità immaginativa. Tuttavia, Rodari non tiene in dovuta considerazione che nel sistema sovietico, compreso in quello scolastico, nulla è lasciato al caso e il controllo è rigoroso. Anche se chiede che il suo arrivo nelle scuole non sia anticipato e che le lezioni si svolgano alla sola sua presenza e a quella del traduttore, nella realtà dei fatti, gli insegnanti danno precise indicazioni ai bambini, su come ci si debba comportare. Tutto questo, perché l'immagine del paese e l'idea della sua efficienza non ne vengano compromesse (Čerepanova 2014).⁵⁹

Le ultime due immagini, invece, rimandano all'idea, peraltro classica, che l'Italia sia legata al gusto estetico, alla bellezza fisica, all'armonia della lingua, il cui suono, per i russi, è associato alla musica.

⁵⁹ Da: Черепанова Е: “Об Истории Посещения Г. Краснодара Джанни Родари Или Почему Не Было Написано Продолжение Истории О Чиполлино”. Risorsa online, consultabile al seguente indirizzo: <http://www.mye katerinodar.ru/ekaterinodar/articles/ob-istorii-posesheniya-g-krasnodara-dzhanni-rodari-ili-pochemu-ne-bylo-napisano-prodolzhenie-istorii-o-chipollino>



Foto 17 e 18: 'Belissimo' è una catena di saloni di bellezza, inaugurata a Mosca nel 2012. Queste raffigurate sono le sedi che si trovano non lontano dalla stazione della metropolitana *Akademičeskaja* e *Babuškinskaja*.

<https://blss.ru/>



Foto 19: altro esempio di salone di bellezza, con annessa SPA. Unica sede a Mosca, ulica Dmitrija Ul'janova, 31, metro *Akademičeskaja*. <https://davincispa.ru/>

A seguire, una serie di foto realizzate in vari posti della città, che ci dimostrano che la presenza dell'italiano a Mosca, da un lato è stabilmente diffusa e, dall'altro, che occupa i settori precedentemente nominati.



Foto 20 e 21: ristorante a *Ulica Ordynka*, in centro, e caffè Viani, metro *Tret'jakovskaja*.



Foto 22: ristorante italiano, su *Ulica Ostoženka*, metro *Kropotkinskaja*.



Foto 23: menù del ristorante Villa della Pasta, *Ulica Pjat'nickaja*, metro *Novokuzneckaja*.



Foto 24: bar a *Ulica Morosejka*, metro *Kitaj Gorod*, in pieno centro.



Foto 25: Ristorante presso la stazione ferroviaria *Kievskij vokzal*.



Foto 26 e 27: rispettivamente negozio di calzature sulla Prospettiva *Vernadskij* e negozio di alta sartoria maschile, *Ulica Okhotnij Rijad*, in prossimità della Piazza Rossa.



Foto 28: pubblicità del festival del cinema italiano (NICE), che si svolge annualmente a Mosca.

6.3 L'italiano nel LL di Mosca, secondo la percezione degli studenti intervistati

Alla luce di quanto emerso dalle ricerche bibliografiche e dall'osservazione diretta del LL moscovita si è ritenuto opportuno estendere l'indagine anche al gruppo di *informant*, per la parte costituita da studenti. L'intenzione è quella di comprendere se la presenza di scritte in italiano, all'interno del contesto urbano della capitale, possa avere un impatto visivo e inneschi meccanismi mnestici e associativi, oppure se passi inosservata.

Prima di dare una risposta a questo quesito, è utile osservare il grafico (figura 8) che mostra gli output di quanto raccolto, attraverso le interviste semi-strutturate:

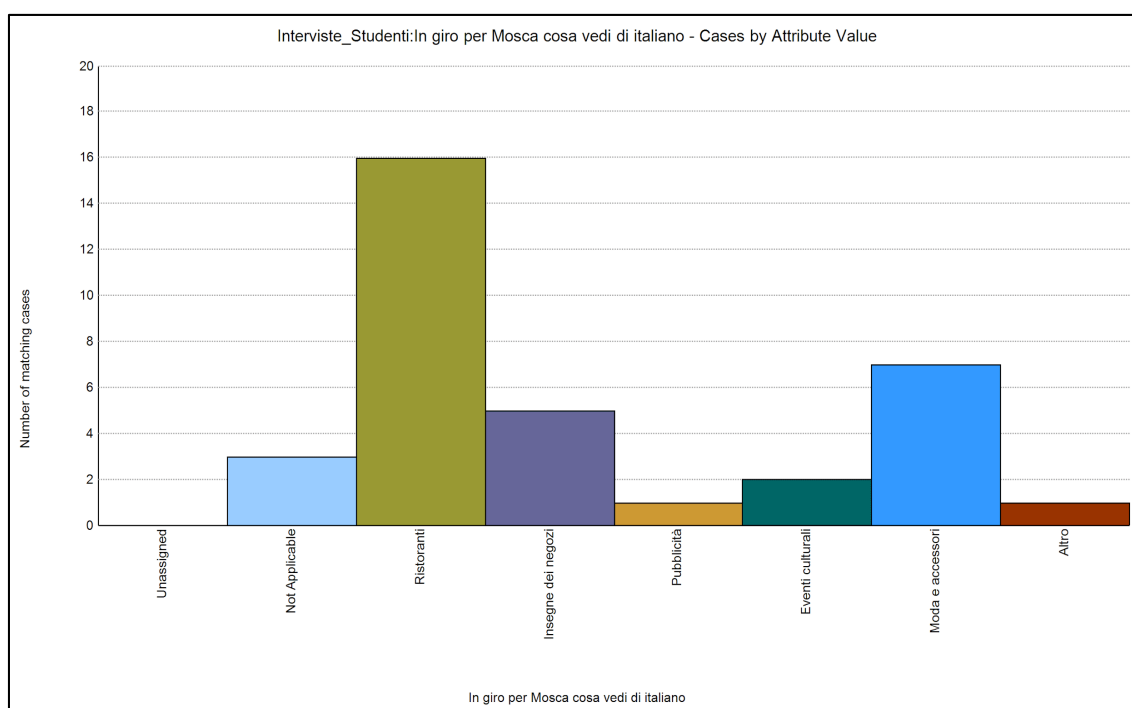


Figura 8 - presenza di scritte in italiano, all'interno del contesto urbano della capitale

In linea con quanto presentato nel paragrafo precedente, anche le risposte degli intervistati confermano che la prevalenza dello spazio in italiano del LL di Mosca è occupata dalla ristorazione (16 risposte su 35). Al secondo posto la moda e gli accessori (7 risposte). A seguire, la categoria generica delle insegne dei negozi (5 risposte), e sono stati nominati marchi di franchising, come Calzedonia e Intimissimi, probabilmente conosciuti e frequentati da chi li ha nominati.

Gli eventi culturali (3 risposte) hanno scarso riscontro. Sono stati nominati concerti di musica e spettacoli teatrali. In un caso è stata indicata genericamente la pubblicità, in un altro caso la risposta non è stata ritenuta processabile.

Infine, in tre casi, o non è stata posta la domanda durante l'intervista, oppure non sono state fornite risposte in merito.

Al di là dei dati, comunque importanti, è stata rilevata, da parte del ricercatore, una ricorrente difficoltà di comprensione del quesito. Inizialmente, si è ipotizzato che la domanda non fosse espressa in modo corretto, oppure che non fosse abbastanza esplicita. Tuttavia, la traduzione in russo non ha sortito effetti significativi, anche perché in molti casi la comprensione da parte dell'*informant* non dipendeva dal livello di padronanza dell'italiano. Nemmeno la riformulazione attraverso parole più semplici è stata particolarmente incisiva.

Una possibile risposta è stata formulata tenendo in considerazione due fattori, connessi tra loro:

- l'età anagrafica degli *informant*, tutti nati tra il 1990 e il 1991;
- la trasformazione di Mosca in città dall'efficienza occidentale risale allo stesso periodo.

Questa generazione, probabilmente, non percepisce come troppo significativa la presenza dell'italiano nel *LL* moscovita, perché non può ricordare periodi precedenti e non conosce una veste urbana diversa, associata alla capitale. Lo sguardo dei ragazzi non si sofferma sulle insegne, sui segnali e sulle pubblicità in italiano, perché non sono elementi di attrazione, bensì oggetti e simboli della quotidianità. Mosca non è mai stata dissimile da adesso, dalla loro esperienza personale.

Di contro, la condizione del centro commerciale 'Atrium', nel quale la presenza dell'elemento italiano è particolarmente presente ha immediatamente colpito la percezione del ricercatore, che con un occhio estraneo ha provato a cercare possibili spiegazioni. Naturalmente, non si ha la presunzione di ritenere che sia la soluzione giusta, ma solo una possibile spiegazione.

PARTE SECONDA

LA METODOLOGIA DELLA RICERCA E LA RACCOLTA DEI DATI

CAPITOLO 7

Introduzione metodologica alla ricerca

Terminata la prima parte del lavoro di tesi, nella quale si è delineato l'exkurs della lingua italiana in Russia e la sua diffusione nel paese a partire dal XV secolo (cap. 1), la nascita della tradizione educativa linguistica accademica (cap. 2), l'insegnamento odierno nel contesto scolastico e universitario (cap. 3), la formazione dei docenti (cap. 4), i materiali in uso presso le cattedre universitarie (cap.5) e il ruolo dell'italiano nel LL di Mosca (cap. 6), si affrontano, in questa seconda sezione, l'approccio, la metodologia di studio utilizzata e gli esiti della ricerca empirica (Creswell 2007, 2009, 2018), condotta attraverso l'approccio qualitativo e lo studio di caso.

Nel presente capitolo viene fatta un'introduzione che ha lo scopo di definire gli obiettivi di questo lavoro, attraverso le domande di ricerca, la letteratura esistente, l'approccio della ricerca, il paradigma, il metodo d'indagine e le modalità di raccolta dei dati (cap. 7). Nel successivo verrà presentata l'analisi dei dati (cap. 8) e infine verranno descritti i risultati raggiunti attraverso la presente indagine (cap. 9).

7.1 Obiettivi e domande di ricerca

Come già illustrato nell'introduzione del presente lavoro gli obiettivi di questa ricerca sono quelli di definire ed evidenziare le principali difficoltà nell'apprendimento linguistico e nell'insegnamento dell'italiano LS nel contesto universitario e di come venga percepita l'efficacia del metodo d'insegnamento, che si basa principalmente su un approccio di tipo formalistico e deduttivo. Una premessa è doverosa, prima di proseguire. Non è intenzione di questo studio muovere critiche aprioristiche nei confronti di una tradizione educativa e di insegnamento consolidata e che ha sempre contribuito, tra le altre cose, alla vicinanza culturale tra i due paesi. Tuttavia, ci sembra opportuno chiederci se nei percorsi di studio nei quali le lingue hanno anche una connotazione veicolare, atta a sviluppare la competenza comunicativa, possano essere adottati approcci non necessariamente improntati alla traduzione o alla linguistica comparativa. Infatti, se da un lato, l'impostazione formalistica trova diretta applicazione nei corsi accademici a

vocazione traduttiva e filologica (*MGLU, MGU, RGGU, Institut imeni Gorkogo*), dall'altro, ci sono facoltà come quelle di Relazioni Internazionali, di Politica economica, di Gestione dell'Amministrazione Pubblica (*HSE, RAMKhIS*), nelle quali l'italiano si configura come strumento di comunicazione, o di ricorso microlinguistico. Importanti diventano le dimensioni pragmatiche, sociolinguistiche e interculturali (Balboni 2000), che l'approccio formalistico non tiene in adeguata considerazione. In particolare, ad essere trascurati sono i passaggi che accomunano i segni e gli interpreti, in quanto la lingua è un fenomeno indicativo anche delle abitudini comportamentali (De Marco 2010).

Anche l'analisi dei materiali adottati e in uso (cap.5), conferma che il ruolo della grammatica è preponderante nell'insegnamento/apprendimento, rispetto alle altre componenti della lingua.

Le domande di ricerca sono state rivolte specularmente sia agli studenti, sia ai docenti, allo scopo di verificare se in un ambiente educativo, che funge da ponte con il mondo lavorativo, l'approccio formalistico possa ancora risultare efficace, ma soprattutto possa rappresentare la via privilegiata per l'insegnamento della LS, sia essa prima, seconda o terza lingua di studio.

Rispetto al fenomeno che si vuole indagare si è optato per una metodologia qualitativa, la cui scelta verrà motivata in modo dettagliato nei paragrafi a seguire (cfr. 7.3 e 7.4).

Scrive Creswell (2007:16):

Qualitative research is best suited to address a *research problem* in which you do not know the variables and need to explore. The literature might yield little information about the phenomenon of study, and you need to learn more from participants through exploration. For example, the literature may not adequately address the use of sign language in distance education courses. A qualitative research study is needed to explore this phenomenon from the perspective of distance education students. Unquestionably, using sign language in such courses is complex and may not have been examined in the prior literature.

Ci troviamo in accordo con tale assunto, poiché le informazioni a disposizione, raccolte attraverso le fonti documentali e le ricerche bibliografiche non esauriscono la discussione. La ricerca sul campo, infatti, consente, di cogliere e di registrare aspetti che in un compendio teorico rischiano di passare inosservati, oppure che in precedenza non erano stati presi in considerazione. Infatti, la didattica delle lingue, come tutti i fenomeni umani e sociali è soggetta al cambiamento che dipende da almeno due fattori (Ciliberti 2010):

- a) Di tipo culturale, sociale e politico, che influiscono sul sistema dell'educazione di un intero paese. Nel nostro caso si è visto come è stato necessario, per quello sovietico, riformarsi e introdurre nuove norme e nuove regole per poter competere rispetto alla ricerca e al rinnovamento;
- b) Di tipo interno, dovuti all'avanzamento della ricerca in glottodidattica.

Secondo il linguista Puren (2001:15), tutte le variazioni che influiscono sugli approcci rispettano due fasi:

- una dinamica e in divenire, nella quale si fa leva su ipotesi educative nuove e innovative, che invocano trasformazioni della pratica di insegnamento;
- una di stabilizzazione, che verte maggiormente sull'applicazione delle nuove teorie, ma anche sulla sperimentazione e sul pragmatismo.

Di seguito si riportano le domande di ricerca, rivolte ai nostri *informant*, in maniera speculare sia ai docenti, sia agli apprendenti:

1. Quali sono le maggiori difficoltà che gli studenti incontrano nello studio dell'italiano:
 - a) Di tipo ortografico?
 - b) Di tipo fonetico?
 - c) Di tipo lessicale?
 - d) Di tipo morfologico?
 - e) Di tipo sintattico?
 - f) Di tipo semantico?
2. Il metodo di insegnamento viene percepito come efficace dagli studenti?

Le domande rivolte ai docenti sono state le medesime, ma rispetto al loro punto di vista:

1. Quali sono le maggiori difficoltà che nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera?
2. Di tipo ortografico?
3. Di tipo fonetico?
4. Di tipo lessicale?

5. Di tipo morfologico?
6. Di tipo sintattico?
7. Di tipo semantico?
8. Il metodo scelto per l'insegnamento è considerato efficace?
 - 8.1 Il metodo traduttivo è ancora il più efficace?
 - 8.2 Si possono affiancare altri metodi?

In accordo con la metodologia qualitativa, il paradigma costruttivista e il metodo dello studio di caso, si procederà, nei prossimi paragrafi, a definire il disegno globale del presente lavoro e a svilupparne le coordinate pratiche.

7.2 La letteratura di riferimento

Come si è più volte detto, questo lavoro si focalizza sulle difficoltà di apprendimento/insegnamento dell'italiano LS in un contesto guidato in cui i gruppi sono tutti di madrelingua russa. Anche, nei tre casi in cui è stata dichiarata come L1 una lingua diversa dal russo, quest'ultimo si configura o come una L2 o come seconda lingua ufficiale. Le criticità dell'acquisizione e dell'insegnamento della lingua, qualsiasi sia il suo status (L1, LS, L2, lingua classica, etnica) sono materia di studio e d'indagine della linguistica e della glottodidattica, che nei decenni ha preso in esame le molteplici componenti del fenomeno linguistico del genere umano, attraverso studi comparativi ed empirici. Nella tradizione russa, rispetto allo studio della lingua italiana i primi sono senza dubbio prevalenti. Si rimanda alla prospettiva diacronica del Prof. Alexandre Lobodanov: *Очерки из истории отечественной итальянистики (Očerki iz istorij otečestvennoj ital'janistiki, Saggi di storia dell'italianistica)* (2013), che raccoglie il paradigma completo degli studi di italianistica in Russia a partire dal XVII secolo. Proprio perché la tradizione dell'educazione linguistica ci riporta a un approccio di tipo comparativo, in questo paragrafo vengono sinteticamente presentati i contributi più recenti di tipo empirico:

Autori	Metodologia utilizzata	Obiettivi dell'indagine	Strumenti di ricerca
Bestsennaya V., Fesenko O. (2020)	Qualitativa/quantitativa	Elaborare un'analisi comparativa fra la grammatica russa e quella francese, allo scopo di individuare le principali criticità nella produzione scritta e orale	Questionari, esperimenti, osservazioni
Abramova I., Ananina A., Shishmolina E., Yessengaliyeva A. (2020)	Mix methods su una popolazione di 417 <i>informant</i> , 400 studenti e 17 docenti di facoltà non linguistiche	Individuare strategie per il superamento delle barriere motivazionali e di produzione orale in studenti universitari di EFL di facoltà non linguistiche	Osservazioni, gruppo di studio e gruppo di controllo
Capilupi S.M., Kulikova M.L., Shumkov A.A. (2019)	Analisi comparativa	Circoscrivere i problemi di categorizzazione verbale rispetto ai tempi del passato, partendo dall'aspetto di compiutezza e incompiutezza presenti nei verbi russi e che rendono difficile la scelta del tempo verbale in italiano	Produzioni scritte, descrizioni, analisi del contenuto
Erofeeva A. A. Yusupova Z. F. (2018)	Qualitativa	Individuare i problemi dell'insegnamento della lingua russa a studenti universitari stranieri che studiano il russo come disciplina di specializzazione	Osservazioni, descrizioni, analisi del contenuto

Sadikoglu Saide, Oktay Serdar (2017)	Qualitativa/quantitativa	Il supporto dato dalla prima LS (inglese) nell'acquisizione del russo come seconda LS.	Questionari, analisi di materiali scritti
Forteza Fernandez, R. F., Korneeva L. I. (2017)	Quantitativa	L'incidenza degli errori dovuti al russo L1 rispetto all'output in LS	Esperimento, analisi di materiali scritti
Shchuklina T. J., Mardievaba L. A., Alyokhina T. A. (2016)	Mista	Il ruolo della formazione delle parole nello sviluppo della competenza comunicativa nel russo come LS	Osservazioni, analisi di materiale scritto
Wang Li, Xianguun Du (2016)	Qualitativa	La percezione dei docenti di cinese nella classe di lingua (Danimarca)	Osservazioni e interviste semi-strutturate
Wach Alexandra (2016)	Qualitativa	Come la L1 di studenti universitari di madrelingua polacca influenza l'apprendimento delle LS (inglese e russo)	Questionari e interviste
Čampulová Radka (2015)	Qualitativa	Indagare gli errori più comuni commessi da parlanti russofoni iscritti ai corsi preparatori per l'accesso all'università della Repubblica Ceca.	Questionari online
	Qualitativa	Individuare le strategie per l'apprendimento del	Questionari e interviste

Kulikova Olga (2015)		lessico in studenti universitari americani verso il russo LS	
Gulchokra Hajiyeva (2014)	Qualitativa	Analisi delle principali difficoltà da parte di studenti universitari russofoni che studiano l'inglese come LS.	Interviste individuali e in presenza
Crosby Christiane Fleur (2013)	Studio longitudinale di circa 10 settimane	L'influenza della L1 sull'intonazione di studenti universitari madrelingua russa, che studiano l'inglese	Osservazioni e interazioni in classe, riprese audio e video.
Abramova I., Ananina A., Shishmolina E. (2013)	Studio longitudinale di 5 anni effettuato su più di 500 studenti universitari (EFL) e 20 docenti di inglese non nativi,	L'uso degli strumenti multimediali come integrazione all'approccio tradizionale di studio delle LS per migliorare le abilità produttive e le competenze interculturali	
Gataveckaite Ausra (2013)	Studio comparativo di tipo longitudinale e di <i>corpus</i> linguistici di produzioni scritte di apprendenti universitari e di giovani adulti che studiano l'italiano presso l'IIC di Vilnius	Criticità nell'apprendimento dell'italiano da parte di studenti universitari e giovani adulti madrelingua lituana con competenza nel russo	Analisi <i>Corpus</i> linguistici, questionari

Tabella 4 –Studi rispetto alle difficoltà di apprendenti russi nelle LS

Nel processo di selezione si è, quindi, proceduto tenendo in considerazione il fatto che per poter condurre la nostra indagine è necessario poter avere dei riferimenti di tipo pratico ed emirico. Con interesse si è notato che gli studi sull'insegnamento del russo L2 o LS hanno fatto enormi passi avanti nelle ultime due decadi. All'insegna della tradizione dell'Istituto Puškin⁶⁰ e dell'insigne linguista Vitalij Grigor'evič Kostomarov (1930-2020), vengono rivisti gli approcci e i metodi. Oggi, nell'insegnamento del russo, vengono tenuti in considerazione gli standard nazionali di tipo federale che mirano allo sviluppo della competenza comunicativa in tutte le sue componenti (Šukin 2010).

In questo lavoro, il disegno iniziale prevedeva di includere anche alcune riflessioni e considerazioni sulle premesse metodologiche del russo L2/LS, al fine di poter individuare dei parallelismi o di rintracciare punti di contatto. Tuttavia, limiti di tempo imposti dalla durata del corso e dalla difficoltà di poter effettuare una raccolta dati anche in questo campo hanno dissuaso il ricercatore dall'idea di procedere.

Per quanto riguarda l'italiano, come si può vedere, le indagini empiriche in ambito glottodidattico non sono numerose. Gli studi di tipo filologico, traduttivo e di linguistica, nel solco della tradizione, hanno il sopravvento. Di conseguenza, questo studio si pone l'obiettivo di spostare l'attenzione anche sulla pratica educativa dal punto di vista dello studente e del docente, oltre che sulla disciplina di studio.

7.3 Il focus metodologico: il paradigma della ricerca

La definizione di un progetto di ricerca comporta, in prima istanza, la scelta di un approccio che trovi realizzazione in un paradigma (Guba 1981, Creswell 2007, 2018), in grado di indirizzare l'azione stessa della ricerca. Gli assunti teorici di un ricercatore, infatti, influenzano il modo di osservare la realtà indagata, dal punto di vista conoscitivo ed etico. Le premesse metodologiche condizionano inevitabilmente il modo di osservare la fenomenologia del mondo. Le componenti strutturali sono di tipo:

- ontologico: la definizione di che cosa sia la realtà osservata, se costituita da variabili indipendenti, come nella corrente positivista, oppure dipendenti come nell'approccio costruttivista;

⁶⁰ I riferimenti del prestigioso istituto sono disponibili a: <https://pushkininstitute.ru/learn?locale=ru>

- epistemologico: il modo o i modi di conoscere la realtà attraverso la ricerca. Nella visione post-positivista, quest'ultima non è del tutto replicabile dai risultati dell'indagine mentre, da un punto di vista interpretativo la realtà è un prodotto costruito dai soggetti e ciascuno di essi ne ha uno particolare;
- metodologico: il modo in cui si scopre la realtà fenomenologica, in maniera sperimentale e deduttiva, oppure attraverso l'interpretazione, i metodi qualitativi e la polivalenza dei risultati (Kalof et al. 2008).

Secondo Guala (2000:19), la scelta del paradigma dipende da:

- la *forma mentis* del ricercatore, dalla quale dipende anche la sua posizione all'interno dell'indagine;
- la scelta delle tecniche utilizzate, anche se alcune possono essere comuni alla ricerca quantitativa e qualitativa (survey, questionari, osservazioni, interviste, campioni ristretti). L'importante è che si riesca a ottenere dati codificabili.

Tra i tanti riferimenti possibili (Flick 1995, Cohen e Manion 2007, Creswell 2007, Denzin e Lincoln 2011) e al fine di chiarire la nostra scelta, si riporta uno schema che descrive i differenti paradigmi individuati dagli studi di Hatch (2002:13):

	Ontology (Nature of reality)	Epistemology (What can be known; Relationship of knower & known)	Methodology (How knowledge is gained)	Products (Forms of knowledge produced)
Positivist	Reality is out there to be studied, captured, and understood	How the world is really ordered; Knower is distinct from known	Experiments, quasi-experiments, surveys, correlational studies	Facts, theories, laws, predictions
Postpositivist	Reality exists but is never fully apprehended, only approximated	Approximations of reality; Researcher is data collection instrument	Rigorously defined qualitative methods, frequency counts, low-level statistics	Generalizations, descriptions, patterns, grounded theory
Constructivist	Multiple realities are constructed	Knowledge as a human construction; Researcher and participant co-construct understandings	Naturalistic qualitative methods	Case studies, narratives, interpretations, reconstructions
Critical/Feminist	The apprehended world makes a material difference in terms of race, gender, and class	Knowledge as subjective and political; Researchers' values frame inquiry	Transformative inquiry	Value mediated critiques that challenge existing power structures and promote resistance
Poststructuralist	Order is created within individual minds to ascribe meaning to a meaningless universe.	There is no "Truth" to be known; Researchers examine the world through textual representations of it.	Deconstruction; Genealogy; Data-based, multivoiced studies	Deconstructions; Genealogies; Reflexive, polyvocal texts

Figura 9 - Possibili paradigmi di ricerca individuati da Hatch

Dovendo operare una scelta che converga la prospettiva di studio verso un inquadramento si è arrivati alla determinazione che sia il paradigma costruttivista a

rappresentare la scelta più indicata. Questo perché il ricercatore, facendo una scelta di campo, ritiene che la realtà sia influenzata da tutti gli attori in campo e, quindi, sia multiforme e legata non solo alle esperienze di tutti i partecipanti, ma anche al loro modo di percepire i fenomeni. A questo proposito, una delle domande di ricerca del presente studio prende in considerazione la percezione dell'efficacia del metodo di insegnamento della lingua italiana nel contesto universitario moscovita.

Proseguendo, la tabella sottostante, riadattata da Mertens (2005:9-12), riassume, rispetto ai diversi tipi di paradigma, la scelta dei metodi e, conseguentemente, degli strumenti di ricerca:

PARADIGM	METHODS	DATA COLLECTION TOOLS
Positivist/postpositivist	Quantitative, “although qualitative methods can be used within this paradigm, quantitative methods tend to be predominant” (2005:12)	Experiments Quasi experiments Tests Scales
Interpretivist/Constructivist	Qualitative methods predominate although quantitative methods may also be used	Interviews Observations Documents reviews Visual data analysis
Transformative	Qualitative methods with quantitative and mixed methods. “Contextual and historical factors describe, especially as they relate to oppression (2005:9)	Diverse range of tools. Particular need to avoid discrimination
Pragmatic	Qualitative and quantitative method may be employed Methods are matched to the specific questions and purposes of the research	May include tools from both positivist and interpretivist paradigms. Interviews, observations, testing and experiments

Tabella 5 –Tipi di paradigma secondo Mertens

Nel capitolo successivo si potrà vedere che il metodo scelto è di tipo qualitativo e gli strumenti che hanno dato voce all'esperienza degli *informant* siano stati questionari e

interviste semi-strutturate., sempre con l'obiettivo di comprendere il fenomeno indagato tenendo in considerazione molteplici punti di vista.

Il metodo individuato per condurre la presente ricerca è di tipo qualitativo, basato sullo studio di caso. La scelta dell'approccio qualitativo è stata determinata dalla considerazione che l'indagine poteva avere un carattere descrittivo ed esplorativo (Marshall, Rossman 2011, Creswell 2007, 2009) Lo scopo del ricercatore è quello di osservare un fenomeno cercando i possibili 'perché' della sua esistenza fenomenologica. Nel nostro caso, non si tratta, quindi, di prendere in esame un evento nuovo, ma di analizzarne uno già esistente e consolidato e di indagarne la sua conservazione rispetto al contesto accademico. Secondo Creswell (2007), il ricercatore, infatti, cerca di costruire un sapere che si fonda su due principi operativi:

- i dati raccolti dai partecipanti attraverso gli strumenti d'indagine;
- l'osservazione del ricercatore.

Per questa ragione, nella prima fase di ricerca abbiamo sottoposto i partecipanti a delle interviste qualitative, allo scopo di comprendere quali fossero le difficoltà principali nello studio e nell'insegnamento dell'italiano LS, in ambito accademico e che percezione avessero delle strategie messe in atto in tale processo. Questa prima fase ha avuto l'obiettivo di raccogliere una serie di dati diretti (Guala 2000), cui potesse affiancarsi l'osservazione del ricercatore.

Su posizioni simili anche Holloway (1997:2) che afferma:

"Qualitative research is a form of social inquiry that focuses on the way people interpret and make sense of their experiences and the world in which they live. A number of different approaches exist within the wider framework of this type of research, but most of these have the same aim: to understand the social reality of individuals, groups and cultures. Researchers use qualitative approaches to explore the behaviour, perspectives and experiences of the people they study. The basis of qualitative research lies in the interpretive approach to social reality".

Occorre tenere presente quale sia l'obiettivo finale dell'indagine, che nel nostro caso è la comprensione e la conoscenza dell'apprendimento dell'italiano LS in ambito accademico da parte di gruppi monolingui russi e di come possa risultare il metodo di insegnamento utile a raggiungere lo scopo.

Ancora Denzin e Lincoln (2011:2):

"Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives."

Anche la prima fase preliminare di analisi, quindi, mira alla trasformazione dei dati grezzi in informazione utile alla comprensione del fatto, attraverso la comprensione, la riorganizzazione e l'interpretazione.

Attraverso tale processo, l'obiettivo è quello di:

- collocare e visualizzare i dati nel corretto contesto;
- cogliere le informazioni rilevanti presenti nei dati:
- valutare la qualità dei dati a disposizione:
- Individuare le ipotesi, ma anche eventuali limiti di quanto emerso.

Questo tipo di analisi descrittiva consente di cogliere comportamenti passati di un fenomeno, senza necessariamente rintracciarne le cause, ma dalla disamina dei dati emersi è possibile comprendere o ipotizzare in quale modo potrebbero essere influenzati i risultati futuri. Questo tipo di previsione fa parte dell'analisi predittiva, che non è stata, però, utilizzata in questa sede.

Prima di considerare la specificità del metodo e di giustificare le motivazioni che hanno portato ad una simile decisione, si ritiene opportuno ripercorrere alcune caratteristiche del paradigma qualitativo, *framework* di questo lavoro.

La ricerca qualitativa si compone di numerosi orientamenti di studio e d'indagine, tutti finalizzati a comprendere e a tentare di spiegare il significato dei fenomeni sociali.

Per sua stessa natura la ricerca qualitativa ha un carattere esplorativo e consente di comprendere e percepire aspetti di un determinato fenomeno anche non immediatamente presumibili o desumibili. Può, quindi, essere inquadrata come una forma di raccolta di dati, atti a fornire una descrizione, senza tuttavia una previsione, come invece fa la ricerca quantitativa. Spesso le indagini qualitative, infatti, vengono utilizzate per formulare ipotesi, verificate in seguito, attraverso paradigmi quantitativi dando vita a ricerche miste (Creswell 2007, 2009 e 2011).

Fornire una definizione esaustiva dell'approccio qualitativo non è semplice. Si tratta di una questione sulla quale il dibattito da parte della comunità scientifica è tutt'ora in corso (Borman, Goetz, LeCompte 1986, Miles, Huberman 1994, Creswell 2007, 2009, Bogdan, Biklen 2007, Denzin, Lincoln 2011, Bryman 2012). Già negli anni Cinquanta, la critica statunitense prende una posizione decisa contro la pura analisi quantitativa, inquadrata sotto il termine ombrello di positivista, ma considerata non teoretica (Wright-Mills 1959).

La letteratura di riferimento descrive il paradigma qualitativo, partendo dalle caratteristiche che lo differenziano da quello quantitativo (Cardano 2011) e contribuisce a creare un'opposizione fra le connotazioni *soft* della prima e *hard* della seconda, di soggettività contro l'oggettività (Silverman 2004).

Tuttavia, per chi si occupa di ricerca qualitativa si trova di fronte al passaggio ineludibile di darne una definizione, poiché occorre individuare l'oggetto d'indagine, il contesto e il metodo di ricerca.

La speculazione che prende le mosse da una visione oppositiva conduce a una sistematizzazione contrapposta e non produttiva che contribuisce a rafforzare l'idea che l'una possa essere migliore dell'altra e non complementare. Questo approccio epistemologico è facilmente individuabile nello schema che segue e che ha caratterizzato il dibattito critico della seconda metà del Novecento (Halfpenny 1979:799):

QUALITATIVE	QUANTITATIVE
Soft	Hard
Flexible	Fixed
Subjective	Objective

Political	Value-free
Case study	Survey
Speculative	Hypothesis-
Grounded	Abstract

Tabella 6 - Caratteristiche di quantitativa/qualitativa secondo Halfpenny

Per rappresentare la poliedricità della ricerca qualitativa e la varietà dei metodi è esplicitativa l'immagine dell'albero utilizzata da H. F. Walcott (1992), riportata qui a seguire.⁶¹

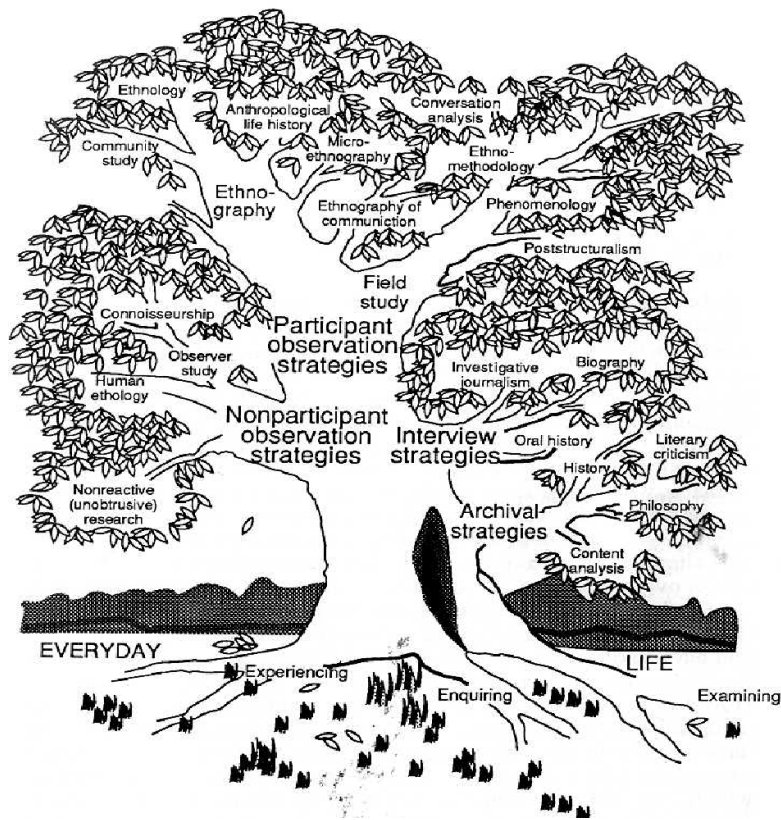


Figura 10 - Albero della ricerca qualitativa

⁶¹ L'immagine è stata presa dall'edizione di *Writing Up Qualitative Research*, p. 23. Vedi bibliografia per il riferimento completo.

L'interrelazione tra i diversi approcci è rappresentata dai rami, mentre il tronco costituisce la matrice comune delle tecniche. Un ulteriore aspetto importante da considerare è che il ricercatore è spronato a percorrere e a esplorare le varie diramazioni, ma sempre partendo dal 'terreno' dell'esperienza del vissuto quotidiano, che rappresenta un setting naturale. Walcott sottolinea come questa condizione sia imprescindibile, poiché non sono mai i fenomeni o gli eventi di per sé a cambiare, ma lo è la prospettiva di chi li osserva. Le informazioni sono sottoposte a interpretazione e sono mediate dal ricercatore.

Quest'ultimo, infatti, nel prendere in esame i dati più che di cercare una conferma delle proprie ipotesi e teorie, va alla ricerca di una teoria che riesca a spiegare i dati raccolti (Goetz, LeCompte, 1986). Ciò significa, che:

- il lavoro sul campo viene condotto a stretto contatto con la popolazione;
- le tecniche e gli strumenti di raccolta dei dati vengono adattati alle specifiche esigenze che possono manifestarsi di volta in volta;
- la casistica delle esigenze è talmente peculiare tanto da non poter essere prevista integralmente. Si tratta, soprattutto, di comportamenti, di informazioni ascrivibili ai codici non verbali, alla sfera dell'emotività che possono generare risposte non immaginabili (Guba, Lincoln 1981).

A livello operativo e pragmatico, la ricerca qualitativa presenta una natura non omogenea di dati. Occorre, quindi, trovare strutture per la sistematizzazione delle informazioni raccolte. I dati si configurano come materiale da interpretare, in quanto la loro natura non è numerica. Derivano, infatti, da questionari, interviste, appunti, osservazioni, trascrizioni, diari del ricercatore.

Più che di dati statistici e tecnici la qualitativa punta all'individuazione dei tratti salienti, detti anche pattern di un sistema. È caratterizzata da un approccio versatile verso la lettura dei dati. Questi ultimi, nel corso dell'analisi possono essere soggetti a variazioni, andando a creare cluster nuovi e diversi da quelli di partenza. I raggruppamenti, infatti, a seconda degli incroci possono modificare e dar vita a ulteriori aggregazioni. I dati non sono rigidamente strutturati.

Il percorso prevede che dopo essere stati raccolti i dati vengano analizzati creando *cluster*, classificazioni e raggruppamenti. Dopo essere stati ordinati è possibile eseguire delle interrogazioni. Alla fine della ricerca possono essere creati dei report.

Il flusso non è mai a cascata, né costante. Assume piuttosto un andamento circolare, poiché si creano collegamenti nuovi. Di conseguenza, il ricercatore deve essere disposto a cambiare punto di vista, fino a che non si raggiunge la cosiddetta quadratura.

Nel tentativo di trovare un impianto metodologico coerente per questa tesi e per poterla collocare all'interno della ricerca finora condotta ci si è concentrati sulla dimensione sociologica ed educativa, sul ruolo del ricercatore e sull'importanza che rivestono le singole esperienze dei partecipanti (Silverman 2004).

L'assunto, dal quale si è partiti è il seguente: il significato vero della realtà è determinato dal vissuto esperienziale delle persone ed è mediato dalla percezione del ricercatore (Creswell 2007). Mentre la ricerca quantitativa scompone un fenomeno e ne misura le sue variabili, la qualitativa mira a comprendere il fenomeno indagato, attraverso una 'prospettiva interna', ossia tramite il significato e il valore che le persone coinvolte danno alle loro esperienze, alle quali il ricercatore dà voce.

Come affermano Sherman e Webb nella loro opera: *Research in Education: Focus and Methods* (2001: 7):

But now that we have the discussion in the essays and we can draw them together we can summarize that qualitative implies a direct concern with experience as it is lived or felt, or undergone. In contrast, "qualitative" research often taken to be the opposite idea, is indirect and abstracts and treat experiences as similar, adding or multiplying them together or quantifying. Qualitative researcher, then, has the aim of understanding experience as nearly as possible as its participants feel or live it.

Ecco, quindi, che per spiegare un fenomeno è necessario considerare il particolare contesto in cui esso si sviluppa. Nel nostro caso, l'indagine sconfinava nell'ambito educativo di tipo formale, per i quali sono numerosi gli studi di settore (Merriam 1998, Mantovani 1998, Sozio 2005, Merriam Tisdell 2015). Sono state prese in considerazione anche caratteristiche aspetti dell'educazione non formale (Greenhow, Lewin 2016). Queste ultime saranno oggetto d'interpretazione nel capitolo dedicato all'analisi dei dati e degli item delle interviste semi-strutturate.

Nel nostro caso il *setting* d'indagine è costituito per metà da alcune tra le più rinomate università moscovite, con alle spalle una tradizione centenaria nell'insegnamento della lingua, della traduzione e della filologia. L'altra metà da atenei fondati o rifondati negli anni Novanta, dopo la caduta dell'URSS, e diventate in pochi anni istituzioni di spicco

del sistema accademico russo, che tenta di internazionalizzarsi e di diventare globalmente competitivo.

7.4 Lo studio di caso come disegno della ricerca

Il ricorso allo studio di caso è una pratica consolidata da almeno un secolo tra i ricercatori di psicologia, medicina, giurisprudenza e scienze politiche. Le premesse dell'approccio attuale dello studio di caso affondano nell'antropologia e nella sociologia (Hamel, Dufour, Fortin 1993). In virtù della sua applicabilità interdisciplinare lo si può utilizzare sia in paradigmi qualitativi sia quantitativi (Yin 2018), nonché in ambito educativo (Merriam, Tisdale 2015).

Nell'individuazione di una definizione chiara ed esaustiva di che cosa sia uno studio di caso si fa ricorso a Creswell, che a sua volta riprende precedenti studi e analisi di Stake (1995, 2010) e definisce lo studio di caso nel modo che segue (2009:13):

... a strategy of inquiry in which the researcher explores in depth a program, event, activity, process, or one or more individuals. Cases are bounded by time and activity, and researchers collect detailed information using a variety of data collection procedures over a sustained period of time.

Seguendo questa impostazione si è deciso di procedere con l'individuazione di un processo (acquisizione/apprendimento) e delle potenziali difficoltà che presenta.

Successivamente è stato individuato il periodo e lo spazio di intervento. Sono stati scelti degli strumenti di raccolta dei dati, scelti i supporti per la diffusione (intervista semi-strutturata e questionario on line) e sono state definite le tempistiche dell'azione (cinque mesi in due periodi, rispettivamente di tre e di due mesi).

Nello specifico, si è proceduto tenendo in considerazione il principio di "*in-depth understanding*" (Creswell 2009:14) dei casi, che si sono rivelati multipli e che hanno richiesto di essere indagati attraverso strumenti differenti.

Lo schema riportato qui di seguito ben illustra i passaggi da seguire nella progettazione dello studio di caso, sia esso singolo o multiplo:

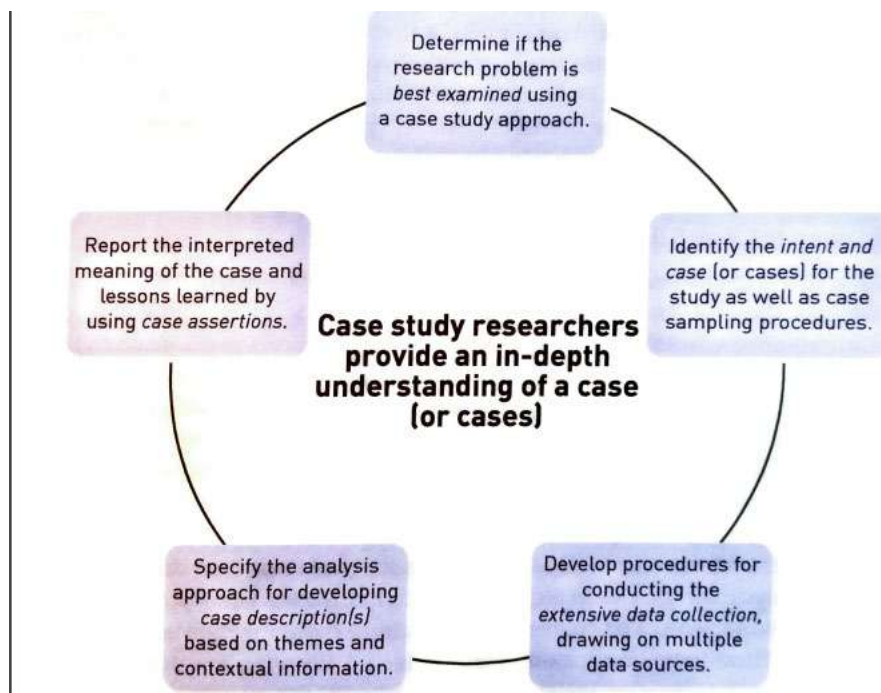


Figura 11 - schema circolare di Creswell (2007:94) degli stadi dello studio di caso.

Supportati dai contributi di Creswell si è, quindi, deciso di utilizzare lo studio di caso come metodo di ricerca sia di tipo descrittivo sia esplorativo del fenomeno dell'acquisizione e dell'insegnamento dell'italiano nel contesto accademico moscovita.

A ulteriore conferma, secondo Yin (2018:1) gli studi di caso sono utili all'interno di una ricerca di tipo qualitativo quando:

The case study is but one of several ways of doing social science research. [...] In general, case studies are the preferred strategy when 'how' or 'why' questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context. Such 'exploratory' case studies also can be complemented by two other type of – 'exploratory' and 'descriptive' case studies.

La natura dello studio di caso permette di soddisfare la componente descrittiva (*how*) ed esplorativa (*why*), che si è voluto imprimere a questa indagine. Inoltre, l'oggetto della ricerca si colloca come "*phenomenon within some real-life context*" (Yin 2018:18).

Uno degli obiettivi dello studio di caso è quello di comprendere la complessità di un fatto o evento, nel modo più completo possibile. Per questa ragione, è possibile il ricorso alla raccolta di dati sia qualitativi sia quantitativi (Seawright, Gerring 2008).

Stake (1995) identifica tre diversi tipi di casi:

1. *intrinseco*: concentrato su un fenomeno, che possa essere persona, unità o istituzione e si basa esclusivamente sul racconto diretto dell'entità in questione. Vi si ricorre quando si vuole migliorare la comprensione di un caso particolare e lo si trova in tutta la sua particolarità e ordinarietà un caso di interesse. Il ricercatore, quindi, mette da parte il suo punto di vista e si concentra principalmente sulle storie e sui resoconti di coloro che vivono il caso in prima persona;
2. *strumentale*: l'individuazione di un caso consente di esplorare un fenomeno più grande ad esso correlato o per fornire una generalizzazione. Il caso specifico costituisce un interesse secondario perché la sua funzione è quella di svolgere un ruolo di supporto, rendendo più semplice la comprensione di qualcos'altro. Si tratta, quindi, di usare un caso come 'mezzo' o 'scopo' per raggiungere la conoscenza di una dimensione più ampia;
3. *multiplo*: la condizione in cui più casi si legano insieme al fine di investigare un fenomeno, una popolazione, un'entità in genere. La logica che soggiace in questo tipo d'indagine è il principio della replicazione della ricerca. Di conseguenza, è necessario mantenere saldo l'impianto teorico iniziale che accomuna il disegno della ricerca, pur avvicinandosi a ogni caso con un bagaglio di ipotesi diverse che derivano dalla conoscenza approfondita di altri casi simili. Le evidenze empiriche che si individuano man mano possono anche agire retroattivamente sul lavoro già svolto, fornendo chiavi di lettura diverse e inaspettate, rispetto ai dati.

Nel nostro caso, come si vedrà nel prossimo capitolo, si è proceduto con il trattare il caso come strumentale.

Scrive Dörney (2007: 152):

“although case studies are typically discussed under the label of qualitative research (because a single case cannot be representative of a population), actual

case studies often include quantitative data collection instruments as well such as questionnaires”.

Come si vedrà, tra gli strumenti di ricerca è stato previsto proprio un questionario online sia per gli studenti sia per i docenti, di cui verranno forniti maggiori dettagli nei prossimi paragrafi (cfr. 7.8).

Per poter avere una visione e un’analisi quanto più possibile completa è stato necessario raccogliere dati di diversa natura, in modo da poter esplorare sia il ‘come’, sia il ‘perché’.

Le variabili prese in considerazione sono state:

- interviste semi-strutturate che hanno dato la possibilità di raccogliere aspetti imprevisti del fenomeno;
- questionari.

In un primo momento si era pensato di includere nella ricerca anche i dati delle osservazioni, sia di quelle partecipate dal ricercatore sia di quelle non partecipate. Tuttavia, nella fase di analisi si è deciso di non considerarle come dati per i seguenti motivi:

- il numero esiguo;
- il fatto che siano ascrivibili quasi esclusivamente a tre docenti.

Per quanto sopra si ritiene che tali dati non possano essere considerati rappresentativi per lo scopo dello studio.

Altra premessa da cui prende le mosse questa ricerca è che l’acquisizione di una lingua straniera rientra nel campo dell’educazione. Quest’ultima non si risolve unicamente in ambito didattico, ma trova applicazione sia nei contesti di apprendimento non formale, sia nelle relazioni interpersonali. Si tratta di una ricerca che, per quanto rigorosa, necessita dell’osservazione e della descrizione e con difficoltà la si riconduce ad un tipo di metodo quantitativo e sperimentale (Mantovani 1998).

I fattori da considerare sono rispettivamente:

- il rapporto formativo con l’istituzione universitaria che, come abbiamo visto, rappresenta una struttura rigida;

- il rapporto con i docenti, visti anche come veicolo di scambio con una cultura diversa da quella di provenienza, oppure provenienti essi stessi da un *background* socio-culturale e valoriale differente;
- il progetto di sé, rispetto al passaggio dalla scuola dell'obbligo a percorsi formativi scelti;
- la realizzazione di obiettivi intrinseci e di tipo strutturale che conducono alla sfera professionale e lavorativa.

Pur tenendo conto del contesto della ricerca, anche in un paradigma qualitativo lo sforzo del ricercatore deve essere diretto alla ricerca del rigore e della capacità di descrivere nel modo più semplice possibile fenomeni complessi, come appunto lo è l'educazione linguistica. Non è possibile non tenere conto degli aspetti di soggettività e delle caratteristiche dell'individuo che apprende.

Nel nostro caso, la scelta dello studio di caso è stata veicolata da un'ulteriore serie di caratteristiche, riferibili al contesto e ai partecipanti:

- l'ambito della ricerca: prende in esame sia l'acquisizione sia l'insegnamento dell'italiano in un contesto accademico guidato. Siamo in presenza di un sistema verticalizzato che non sempre consente di scegliere liberamente le LS del percorso di studio e che detta gli obiettivi da raggiungere e le modalità temporali. Uno dei limiti di questa ricerca è quello di non indagare in maniera approfondita la motivazione degli apprendenti nei confronti di un idioma che è stato imposto nel piano di studi e che può risultare distante da motivazioni legate al piacere (Balboni 2012) o da inclinazioni soggettive.
- la specificità del contesto di ricerca: come si è più volte ripetuto il *framework* dell'indagine è stato delimitato ad alcuni atenei moscoviti. La capitale russa è luogo aggregante a livello socio-culturale, sia per opportunità formative e professionali, sia per la presenza di istituzioni di prestigio. Mosca è detentrica - insieme a San Pietroburgo- della tradizione educativa, dello sviluppo delle scuole di pensiero critico in ambito filosofico, letterario e artistico. Il resto del paese, nonostante la vastità territoriale e geografica, la diversità etnografica non presenta altri contesti che possano essere paragonabili ai primi due citati.

- i partecipanti: rispetto agli apprendenti si tratta di un gruppo interamente di madrelingua russa. Solo in tre casi è stata segnalata un'appartenenza L1 di lingua tatarica, armena e adighé, quest'ultima del ceppo circasso.⁶² In ogni caso, il tratto comune è che il russo o costituisce la L1 di tutti coloro che hanno partecipato alla ricerca, oppure si configura come una delle due prime lingue acquisite (Meisel 1990, Guasti 2007). Con tale espressione si vuole intendere che il russo è comunque una lingua acquisita dalla nascita e il contesto d'immersione è russofono.

7.5 Il contesto: le università coinvolte nella ricerca

Agli studenti universitari russi si richiede una preparazione fortemente filologico-linguistica, anche quando l'italiano costituisce la terza lingua straniera e a livello curricolare non ci sono abbastanza ore di lezione per poter approfondire tutti gli aspetti linguistici e culturali. Quelli morfosintattici, quindi, vengono privilegiati. Inoltre, c'è una consolidata tradizione nella formazione di interpreti e traduttori, come dimostra il curriculum dell'*MGLU*, l'Università Linguistica di Mosca.

Sono state in tutto sette le università che hanno dato la loro disponibilità per la raccolta dei dati.

7.5.1 *Moskovskij Gosudarstennij Lingvističeskij Universitet (MGLU)* - L'Università Linguistica Statale di Mosca

L'*MGLU* è considerata fra le più prestigiose università russe ed è la prima del paese per tradizione dell'insegnamento della linguistica e delle lingue straniere. È stata fondata nel 1804 per volere dello zar Alessandro I (1777-1825), con il nome di Scuola Imperiale di Mosca per il Commercio con un curriculum indirizzato allo studio del francese, dell'inglese, del tedesco e del latino.

⁶² La lingua adighé fa parte del ceppo circasso occidentale delle lingue caucasiche. Ha un alfabeto simile a quello russo e presenta numerose varietà dialettali. Tuttavia, sempre per il fenomeno della russificazione, le popolazioni di questi territori hanno seguito corsi di studio in lingua russa, mantenendo la L1 in contesti familiari e di comunità.

Dalla sua fondazione ad oggi, l'ateneo è sempre stato attivo, pur cambiando nome. Negli anni Trenta rimane centro per lo studio delle lingue straniere, seppur sotto lo stretto controllo del PCUS. Durante questo periodo, caratterizzato dalla 'russificazione' (Ornstein 1958), si comprende la necessità di sapere e di saper interpretare le lingue del 'nemico'.

Nel 1964, l'Università cambia nome e prende quello del noto politico Maurice Thorez (1900-1964), figura di spicco del partito comunista francese e della corrente marxista mondiale.

Il campus principale è sempre collocato sulla via *Ostozhenka* e occupa lo stesso edificio, una volta palazzo nobiliare, dal 1806. Comunque, ci sono delle sedi distaccate per cui le lezioni svolgersi in luoghi differenti e con dotazioni non sempre adeguate. A questo proposito si vedranno i risultati di alcuni item proposti attraverso gli strumenti di ricerca.

La raccolta dati è stata effettuata presso la Facoltà di Traduzione e di Interpretariato e ha coinvolto quattro gruppi, rispettivamente al primo, secondo e quarto anno. I docenti che hanno consentito di effettuare osservazioni, che hanno compilato il questionario o che si sono resi disponibili all'intervista sono stati cinque.

7.5.2 *Literaturnij Institut "imeni M. Gor'kogo"* - Istituto Letterario "Maksim Gor'kij"

Si tratta di un Istituto di formazione superiore fondato nel 1933 dallo scrittore Maksim Gor'kij e che nel 1936 ha assunto la denominazione che ancora oggi conserva.

Da subito diventa un punto di riferimento per numerosi scrittori, come ad esempio Gogol', Belinskij e Baratynskij e ancora oggi lo è per gli studiosi Letteratura e di traduzione letteraria, ma anche per poeti, scrittori, romanzieri. Tra gli *ex alumni* dell'Istituto ci sono personalità di spicco del mondo letterario russo e orientale.⁶³

Anche in questo caso, così come per l'*MGLU*, la sede è rimasta la stessa e si trova a *Tversokoj Bul'var 25*, al centro di Mosca e in un palazzo di interesse storico.

I corsi di laurea in traduzione sono stati istituiti nel 1953 e l'offerta formativa odierna propone due indirizzi:

- esperto letterario;

⁶³ Per un elenco completo si rimanda al seguente link: https://litinstitut.ru/info_history

- esperto e traduttore letterario.

La raccolta dati è stata svolta presso la Facoltà di traduzione letteraria - Cattedra d'italiano- e ha coinvolto un gruppo di dieci studentesse del primo anno e due docenti.

7.5.3 *Rossijskij Gosudarstennij Gumanitarnij Universitet (RGGU)* - Università Statale Russa degli Studi Umanistici

Fondata nel 1991, dalla fusione tra l'Università Pubblica di Mosca e l'Istituto Statale di Storia e Archivistica. Questi ultimi hanno svolto un ruolo rilevante nel panorama educativo russo e sovietico, La prima, voluta dall'illustre mecenate Alfons Shanjavskij (1837-1905), al fine di promuovere forme di educazione accessibili a tutti. Il secondo, fondato nel 1930 per la formazione di esperti archivisti. All'inizio degli anni Novanta, l'alto profilo e la qualità dei suoi ricercatori gli consentono di diventare il nucleo fondante dell'RGGU, nel processo di ricostruzione post sovietica del mondo accademico russo.

Oggi l'ateneo si colloca tra le più rinomate università russe, con cinque Istituti di ricerca e centotrentasei dipartimenti.⁶⁴

La raccolta dei dati è stata effettuata presso il Centro di ricerca e di studio russo-italiano nato nel 1998 e coordinato dalla Prof.ssa Galina D. Murav'ëva. Oggi diretto dal Prof. Roman A. Govorukho. Il Centro offre corsi di lingua e cultura italiane, di traduzione, di letteratura e di storia. Dal 2005 ha avviato una proficua collaborazione con l'IIC di Mosca.

L'indagine ha coinvolto un gruppo di studentesse del secondo anno, mentre i docenti disponibili sono stati tre.

⁶⁴ Dati disponibili sul sito ufficiale dell'RGGU: <https://www.rsuh.ru/en/faculties-departments-and-international-centers/>

7.5.4 *Vysšaja Škola Ekonomiki (VSE) Higher School of Economics (HSE)*

Viene fondata alla fine del 1992 da un gruppo di economisti russi che lavorano a un programma di riforma del mercato interno, in un'ottica di sostegno ai nuovi piani governativi e al rilancio del sistema-paese. Una delle priorità del momento, infatti, è la transizione dall'economia statalista a quella di mercato.

Il campus principale è quello di *Kitaj-Gorod*, storico quartiere mercantile di Mosca, già dal Quattrocento e a ridosso del Cremlino. Nella Federazione ci sono altre tre sedi, sono situate a Nižnij Novgorod, Perm' e San Pietroburgo.

L'ateneo è uno dei più innovativi del paese e per questo motivo, nel 2009, gli viene conferito lo status di università nazionale di ricerca.

La raccolta dati ha coinvolto luogo presso le Facoltà di:

- Scienze Umanistiche: un gruppo del primo anno;
- Economia Politica: due gruppi, uno del primo anno e uno del secondo;
- Relazioni Internazionali: un gruppo del primo anno;
- Linguistica: due gruppi, uno del primo e uno del secondo anno.

I docenti disponibili a supportare il presente progetto di ricerca sono stati cinque.

7.5.5 *Moskovskij Pedagogičeskij Gosudarstennij Universitet (MPGU) - Università Pedagogica Statale di Mosca*

Fondata nel 1872 come istituto per l'educazione femminile, grazie allo storico Vladimir Ivanovič Ger'e (1837-1919), conservatore e convinto sostenitore di un'educazione femminile di stampo classico. I corsi sono strutturati in un percorso formativo di tre anni e le discipline di studio sono: lingua e letteratura russa, letterature straniere, storia, fisica, matematica, lingue antiche e moderne.

Nel 1918, l'ateneo cambia denominazione, diventa la Seconda Università Statale di Mosca, dopo l'*MGU* e ammette ai corsi studenti di sesso maschile.

Nel 1930, viene suddivisa in tre singole istituzioni: il Secondo Istituto di Medicina di Mosca, l'Istituto Statale di Tecnologie Chimiche e l'Istituto State di Pedagogia. Quest'ultimo riacquista lo status di Università nel 1990, nella sua organizzazione attuale che conta: diciotto facoltà, centotre dipartimenti.

La raccolta dei dati è stata svolta presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, grazie a un docente e a un gruppo al terzo anno di corso.

7.5.6 *Moskovskij Gorodskoj Pedagogičeskij Universitet (MGPU)* - Università Municipale Pedagogica di Mosca

Si tratta di un'università di nuova istituzione (1995), per decisione della Municipalità moscovita e dell'allora Ministero dell'Istruzione, Vladimir Shadrykov per dare nuovo impulso alla tradizione pedagogica russa, ma soprattutto per formare le nuove generazioni di insegnanti. L'*MPGU* aderisce da subito al Programma di Bologna, forte della sua natura innovatrice che la porta a voler essere concorrenziale.

La raccolta dei dati ha coinvolto quattro gruppi del primo e del secondo anno e tre docenti del dipartimento di Pedagogia.

7.5.7 *Rossijskaja Akademija Narodnogo Khozjaistva i Gosidarstvennoj Službi (RANKhIGS)* - Accademia Presidenziale Russa dell'Economia Nazionale e della Pubblica Amministrazione

La fondazione di questa istituzione è legata a doppio filo alla creazione dell'URSS. Nell'ottobre del 1921 viene inaugurato, per Decreto del Soviet dei Commissari del Popolo l'Istituto preposto alla formazione di esperti di ricerca sociale e scientifica degli organi centrali dello Stato e del partito.

Nel 1938 viene avviata la scuola unificata del pensiero marxista-leninista, che ha lo scopo di formare i quadri dirigenziali dello stato bolscevico, nonché gli addetti al controllo dei mezzi di comunicazione di massa.

Nel 1978 viene istituita l'Accademia delle scienze sociali, composta da tre istituti: Scienze sociali, Scuola superiore del partito comunista e Scuola superiore del partito per corrispondenza.

Nel 1991 il Presidente della Federazione Russa Boris El'cin inaugura l'Accademia Russa della Pubblica Amministrazione e tre anni più tardi prende la denominazione attuale. La *mission* di *RANKhIGS* è quella di preparare quadri dirigenziali di alto profilo e personale amministrativo competente e in grado di stare al passo con le innovazioni dei settori dell'amministrazione pubblica e privata.

La raccolta dati si è resa possibile grazie alla disponibilità di due gruppi del primo e del terzo anno e di una docente che insegna in entrambe le classi.

7.5.8 *MGU Moskovskij Gosudarstennij Universitet imeni M. V. Lomonosova (MGU) e Moskovskij Gosudarstennij Institut Meždunorodnikh otnoščenjakh (MGIMO) - L'Università Statale di Mosca e l'Istituto Statale di Mosca per le Relazioni Internazionali*

Dell'università che a partire dal 1940 porta il nome di *MGU* si è diffusamente parlato nella prima parte del presente lavoro (cfn. 1.2.2). Si tratta di un ateneo molto autorevole nel panorama dell'educazione accademica russa. Il suo prestigio è legato al fatto di essere stata la prima istituzione universitaria russa ad essere fondata nel 1755, con regio decreto dell'imperatrice Elizaveta Petrovna (1709-1762). Nel corso del tempo, l'università ha saputo mantenere inalterato il proprio ruolo-guida nel campo dell'istruzione e della formazione accademica, non solo a Mosca, ma nell'intero paese. Tale primato va rintracciato nelle premesse della sua istituzione, contenute nel preambolo del Decreto: rappresentare lo strumento attraverso il quale erudire non soltanto l'aristocrazia, ma soprattutto il ceto comune. Solo la servitù della gleba è esclusa dalla frequenza dei corsi. (Coughlan 1972). È il carattere non elitario, che consente a questa università di attraversare le epoche e i cambiamenti del paese. Sul sito ufficiale dell'*MGU* si legge:⁶⁵

The Decree Elizaveta Petrovna signed stated in its preamble that the university was to educate commoners; only serfs were not admitted. Lomonosov himself

⁶⁵ È stato consultato il sito ufficiale dell'università, al seguente indirizzo: <https://www.msu.ru/en/info/history.html#nachalo>

pointed out that in European universities it was the academic achievements of a student that mattered, not his social position or family background. In the late XVIII century there were only three noblemen among the 26 professors of Moscow University, most of the students were commoners too.

Il fatto di rendere pubbliche e aperte le lezioni dei docenti conferisce all'università quel carattere democratico che conserverà fino ai giorni nostri e che le consentirà di diventare il principale centro di riferimento dell'intero sistema nazionale di educazione e formazione accademica. Accanto alle lezioni, anche una serie di iniziative, come l'apertura di una libreria, la costituzione di una tipografia che ha pubblicato il primo quotidiano russo, il *Moskovskij Vedomostj* e di una biblioteca che per circa un secolo è l'unica aperta al vasto pubblico (Coughlan 1972).

Per quanto riguarda l'italiano, nel 1959, presso il Dipartimento di Filologia romanza, viene istituito l'omonimo corso di laurea, che prevede la specializzazione in italianistica. La lingua italiana può essere scelta come prima, seconda o terza lingua straniera anche da studenti non italianisti.

Nel 1997, in epoca post-sovietica, in un clima di generale riorganizzazione e rinascita viene inaugurato il Dipartimento di Lingua Italiana della Facoltà di Lingue Straniere.⁶⁶ Scrive Jampol'skaja (2000:199):

Il Dipartimento offre corsi di grammatica teorica della lingua italiana, lessicologia italiana, mondo della lingua italiana, traduzione, fonetica teorica e pratica, storia d'Italia. In conformità al profilo della Facoltà di lingue straniere, di impronta meno accademica e più pratica, un grande spazio nel programma didattico viene riservato allo studio di comunicazione interculturale.

Considerata la tradizione di questa università, che fin dalla sua nascita ha sempre incentivato la diffusione del sapere e delle lingue straniere, certamente l'inclusione dell'ateneo nel presente studio avrebbe arricchito ulteriormente la presente ricerca. Tuttavia, dopo i primi contatti, non è stato possibile attuare alcuna collaborazione da parte del prestigioso ateneo.

Altro luogo in cui non è stato possibile effettuare la raccolta dati è stato l'*MGIMO*. Si tratta di un ateneo molto prestigioso. Presenta criteri molto selettivi per l'accesso e

⁶⁶ Dall'anno 2005 prende la denominazione di Facoltà di Lingue Straniere e di Studi d'Area.

costituisce l'*alma mater* di una consistente parte del corpo diplomatico russo e dell'élite politica, a livello nazionale.

Viene creata nel 1944, attraverso l'emanazione di un decreto speciale, al fine di promuovere le relazioni internazionali con i paesi con i quali l'URSS ha scambi economici e diplomatici. Nel 1950 annovera tre facoltà: la Scuola di storia e relazioni internazionali; la Scuola di diritto internazionale; e la Scuola di relazioni economiche internazionali. Nel 1955 riesce a inglobare l'Istituto di Studi Orientali di Mosca. In questo modo si amplia l'offerta formativa delle LS e degli studi interculturali, comprendendo paesi come la Cina, l'India, l'Iran, la Turchia, l'Afghanistan e l'area del Medio Oriente. Nel 1958 viene inaugurata la facoltà del Commercio Estero. L'*MGIMO*, nella decade 1960/70 diviene il riferimento principale per la formazione degli esperti in relazioni internazionali in tutti i campi, anche in quello giornalistico e non soltanto in quello economico-politico-finanziario e giuridico.

Negli anni Novanta, con l'aggiunta della Scuola Internazionale di *Business Administration*, l'università si apre ai cambiamenti e alle nuove esigenze dell'economia russa che la porteranno, quattro anni più tardi, a ricevere lo status di Università.

Dal 2010 detiene il primato per il maggior numero di lingue studiate nelle sue varie facoltà e dipartimenti. Si tratta di cinquantatré idiomi, tra i quali, appunto l'italiano. La richiesta di poter effettuare la raccolta dati è stata rivolta alla cattedra di Lingue Romanze che, come anticipato, non ha trovato accoglienza.

7.6 Le modalità e il tipo di dati raccolti

Per effettuare la raccolta dei dati è stato necessario trascorrere un periodo di tempo a Mosca, sia per la consultazione di fonti scritte, in particolare, reperibili presso la Biblioteca di Stato russa: *Российская государственная библиотека (Rossijskaja gosudarstvennaja biblioteka)*, sia per la raccolta di dati empirici, presso le università individuate e che hanno dato la loro disponibilità ad accogliere il progetto (cfr. 7.5).

Il periodo di mobilità trascorso a Mosca è stato strutturato nel modo seguente:

- 03 aprile-08 giugno 2019: in questa prima parte il lavoro si è concentrato sulla distribuzione dei questionari online e sulla conduzione di interviste agli studenti;
- 19 settembre-25 novembre 2019: la seconda parte si è concentrata sulla raccolta dei dati che riguardano gli insegnanti e sulla consultazione di fonti bibliografiche e documentali. Inoltre, è stato possibile entrare in contatto con un altro gruppo di studenti dell'Università Pedagogica Statale, presso la quale il ricercatore ha tenuto un seminario di restituzione nell'ottobre 2019.

Il soggiorno a Mosca, infatti, ha favorito la partecipazione a convegni e a seminari con la richiesta, da parte degli enti ospitanti di presentare aspetti di comunicazione interculturale. Segno questo, che da parte dei docenti è fortemente percepita l'esigenza di includere nei corsi di lingua anche elementi di cultura di civiltà.

I contatti con i docenti dell'Istituto Letterario '*Maksim Gor'kij*', della *Higher School of Economics (HSE)*, dell'Università Statale Russa degli Studi Umanistici (*RGGU*), dell'Università Linguistica Statale di Mosca (*MGLU*), L'Università Statale di Mosca e l'Istituto Statale di Mosca per le Relazioni Internazionali (*MGIMO*), erano stati già presi in precedenza, attraverso una serie di contatti epistolari e telefonici. Durante la permanenza, grazie alla rete di conoscenze innescata dalla frequentazione di seminari e di convegni e al supporto dei docenti conosciuti è stato possibile ampliare lo spettro delle università coinvolte. Si sono, infatti, aggiunte: l'Università Pedagogica Statale di Mosca (*MPGU*), l'Università Municipale Pedagogica di Mosca (*MGPU*), l'Accademia Presidenziale Russa dell'Economia Nazionale e della Pubblica Amministrazione (*RANKhIGS*), L'Università Statale di Mosca (*MGU*).⁶⁷

Nell'elenco a seguire si riportano le date e gruppi con i quali si è entrati in contatto:

- *ISTITUTO GORKIJ*: 26 aprile 2019: 10 contatti;
- *MGLU*: 30 aprile 2019: 12 contatti;
- *MGLU*: 30 aprile 2019: 10 contatti;
- *MGLU*: 30 aprile 2019: 7 contatti;
- *HSE*: 14 maggio 2019: 11 contatti;

⁶⁷ Si ricorda che due atenei non hanno dato disponibilità, per cui non è stato possibile effettuare nessuna indagine se non intrattenere cordiali rapporti individuali con alcuni docenti: l'MGU e l'MGIMO.

- *HSE*: 15 maggio 2019: 8 contatti
- *HSE*: 15 maggio 2019: 8 contatti
- *HSE*: 17 maggio 2019: 11 contatti;
- *HSE*: 21 maggio 2019 (Seminario sulla Comunicazione Interculturale, tenuto dal ricercatore): 4 contatti;
- *RGGU*: 22 maggio 2019: 6 contatti;
- *RGGU*: 22 maggio 2019: 6 contatti;
- *MGPU*: 22 maggio 2019: 9 contatti;
- *HSE*: 24 maggio 2019: 6 contatti;
- *MPGU*: 27 maggio 2019: 5 contatti;
- *MPGU*: 27 maggio 2019 (Seminario sulla Comunicazione Interculturale, tenuto dal ricercatore): 20 contatti;
- *HSE*: 28 maggio 2019 (Seminario sulla Comunicazione Interculturale, tenuto dal ricercatore): 4 contatti;
- *HSE*: 30 maggio 2019: 14 contatti;
- *HSE*: 30 maggio 2019: 10 contatti;
- *HSE*: 31 maggio 2019: 8 contatti;
- *MGPU*: 01 giugno 2019: 5 contatti;
- *MGPU*: 01 giugno 2019: 6 contatti;
- *RANKhIGS* 07 giugno 2019: 10 contatti.

Sono volutamente stati omessi i dati relativi alla tipologia di corso frequentato e di anno. Si tratta di informazioni in possesso del ricercatore, ma che non vengono diffuse per garantire il diritto alla *privacy* dei partecipanti alla ricerca. In tutto, i contatti stabiliti con gli studenti sono stati 190. Ciò vuol dire che per ciascuno di loro è stato consegnato un modulo di consenso per il trattamento dei dati personali, che è stato sottoscritto volontariamente. Il modulo chiamato ‘dichiarazione di consenso, rintracciabile in appendice, è conforme all’art. 13 del D. Lgs. n. 196 del 30 giugno 2003 (“Codice in materia di protezione dei dati personali”), attualmente vigente. Poiché la ricerca si è svolta sul territorio della Federazione Russa si è resa necessaria la menzione alla legge della controparte, sempre menzionata nel modulo. Si riporta, nel riquadro, la parte conclusiva a titolo esemplificativo:

Dichiaro di aver preso attenta visione dell'informativa sul trattamento dei dati personali e,

Acconsento al trattamento dei propri dati personali per tutte le finalità specificate nell'informativa e in conformità con la Legge vigente sul territorio della Federazione Russa del 27.07.2006 № 152, relativa al trattamento dei dati personali;

Я даю добровольное согласие на обработку моих персональных данных для всех целей, указанных в документе, и согласно требованиям Федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» (включая их получение от меня и/или от любых третьих лиц);

Non acconsento al trattamento dei propri dati personali;

Я не даю своё согласие на обработку моих персональных данных.

Tabella 7 - parte finale dell'informativa sulla privacy

Tutti i contatti con gli studenti sono avvenuti nelle rispettive sedi universitarie, anticipati da una serie di informazioni fornite dai docenti dei singoli corsi. In questo modo, al di là dei permessi necessari per l'ingresso e per soddisfare le politiche d'ateneo rispetto alle visite di persone estranee all'organizzazione, non si sono profilate complicazioni nel raggiungere gli *informant*. Il fatto che il docente introducesse il ricercatore ha certamente impresso un clima positivo nei confronti dell'indagine. Rispetto alle presentazioni personali, alla dichiarazione d'intenti del lavoro di ricerca e il racconto di qualche esperienza legata agli studi individuali è sempre emersa curiosità. In alcuni corsi, il fatto di avere una persona madrelingua e di poterci parlare liberamente ha stimolato in maniera positiva la partecipazione alle interviste.

Invece, i contatti con i docenti sono stati in tutto 26 e sono avvenuti sia durante il primo periodo di mobilità sia durante il secondo. Con 3 di loro è stato possibile convergere sulla possibilità che le loro testimonianze confluissero in maniera non anonima tra quelle che hanno concorso a ricostruire il quadro diacronico dell'insegnamento dell'italiano in Russia, soprattutto nel secondo Novecento fino alla dissoluzione dell'URSS.

La scelta dei partecipanti effettivi o cosiddetti funzionali è stata compiuta sulla base di quello che Dörnyei (2007:126) definisce “*purposive sampling*”, nel senso di “*find individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation so as to maximize what we can learn*”.

Anche rispetto alla scelta delle sedi universitarie si è cercato di seguire lo stesso principio. Per questo motivo, sono state individuate facoltà in cui venisse insegnata la

lingua italiana, ma non solo a livello filologico e traduttivo. Da un punto di vista tipologico sono stati scelti, quindi, sia corsi di traduzione, caratterizzati da un impianto metodologico tradizionale, sia corsi di pedagogia e di economia in cui il ruolo della lingua è legato anche agli aspetti della comunicazione. In questo senso, riteniamo che il nostro campione sia quindi “*purposive sampling*”, rispetto al fine ultimo dell’indagine.

7.6.1 Le interviste semi -strutturate

Uno degli strumenti di ricerca utilizzati in questo lavoro è stato quello dell’intervista qualitativa semi-strutturata, effettuata in presenza e in numero di uno-a uno.

L’atto di intervistare presuppone un tipo particolare di scambio e di comunicazione, in cui il ricercatore ha uno scopo preciso: stimolare l’intervistato a produrre alcune informazioni utili alla conoscenza del fenomeno oggetto d’indagine. L’intervista, quindi, si profila come una tecnica che consente di poter ottenere “*concrete information in the area of inquiry*” (Weiss 1994:75).

Nel tentativo di procedere in maniera sistematica e concorde alle indicazioni paradigmatiche abbiamo fatto nostra una definizione di intervista qualitativa fornita da Della Porta (2010: 15-16), alla quale ben si raccordano le nostre intenzioni e gli scopi che ci si prefiggono con questo studio:

L'intervista è stata definita come un tipo particolare di conversazione, strutturata e guidata dal ricercatore al fine di stimolare alcune informazioni. È una tecnica per avere accesso alle osservazioni degli altri. Permettendo di raccogliere le riflessioni dell'intervistato, essa costituisce uno strumento fondamentale per generare conoscenza empirica chiedendo alle persone di parlare su alcuni temi [...].

L'intervista qualitativa è dunque particolarmente utile quando si vuole analizzare il significato che gli individui attribuiscono al mondo esterno e alla propria partecipazione in esso, la costruzione di identità, le emozioni. Essa, inoltre, permette di ricostruire processi sociali. Infatti, «attraverso l'intervista semi-strutturata, il ricercatore può avere accesso a visioni, immagini, speranze, aspettative, critiche.

La natura aperta delle interviste ha, perciò, consentito di poter attingere alle esperienze degli apprendenti e degli insegnanti in maniera fluida e spontanea, grazie alla loro natura semi-strutturata, ma anche alla possibilità di poter ripercorrere a ritroso le tappe

educative, personali o professionali, che hanno contribuito a definire le persone, i loro vissuti, le loro aspettative. Il fatto di ripensare decisioni, a volte più o meno lontane dal presente, ha consentito ai partecipanti di osservare attraverso una 'lente' tutta una serie di elementi esperienziali che non sempre erano stati oggetto di adeguata riflessione. Un esempio è rappresentato dalla domanda relativa alla soddisfazione per aver scelto di studiare – insegnare, nel caso dei docenti - la lingua italiana, a distanza di tempo.

In merito allo strumento da utilizzare, la scelta è stata veicolata da due elementi: la considerazione iniziale che il paradigma qualitativo ricorre a questo tipo di strumento nella ricerca empirica per raccogliere conoscenze utili alla comprensione di un fenomeno reale (Gubrium, Holstein 2001, Della Porta 2010). Il secondo è costituito da ulteriori riflessioni.

Dunque, nella preferenza accordata a questo strumento di raccolta sono stati tenuti presenti anche i seguenti aspetti:

- la necessità di riunire opinioni, sensazioni ed esperienze difficilmente rintracciabili dalle osservazioni;
- la ricerca di informazioni più precise su alcune caratteristiche del fenomeno già osservate in precedenza per scoprire i motivi che le determinano;
- l'identificazione di processi già iniziati (le motivazioni che hanno determinato la scelta dello studio dell'italiano, ad esempio), ancora contenuti nella memoria delle persone intervistate.

Le interviste qualitative, anche quando sono caratterizzate da un certo grado di strutturazione, possono rinunciare ad alcuni elementi di uniformità delle domande, al fine di ottenere una connotazione più esaustiva delle informazioni (Weiss 1994). Ciò non significa che il ricercatore debba rivedere in itinere i quesiti posti, quanto piuttosto che possa accordare all'intervistato e al discorso l'autonomia sufficiente per poter spiegare in modo efficace i fatti o le esperienze che sta raccontando.

Se da un lato l'intervistatore ha il compito di valutare quando una risposta sia sufficientemente argomentata, dall'altro l'intervistato ha la possibilità di esprimersi nella maniera più completa possibile, poiché sta portando all'attenzione del ricercatore il suo

vissuto. Di conseguenza, il significato delle risposte non coincide soltanto con un criterio di appropriatezza nei confronti del quesito, ma è anche contenuto nel rapporto attivo e partecipato tra i due o più attori, senza che per questo il ricercatore esprima giudizi di valore (Holstein, Gubrium 2021).

Infine, sul piano teorico, la natura flessibile, modellabile e aperta dell'intervista qualitativa consente di sviluppare ipotesi nuove rispetto a quelle previste (Blee, Taylor 2002).

Le interviste semi-strutturate contenute in questo lavoro presentano alcune caratteristiche che le accomunano, che danno omogeneità al progetto e che sono state selezionate prima di procedere alla loro realizzazione:

- avvengono tutte in presenza. In particolare, quelle effettuate agli studenti sono state registrate nelle rispettive sedi universitarie in spazi riservati, messi a disposizione degli insegnanti, in cui è stato possibile per gli intervistati esprimersi liberamente;
- l'elenco delle domande che verranno rivolte è sempre a disposizione e può venire consultato prima della registrazione e anche durante,
- l'ordine delle domande è pressoché fisso, ma a seconda dell'interlocutore, della sua padronanza linguistica dell'italiano e della sua capacità di fare collegamenti o rimandi rispetto agli argomenti trattati, è possibile spaziare.

Nella scelta delle interviste semi-strutturate, che sono state tutte registrate e poi trascritte, si è dovuto considerare anche il fattore temporale, principalmente per due aspetti:

- l'impossibilità di poter entrare in contatto personalmente con gli *informant* per più di una volta.
- i limiti di tempo imposti dal contesto e dalla situazione.

Il primo aspetto è immediatamente verificabile con gli studenti. Questi ultimi, si sono resi disponibili durante le loro ore di lezione di lingua italiana e i loro docenti hanno acconsentito a farli uscire dall'aula per circa quindici minuti ciascuno. Soltanto in due occasioni su trentasei incontri, infatti, c'è stata la disponibilità a trattenersi dopo il termine

della lezione. Di conseguenza, al di fuori di questa occasione, si reputa altamente improbabile che ci sarebbero potute essere ulteriori occasioni per la raccolta dei dati.

Rispetto all'unicità dell'incontro con gli intervistati, Russel Bernard afferma (1988:212):

In situations where you won't get more than one chance to interview someone, semi-structured interviewing is best. It has much of the freewheeling quality of unstructured interviewing, and requires all the same skills, but semi-structured interviewing is based on the use of an interview guide.

L'economia del tempo si è dovuta considerare non solo in termini di buona disposizione personale, ma anche di possibilità di potersi trattenere negli spazi universitari. Infatti, per l'accesso alle università moscovite c'è bisogno di un permesso, oppure di essere accompagnati da personale autorizzato. Nel nostro caso, dai docenti che si sono sempre dimostrati disponibili nel farsi trovare all'entrata, per avvalorare le pratiche del riconoscimento del ricercatore. Le interviste rivolte agli insegnanti, invece, sono state caratterizzate da maggiore flessibilità, perché è stato possibile utilizzare uffici, zone ristoro oppure luoghi al di fuori della sede accademica.

In considerazione del tempo e del contesto all'interno del quale sono state raccolte le interviste, sempre a Russel Bernard si devono ulteriori considerazioni sulla valenza della forma semi-strutturata (1988: 212):

Semi structured interviewing works very well in projects where you are dealing with high-level bureaucrats and elite members of a community— people who are accustomed to efficient use of their time. It demonstrates that you are fully in control of what you want from an interview but leaves both you and your respondent free to follow new leads. It shows that you are prepared and competent but that you are not trying to exercise excessive control.

Anche in questo caso, considerando la formalità dell'ambiente che ci ha ospitato, in cui le forme di controllo su coloro che vengono dall'esterno e non fanno parte dell'organizzazione sono esplicite, la scelta della forma data alle interviste si è rivelata corretta e adatta. È stato, quindi, possibile raccordare i tempi e le aspettative del contesto con la componente umana del singolo intervistato che ha messo a disposizione

dell'indagine aspetti personali e unici del suo apprendimento e della sua esperienza.

A livello di efficacia dei dati, le interviste semi-strutturate consentono di confrontare e comparare dati qualitativi. Sono spesso preceduta da osservazioni e da un lavoro preparatorio che consente al ricercatore di scendere in profondità rispetto al fenomeno indagato, consentendogli di formulare domande significative (Cardano 2011, Bryman 2012). Il ricorso a domande aperte, infine, permette di stimolare negli intervistati risposte inaspettate e in grado di identificare nuove prospettive di approccio al fenomeno analizzato.

Affinché un'intervista semi-strutturata risulti ben costruita ed efficace è necessario che il processo che porta alla sua realizzazione preveda i seguenti passaggi:

- il focus della ricerca, che si dipana attraverso le domande che costituiscono il testo di partenza, le quali vengono preparate in precedenza e in accordo con le conoscenze derivanti dall'osservazione o dallo studio indiretto dell'oggetto d'indagine;
- aspetti del fenomeno da far emergere, o meglio quali connotazioni o elementi di ciò che il ricercatore sta analizzando vuole che emergano con chiarezza. Occorre necessariamente esercitare una scelta di quelli che vengono ritenuti significativi;
- il tempo a disposizione che ha un effetto determinante sulla formulazione delle domande, sulla loro quantità e sulla loro direzionalità, cioè sulla possibilità di partire da domande più generali a quelle più specifiche, oppure di doversi limitare a pochi quesiti, come succede nei questionari;
- gli strumenti a disposizione, che possano essere di natura digitale, audio o video e perciò riportare fedelmente le conversazioni, oppure se sia necessario trascrivere su diari del ricercatore, taccuini, field notes e simili. Poiché l'intervista costituisce un materiale che necessariamente viene rivisto e interpretato attraverso l'occhio di chi lo analizza sarebbe buona norma, previo consenso degli intervistati, registrare le conversazioni e nello stesso tempo prendere appunti.
- quando già il ricercatore conosce dell'argomento trattato, quindi in che modo i dati che si stanno raccogliendo aggiungono rispetto a conoscenze pregresse e come questi possano influenzare gli esiti del progetto di ricerca.

Da non sottovalutare, nelle interviste qualitative, il ruolo del silenzio (Russel Bernard 1988), che può essere indicativo di una condizione nella quale l'intervistato si sente in imbarazzo, a disagio, oppure in pericolo nel caso in cui dica davvero ciò che pensa.

Rispetto alla nostra indagine, non si sono verificate situazioni, nelle quali il silenzio ha rappresentato una difficoltà. Tuttavia, al fine di prevenire situazioni nelle quali gli *informant* del gruppo studenti potessero sentirsi non a loro agio si è proceduto ad attuare una serie di misure precauzionali, tra le quali:

- gli insegnanti hanno sempre comunicato in anticipo l'arrivo del ricercatore;
- ogni incontro si è aperto con le presentazioni del ricercatore, che ha fornito indicazioni sulla propria persona, la propria esperienza e sugli obiettivi della ricerca;
- sono sempre state rese note le modalità di raccolta dei dati, con particolare enfasi sull'aspetto relativo alla segretezza dell'identità di quanti si sarebbero resi disponibili a rilasciare l'intervista;
- sono state rese note le domande prima di procedere con le interviste vere e proprie;
- gli spazi individuati sono sempre stati circoscritti e rispettosi della privacy di entrambe le parti, intervistatore e intervistato;
- si è ricorso ai linguaggi extra-linguistici, al fine di trasmettere serenità, empatia e cordialità;
- è sempre stato consentito l'uso della L1 degli *informant*, qualora avessero sentito l'esigenza di farlo.

Le interviste semi-strutturate presentano, come tutti gli strumenti di ricerca, aspetti positivi e negativi. Tra i primi, che sono quelli che abbiamo considerato utili al nostro scopo, si possono annoverare i seguenti benefici:

- le domande realizzate in anticipo consentono all'intervistatore di apparire preparato e competente rispetto alla ricerca. L'intervistato, potendo leggere il testo di ciò che gli verrà chiesto si sente a proprio agio e può scendere in

- profondità, narrando fatti personali e sensazioni (Creswell 2014). Nel nostro caso, la lingua con cui condurre l'intervista è stata scelta da chi l'ha rilasciata;
- gli *informant* hanno la possibilità di esprimersi, apportando il proprio punto di vista attraverso le domande aperte;
 - è sempre possibile riformulare le domande, nel momento in cui non dovessero essere comprese;
 - in presenza di elementi importanti inizialmente non previsti, è possibile chiedere ulteriori specificazioni;
 - è possibile chiedere chiarimenti e spiegazioni sulle risposte date dall'intervistato.
 - la natura dell'intervista semi-strutturata offre dati qualitativi affidabili e comparabili.

Nel nostro caso le interviste sono così suddivise:

- 1) 35 interviste semi-strutturate rilasciate dagli studenti dei sette atenei che hanno dato riscontro positivo verso l'indagine. Sono state raccolte e registrate nel primo periodo di permanenza a Mosca, tra marzo e giugno 2019. Non ne sono state aggiunte nel periodo successivo. Ogni intervista ha una durata compresa tra i dieci e i venti minuti. La lunghezza è stata determinata da vari fattori:
 - a) la padronanza della lingua italiana da parte degli *informant*. In nessun caso è stata stabilita a priori la lingua nella quale volersi esprimere, ma il ricercatore ha sempre dato l'opzione, aggiungendo che in qualsiasi momento sarebbe stato possibile mutare codice linguistico tra la L1 e la LS, eventualmente anche verso una seconda LS (inglese). È stato notato che la quasi totalità degli studenti ha scelto l'italiano come lingua della comunicazione. Solo in 4 casi l'*informant* ha usato il russo. L'evento è stato interpretato come occasione per poter 'fare pratica con una persona madrelingua'.
 - b) il coinvolgimento dell'*informant* verso le domande poste. Alcuni si sono limitati a dare risposte circostanziate; altri hanno dettagliato le loro esperienze;
 - c) il grado di confortevolezza della situazione, dato sia dal luogo fisico (aule, uffici, corridoi), sia dalla capacità di stabilire un buon livello di empatica da parte del ricercatore;

- d) la capacità del ricercatore di condurre l'intervista in modo dinamico e flessibile, imparando man mano a non seguire troppo lo schema iniziale (Russel Bernard 1988).

Successivamente sono state trascritte integralmente in formato *Word*. La trascrizione completa si rende necessaria al fine di cogliere ogni segnale discorsivo che possa dare indicazioni rispetto allo stato d'animo e alle emozioni dell'*informant*. Dai testi si è provveduto ad oscurare tutte le parti contenenti dati sensibili. Per la fase di analisi sono state etichettate con una sigla che le rendesse anonime (Dörney 2007) e si è optato per una sigla (STUD_00) con numero progressivo. Poiché non si è optato per la scelta di studio di caso multiplo, non si è reso necessario attribuire un codice ulteriore per il luogo di raccolta, anche se questo tipo di informazioni sono in possesso del ricercatore.

- 15 interviste di cui 13 realizzate con i docenti dei corsi visitati e 2 da parte di due insegnanti di atenei che non hanno dato l'assenso alla raccolta dei dati. Sono state realizzate sia da aprile a giugno sia da settembre a novembre 2019. I luoghi sono stati scelti di volta in volta, secondo la convenienza delle parti, ma anche in questo caso si è mantenuta la modalità *face-to-face*.

In entrambi i casi le domande sono state mostrate prima dell'intervista e alcuni dubbi sono stati chiariti prima di avviare la registrazione.

La natura delle interviste ha permesso di seguire un elenco di domande, la cui validità è stata discussa all'inizio di questo paragrafo, ma anche di poter fare delle divagazioni, laddove la percezione del ricercatore o la necessità di scoprire più 'in profondità' le intenzioni e le esperienze dell'intervistato.

La durata delle interviste proposte ai docenti va dai 30 ai 60 minuti e la forbice di variabilità temporale è dipesa dalla quantità di esperienze che, rispetto a un certo argomento, un docente aveva da esporre.

7.6.2 I questionari

I questionari rappresentano uno degli strumenti a cui più sovente si ricorre nella ricerca per raccogliere dati e misurarli, indipendentemente dalla metodologia adottata

(Bryman 2011). Una delle caratteristiche che li distingue è la trasmissibilità, che può avvenire:

- attraverso la posta elettronica;
- online;
- usando la copia cartacea.

La ricerca accademica si serve di tutti i mezzi disponibili, a seconda delle condizioni. La grande diffusione dei questionari si deve alla loro struttura. Le risposte degli *informant* devono essere brevi e contenere le parole chiave per la comprensione. Inizialmente si basano sull'idea che debbano essere simili a delle istruzioni e che, quindi, siano caratterizzati da elementi neutrali e oggettivi (Rivano Eckerdal 2013). Dalla seconda metà del Novecento questa prospettiva cambia e i questionari, soprattutto della ricerca qualitativa tendono a contenere l'esperienza dell'*informant*, poiché vengono registrate opinioni e memorie (Sheridan 2003).

Scrive Wright (2005: 29):

“One advantage of online surveys is that we can get easy access to populations who would otherwise be difficult to reach. These can include small, scattered or specialized groups and individuals”.

Da queste premesse nasce la scelta di optare per la versione online del questionario impiegato nel presente lavoro. L'idea iniziale era quella di elaborare un testo da distribuire in forma cartacea. Questo avrebbe permesso il soddisfacimento di una serie di condizioni che Dörney definisce di “*group administration*” (2010:69) rispetto a:

- a) verifica della compilazione da parte degli *informant*;
- b) chiarimento di dubbi da parte di chi compila;
- c) spiegazione degli obiettivi dell'indagine;
- d) impatto con il ricercatore.

I primi due aspetti per ovvi motivi, non si sono potuti verificare immediatamente. Tuttavia, il link è stato inviato attraverso la posta elettronica e l'intestazione dei questionari

riportava sintetiche indicazioni. Inoltre, la presenza del ricercatore è stata assicurata dal fatto che la compilazione è stata un'azione successiva alla presentazione degli obiettivi della ricerca e delle norme di compilazione, fatta al gruppo e in presenza. Inoltre, ogni studente è stato rassicurato rispetto alla garanzia di anonimato e sul tipo di coinvolgimento che gli veniva richiesto (esprimersi liberamente). Altro fattore da considerare è il fatto che sono state realizzate due versioni online, una in italiano e una identica in russo e rese disponibili, attraverso due link, inviati nella stessa comunicazione.

Sono state, quindi, realizzate tre versioni totali dei questionari, due, identiche IT/RU per gli studenti e una per i docenti. A seguire, le immagini mostrano le intestazioni di tutti e tre:



Figura 12 - intestazione questionario studenti (versione italiana)

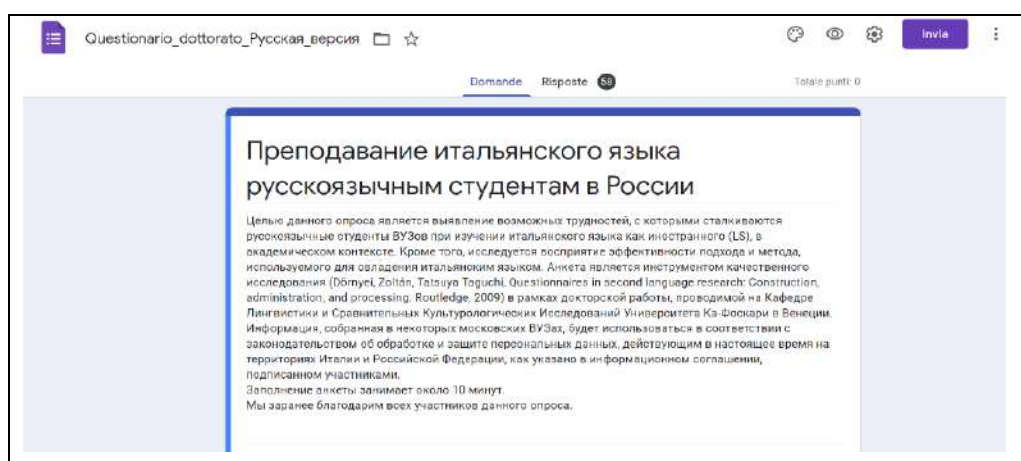


Figura 13 - intestazione questionario studenti (versione russa)



Figura 14 - intestazione questionario docenti

In totale sono stati raccolti tra gli studenti:

- 34 copie nella versione in italiano;
- 58 copie nella versione in russo.

Il primo dato significativo è un'inversione di tendenza rispetto alla lingua scelta per le interviste. Se, per queste ultime il ricorso alla L1 è stata di sole 4 volte su 35, per i questionari è pari a 58 su 92, quindi circa il 60% degli *informant* ha scelto la propria lingua madre. Questo dato, potrebbe spiegarsi andando a guardare la percentuale di studenti del primo e del secondo anno, che risulta essere molto alta (51,7% del primo anno e 19% del secondo):

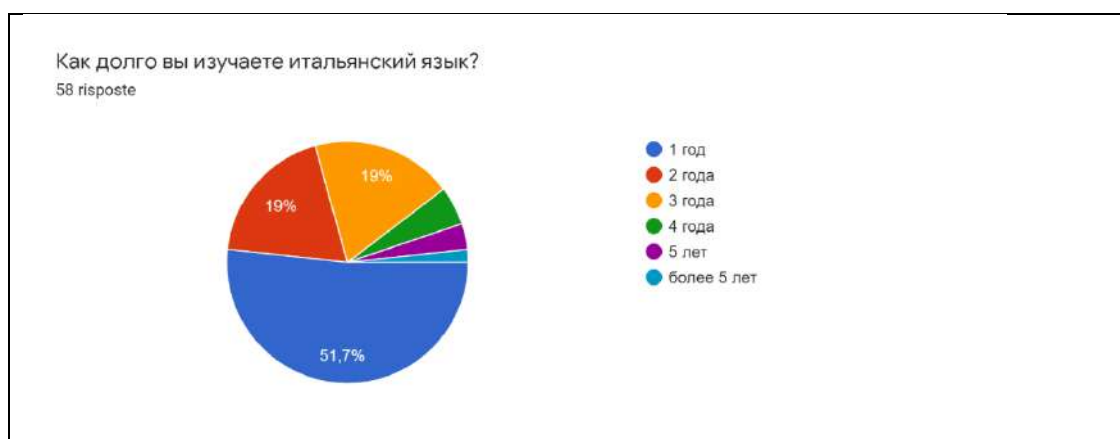


Figura 15 - anni di studio dell'italiano (versione russa)

I questionari sono stati stilati tenendo presente le indicazioni di Dörnyei e Taguchi (2009), e si aprono con una prima sezione in cui viene chiesto di esplicitare la L1 e di indicare da quanti anni si studia la lingua italiana.

Il questionario si compone di 57 *item*, formulati come domande aperte, a risposta chiusa e con scala Likert. Solitamente questo tipo di quesito viene impiegato dalla metodologia quantitativa, tuttavia ci si è avvalsi dei riferimenti della letteratura di settore che non indicano più necessariamente una separazione netta fra qualitativa e quantitativa, laddove le tecniche dell'una e dell'altra possono descrivere meglio il contesto e le caratteristiche della popolazione.

A questo proposito condividiamo e facciamo nostro l'assunto di Allwood (2012: 1417):

the distinction between qualitative and quantitative research is unclear, poor and therefore of limited value [...] There are many possible and interesting ways to divide research approaches, none of which necessarily to be seen as more fundamental than the others. The separation of research approaches into qualitative and quantitative in fact constitutes an invitation to simplistic thinking about complicated issues.

Sempre studi abbastanza recenti che ripercorrono la stessa prospettiva sono quelli di Wood e Welch (2010: 68-69), che infatti affermano:

General labels for research methods, like quantitative and qualitative, should be avoided because their meaning is confused. If we want to distinguish between a study involving a very large sample, and a study involving a more detailed analysis of a smaller sample, then we should say this and not use potentially misleading terms like qualitative and quantitative.

Ritrovandoci in queste considerazioni che a nostro avviso costituiscono una visione arricchente e non più oppositiva delle due diverse metodologie abbiamo deciso di inserire e di adottare tecniche diverse, al fine di dare una descrizione e una possibile interpretazione del fenomeno indagato quanto più completa possibile.

Nel rispetto delle indicazioni di Dörnyei e Taguchi (2009), il questionario indirizzato agli studenti risulta formato da 3 sezioni:

- 1) indicazioni personali di tipo generale (L1, anni di insegnamento);
- 2) difficoltà dell'insegnamento dell'italiano;

3) metodi di insegnamento.

Si conclude con la richiesta di indicare il sesso e l'età, anche questi dati numerici che però ci hanno consentito di individuare in maniera nitida i partecipanti.

Infine, per quanto riguarda gli insegnanti, il questionario a loro indirizzato propone una prima sezione in cui viene chiesto di esplicitare la L1 e di indicare da quanti anni si insegna la lingua italiana.

In conformità, ancora una volta con le indicazioni di Dörnyei e Taguchi (2009), il questionario indirizzato agli studenti risulta formato da 3 sezioni:

- 4) Indicazioni personali di tipo generale (L1, anni di insegnamento);
- 5) Difficoltà dell'insegnamento dell'italiano;
- 6) Metodi di insegnamento.

Si conclude con la richiesta di indicare il sesso e l'età, dati che esprimono quantità numeriche e allo stesso tempo qualità umane che ci consentono di inquadrare la tipologia del docente accademico russo (cfr. 4.1).

Capitolo 8

L'analisi e la discussione dei dati

In questo capitolo sono presentati i dati relativi all'indagine, partendo da una sintetica descrizione del processo nella sua globalità, fino ad arrivare a una disamina più dettagliata delle fasi di analisi delle interviste semi-strutturate e dei questionari, rispettivamente indirizzati ai docenti e poi agli studenti. Accanto alla codifica dei dati sarà presentata anche la loro interpretazione. I processi ivi riportati hanno lo scopo di investigare in maniera empirica i temi individuati dalle domande di ricerca sulle difficoltà dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano LS a studenti di madrelingua russa, in un contesto guidato di tipo accademico.

Nella processazione dei dati ci si è avvalsi del supporto del software *NVivo*, per la parte relativa alle interviste semi-strutturate.

8.1 Introduzione all'analisi

Come già illustrato nel precedente capitolo, la metodologia di questo lavoro è di tipo qualitativo, rispetto a un paradigma costruttivista, mentre il disegno della ricerca è basato sullo studio di caso. Quest'ultimo, rispetto alla classificazione di Stake (1995) è stato considerato come uno studio di caso strumentale, volto alla comprensione globale delle caratteristiche del fenomeno in questione, passando attraverso tutti i casi costituiti dai partecipanti. Di conseguenza, il caso singolo è considerato come un mezzo, attraverso il quale giungere alla descrizione e all'interpretazione dell'intero sistema analizzato.

Gli strumenti di raccolta impiegati sono stati rispettivamente: questionari online con domande aperte e a risposta chiusa. Si è deciso di ricorrere anche a quesiti con scala Likert, tipici della ricerca quantitativa. Il ricorso a quest'ultima tecnica è giustificata dal tentativo di superare la rigida dicotomia fra metodologia qualitativa e quantitativa (Allwood 2012, Wood, Welch 2010), in funzione di risultati che possano offrire una lettura del contesto e

nella quale il valore numerico non costituisce un risultato centrale ma supplementare e a rinforzo del dato narrativo o descrittivo (Walcott 1992).

Scrive Croker (2009:33-34):

There is much discussion among researchers about hierarchy in the means of collecting data, or what constitute research ‘methods’ versus ‘techniques’. In essence, most of what you will use as research techniques are simply ordinary ways of acting. When, for example, does talking to someone become ‘interviewing’, when does watching something become ‘observing’, when (and how long) does spending time in a place become ‘doing ethnography’, and so on. However when you combine these ordinary forms within a purposeful structure to respond to questions, they become research techniques with a method. In general, we could say that a research method carries in it a set of commonly applied techniques; thus a single technique can show up, differently, in various research methods.

Poiché abbiamo ritenuto che i dati fossero inseriti in una cornice di ricerca significativa, abbiamo proceduto con un’analisi di tipo interpretativo con un andamento dal particolare -il dato specifico raccolto -al generale - l’interpretazione dei dati- (Cresswell 2014).

Il percorso seguito può essere così sintetizzato:

1. raccolta dei dati attraverso gli strumenti individuati (questionari e interviste);
2. preparazione dei dati, attraverso la trascrizione delle interviste e le sintesi delle risposte dei questionari;
3. lettura dei dati;
4. codifica dei dati, in modo da renderli processabili attraverso l’attribuzione di etichette e categorizzazioni che ne consentano la rappresentazione;
5. descrizione del contesto e individuazione delle relazioni significative fra i temi e le esperienze riportate;

6. interpretazione dei dati, in accordo con le linee metodologiche poste alla base dell'indagine, che possono trovare conferma oppure venire contraddette.

Rispetto alla codifica dei dati, la trascrizione rappresenta uno dei metodi più diffusi, all'interno della ricerca qualitativa. Packer (2018), afferma che questo processo non è privo di limitazioni perché ogni volta che il dato orale viene trasposto in forma scritta si perde in un punto di interazione tra l'intervistatore e l'intervistato. Si tratta, quindi, di un passaggio che toglie 'la voce' all'*informant* e "*depopulates the participants*" (Packer 2018:93).

Consci di questa possibile limitazione si è deciso, tuttavia, di trascrivere le interviste, facendo attenzione a riportare tutti i segnali discorsivi che è stato possibile cogliere. Purtroppo, mancando le videoriprese delle interviste gli aspetti extralinguistici e i linguaggi non verbali non sono stati registrati. Riprese di questo tipo avrebbero richiesto consensi e autorizzazioni anche da parte delle strutture accademiche ospitanti, che non sarebbe stato possibile ottenere in tempi brevi, o comunque non compatibili con il cronogramma della ricerca.

In accordo con Saldaña (2016: 3) che specifica:

A code in qualitative inquiry is most often a word, or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data.

Anche in questo lavoro il ruolo della parola, dell'attributo ha assunto un valore centrale nel processo di analisi che, innegabilmente, ha risentito del ruolo e della posizione del ricercatore, in quanto strumento principale di ricerca. È stato quest'ultimo, infatti, a raccogliere i dati attraverso l'osservazione e la descrizione. Il vantaggio risiede nel fatto che si può essere duttili sia rispetto alle condizioni del contesto, sia dei partecipanti. Questa condizione di fluidità può condurre a degli esiti inaspettati. Tuttavia, sono proprio gli strumenti di ricerca a non parlare a meno che non abbiano un'interpretazione che passa proprio attraverso il ricercatore (Merriam 1998).

Infine la triangolazione, allo scopo di mettere in evidenza i punti inferenziali e

di contatto, rintracciati durante la fase di codifica. Non necessariamente, tale fase deve essere confermativa delle premesse (Hood 2009).

Concludiamo questo paragrafo con una citazione di Richards (2009:191), che ci sembra significativa, sul valore della ricerca qualitativa, delle sue tecniche e dei suoi strumenti:

It is a mistake to think of qualitative data analysis as subjective, except in so far as all data analysis involves choice and interpretation. In fact, if anything, rigor is more important here than in other forms of analysis because of the need to let the data 'speak'.

Attraverso gli strumenti di ricerca si è cercato di dare rigorisità ai dati e non alle persone, attraverso le quali sono state fornite le informazioni.

8.2 La triangolazione dei dati

La triangolazione dei dati ha lo scopo di dare validità alla ricerca qualitativa.

Ci sono diverse strategie di triangolazione. Si è fatto riferimento agli studi di Patton (1987), il quale ne individua quattro:

- 1) triangolazione dei dati, quando il ricercatore rileva dati relativi allo stesso tipo di fattori, ma in tempi e in contesti differenti, ipotizzando che questi stessi fattori non siano sottoposti a variazione. Se tutti i dati conducono alle stesse conclusioni, allora si tratta di dati validi;
- 2) triangolazione del metodo, qualora più tecniche e più metodi d'indagine vengano impiegati allo stesso tempo per raccogliere dati che il ricercatore presume che non cambino, nel corso della raccolta. Anche in questo caso, se i dati portano a formulare le stesse conclusioni, allora i dati sono considerati valevoli;
- 3) triangolazione dei ricercatori, da realizzarsi quando un gruppo di ricercatori studia gli stessi fenomeni, ricorrendo allo stesso impianto teorico e alle stesse tecniche d'indagine;

- 4) triangolazione dei quadri e degli impianti teorici, che in caso di conclusioni simili validano i risultati ottenuti.

Come riferimento teorico si è attinto, come già in precedenza (cfr.7.4), dagli studi di Yin (1994:106):

If the case study is an explanatory one, the patterns may be related to the dependent of the independent variables of study (or both). If the case study is a descriptive one, pattern-matching is still relevant, as long as the predicted pattern of specific variables is defined prior to data collection.

Nella conduzione e realizzazione della fase di comparazione è, quindi, consigliabile ricorrere a una logica di *pattern-matching* ovvero mettendo a confronto un *pattern* empirico con uno basato sulla teoria di riferimento. Se coincidono allora si può procedere alla dimostrazione della validità dell'assunto.

8.3 Analisi e discussione dei questionari indirizzati ai docenti

Sulle caratteristiche e sull'utilità del questionario come strumento di “*survey*” (Flick 1995:1) si è già argomentato nel capitolo precedente, dedicato alla metodologia (cfr. 7.7). In particolare, sono state addotte le ragioni che ci hanno portato a scegliere la modalità online di somministrazione. Si tratta di fattori legati a condizioni spazio-temporali, ma anche all'opportunità. Di seguito vengono enumerate le ragioni di tale opzione:

- il tempo a disposizione per gli incontri, seppur con la massima disponibilità da parte dei docenti, ha dovuto tener conto di alcuni limiti, imposti soprattutto dagli impegni accademici;
- nella scelta dello strumento di ricerca negli incontri in presenza si è deciso di dare la priorità alle interviste semi-strutturate, poiché si è ritenuto che potessero fornire maggiori spunti di riflessione.

La struttura del questionario è stata ideata tenendo in considerazione le indicazioni di Dörnyei e Taguchi (2009) e gli *item* pensati allo scopo di rispondere alle domande di ricerca.

La prima domanda di ricerca (con relative sottodomande) è stata così formulata:

1. Quali sono le maggiori difficoltà che gli studenti incontrano nello studio dell'italiano?
 - 1.1 Di tipo ortografico?
 - 1.2 Di tipo fonetico?
 - 1.3 Di tipo lessicale?
 - 1.4 Di tipo morfo-sintattico?
 - 1.5 Di tipo semantico?

La seconda domanda, invece, si riferisce al metodo di insegnamento e alla percezione della sua efficacia:

1. Il metodo scelto per l'insegnamento è considerato efficace?
 - 1.1 Il metodo traduttivo è ancora il più efficace?
 - 1.2 Si possono affiancare altri metodi?

Al fine di comparare le domande di ricerca e gli *item* del questionario si riportano nella tabella sottostante le domande che hanno costituito l'impianto del questionario.⁶⁸

Principali difficoltà degli apprendenti nello studio della lingua italiana	
1	Gli studenti incontrano difficoltà nel pronunciare le consonanti doppie?
2	Gli studenti incontrano difficoltà nel pronunciare il suono "gl" [ʎ]?
3	Nella pronuncia del suono "gn" [ɲ]?
4	Nella pronuncia del suono "qu"?
	Gli studenti sbagliano la pronuncia delle vocali "o" non accentate?
5	Nella pronuncia di quali altri suoni o parole gli studenti incontrano difficoltà?
6	A livello ortografico, gli studenti hanno difficoltà con le doppie?
7	Per gli studenti è difficile determinare il genere dei sostantivi singolari terminanti in -e?

⁶⁸ Sono stati tolte le domande iniziali, che fanno riferimento alla madrelingua e agli anni di servizio e quelle finali che chiedono il sesso e l'età anagrafica.

- 8 Suggestisci qualche strategia particolare per aiutarli?
- 9 Fino a che livello di competenza l'uso degli articoli determinativi può essere problematico?
- 10 La scelta tra l'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo è problematica?
- 11 La scelta tra l'uso di una preposizione semplice o articolata è problematica?
- 12 L'uso della particella "ci" è difficile per gli studenti?
- 13 Se sì, in quali casi crea difficoltà di comprensione e d'uso?
- 14 L'uso della particella "ne" risulta difficile per gli studenti?
- 15 Se sì, quando?
- 16 Nella formazione del passato prossimo indicativo, la scelta dell'ausiliare "essere" o "avere" risulta difficile?
- 17 Se sì, fino a quale livello di competenza crea difficoltà?
- 18 Quali strategie suggerisci per memorizzare le forme irregolari del participio passato?
- 19 La scelta tra passato prossimo e imperfetto è difficile per gli studenti?
- 20 Se sì, in quali casi?
- 21 L'uso del periodo ipotetico della realtà è un aspetto problematico per gli studenti?
- 22 L'uso del periodo ipotetico della possibilità è un aspetto problematico per gli studenti?
- 23 L'uso del periodo ipotetico dell'irrealtà è un aspetto problematico per gli studenti?
- 24 L'uso del periodo ipotetico misto è un aspetto problematico per gli studenti?
- 25 Quali aspetti morfosintattici sono di difficile apprendimento per i tuoi studenti?
- 26 La conoscenza di altre LS facilita, a livello comparativo, la comprensione dell'italiano?
- 27 In quali casi il russo influenza negativamente la resa dell'italiano (pronuncia, costruzione della frase, lessico, ...)?
- 28 Nei corsi di lingua inserisci elementi di cultura e civiltà italiane?
- 29 Ci sono aspetti culturali e di civiltà che maggiormente interessano agli studenti? Se sì, quali?

Il metodo d'insegnamento

- 30 A quale/i metodo/i fai riferimento nella tua pratica didattica
- 31 Ritieni che il tuo metodo sia efficace?
- 32 A lezione vengono allenate tutte le abilità di base (leggere, ascoltare, parlare, scrivere) in egual misura?
- 33 Se no, quali abilità prediligi?
- 34 Durante la produzione orale di uno studente, gli errori vanno sempre corretti?
- 35 Se intervieni per correggere un errore, in quale momento lo fai?
- 36 Durante una lezione quando ricorri al russo?
- 37 L'insegnante d'italiano deve necessariamente avere una buona padronanza della lingua russa in una classe monolingue di russofoni?
- 38 I materiali a disposizione (corsi, supporti audio e video, volumi tematici) sono efficaci?
- 39 Utilizzi materiali autentici (articoli, canzoni, ricette, interviste, altro)?
- 40 Ti capita di didattizzare materiali autentici per adattarli alle esigenze della classe?
- 41 In caso affermativo, cosa modifichi?
- 42 Ti capita di proporre argomenti su richiesta dei tuoi studenti?
- 43 Se sì, quali temi vengono maggiormente suggeriti?
- 44 Quante ore settimanali hai a disposizione per i tuoi corsi?
- 45 Ritieni che siano sufficienti, rispetto agli obiettivi da raggiungere a fine corso?
- 46 Utilizzi attività di didattica ludica durante le lezioni?
- 47 Se sì, vengono accolte positivamente dagli studenti?
- 48 Le aule e le attrezzature a disposizione sono adeguate?
- 49 La motivazione dei tuoi studenti verso lo studio dell'italiano è sempre adeguata?
- 50 Se non lo è, quali sono, secondo te, i motivi che li portano ad avere una bassa motivazione?
- 51 Se potessi modificare qualcosa all'interno dei corsi cosa ti piacerebbe cambiare?

Tabella 8: *item* del questionario rivolto ai docenti

Il questionario è stato compilato complessivamente da 14 docenti, che sono per il 71,4% di madrelingua russa e per il 28,6% di madrelingua italiana, così come si può vedere dal grafico sottostante (figura 16):

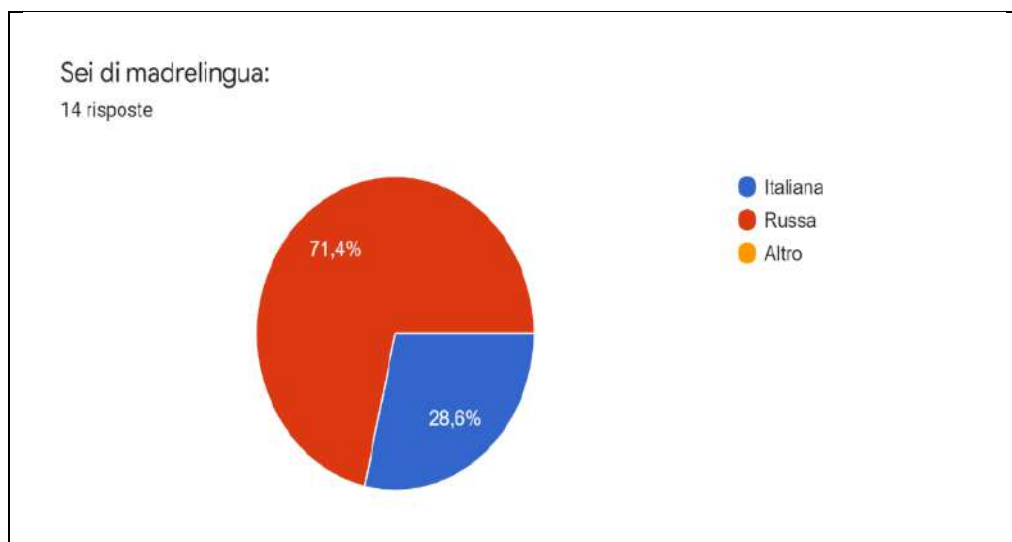


Figura 16 – L1 degli insegnanti

Rispetto all'esperienza di insegnamento in ambito accademico si può notare che il 50% (7 risposte) della popolazione ha più di vent'anni di servizio (figura 17). Di contro, la seconda percentuale più alta è costituita da coloro che hanno da 1 a 5 anni di insegnamento (4 risposte). Si delinea, all'interno del gruppo *informant*, una differenza considerevole di esperienza, che a livello pratico può tradursi in:

- possibilità/impossibilità di avere studiato le LS all'estero;
- opportunità di avere sperimentato approcci diversi nello studio delle LS;
- possibilità di aver ricevuto una formazione pedagogica differente, poiché approcci e metodi cambiano a seconda di fattori esogeni (Ciliberti 2010), come ad esempio la trasformazione del sistema educativo dopo la caduta dell'URSS.

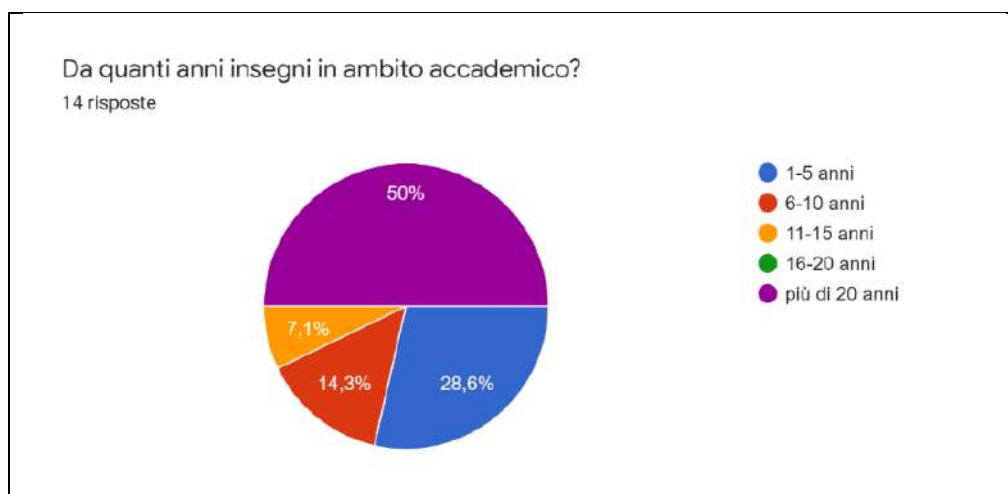


Figura 17 - anni di esperienza nell'insegnamento accademico

Ci serviamo di un ulteriore grafico che compara due valori: l'età e gli anni di insegnamento dei docenti.

La figura 18 mostra che, per ovvie ragioni, è il dato anagrafico a incidere sull'esperienza, ma ci dice anche che l'età dei docenti è relativamente molto giovane, visto che ci sono 4 docenti nella fascia dei 28-37 anni. Gli *informant*, quindi, si configurano come un gruppo di insegnanti divisi a metà fra coloro che hanno maturato un'esperienza pluridecennale e chi, invece, si è appena avviato verso la carriera accademica.

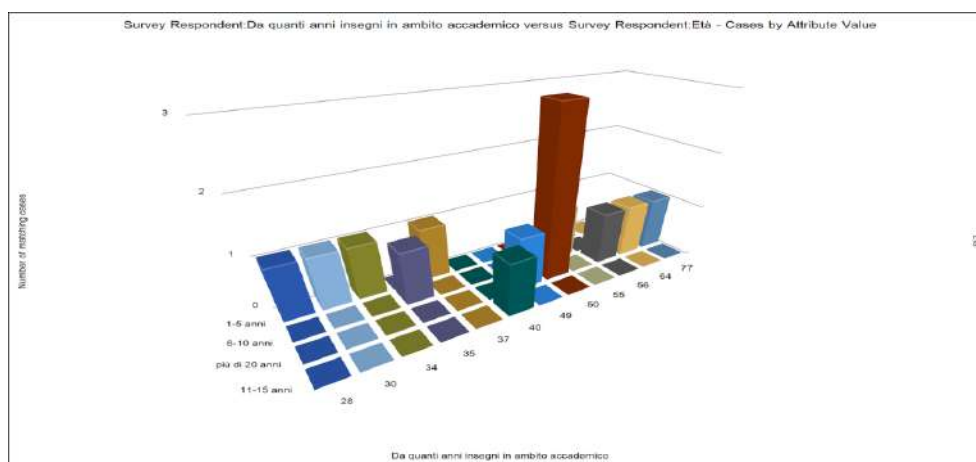


Figura 18 - età anagrafica docenti e anni di insegnamento

Passiamo, ora, a indagare il tipo di difficoltà linguistiche (fonetiche, ortografiche, morfologiche, sintattiche e lessicali) che, secondo la percezione dei docenti, incontrerebbero i loro discenti nello studio dell'italiano LS.

Rispetto ai quesiti sulla difficoltà di pronuncia delle doppie, dei digrammi 'gl' e 'gn' e di 'qu', la tipologia di domanda è dello stesso tipo e rappresenta una scala Lickert. Quest'ultima, attribuisce al numero 1 il valore di 'molta difficoltà' e al 4 di 'nessuna difficoltà'.⁶⁹

⁶⁹ Questo tipo di scala verrà riproposta a quattro uscite anche per altri quesiti simili.

Di seguito si riportano graficamente le risposte fornite:

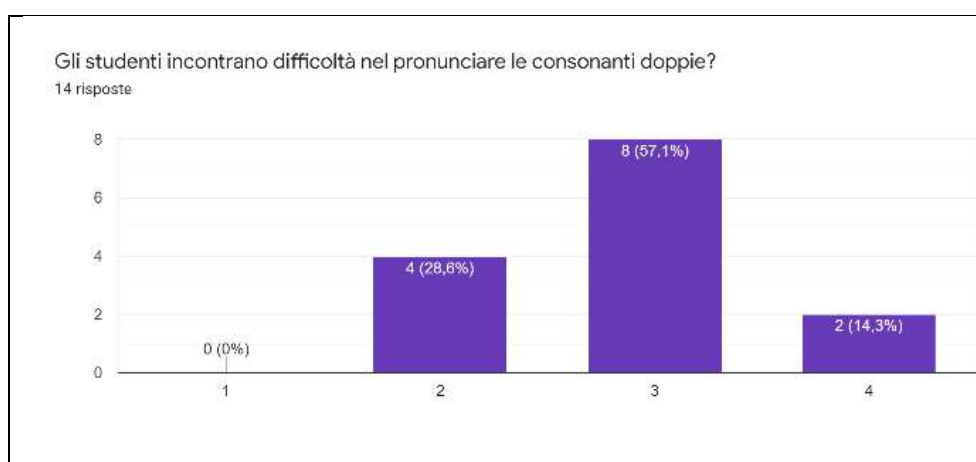


Figura 19 - difficoltà di pronuncia delle doppie

I valori indicano (figura 19) che nessuno ha un'elevata difficoltà (valore 1 nel grafico) nella pronuncia delle doppie, e che la maggior parte ritiene di avere poche o nessuna difficoltà (valori 2-3).

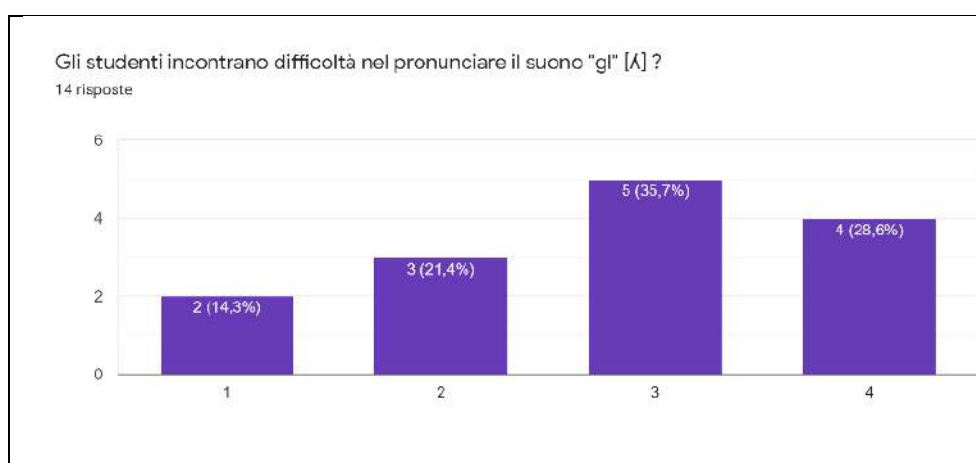


Figura 20 - difficoltà di pronuncia del digramma 'gl'

Quanto raccolto e registrato (figura 20), indica una sorta di livellamento della difficoltà prese in esame, con una preponderanza indicata dagli *informant* di non rilevare difficoltà importanti nella pronuncia del suono 'gl' (valori 3-4). Questo suono nella lingua russa non c'è. A livello grafico viene, quindi, reso, con la lettera 'l' e il segno dolce 'б', che, invece,

a livello fonetico coincide con la palatalizzazione della consonante che lo precede (cfn. 3.7.1).

Considerata la non esistenza del suono nella L1 degli studenti si è ipotizzato che quest'ultimo potesse creare una qualche difficoltà nell'esatta riproduzione. Invece, i dati sembrano smentire l'ipotesi di partenza del ricercatore.

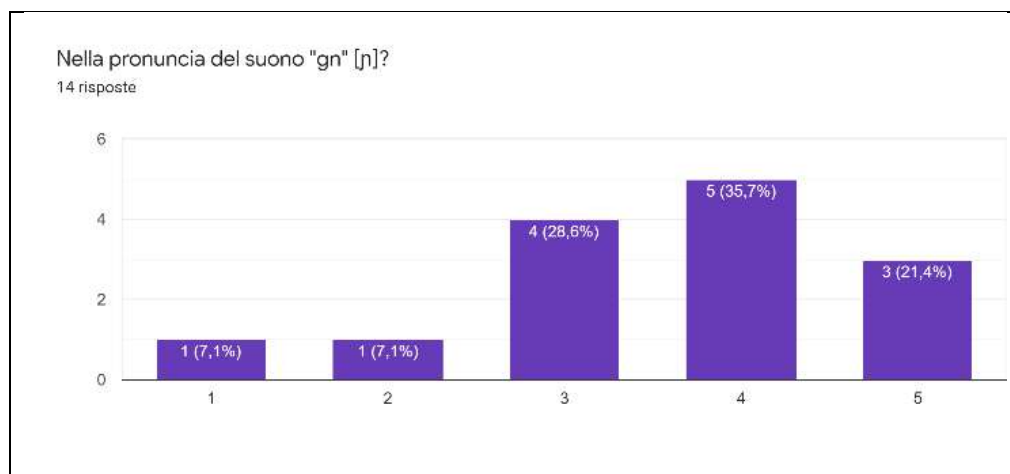


Figura 21 - difficoltà pronuncia del digramma 'gn'

Nel caso della pronuncia del suono 'gn' (figura 21) le risposte indicano che non si evidenziano particolari difficoltà nella pronuncia del suono (valori 3-4-5). Anche questo suono non è presente in russo.

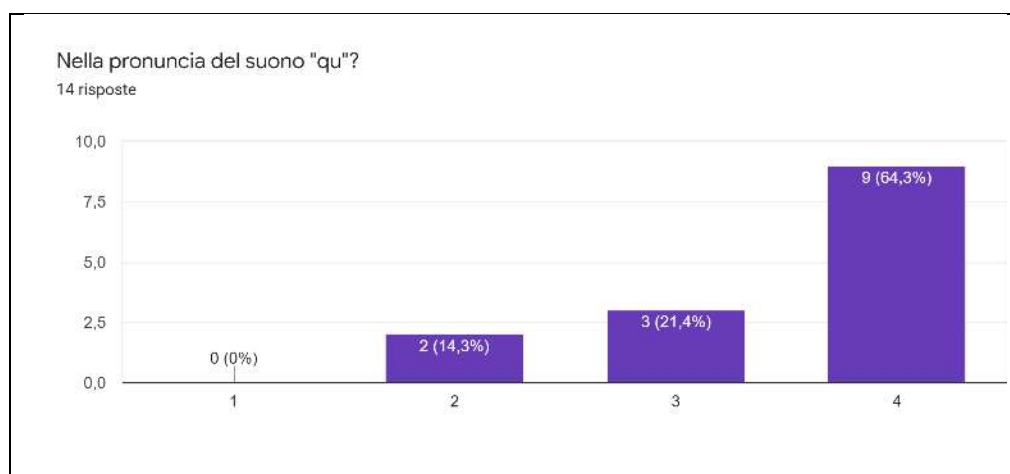


Figura 22 - difficoltà di pronuncia di 'qu'

Infine, per quanto concerne la pronuncia del suono ‘qu’ (figura 22), le informazioni raccolte indicano che, anche in questo caso, non vengono percepite criticità che possano comprometterne la produzione (valori 3-4). Il quesito è stato formulato, perché si è pensato che il suono potesse essere talvolta, soprattutto ai livelli iniziali (A1/A2) scambiato con ‘qv’.

Finora sembra emergere un quadro di riferimento che conferma una sostanziale assenza di difficoltà rispetto alla pronuncia italiana, a conferma che il sistema fonetico e le norme che lo governano non sia complesso.

Le prossime due domande fanno riferimento rispettivamente alla pronuncia delle ‘o’ non accentate che dai russofoni possono essere lette e pronunciate come ‘a’ (Cognigni, Celentin; Lasorsa Sedina, 2004), dei trittonghi formati dalla presenza di tre vocali (es. aiuola, cuoio, acquaio), i cui suoni vanno correttamente pronunciati tutti. Si è ipotizzato che parole di questo tipo possano andare incontro ad un fenomeno che caratterizza molti idiomi e che è quello della riduzione timbrica (Albano Leoni, Caputo 1993).

Il tipo di quesito che è stato formulato è a tre uscite: sì/ no/ qualche volta.

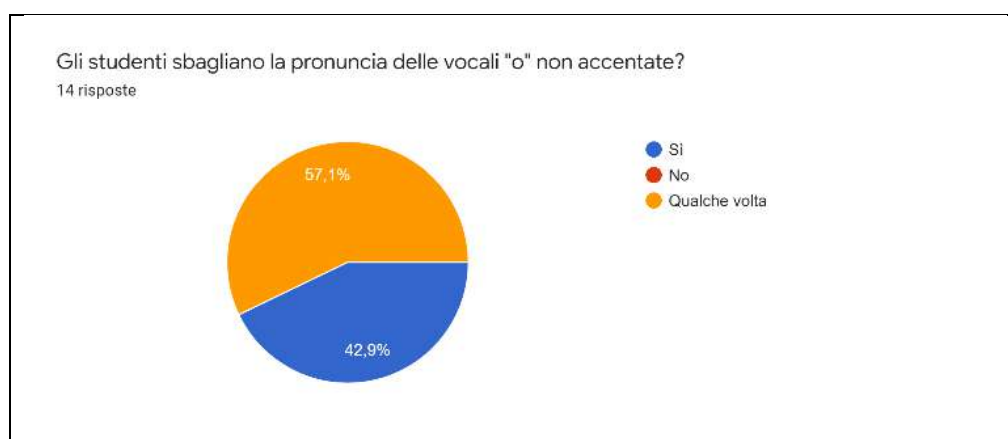


Figura 23 – difficoltà di pronuncia delle ‘o’ non accentate

Appare evidente che tutti gli intervistati ammettono delle difficoltà nella pronuncia delle ‘o’ non accentate, sebbene vi sia una leggera maggioranza di coloro che dichiarano come frequenza ‘qualche volta’, che infatti rappresenta il 57.1% (figura 23).

Il dato certo è che nessuno degli *informant* si è sentito di dichiarare che gli studenti non vanno incontro a imprecisioni nella corretta pronuncia delle ‘o’ non accentate, che hanno la tendenza a essere prodotte come delle ‘a’.

Il prossimo grafico (figura 24), illustra le criticità di resa dei trittonghi.

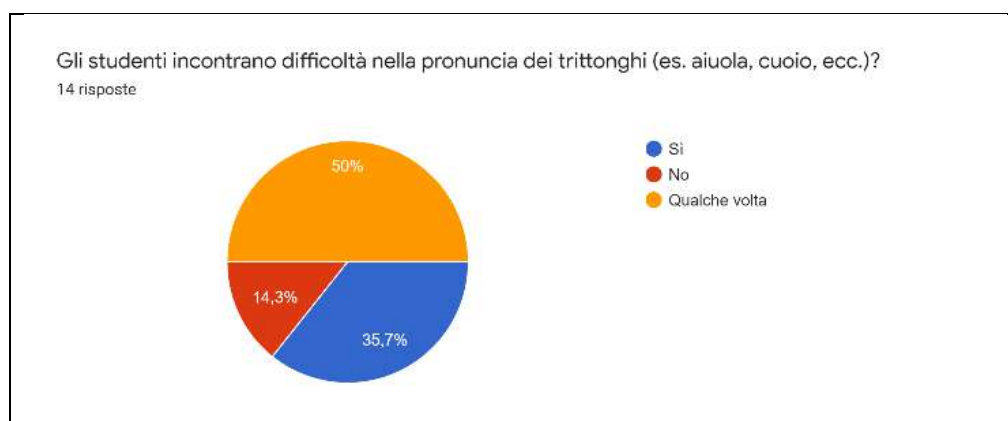


Figura 24 - difficoltà di pronuncia dei trittonghi vocalici

Anche in questo caso, gli intervistati hanno indicato una difficoltà nella pronuncia dei trittonghi e la problematicità sembra essere un fattore riconosciuto.

Il prossimo quesito (domanda aperta) è stato proposto allo scopo di individuare altri suoni che potrebbero risultare complessi da articolare per gli apprendenti. Di seguito le 11 risposte ottenute:

Ti, di, vi, vocali aperte e chiuse
le vocali nelle desinenze
qua
C/K a volte
tutte le vocali non accentate
"L" alveolare italiana, "D" e "T" non palatalizzati prima di vocale "palatalizzante" in russo, "O" aperta, in generale difficoltà ad articolare bene le vocali non accentate, che spesso tendono a "ridurre" come succede in russo (dove anche le "a" non accentate sono piu' chiuse e brevi)
desinenze della 1° persona pl e l'infinito "cominclamo", "cominclare". Pronunciano "i"
Consonante "L"
di,ti
vocali aperte e chiuse
Palatalizzano alla russa le consonanti, specialmente nella sillaba "ti": "tipo", "timidi"...

Figura 25 - domanda 9 del questionario

Il fenomeno della palatalizzazione, presente nel russo soprattutto nelle consonanti ‘t’, ‘d’, ‘l’, è stato considerato come un aspetto critico presente negli apprendenti russi, come anche indicato dalla letteratura di riferimento (cfr. 3.7.1), così come la riduzione vocalica.

I risultati, comunque, sembrano indicare che per i docenti gli aspetti fonetici non rappresentano un aspetto di complessità nell’apprendimento dell’italiano LS, o, comunque, si tratta di ostacoli che hanno tempi di superabilità brevi.

Al contrario, le considerazioni del ricercatore hanno preso le mosse dall’assunto che gli studenti si confrontano con i suoni e la pronuncia all’inizio del percorso di studi, laddove, l’abitudine articolatoria della L1 potrebbe ancora esercitare un’influenza importante sulla produzione della LS. Poiché la marcata vocalità dell’italiano potrebbe dare l’idea che si tratti di una lingua ‘facile’, ci si è chiesti, quando questa prima impressione possa influenzare la considerazione dei tratti fonetici e fonologici della nostra lingua.

Anche da parte degli studenti, così come si vedrà dai dati (cfn. 8.5) gli aspetti appena discussi non rappresentano un fonte di difficoltà.

A livello intonativo, invece, è stato chiesto se la corretta pronuncia delle frasi interrogative possa costituire un fattore di difficoltà. Nel russo, infatti, l’arco intonativo è meno marcato rispetto all’italiano (Lasorsa Sedina 1984).⁷⁰

⁷⁰ In questa sede non si è proceduto a una comparazione approfondita delle differenze e delle somiglianze a livello fonetico connotano le due lingue, anche se si ritiene che un confronto più dettagliato avrebbe messo in luce elementi utili a una riflessione linguistica, di tipo comparativo.

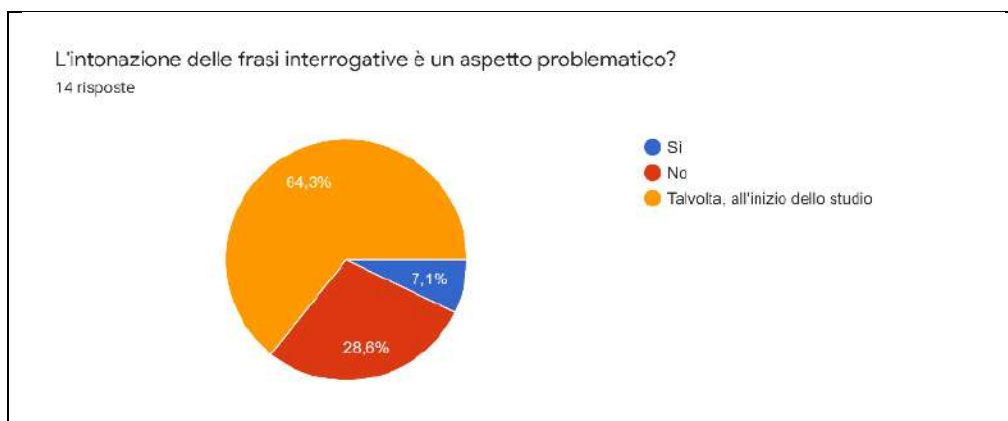


Figura 26 - difficoltà pronuncia interrogative

I dati registrati dal grafico indicano che tale problematica viene percepita come facilmente superabile dopo qualche mese di studio (figura 26), presumibilmente durante il primo corso. In conclusione, la maggioranza degli intervistati (92.9%) considera che l'uso della giusta intonazione o non sia un elemento ostacolante o lo sia in un arco di tempo ridotto.

Conclusa la parte dedicata all'analisi della fonetica e dei suoi elementi di complessità, si passa alle possibili criticità legate all'ortografia e, in particolare, alla resa grafica delle doppie. Si tratta di un fenomeno che esiste anche in lingua russa e che prevede raddoppiamento anche all'inizio di parola.

Il grafico a seguire (figura 27) ci mostra i risultati ottenuti, rispetto al quesito posto:

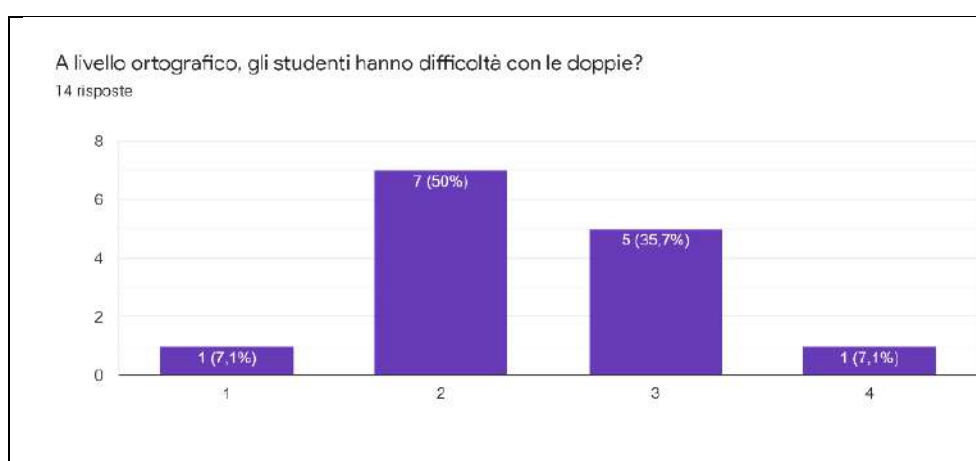


Figura 27 - difficoltà ortografica doppie

Si tratta di una scala, in cui il valore 1 rappresenta ‘molta difficoltà’, mentre il 4 corrisponde a ‘nessuna’. La maggior parte delle risposte è compresa tra i parametri che indicano un livello di complessità che si attesta fra l’abbastanza e il poco. Soltanto in un caso si segnala una effettiva problematicità. Di conseguenza, è possibile affermare che l’esatta scrittura delle consonanti doppie, in italiano, è considerata un fattore ostativo, ma solo in parte. Probabilmente superabile con la lettura e l’esercizio.

La sintassi e la morfologia rappresentano, almeno per gli apprendenti russi, gli elementi di maggiore criticità, rispetto anche all’approccio alle LS che si basa proprio sullo studio della grammatica.

Il prossimo quesito, quindi, pone l’attenzione su uno degli elementi che nel paragrafo 3.7.5, sono stati annoverati nella categoria delle criticità linguistiche.

Si tratta del genere dei sostantivi singolari del secondo gruppo, terminanti in -e, sia al maschile sia al femminile. L’errata distinzione compromette la correttezza della concordanza aggettivo/sostantivo nel suo genere o maschile o femminile (contando anche le parole come ‘fine’ che, a seconda del genere, assumono significati diversi: il fine, la fine).

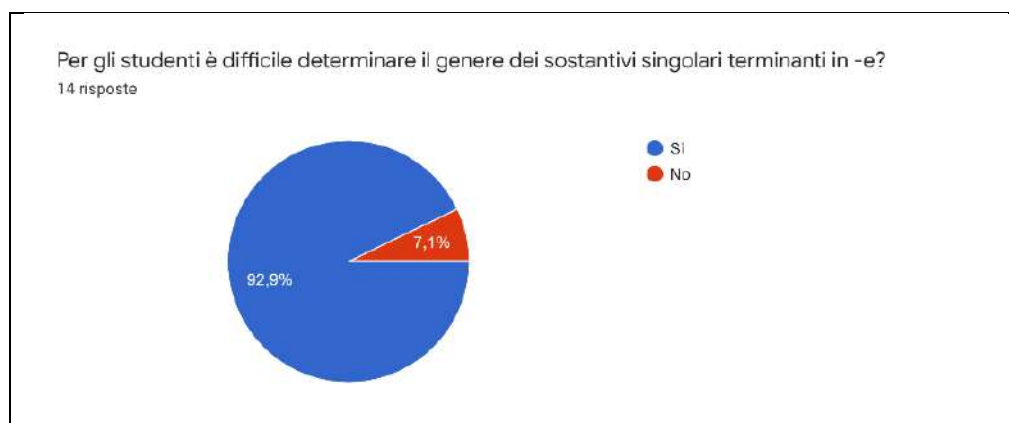


Figura 28 - difficoltà genere dei sostantivi terminanti in -e

È stato affermato quasi unanimemente (13 occorrenze su 14) che si tratta di una difficoltà che i docenti riscontrano negli studenti (figura 28). Tra le strategie che consigliano si riportano le seguenti:

1. la pratica e la ripetizione: 7 occorrenze

2. imparare le parole in associazione con l'articolo: 2 occorrenze

Un elemento sintattico caratterizzato da complessità è rappresentato dall'articolo determinativo. Nella lingua russa gli articoli determinativi non ci sono e, certamente, lo studio e la pratica dell'inglese aiutano gli apprendenti, ma il corretto impiego dell'articolo, nella lingua italiana, risulta di difficile acquisizione:

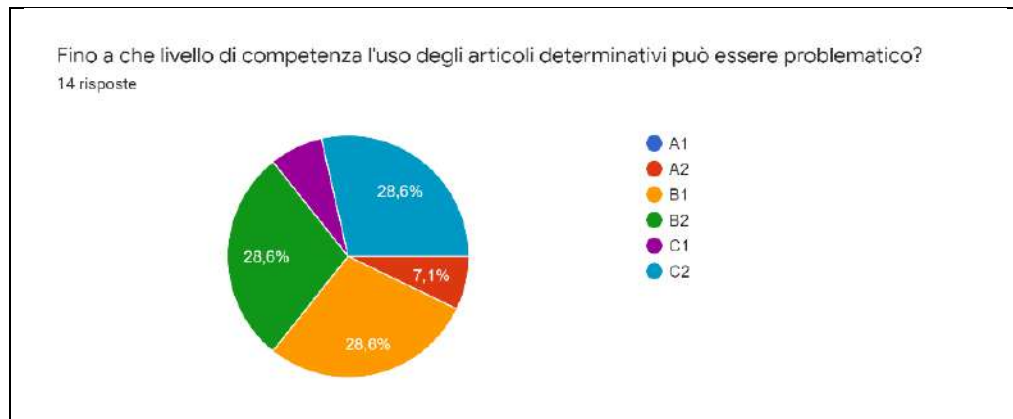


Figura 29 - difficoltà uso articoli determinativi

La domanda è stata posta dando per certo il fatto che si trattasse di un fattore ostativo nello studio, a livello di uso. Anche rispetto alle interviste, il dato non si discosta (cfr. 8.5 e 8.6). Non vengono suggerite strategie particolari, perché non si tratta di un'imprecisione che può essere superata esclusivamente dalla pratica. Anche in parlanti russofoni con un livello di padronanza elevata, infatti, è possibile rintracciare inesattezze nell'uso dell'articolo determinativo che viene, in qualche caso, omissivo.

Le risposte date supportano questo assunto di partenza, visto che 9 risposte su 14 totali lo classificano come un problema ancora persistente, a un livello di competenza B2/C2.

L'istogramma a seguire (figura 30), invece è relativo alla scelta tra l'uso di un articolo determinativo e di uno indeterminativo:

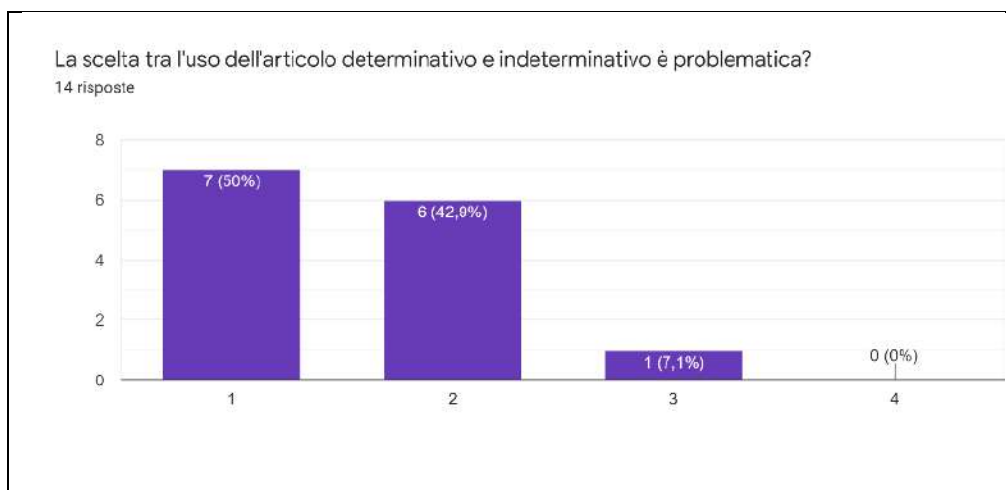


Figura 30 - uso articolo determinativo vs articolo indeterminativo

Su 14 opinioni espresse, 7 (quindi, il 50%), si collocano sul parametro ‘molto difficile’, mentre 6 sull’‘abbastanza’. Solo una risposta indica poca difficoltà, mentre nessun *informant* riferisce che la scelta tra l’uso di un articolo determinativo e di uno indeterminativo sia priva di difficoltà per gli studenti.

Ne consegue che la scelta dell’articolo corretto da usare in una frase può rappresentare un’oggettiva difficoltà in apprendenti di madrelingua russa.

La prossima domanda è relativa all’uso delle preposizioni semplici e articolate, allo scopo di indagare se per un discente sia difficile la scelta d’uso dell’una o dell’altra.

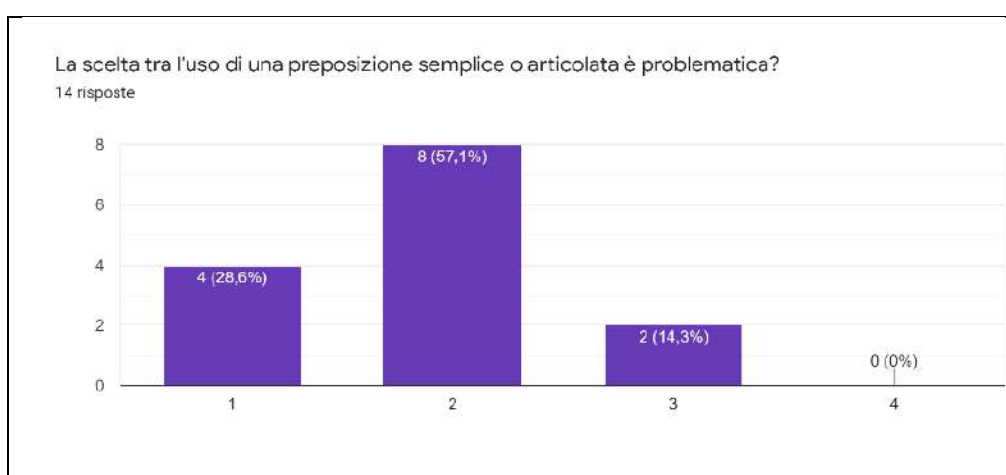


Figura 31 - uso delle preposizioni semplici vs quelle articolate

Le occorrenze sono distribuite sulla forbice ‘molto’ e ‘abbastanza’, per rispettivamente 4 e 8 occorrenze su 14 risposte (figura 31). Si tratta, anche in questo caso, di un elemento di difficoltà, così come la scelta d’uso degli articoli. Inoltre, nell’inglese prima LS studiata da tutta la popolazione che ha preso parte a questa indagine non c’è una corrispondenza, così come non c’è nella loro L1.

In grammatica, si definisce particella, una parola che per avere senso e significato deve essere associata a un altro termine. Non ha, quindi, un valore lessicale univoco e indipendente, né tantomeno funzionale perché non identifica delle categorie grammaticali. L’italiano, però, ne fa un largo ricorso. Di conseguenza, si è ipotizzato che si tratti di un argomento che rappresenta complessità, durante lo studio.

Rispetto all’uso della particella ‘ci’, il grafico a seguire ci mostra i riscontri (figura 32):

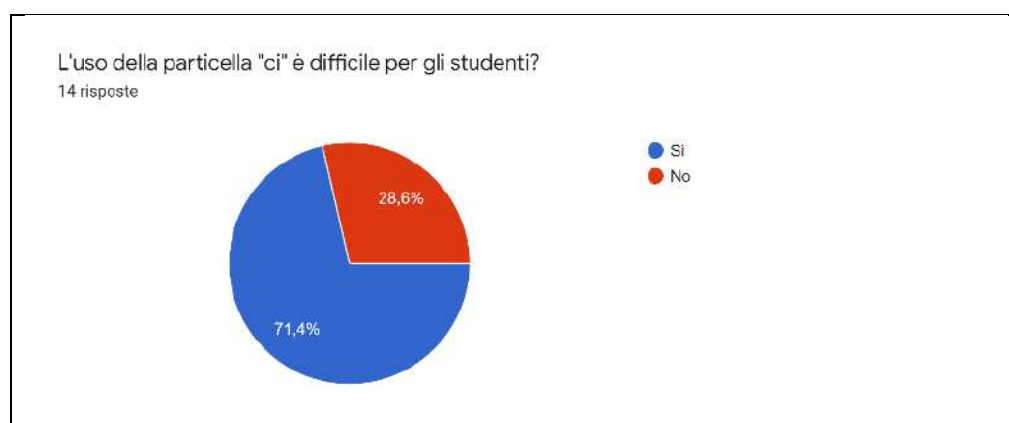


Figura 32 - uso della particella ci

Anche in questo caso, le risposte hanno fornito un risultato affermativo, rispetto all’ammissione di difficoltà (71.4%), ossia 10 risposte su 14 totali.

Nel dettaglio la difficoltà è ascrivibile ai casi in cui il ‘ci’ ha valore:

- locativo;
- pleonastico;
- in funzione di complemento di termine.

Ancora sull’uso della particella ‘ne’, che per complessità d’impiego è del tutto paragonabile all’uso di ‘ci’:

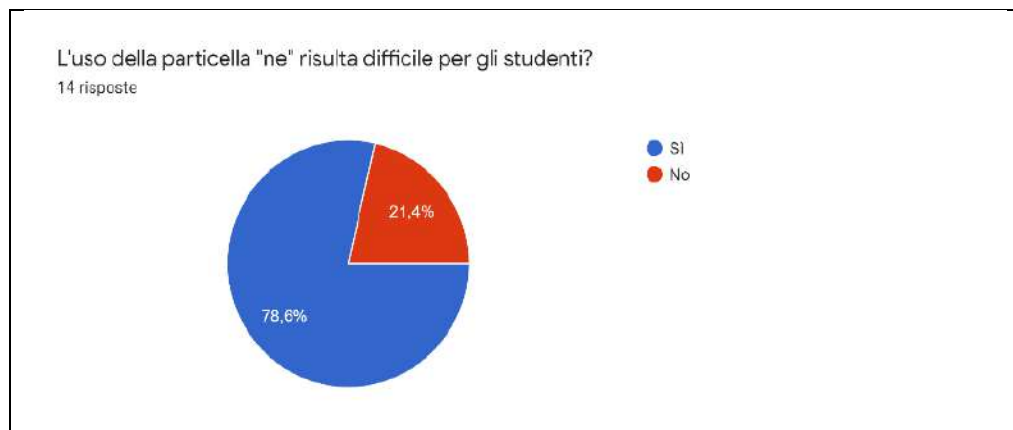


Figura 33 - uso della particella ne

In ben 11 casi su 14 (figura 33), gli insegnanti hanno ritenuto che l'uso della particella 'ne' sia difficile quando:

- ha valore partitivo;
- è in associazione con i verbi pronominali;
- sostituisce un pronome.

I dati raccolti confermano quanto era nelle ipotesi di partenza del ricercatore.

Il prossimo tema di analisi è relativo alle forme e agli usi delle forme verbali.

In russo il sistema verbale si basa sui concetti di processo, risultato e ripetizione. I verbi hanno un duplice aspetto: perfettivo e imperfettivo (*совершенный /несовершенный вид, soveršennij/nesoveršennij vid*) e possono essere di forma attiva o passiva, transitivi (seguiti dal caso accusativo nel grado positivo, dal genitivo nel caso di frase negativa), o intransitivi (seguiti da casi diversi dall'accusativo con e senza preposizione). Ci sono tre tempi verbali: presente, passato e futuro. Non esiste la *consecutio temporum* strutturata come in italiano, ma soprattutto non ci sono tempi composti.

Di conseguenza, si ritiene probabile che gli apprendenti trovino complessi i seguenti aspetti:

- l'individuazione dell'ausiliare per la formazione del passato prossimo;
- le forme irregolari del participio passato;
- la scelta tra imperfetto e passato prossimo.

Gli schemi a seguire riportano quanto affermato dai docenti, che trova corrispondenza con le ipotesi di partenza:

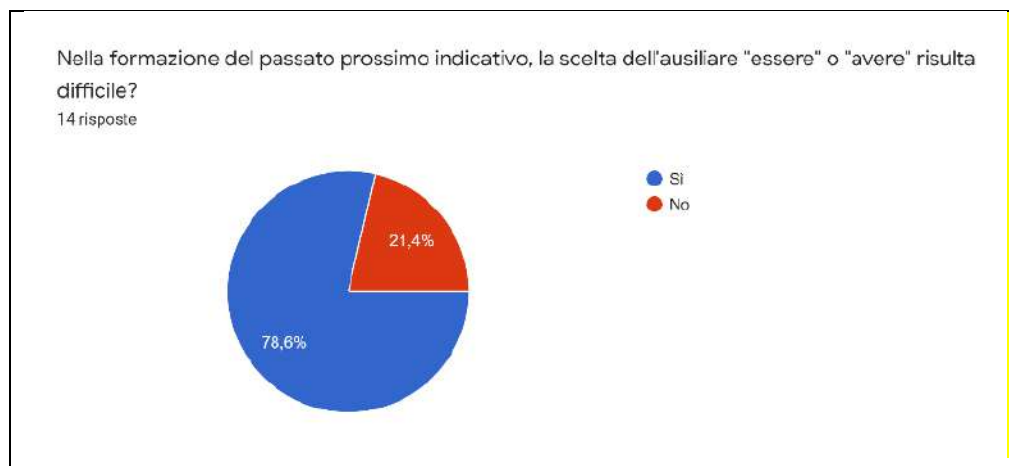


Figura 34 - formazione passato prossimo

Infatti, il risultato indica chiaramente che gli studenti incontrano difficoltà nello scegliere l'ausiliare corretto per la formazione del passato prossimo indicativo e, di contro, i docenti, la rilevano. 11 docenti su 14 la danno come aspetto di complessità.

Le possibili strategie suggerite per ovviare al problema sono elencate nella tabella a seguire (tabella 10):

imparare a memoria	7 occorrenze
associazioni (con l'infinito o il sostantivo, con il latino), raggruppamenti (detto, letto, fatto, scritto, ecc.):	5 occorrenze
giochi linguistici e filastrocche	2 occorrenze

Tabella 10 – suggerimenti per apprendere l'uso del passato prossimo

La domanda successiva chiede fino a quale livello di competenza possa rappresentare una difficoltà e su 13 occorrenze, le risposte sono state raggruppate così come segue:

livello A2	4 occorrenze
livello B1	4 occorrenze
livello B2	5 occorrenze

Tabella 11 – formazione del passato prossimo vs livelli di competenza

Per la memorizzazione delle forme irregolari del participio passato è stato chiesto se vengano suggerite strategie particolari e, anche in questo caso, le risposte sono state raggruppate e le indicazioni fornite sono le seguenti:

Rispetto alla difficoltà di scegliere tra il passato prossimo e l'imperfetto, da parte degli apprendenti, i docenti si sono espressi in questo modo:

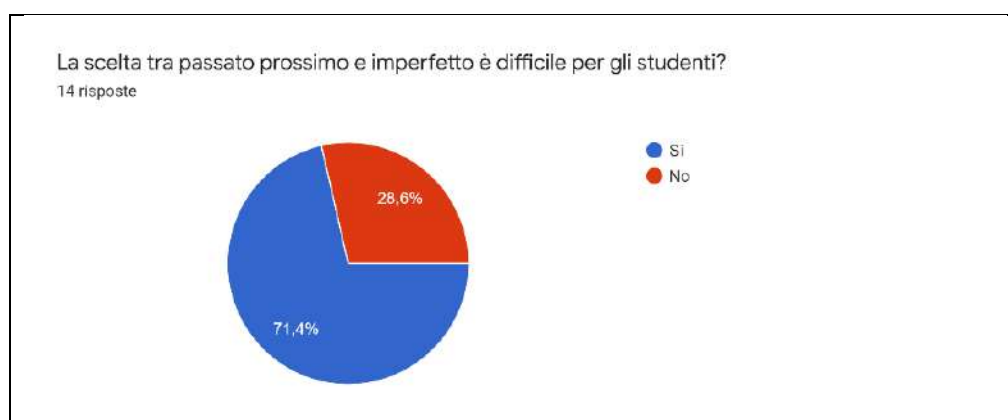


Figura 35 - passato prossimo vs imperfetto

Anche in questo caso, la maggioranza delle risposte (71,4%), quindi 9 pareri su 14 sono concordi nel riscontrare un elemento di criticità (figura 35):

Tra le cause individuate che inducono gli studenti a sbagliare ci possono essere:

- il fenomeno di *transfer* linguistico dalla L1 alla LS, che porta a scegliere gli stessi tempi verbali di una frase in russo, posizionata nello stesso contesto;
- la mancata comparazione con altre LS, ad esempio con l'inglese, che è studiato da tutti gli universitari, oppure con altri idiomi affini.

Un ulteriore aspetto complesso e difficile delle forme verbali è il periodo ipotetico, non solo per l'uso dei tempi composti, ma soprattutto per la concordanza dei tempi che in russo, come abbiamo poc'anzi affermato, ha un accordo differente e più semplice.

Non tutti i tipi di periodo ipotetico sono parimenti difficoltosi.

Vediamo nello schema (figura 36), come cambia la percentuale di difficoltà rispetto alle forme di periodo ipotetico: della realtà, della possibilità, dell'irrealtà e misto:

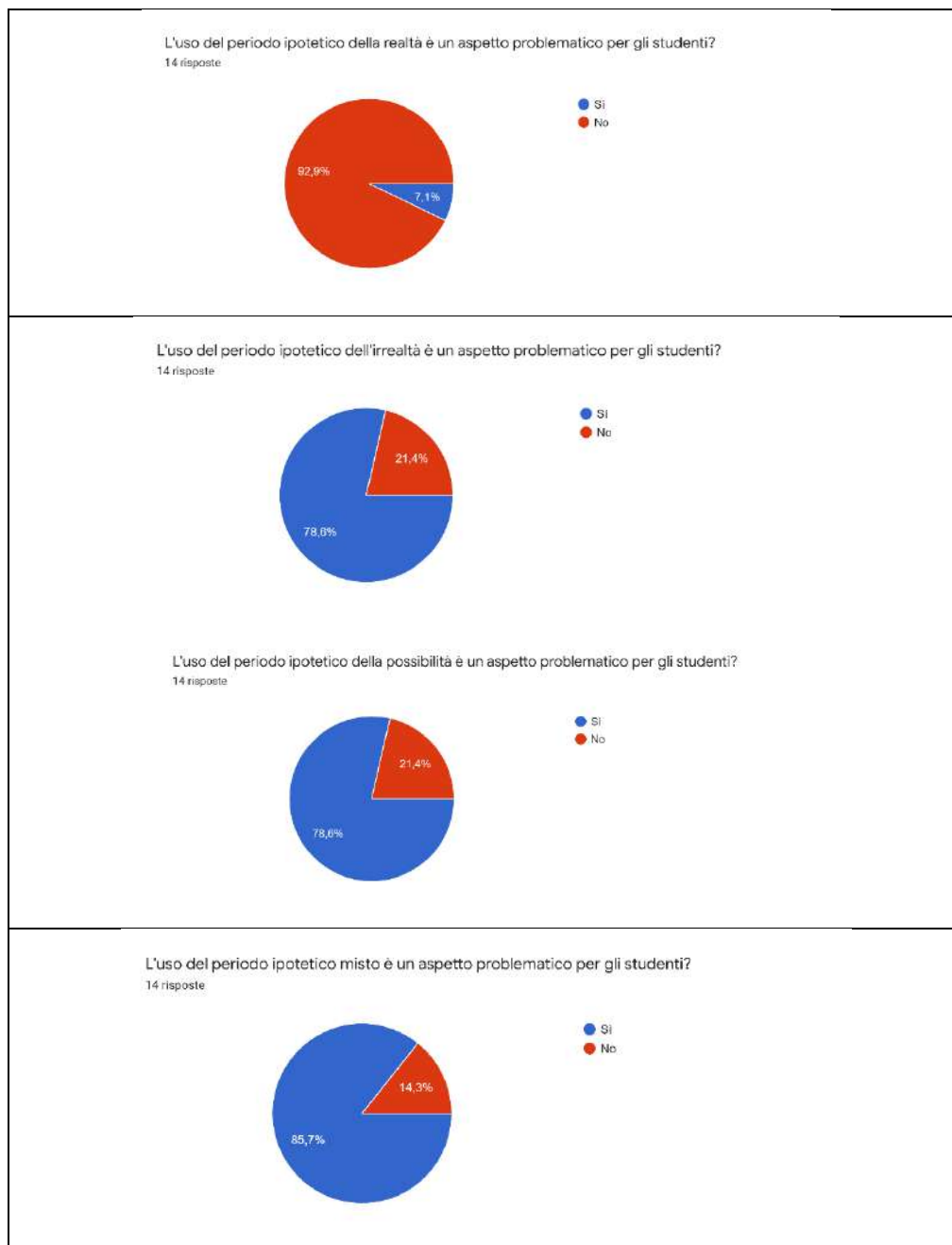


Figura 36 - 4 tipi di periodo ipotetico

Dalla mancata problematicità (92,9%) dichiarata rispetto al periodo ipotetico della realtà, all'inversione, che presenta un valore alto (78,6%) invece di complessità nell'uso del periodo ipotetico di secondo e di terzo tipo e misto.

Come abbiamo più volte affermato tutti gli studenti che sono entrati a far parte di questa indagine studiano un'altra LS. Il dato sarà chiarito nel paragrafo dedicato all'analisi dei questionari da loro compilati. Poiché, sono note le caratteristiche del cervello bilingue o plurilingue (Balboni 2013, Mezzadri 2015) abbiamo provato chiedere se lo studio di un'altra LS possa aiutare gli studenti a fare associazioni, distinzioni, paragoni oppure a individuare differenze.

Lo schema presentato (figura 37) indica l'opinione degli insegnanti, rispetto a questo tema:

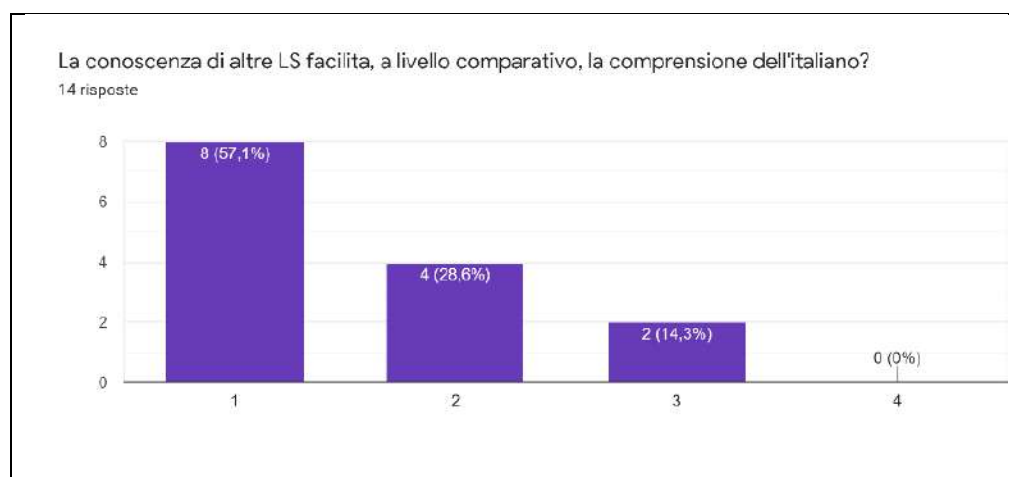


Figura 37 - impatto altre LS su comprensione italiano

Come si può vedere dall'istogramma, 8 risposte su 14 confermano che l'influenza di altre LS è positiva, 4 che lo è abbastanza e solo 2 che lo è poco.

In quest'ultimo caso si possono formulare alcune possibili ipotesi a supporto:

1. l'altra LS è molto distante dall'italiano o, comunque non affine;
2. la padronanza dell'altra LS è ancora a un livello base;
3. l'insegnante non attiva, in classe, strategie di intercomprensione, non fa paragoni se non con la L1.

A questo punto, è stato chiesto che tipo di influenza possa avere il russo sulla resa scritta e orale dell'italiano, ma lo abbiamo fatto in prospettiva negativa, ossia cercando di evidenziare gli aspetti che possono inficiare la LS. Infatti, nella fase di interlingua, sistema ancora in divenire (Selinker 1972), sono evidenti le tracce lasciate dalla L1 sia a livello orale sia scritto. L'apprendente, quindi, crea un proprio apparato linguistico, utilizzando diverse strategie come il *language transfer*, l'ipergeneralizzazione e la semplificazione (Nuzzo. Grassi 2016).

Gli elementi indicati come 'negativi' sono i seguenti, sempre considerando 14 risposte, ma con più uscite:

Pronuncia	10 occorrenze
Costruzione della frase	5 occorrenze
Concordanza verbale	5 occorrenze
Grammatica (aggettivi, sostantivi, articoli, preposizioni)	5 occorrenze
Lessico	2 occorrenze
'Falsi amici'	2 occorrenze
Poca espressività ed espressione facciale	1 occorrenza

Tabella 12 – elementi del russo che influenzano la resa dell'italiano LS

A nostro avviso, il dato significativo di questo prospetto è l'ultimo che si rivela inatteso (Crocker 2009). Considerando l'approccio prevalentemente formalistico utilizzato nelle università moscovite, nel quale la lingua è l'elemento considerato gerarchicamente più importante, i numerosi riferimenti alla pronuncia, alla concordanza, alla grammatica sono valori confermativi della cornice metodologica e della filosofia di fondo che permea l'ambiente educativo accademico. Il fatto di aver messo in evidenza anche aspetti extralinguistici, come quelli dell'espressività e della mimica facciale, indica che inizia a farsi spazio una riflessione più ampia che coinvolge anche lo studente e le sue peculiarità.

In questa direzione deve essere inquadrata anche la prossima domanda, che a che fare con l'importanza del binomio lingua/cultura (Serragiotto, 2000) e che nell'approccio formalistico non è prevista. Tuttavia, si è ricordato nell'introduzione di questo lavoro, che

nella tradizione russa c'è l'insegnamento di una disciplina che si chiama *Stranovedenje* e che ha dei contenuti assimilabili a elementi di civiltà e cultura.

Di seguito i dati rilevabili, rispetto al quesito (figura 38):

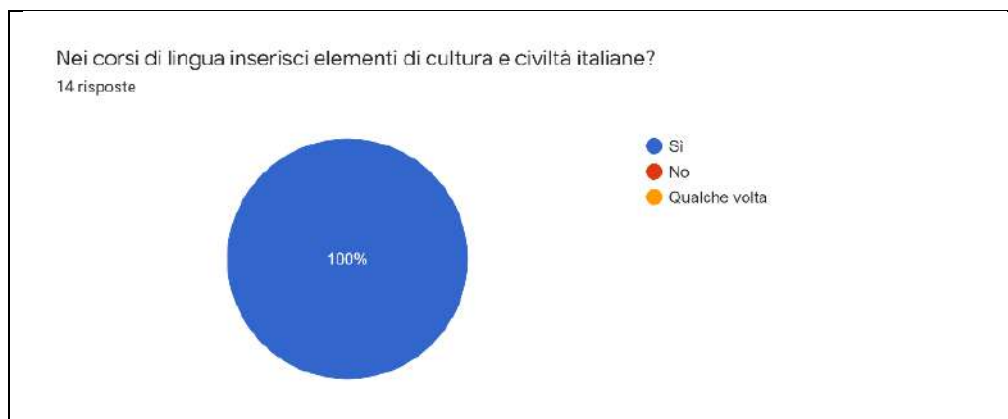


Figura 38- l'insegnamento della cultura

Tutti gli *informant* prevedono, all'interno dei loro corsi, lezioni di civiltà e cultura. Va evidenziato che il presente è un risultato insolito da raggiungere in un'indagine. Il dato si discosta dalla rigidità che caratterizza l'approccio, ma è significativo rispetto a una visione più ampia dell'insegnamento che possa prevedere il ricorso ad elementi di eclettismo didattico (Puren 2001).

Fra i temi che maggiormente interessano gli studenti (le 14 risposte hanno più di un elemento indicato):

Arte	5 occorrenze
Cucina	4 occorrenze
Storia	4 occorrenze
Cinema	3 occorrenze
Usanza, tradizioni	2 occorrenze
Quotidiano	1 occorrenza
Vita universitaria	1 occorrenza
Geografia culturale	1 occorrenza

Tabella 13– temi dell'insegnamento della cultura

Arte, cucina, storia e cinema costituiscono temi ricorrenti e distintivi dell'insegnamento dell'italiano, poiché si inseriscono negli ambiti più rinomati e conosciuti del nostro paese.

Rispetto alle altre occorrenze, uno dei risultati da evidenziare è la presentazione del quotidiano (sicuramente online), la cui lettura potrebbe venire proposta durante un corso di microlingua. L'altro dato di valore particolare è: la 'vita universitaria', che sta a significare: senso di considerazione per l'identità e i bisogni formativi degli apprendenti, i quali, magari, potrebbero usufruire di una borsa Erasmus o di uno scambio (cfn. 3.5 e 3.6).

Conclusa l'analisi della prima parte del questionario vengono presentate le risultanze relative alla seconda, il cui *focus* trova corrispondenza nella seconda domanda di ricerca. Infatti, quest'ultima ha lo scopo di rilevare la percezione dell'efficacia del metodo di insegnamento.

Si riportano, nel prospetto che segue, i dati così come raccolti, per una successiva descrizione e interpretazione:

1.	Comunicativo / affettivo
2.	Comunicativo
3.	Quello che contestualizza, fissa in un secondo momento la regola e poi la fa usare dagli studenti stessi "alla pari". L'insegnante ascolta, non interrompe ma annota gli eventuali errori.
4.	approccio comunicativo e strutturale
5.	Tradizionale
6.	tradizionale (lettura dei testi, esercizi di grammatica, conversazione, lettura commentata e discussione dei testi), comunicativo (soprattutto per i non professionisti)
7.	comunicativo e classico
8.	All'esperienza personale
9.	comunicativo
10.	Metodi piuttosto tradizionali, con elementi di immersione, gioco e teatro ascolto-trascrizione-a memoria; lettura-traduzione-riassunto/domande
11.	comunicativo senza trascurare nei casi necessari quello grammaticale-traduttivo
12.	metodo diretto all'inizio, poi traduttivo. anche l'anticipazione

13.	Accademico e comunicativo
14.	ascolto-trascrizione-a memoria; lettura-traduzione-riassunto/domande

Figura 39 - risultanze delle opinioni dei docenti rispetto al metodo di insegnamento

Anche in questo caso è stata formulata una domanda aperta che poteva prevedere più indicazioni, ma obbligatoria. Viene nominato l'approccio comunicativo in 7 casi. In 8, invece, viene variamente indicato il metodo 'tradizionale', 'accademico', 'grammaticale-traduttivo'. I due approcci, inoltre, vengono associati e impiegati insieme 4 volte. C'è un riferimento al metodo strutturale, all'approccio induttivo di scoperta delle regole. L'indicazione di 'metodo personale' non fornisce una contestualizzazione sufficiente per poterlo definire. Un'occorrenza, infine, per il metodo diretto.

L'ipotesi iniziale del ricercatore è stata che il metodo traduttivo sia quello a cui i docenti fanno maggiormente ricorso, considerato anche l'impiego ufficiale di testi che a ciò si rifanno (cfr. 5.2). Nonostante il dato oggettivo, in parte, si discosti dalla premessa di partenza, tuttavia, si continua a ritenere che l'approccio formalistico e il tipo di metodo a esso associato costituiscano la nervatura principale dell'educazione linguistica accademica russa e moscovita.

È stato chiesto ai docenti se ritengono efficace il loro metodo di insegnamento. L'istogramma ci dà indicazione delle risposte (figura 40):

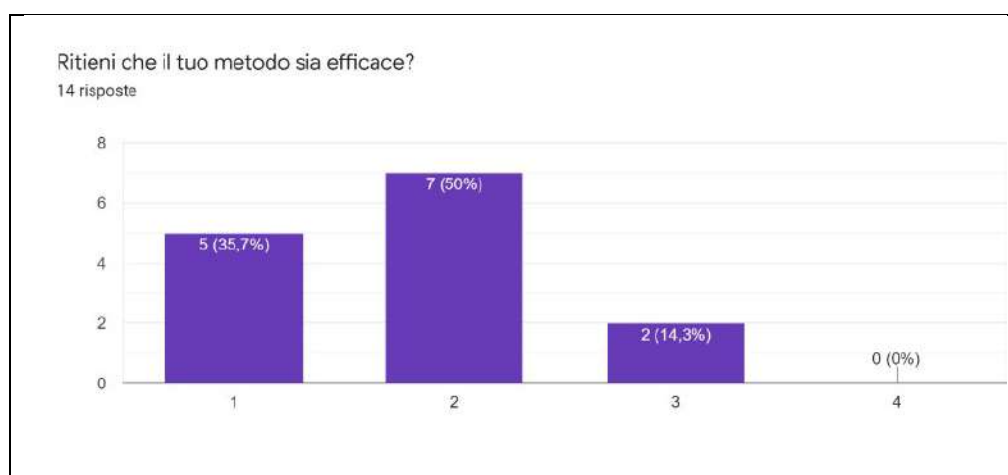


Figura 40 - efficacia del metodo

Il quesito è stato elaborato in forma di scala Likert, sempre con 4 parametri di riferimento. Il valore 1 corrisponde a ‘molto’, mentre il 4 al ‘per niente’. La lettura del dato risulta chiara: 12 occorrenze su 14 testimoniano che il proprio metodo viene ritenuto molto o abbastanza efficace. Solo due insegnanti affermano di non mettere in atto strategie efficaci, in grado di avere effetti positivi e duraturi sull’acquisizione linguistica dei loro allievi. Questo potrebbe dipendere:

- dall’ancora breve esperienza maturata, poiché abbiamo visto che ci sono 4 insegnanti, la cui esperienza è compresa tra 1 e 5 anni;
- dagli scarsi, oppure presunti tali, risultati ottenuti (verifiche, esami o *rating* dei corsi);
- insoddisfazione personale che, tuttavia, non può essere valutabile in questa sede.

Entrando nello specifico delle attività e delle tecniche didattiche di maggior impiego e nel tentativo di capire quali abilità fossero maggiormente curate in classe, è stato chiesto se vengano allenare tutte e quattro le abilità di base. Il prossimo grafico fornisce evidenza del dato (figura 41):

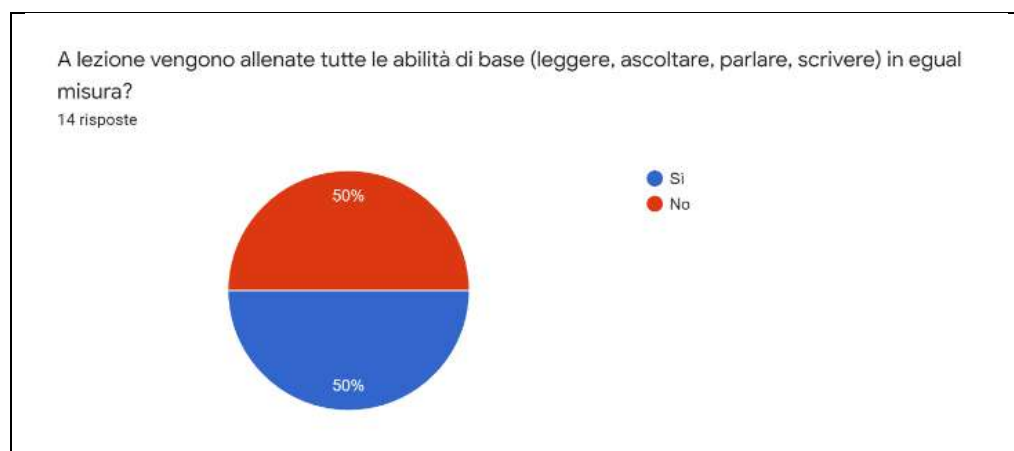


Figura 41 - l’allenamento delle abilità di base

Il quesito è stato posto con l’intenzione di comprendere se durante le lezioni vi sia effettivamente la disponibilità per svolgere attività a supporto della produzione orale degli studenti. Il fattore temporale, infatti, è una discriminante importante e, in più occasioni, è stato affermato che il monte ore (eccezion fatta per il primo anno delle facoltà linguistiche), non è ritenuto sufficientemente lungo per soddisfare tutte le necessità della didattica,

soprattutto nei corsi in cui l'italiano è seconda o terza lingua straniera. Inoltre, il nostro presupposto è sempre quello di considerare la prevalenza del metodo traduttivo, che per sua natura dedica più spazio alla comprensione e produzione scritta, che non alla componente orale e interazionale. Infatti, dalla risposta rappresentata dal grafico si può notare che solo la metà degli insegnanti sceglie attività che coprano l'allenamento di tutte le abilità di base.

La correzione dell'errore è un tema, che nella glottodidattica, viene ancora oggi molto dibattuto (Grassi 2018). Non si tratta della segnalazione dell'imperfezione, quanto piuttosto della scelta delle modalità e dei tempi di intervento da parte dell'insegnante, soprattutto per quanto concerne la produzione orale. I docenti interpellati hanno così risposto (figure 42 e 43):

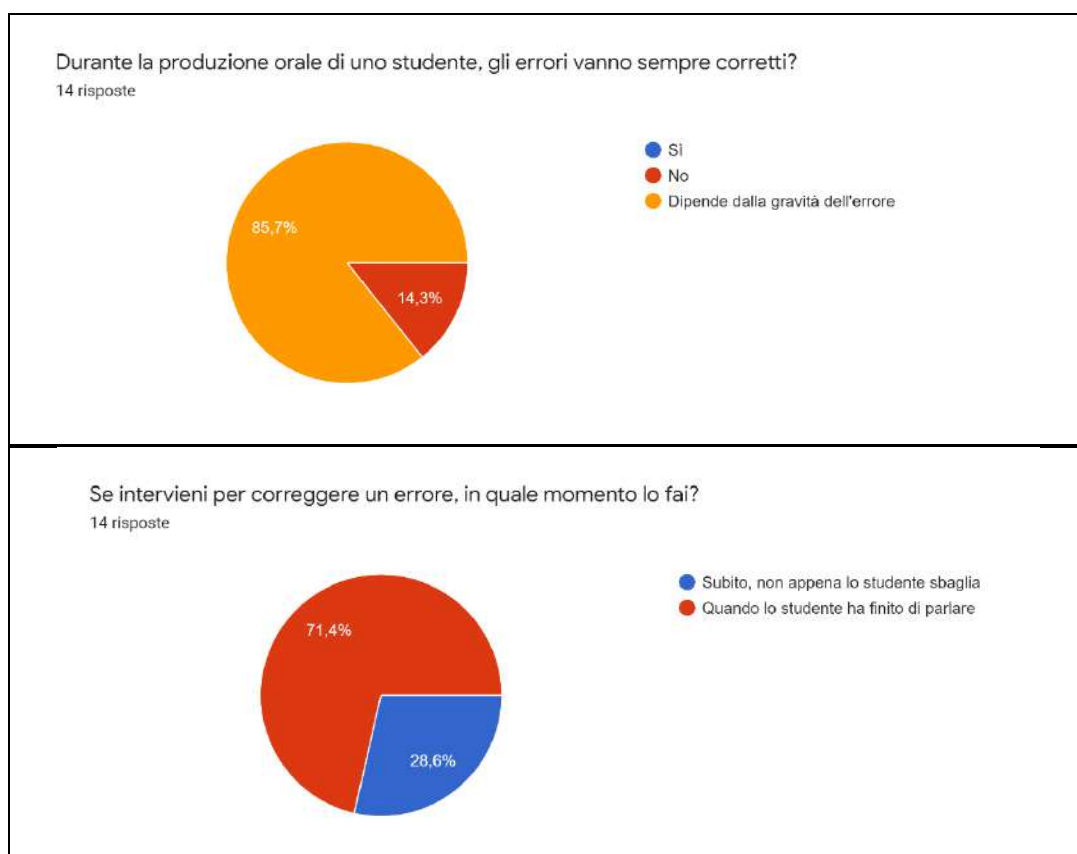


Figura 42 e 43 - correzione dell'errore

Rispetto al tipo di provvedimento, la quasi totalità degli *informant* (12 su 14, figura 42), ha indicato che l'azione di 'correzione' dipende dal tipo di errore commesso. Il quesito,

a risposta chiusa, non lascia spazio a ulteriori indicazioni. Allo stesso modo, l'intervento di rilevazione dell'errore e l'eventuale riflessione viene posizionato alla fine dell'interazione orale (figura 43).

Altro quesito di rilevanza è quello relativo all'uso della L1 durante la lezione di lingua, nel tentativo di comprendere quanto del *TTT* sia effettivamente nella LS. Il quesito non ha intenti giudiziali, ma tenta, per l'appunto, di comprendere le dinamiche di una lezione in gruppi monolingui e monoculturali come questi che abbiamo preso in esame, nei quali l'insegnante rappresenta un *input* linguistico (cfr. 3.5 e 3.6).

Le risposte, sempre 14, poiché anche in questo caso il campo era obbligatorio, si possono così raggruppare:

quando spiego la grammatica	9 occorrenze
Quando non trovo un altro modo per far capire un concetto	3 occorrenze
Non specificato	2 occorrenze

Tabella 14: l'uso della L1 a lezione

La lettura dei dati non lascia dubbio all'interpretazione. Il ricorso alla L1, in questo caso al russo, è una strategia che viene impiegata nella spiegazione della grammatica, considerata il fulcro centrale delle lezioni di lingua.

In seconda istanza, il russo viene impiegato per accertarsi che vi sia comprensione di concetti, pur lasciando spazio a criticità di tipo lessicale. Il dato è legato, come nel primo caso, alla volontà che non vi siano fraintendimenti durante le spiegazioni. Il risultato, come si vedrà, verrà confermato dalle interviste (cfn. 8.4), ma anche dalla conferma degli studenti (cfn. 8.5 e 8.6).

Sempre riguardo all'uso del russo in classe si è voluto chiedere agli insegnanti se sia ritenuto indispensabile che questi ultimi abbiano una padronanza del russo che gli consenta di poter passare indifferentemente da un codice linguistico all'altro.

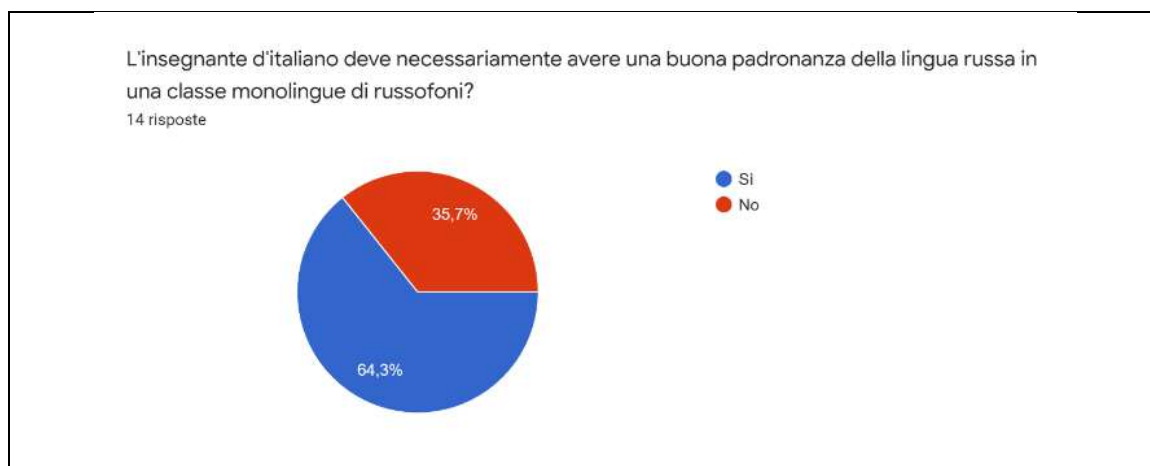


Figura 44 – conoscenza del russo obbligatoria da parte dei docenti di LS

Nove docenti su 14 ritengono di sì, mentre 5 hanno risposto di no (figura 44). La questione, allora, confluisce verso la necessità di ricercare soluzioni alternative, nel momento in cui si dovessero creare momenti nei quali non vi è comprensione da parte degli studenti nell'esecuzione di attività ed esercizi, oppure nella spiegazione delle consegne.

Rispetto all'efficacia dei materiali in uso, le risposte sono degli insegnanti evidenziano un grado di soddisfazione alto (figura 45). Anche se questa volta la domanda è stata formulata in modo tale che vi siano 5 valori e non 4, quindi il *range* di possibilità è costituito da: molto efficaci, efficaci, abbastanza efficaci, poco efficaci, per niente efficaci.⁷¹ Le risposte si concentrano tutte nella forbice che va da 'molto' ad 'abbastanza soddisfatto', rispettivamente per 5, 5 e 4 occorrenze. Nessuno degli *informant* ha espresso giudizi negativi nei confronti dei materiali utilizzati.

Si ricorda, ancora una volta, che le università hanno dei testi ufficiali, anche se i docenti possono operare scelte autonome aggiungendo testi o materiali da altri tipi di corso, senza però obbligare i discenti ad acquistare libri ulteriori.

⁷¹ Si tratta di un'imprecisione commessa durante la formulazione dell'item che, per la sua importanza, si è comunque deciso di non ignorare.

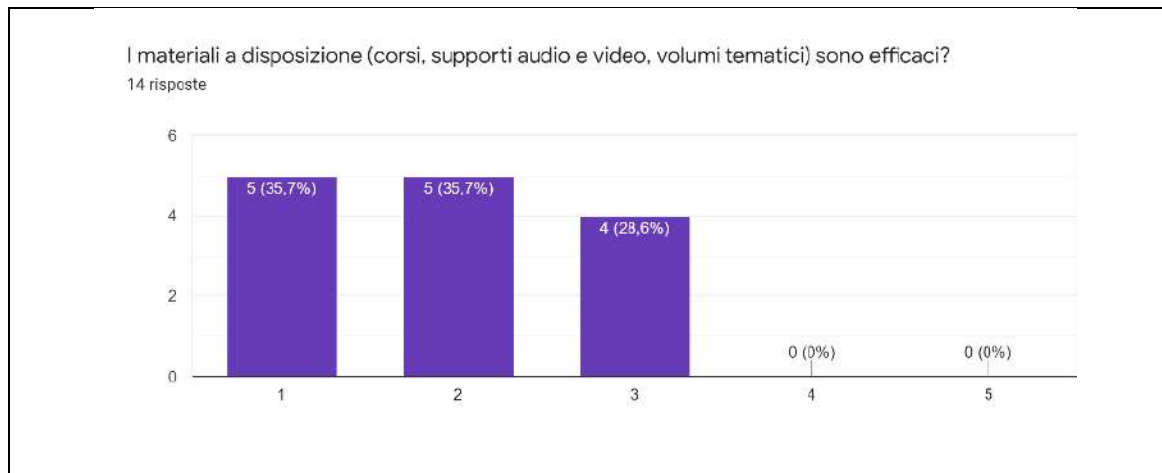


Figura 45 – livello di soddisfazione dei materiali utilizzati

Proprio in virtù dell'accoglienza positiva riservata ai corsi in uso, che per la stragrande maggioranza si rifanno a un approccio formalistico (cfn. 5.2), la prevalenza della scelta del metodo d'insegnamento continua a rimanere una questione aperta, che questo studio, probabilmente, non riuscirà a dirimere in maniera univoca.

I prossimi due quesiti pongono l'attenzione sulla scelta di materiali autentici e sul processo di didattizzazione degli stessi (figura 46). Infatti, è stato chiesto se, nella scelta di cosa proporre alla classe, vengano fatti degli interventi diretti e *ad hoc*, in considerazione del fatto che il gruppo sia monolingue.

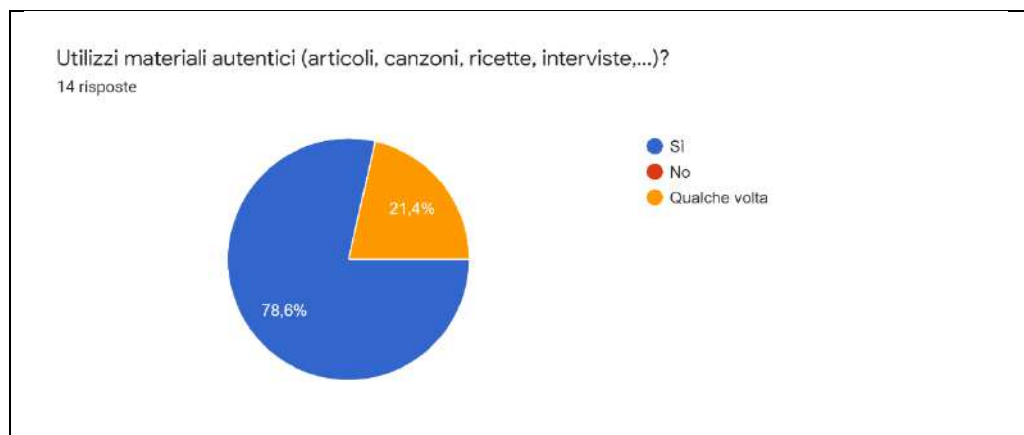


Figura 46 - scelta del materiale autentico

Sempre su una componente di 14 *informant*, ben 11 dichiarano di intervenire con una didattizzazione, presentando, nell'intenzione della domanda, materiali autentici, resi fruibili a livello didattico.

È necessaria una precisazione: per didattizzazione di materiale, il quesito intende la realizzazione di un'Uda, la progettazione di un blocco autonomo in cui siano previste attività linguistiche, elementi pragmatici e culturali. Naturalmente, partendo da un testo input a scelta del docente. Come si può vedere, il quesito sull'uso di materiali autentici ha una percentuale di riscontri positivi pari a 11 occorrenze.

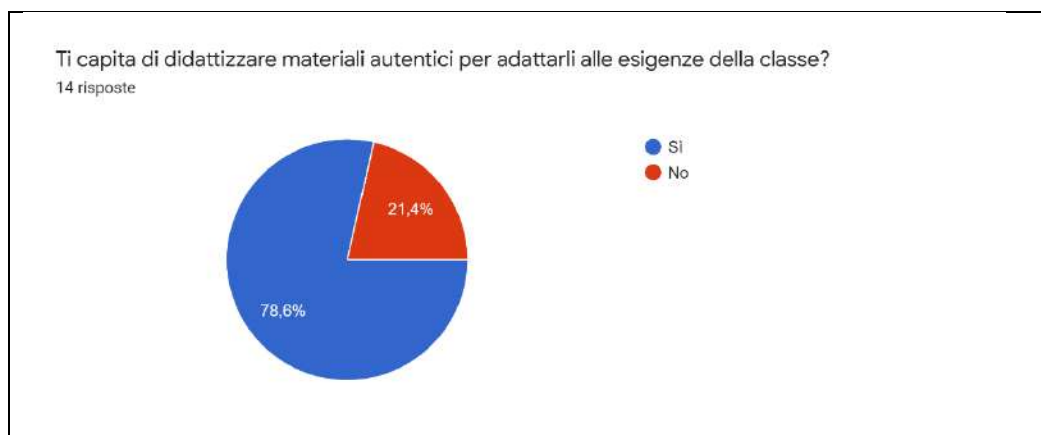


Figura 47 – didattizzazione di materiale autentico

Al fine di voler ulteriormente approfondire il tipo e il grado di manipolazione dei testi autentici si è proceduto con la richiesta di che tipo di interventi i docenti mettono in atto attraverso la didattizzazione. Dalla codifica delle risposte (10 in tutto), emerge che le modifiche sui testi sono fatte secondo queste modalità:

Semplificare il testo (sintassi, morfologia, lessico)	5 occorrenze
Intervento su aspetti tipicamente italiani che non risultano comprensibili per uno straniero	1 occorrenza
Non specificato	3 occorrenze
Non modifico nulla	1 occorrenza

Tabella 15: interventi su materiali autentici

Le risposte indicano, in accordo con l'*item* precedente, un intervento considerevole sui testi autentici, soprattutto a livello di sintassi, morfologia e lessico.

Anche la prossima domanda è legata agli argomenti da trattare, ma tenendo in considerazione il punto di vista degli apprendenti. Infatti, il quesito chiede se venga dato spazio alla loro voce rispetto alla scelta di argomenti che potrebbero essere di loro interesse:

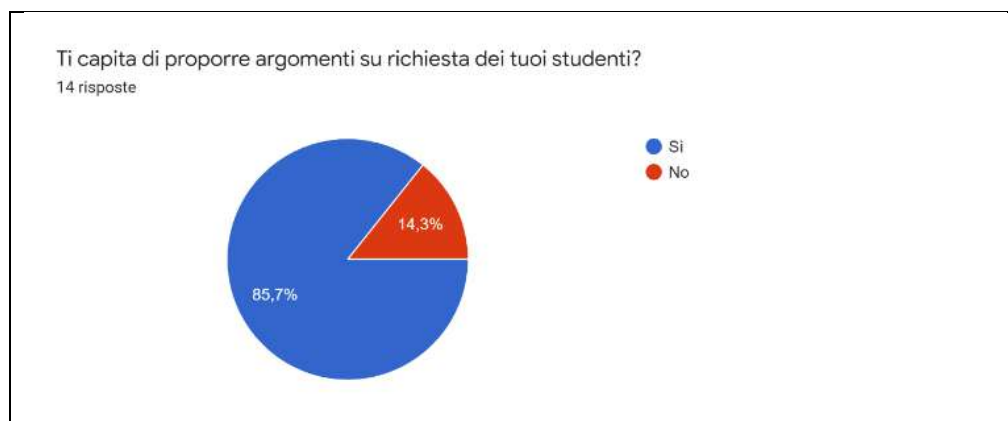


Figura 48- proposta argomenti suggeriti dagli studenti

Le risultanze mostrano (figura 48) che vengono accolte richieste provenienti da parte degli studenti, poiché sono 12 le occorrenze che confermano di tenere in considerazione idee, proposte e suggerimenti da parte degli apprendenti.

Fattore decisivo, all'interno della pratica didattica è il tempo a disposizione. Si tratta di un dato 'ufficiale', che fa parte dell'organizzazione del corso e che non dipende né dai docenti, né dai discenti. Inoltre, bisogna considerare che la prima LS ha più ore della seconda. La terza ne ha ancora meno. Inoltre, salendo con l'anno del corso, diminuiscono le ore di lingua. Ancora va considerato che nei corsi di linguistica e di traduzione la LS è la disciplina di specializzazione, mentre in altre facoltà non lo è.

Rispetto al quantitativo di ore, si va quindi da circa 14 a settimana, per il primo anno dei corsi di lingua alle 12 del secondo, alle 8 dei successivi anni. In media, tuttavia, gli insegnanti non hanno a disposizione più di 6 ore a settimana.

Di conseguenza, abbiamo chiesto ai docenti se siano soddisfatti della quantità complessiva delle ore di insegnamento a loro disposizione, e la loro risposta è registrata dall'istogramma (figura 49):

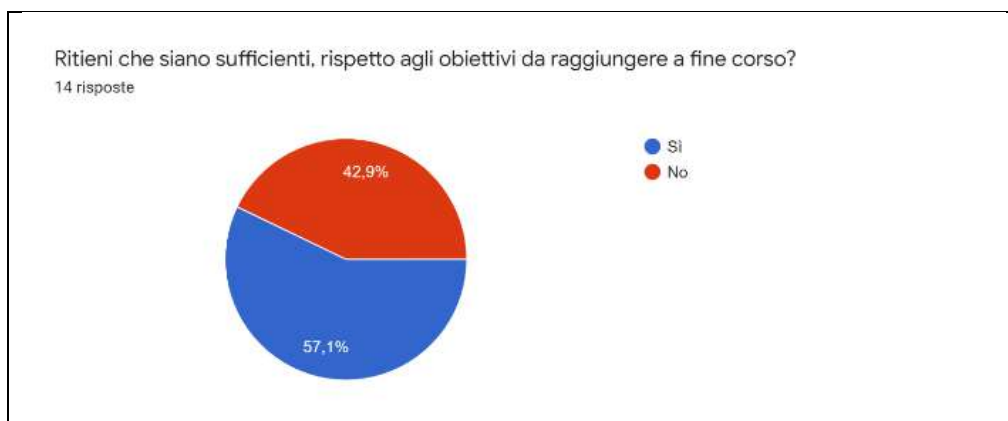


Figura 49 – ore di un corso vs obiettivi da raggiungere

Per 8 insegnanti, quindi per più della metà degli *informant*, il tempo a disposizione è sufficiente, mentre per i restanti 6 no. È comunque opportuno considerare che tale risultato è certamente influenzato dalla vocazione del corso di laurea.

La prossima domanda del questionario è relativa alla motivazione, altro tema di sicura attualità all'interno del dibattito sull'educazione linguistica. Poiché conosciamo il contesto in cui è avvenuta questa indagine, il ruolo della motivazione rispetto all'apprendimento ha delle ricadute non secondarie (figura 50). Infatti, come si è visto, la scelta della lingua non è un fatto personale, ma una decisione dell'università. Lo è fin dall'epoca sovietica (cfr. 3.6) e, nonostante le riforme portate avanti dallo stato a partire dal 1991, non è ancora intervenuto alcun cambiamento sostanziale.

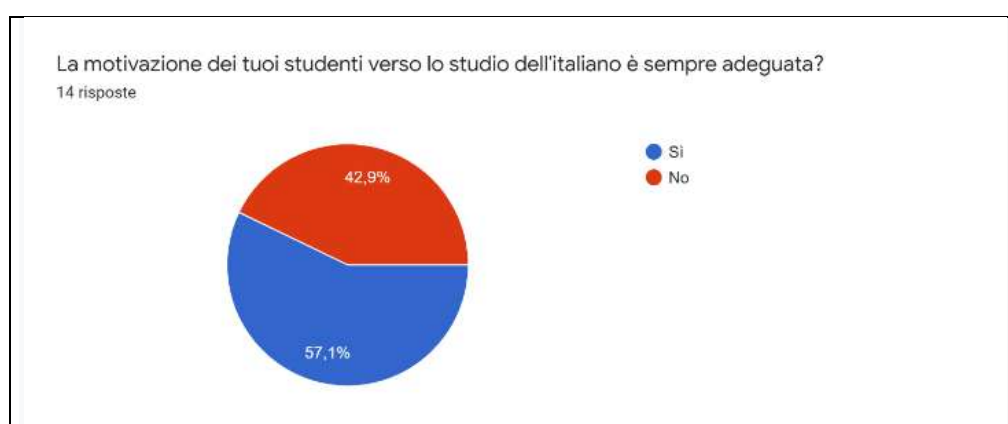


Figura 50 – motivazione degli studenti

Le occorrenze (8 su 14), dicono che il livello di motivazione degli apprendenti è da ritenersi sufficientemente adeguato e che, quindi, costituisce uno stimolo positivo per

l'apprendimento, indipendentemente dal tipo di approccio e metodi individuati. Il restante 42,9%, afferma che la motivazione non è adeguata. Si tratta di 6 *informant* su 14, quindi di poco meno della metà. Tuttavia, la distinzione tra l'adeguatezza e la non adeguatezza della motivazione ha uno scarto di solo due unità. Si tratta di un aspetto dell'insegnamento/apprendimento che meriterebbe ulteriori indagini e approfondimenti che, purtroppo, non possono essere presi in considerazione dal presente lavoro, poiché non sono state raccolte sufficienti informazioni per poter procedere con un'analisi, anche parziale.

Allo stesso ambito, tuttavia, si collega anche il penultimo *item* del questionario, riservato a quanti hanno risposto di no al quesito precedente (9 risposte).

Dalla sintesi e codifica dei dati risulta che i fattori che hanno un impatto negativo sulla motivazione sono:

Scelta non autonoma dello studente	3 occorrenze
Italiano non disciplina di specializzazione	2 occorrenze
Fattori dipendenti dalla lezione (insegnante, libri di testo)	2 occorrenze
Fattori personali dello studente (compreso l'obbligo della terza LS)	2 occorrenze

Tabella 16 – possibili cause della scarsa motivazione dei discenti

Le cause principali risiedono, probabilmente, ancora una volta nell'impossibilità di optare liberamente per lo studio di una LS. Non si tratta, quindi, di fattori legati alla didattica, che trovano solo due risposdenze.

L'ultimo quesito dei questionari riguarda gli eventuali cambiamenti che un docente apporterebbe al corso, se fosse nella condizione di poterlo fare.

Per questo quesito è stata proposta una domanda aperta, in modo da consentire agli *informant* di esprimersi liberamente. La codifica e la sintesi delle risposte hanno condotto a questa situazione:

Stage in Italia, incontri con madrelingua	3 occorrenze
Aumento delle ore	3 occorrenze
Possibilità di utilizzare strutture diverse e attrezzature più moderne ⁷²	2 occorrenze
Libri di testo diversi	2 occorrenze

Tabella 17 – cambiamenti apportabili ai corsi di italiani LS

Le affermazioni suggeriscono che un maggiore contatto con il paese della LS, unitamente a una revisione del monte ore che ampli il numero delle lezioni è da ritenersi auspicabile.

⁷² Nella risposta è incluso il desiderio di poter frequentare luoghi che consentano agli studenti di esercitare gli aspetti socio-pragmatici e interculturali della lingua.

8.4 Analisi e discussione delle interviste indirizzate ai docenti

In questo paragrafo vengono presentati i dati raccolti dalle interviste semi-strutturate registrate con gli insegnanti, la loro descrizione, la codifica e l'interpretazione. Come si è già detto, la metodologia è di tipo qualitativo. In questo tipo di approccio, lo strumento dell'intervista è quello più utilizzato (Kvale 1996, Dörney 2007). Nel nostro caso, la scelta dell'intervista semi-strutturata si è rivelata utile per:

- agire all'interno di un sistema *open-ended* (Dörney 2007), nel quale all'intervistato viene accordato un certo margine di espressione. Infatti, può aggiungere, divagare, fare collegamenti con esperienze precedenti, ma allo stesso tempo sa che ha una traccia da seguire e a cui deve tornare;
- mostrare agli *informant* le domande, anche in considerazione del fatto che il ricercatore è una persona estranea che chiede venga accordata la disponibilità affinché vengano raccontate esperienze personali;
- permettere al ricercatore di essere flessibile nella riorganizzazione dell'intervista, qualora si presenti la necessità di discostarsi dalla lista di domande che ha elaborato in precedenza (Flick 1995).

La variazione rispetto al copione iniziale è un fatto accaduto durante le interviste, soprattutto con quelle realizzate insieme ai docenti. A questo proposito, si riporta un frammento dell'intervista INS_02:

A – Che bello! Allora non ti chiedo... Insomma cambio le domande perché mi stai raccontando veramente una bella storia. E quindi, piano piano, sei poi arrivata all'insegnamento e nello specifico hai fatto corsi...

Estratto 1 - intervista INS_02

Accertata la natura flessibile di questo strumento d'indagine, come indicato da Richards (2009), abbiamo iniziato l'intervista con domande generiche che abbiano potuto

mettere a proprio agio il rispondente. Gli *item* sono stati elaborati tenendo a mente le due domande di ricerca, che riportiamo qui di seguito:

1. Quali sono le maggiori difficoltà che gli studenti incontrano nello studio dell'italiano?
2. Il metodo di insegnamento scelto è efficace?

Accanto alle domande di ricerca, si indicano anche i quesiti posti agli *informant*, così come mostra la tabella sottostante:

<ol style="list-style-type: none">1. Che titolo/i di studio hai?2. Da quanti anni insegni l'italiano?3. Perché la scelta di insegnare l'italiano?4. Sei ancora soddisfatto/a della scelta fatta?5. Che approccio e che metodo usi?6. Ritieni che il tuo metodo sia efficace?7. Che materiali usi?8. Quali sono le difficoltà che incontri nell'insegnamento?9. I tuoi studenti in quali aspetti della lingua incontrano più problemi?10. Negli anni hai notato dei cambiamenti nel modo di apprendere degli studenti?11. Ricorri all'uso del russo durante la lezione?12. Gli strumenti che hai a disposizione per l'insegnamento sono adeguati?13. L'università ti chiede di partecipare a corsi di formazione/aggiornamento?

Tabella 18: domande intervista docenti

Dopo aver trascritto tutte le interviste su singoli file *Word* sono state lette e riviste in tutte le loro parti, in modo da poter oscurare le stringhe di testo contenenti i dati sensibili. Successivamente, sono state caricate nel sistema del *software NVivo*, nella sezione '*Cases*', (figura 51) per poter eseguire la codifica dei dati e la loro interpretazione, attraverso i '*nodes*' che costituiscono contenitori per le categorie e codici che consentono di raccogliere

il materiale in un ambiente unico, in modo da individuare i modelli emergenti e favorire l'elaborazione di idee, ipotesi e interpretazioni (Bazeley, Jackson 2013).

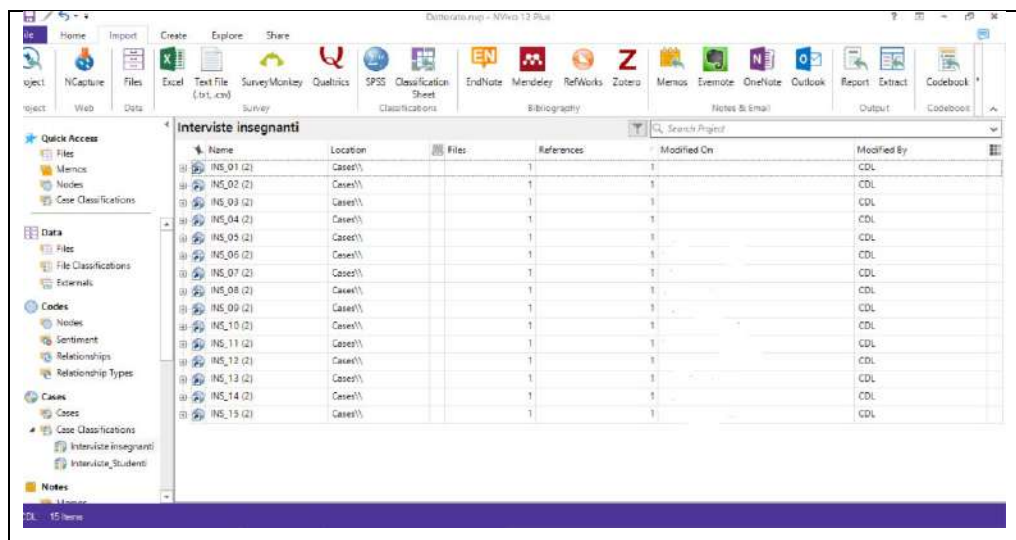


Figura 51 - inserimento dei 'cases' nel tool utilizzato

Sono stati, poi, inseriti gli 'attributes' di ogni singolo caso, che hanno permesso di inserirne le caratteristiche salienti. Nel nostro lavoro abbiamo considerato come 'cases' le interviste e non le persone.

Infine, si è fatto riferimento alla funzione 'Queries', che consente di interrogare i dati e codificare automaticamente le fonti in base ai termini o alle parole che risultano avere una frequenza più alta (Coppola 2010).⁷³

Le domande delle interviste sono state, quindi, raggruppate in etichette e macrocategorie, in modo da poter trovare una corrispondenza analitica rispetto alle domande di ricerca, trasformando il dato ipotizzato in valore interpretabile. Come si è più volte detto, questo lavoro ha una natura qualitativa, perciò tutti i risultati che verranno mostrati non potranno avere carattere di generalizzabilità.

La nostra analisi inizia, quindi, dall'individuazione dei docenti rispetto all'insegnamento della lingua italiana e al grado di soddisfazione, che li ha condotti a

⁷³ Le interrogazioni possono essere testuali (Text Search), frequenze di parole (Word Frequency), codici (Coding).

farne una professione. Per tutti gli insegnanti russi, lo studio dell'italiano all'università non è stata una libera scelta. Qualche volta, l'opzione ha avuto una connotazione di casualità, dovuta al fatto che nella facoltà ci fossero posti disponibili nei gruppi di lingua del primo anno. Altre volte, la scelta si è legata a ricordi personali e del tutto fortuiti come, ad esempio, l'aver ascoltato canzoni italiane alla radio (cosa molto rara in URSS, ma possibile), l'aver trovato un libro nella biblioteca di famiglia o delle foto particolarmente suggestive. Tuttavia, l'italiano resta per tutti gli *informant* russi la conferma di aver intrapreso la strada giusta. Nessuno di loro, infatti, ha mai espresso dubbi nei confronti della professione. Nel caso degli italiani, l'opzione è stata sempre libera.

Nell'intervista INS_02, l'insegnante afferma:

B – Mah, diciamo che è una scelta molto legata alla mia infanzia perché quando ero studentessa l'italiano era ancora considerato..., classificato una lingua rara. Cioè, c'erano pochissimi gruppi di italiano, pochissimi docenti... insomma non era una scelta comune. L'inglese o francese o anche il tedesco erano più popolari. Però, io ho sempre avuto questo desiderio di studiare l'italiano, di lavorare l'italiano. Un po' forse perché ho frequentato la scuola musicale quella classica sovietica scuola di musica che è durata nel mio caso 10 anni e allora lì impari tutta la terminologia e quella è in italiano. Mi ricordo ancora mia nonna che mi accompagnava alle lezioni di musica e prima della lezione stavamo sedute nel giardinetto davanti all'ingresso e lei mi faceva imparare a memoria: "legato", "lento", "presto" tutte queste parole. Io mi annoiavo però è cominciata così.

A: – Però non potevi dire... All'epoca ai nonni non si diceva di no

B. – E poi c'era un'altra cosa, diciamo uno stimolo più... non so legato alla curiosità, o il motivo estetico perché in casa nostra c'erano tantissimi libri. Tantissimi album di artisti italiani, non solo classici ma anche del 900, e anche album di fotografie, mi ricordo libri di Fulvio Reuter.

A: - Sìiiii.

B: - La Venezia di Fulvio Reuter. E io pomeriggio dopo scuola o comunque quando stavo a casa da sola e non avevo niente da fare io spesso sfogliavo questi libri e da allora è nata questa cos... curiosità, l'amore proprio per le immagini, per quel paese. Poi un'altra cosa, avevamo anche, qualcuno ce li aveva regalati i dischi di Mina, Celentano e Toto Cutugno.

Estratto 2 - intervista INS_02

Si tratta, evidentemente, di scelte veicolate da sensazioni e da sentimenti anche molto distanti, rispetto alle decisioni maturate in ambito professionale. L'italiano, negli anni Settanta e Ottanta del Novecento esercita, in URSS, un fascino 'esotico', legato alla

sonorità vocalica, alla prosodia marcata, a un senso di musicalità del verso, dello stile e dell'eloquio.

Di altro genere, invece, l'accostamento all'insegnamento dell'italiano dell'*informant* dell'intervista INS_05, che resta comunque legato al piacere, alla scoperta di una dimensione lavorativa che non deve necessariamente avere solo scopi strumentali.

A – Quindi sei ancora consapevole e contenta della scelta?

B - Sì. Ma in questi anni in realtà io comunque ho scelto il corso di Laurea in base alle aspettative che avevo in base appunto al... come dire... progetti che avevo a quell'epoca. Ma poi il progetto è un po' cambiato e quando ho cominciato ad insegnare ho capito che forse mi piace anche di più della traduzione che, va beh... mi piace certo. Però diciamo farlo a tempo pieno non so, si è rivelato ad un certo punto una cosa che era più difficile e forse anche meno piacevole. Non lo so...

A: - Forse meno sociale come lavoro?

B: - Ecco, sì in effetti. Poi mi sono detta che forse proprio il... non so il carattere, la personalità che influisce su queste scelte. All'epoca non ero del tutto consapevole...

Estratto 3 - intervista INS_05

Nel capitolo 4 si è discusso della formazione e del profilo dei docenti universitari oggi in Russia, ricorrendo anche a dei paragoni rispetto al periodo sovietico (dagli anni Cinquanta), ai tempi in cui non poteva esserci contatto con il paese della LS, a meno che non fosse autorizzato. Per fortuna, molte cose sono cambiate e i docenti possono spostarsi liberamente, ma soprattutto hanno accesso ai programmi di scambio e ai progetti di internazionalizzazione, che dopo l'adesione della Russa al Processo di Bologna (2003) sono diventati accessibili (cfr. 4.1).

Tuttavia un fattore costante, retaggio della stessa epoca appena nominata, è la preparazione accademica degli insegnanti che rispetta degli *standard* molto alti. Come si è detto (cfr. 4.1 e 4.2), anche il percorso di dottorato, che apre le porte alla carriera universitaria, ha una strutturazione su un doppio livello. Di conseguenza, i meccanismi di selezione sono severi. Gli *informant* del presente studio sono perfettamente rispondenti a

questo quadro di riferimento, così come si può vedere dai prossimi due estratti dalle interviste: INS_01⁷⁴, INS_02:

B: In Russia ho fatto lettere classiche, ho fatto laurea specialistica in università russa [redacted] Anche ho fatto laurea magistrale [redacted] a Milano. Ho fatto le lettere moderne con l'indirizzo editoriale ma insegno, non lavoro in campo editoriale.
A – Che interessante! Beh, come sempre gli insegnati russi confermano di avere una preparazione molto molto ampia.
[...]
B – Quindi insegno non solo l'italiano ma anche il latino qui

Estratto 4 - intervista INS_01

Ci sono casi in cui, gli insegnanti hanno conseguito doppi titoli che offrono possibilità di carriera anche all'estero, in tempi più brevi. È quanto è successo all'*informant* INS_02⁷⁵:

B – Allora io mi sono laureata a Mosca alla facoltà di [redacted] e sono linguista di formazione e mi sono laureata in [redacted]. Poi ho fatto il dottorato sempre alla stessa facoltà in filologia... no, non in filologia romanza, noi la chiamiamo filologia romanza ma per voi sarebbe la linguistica italiana.

A – Ok.

B – Dunque, proprio in italianistica. E poi ho fatto il secondo dottorato in Italia, [redacted]

Estratto 5 - intervista INS_02

Gli stessi criteri vengono applicati al reclutamento di docenti italiani, così come affermato nella prossima intervista:⁷⁶

B: - Allora, io sono dottore di ricerca in slavistica. Ho finito il dottorato all'Università di [redacted], dopo aver conseguito ovviamente la laurea sia triennale che magistrale in lingue sempre nella stessa università.

Estratto 6 - intervista INS_03

Le università, indipendentemente dal loro *status*, sono tenute a garantire dei livelli di qualità molto alti, che trovano esecuzione negli orientamenti governativi. Ciascun docente è tenuto a seguire obbligatoriamente dei corsi di formazione, nell'ottica del *LLL*. Tra gli

⁷⁴ Si tratta di una persona, che all'epoca dell'intervista aveva 37 anni. Alcuni passaggi sono stati oscurati per preservare l'identità dell'*informant*.

⁷⁵ Sono stati oscurati dati che potessero far risalire alla persona intervistata.

⁷⁶ È stata oscurata una città del Nord Italia.

intervistati 12 hanno confermato di espletare questo obbligo con cadenza annuale o anche in un periodo poco più lungo, a seconda delle indicazioni che ciascun ateneo dà al proprio personale in servizio. In soli 3 casi è stato risposto che non c'è un vincolo di obbligatorietà, probabilmente perché il contratto è meno vincolante, oppure perché non si rientra ancora nel ruolo di docente associato.

Rispetto alla formazione una problematica sollevata da 5 insegnanti su 12 (poco più del 40%) è relativa all'efficacia dei corsi e all'effettiva utilità di dover seguire lezioni obbligatorie che non siano tarate sulle reali necessità della professione.

Si riporta, perché ritenuto significativo un estratto dell'intervista INS_01

A – Senti invece l'università ti chiede i corsi di formazione obbligatori?

B – L'università richiede molte cose tra cui corsi di formazione obbligatori. A volte li propone anche, che vanno anche da nuove tecnologie, uso delle piattaforme su cui appunto mettono i materiali e tutto. Quindi sì, proprio per una questione strettamente burocratica più che per l'interesse nel miglioramento dell'insegnamento anche delle competenze personali degli insegnanti.

Estratto 7 – intervista INT_01

In altri casi, è sentita la necessità di frequentare corsi che abbiano un taglio pratico e laboratoriale, al fine di acquisire competenze rispetto alle tecniche didattiche, ma anche alla didattizzazione dei materiali.

Proseguendo nell'analisi, rispetto ai 'nodes' nello spazio di lavoro, abbiamo individuato cinque 'contenitori' che raccolgono i dati che ci permettono di rispondere alle domande di ricerca. Sono rispettivamente:

- efficacia del metodo, rispetto all'azione didattica e ai materiali in uso;
- aspetti di difficoltà nell'insegnamento dell'italiano;
- l'uso del russo durante la lezione;
- motivazione degli studenti;
- aspetti da cambiare/migliorare.

Rispetto al metodo, le risposte non si discostano dai risultati dei questionari e tendono a indirizzarsi verso l'approccio formalistico, definito anche 'classico', 'tradizionale', 'accademico' e quello comunicativo. Le scelte, infatti, sono così distribuite:

Approccio formalistico/metodo traduttivo	9 occorrenze
Formalistico/comunicativo	4 occorrenze
Comunicativo	1 occorrenza, ma all'università non insegna nei corsi di grammatica
Altro	1 occorrenza che non può essere descritta, perché l' <i>informant</i> parla in generale dei metodi, ma non indica il proprio

Tabella 19 – approccio utilizzato in classe

Il dato, tuttavia, necessita di un chiarimento rispetto alla categoria di 'approccio comunicativo'. Nel corso delle interviste, infatti, ma anche durante momenti di conversazione e di confronto con i docenti, è maturata l'impressione che su questo tipo di approccio, da parte di alcuni di essi vi sia un fraintendimento metodologico, che può ben essere interpretato dal passo della prossima intervista:

<p>B - Io cerco di come dire... intrecciare il metodo comunicativo con quello più tradizionale, perché ovviamente non sono madrelingua e ho... due come dire... due possibilità. Una possibilità in più di spiegare la grammatica per non perdere il tempo di... giocando, saltando, ballando spiegare le regole grammaticali.</p> <p>A – Hai trovato che funziona? Cioè, integrare l'approccio formalistico con quello comunicativo?</p> <p>B – Sì, certo. Cioè, quando bisogna spiegare la grammatica forse per... conoscendo la grammatica russa forse meglio portare qualche esempio della lingua russa. Oppure se studiamo il lessico fare le associazioni con la lingua russa così memoria funziona di più. Non mi viene subito l'esempio. Però ci sono le parole, ovviamente ci sono le parole che conosco e la prima lezione comincio a chiedere: ditemi qualche parola italiana. Prima c'è un... Non trovano, non lo possono dire ma poi piano piano troviamo che già conoscono una ventina. E quindi è un bel motivo di andare avanti con gli studi.</p> <p>Interruzione da 06.05 a 06.13</p> <p>B – Poi...</p> <p>A – Quindi la grammatica, lessico...</p> <p>B – Sì, per giocare si può usare solo la lingua italiana perché si può dimostrare facendo il teatro</p>

Estratto 8 – intervista INS_07

Il ricorso a tecniche di *role-play*, *role-taking*, *role making*, infatti, l'uso di canzoni come materiale autentico, ancora attività di ludodidattica, sembrano essere colte in un'ottica di semplificazione (perdita di tempo), seppur in chiave di piacevolezza. Tuttavia, nei momenti ritenuti importanti, come quelli relativi alle spiegazioni grammaticali, si ritiene sia meglio adottare l'approccio traduttivo, nel solco non soltanto della tradizione accademica, ma anche di quella dell'educazione delle LS, che inizia a scuola.

A questo proposito si riporta un ulteriore passaggio, che si ritiene di rilievo per meglio comprendere il contesto teorico di fondo:

B - Diciamo che quando i nostri ragazzi dalla scuola arrivano all'università certo loro dipendono molto da questo modo a cui sono abituati a scuola. Loro hanno proprio bisogno, necessitano delle spiegazioni teoriche, degli schemi. Ciò la cosa tipo tu usi, usi, usi e poi la regola la acquisisci in maniera quasi inconsapevole qui non funziona. Non funziona perché... io ho provato a lavorare così arriva sempre il momento in cui studenti ti dicono: "Ma ci può spiegare la regola per favore?".

Estratto 9 – intervista INS_02

Di conseguenza, il ricorso all'approccio formalistico si configura non soltanto come scelta metodologica personale o di appartenenza alla stessa comunità docente, quanto piuttosto come conseguenza obbligata di un sistema che ha già formato gli stili cognitivi, mnemonici e di apprendimento degli apprendenti, oltre alle loro abitudini di studio.

Rispetto all'efficacia, non ci sono dubbi, ma gli insegnanti sentono l'esigenza di introdurre tecniche e attività che diversifichino le esercitazioni e rendano più piacevole la lezione. Altro aspetto da non sottovalutare è dato proprio dal termine 'comunicativo', che solitamente viene riferito alla capacità di comunicare, in termini di produzione orale e non con le implicazioni didattiche proprie dell'approccio:

1. il raggiungimento della competenza comunicativa, che fra le sue componenti ha la competenza linguistica (fonetica, grafemica, morfosintassi, lessico e testualità), socio-linguistica, che comprende le varietà geografiche, dei registri e degli stili; la competenza para-linguistica, come ad esempio gli elementi prosodici, l'uso delle pause, la velocità dell'eloquio; la competenza extra-linguistica, ossia dei significati veicolati dal corpo;

2. la pragmatica, quindi la capacità di perseguire gli scopi della comunicazione in modo efficace, tale da essere compresi dagli interlocutori, che, in un ambiente di studio delle LS, possono appartenere a culture diverse e quindi, avere un sistema di valori differente.

Visto che nella nostra analisi abbiamo previsto il ruolo dell'educazione scolastica della L1 e delle LS, non bisogna dimenticare il grado elevato di *performance* a cui sono abituati gli studenti russi, che di fronte all'esecuzione nella LS può diventare frustrante e innalzare il filtro affettivo. Ci troviamo di fronte a studenti di circa 19/20 anni che si sentono adulti, che in qualche caso vivono già da soli e che non sono più disponibili a essere trattati da studenti liceali. L'estratto che segue, costituisca una possibile riprova della nostra interpretazione:

A – Ascolta, [REDACTED], nella tua esperienza quali sono le difficoltà maggiori per gli studenti a livello linguistico, ma anche a livello pragmatico. Ad esempio...

B – Fargli parlare. Io a volte faccio fatica non di fargli parlare perché alcuni sono molto timide, si imbarazzano.

A – Sì.

B – Sì, non si fanno parlare, questa è la mia fatica più grande.

A – Ti capisco perché un po' gli studenti russi anche se si sentono a proprio agio, però hanno sempre paura di sbagliare. Forse è un retaggio che arriva dalla scuola russa?

B – Sì.

A – Se non parli perfettamente meglio stare zitto...

A – Sì, sono d'accordo.

A - E forse ...

B – È un approccio un po' sovietico diciamo così.

Estratto 10 – intervista INS_01

La prima codifica comprende numerosi elementi di analisi, poiché racchiude le criticità dell'insegnamento dell'italiano, rispetto a tutti gli aspetti linguistici. Perlomeno quelli individuati dalle interviste, che come si è detto, hanno degli *item* molto più ampi rispetto ai questionari.

Le maggiori difficoltà sono state individuate a livello di morfologia e di sintassi. Tutti gli *informant*, infatti, le hanno menzionate. Dall'analisi delle interviste individuiamo, quindi, i seguenti temi:

Concordanza dei tempi (soprattutto al passato)	10 occorrenze
articoli determinativi	8 occorrenze
Periodo ipotetico	7 occorrenze
Pronomi	6 occorrenze
Preposizioni	3 occorrenze

Tabella 20: difficoltà morfo-sintattiche

Le criticità rispetto alla fonetica vengono individuate dagli estratti a seguire che ben sintetizzano le posizioni degli insegnanti, fra coloro che non le riconoscono come un aspetto complesso e chi, al contrario, le cataloga come un elemento di difficoltà:

B: Allora dal punto di vista della fonetica io penso che i russi, gli apprendenti russi, non abbiano nessun problema perché in realtà suoni tra italiano e russo sono molto simili e una volta imparate le regole di lettura è molto facile per loro pronunciare. Poi se parliamo di perdere l'accento straniero è un altro discorso e io, su questo non mi focalizzo mai perché, secondo me, uno straniero è giusto che parli con il suo accento.

Estratto 11 – intervista INS_14

Naturalmente, l'indagine non ha lo scopo di rilevare l'accento e l'influenza della L1 sulla pronuncia della Ls, quanto piuttosto della corretta produzione dei suoni e delle parole.

A questo proposito le opinioni degli insegnanti divergono molto di più nelle interviste che non nei questionari, nei quali la fonetica e la fonologia non hanno evidenziato difficoltà interpretative, rispetto ai risultati.

Il prossimo passaggio, quindi, ben documenta la perplessità del docente nel presentare gli aspetti specifici del tema, soprattutto nei corsi che non sono a vocazione linguistica:

B – Sì, la fonetica è comunque un problema e non è facilmente risolvibile perché anche se gli fai vedere appunto i diagrammi e la bocca, dove sono i punti di articolazione, cosa devi muovere, dove devi articolare la lingua e ecc, in realtà poi... insomma, per uno studente... per un docente sì, è facile, per un linguista è facile magari usare questi diagrammi, vedere quali sono i suoni nelle lingue che non conosci. Però per lo studente che non ha nessuna esperienza in queste cose gli dico punto di articolazione, gli dico alveoli, dov'è punta della lingua... insomma rimangono cose un po' astratte...

Estratto 12 – intervista INS_08

Quando l'italiano è seconda o terza LS non costituisce la specializzazione degli studenti e le ore a disposizione sono poche. Oppure, se si tratta di facoltà non linguistiche, non è detto che gli apprendenti abbiano nozioni così specifiche, tanto da soddisfare nozioni disciplinari così peculiari.

Qualche docente russo, invece, ricorre al supporto dei colleghi di madrelingua italiana, soprattutto in riferimento ad aspetti specifici:

B - Se parliamo di fonetica, prego sempre chiedo sempre i miei colleghi italiani di fare queste regole su doppie. Ma come noi possiamo mantenere nella testa? Come sentite?

A - Il suono.

B - Ma anche io a volte sbaglio.

A - Anche gli italiani a volte sbagliano!

B - Quello che ho preso dai miei colleghi italiani, dico che ho visto che anche nelle scuole italiane, in Italia, le scrivono con le maiuscole. Chiedo con le maiuscole forse ve le ricordate meglio?

A - Visualizzare aiuta, usare un colore diverso. Noi lo facciamo ad esempio con i bambini a scuola primaria, a volte facciamo cambiare il colore, aiuta, perché poi è la memoria visiva che aiuta molto in questo.

B - Quando io dico: "Dovete sentire prima", loro dicono: "Noi non siamo italiani non cantiamo tanto come loro e non sentiamo".

A: Però, il problema delle doppie c'è anche per gli italiani, è una questione di dialetto. Anche.

B – E anche pronunciare queste doppie loro lo fanno troppo o troppo poco e questo è un problema.

Faccio i paragoni tra "gnagna". Loro voglio pronunciare "gniagnia"; "montagnia" e io dico ma in Italia non lo dice. Va molto bene che abbiamo i suoni uguali. Non diciamo "gniagnia" ma "gnagna" e loro mi capiscono. Facciamo così perché il suono si deve formare qui, come fanno i cantanti. Montagna, non voglio sentire montagna. Insomma si sforzano...

Estratto 13 – intervista INS_14

Il ricorso al russo è una consuetudine che fa parte dell'azione didattica di tutti gli insegnanti, indistintamente dal fatto che siano madrelingua oppure italiani. I motivi sono ricorrenti e legati alla comprensione da parte del gruppo. In modo particolare, i docenti sentono l'esigenza che le norme grammaticali vengano capite e acquisite.

Si riportano a seguire due passaggi di due diverse interviste. La prima è realizzata con un russo e la seconda con un docente italiano. I dati sono a conferma che i modi e gli usi della L1 della classe sono i medesimi:

A: Ti chiedono, qualche volta di parlare in russo? In particolare, sono loro che ti chiedono, in qualche occasione, di spiegare in russo? È più semplice.
B: Alle lezioni di grammatica abbastanza spesso lo faccio in russo se sono cose che devono essere capite bene e in italiano non capirebbero. Ogni tanto faccio le spiegazioni in italiano. A volte anche l'argomento completo lo spiego in italiano, poi vedo che alcuni studenti meno svelti hanno difficoltà e mi fanno le domande e non posso spiegare due volte di solito lo faccio in russo, ma lo faccio molto velocemente e poi in italiano facciamo tanti esercizi che sono sempre in italiano nei materiali che uso

Estratto 14 – intervista INS_12

Naturalmente, altre discriminanti importanti sono date dal tempo e dalla complessità dei materiali di studio. In questo caso, il russo assume un valore di semplificazione dei concetti, oppure delle istruzioni utili allo svolgimento degli esercizi.

Uno dei fattori di complessità con qualsiasi tipo di apprendente straniero è rappresentato dalla non comprensione delle consegne che rende impossibile la realizzazione del compito. Non si tratta di non sapere la LS, ma di un ostacolo procedurale:

A: Senti, tu lo usi il russo durante la lezione?
B: Dunque, [redacted] c'è quest'organizzazione che di solito i madrelingua fanno i livelli più alti. Quindi ai livelli più alti quasi mai, se proprio non c'è qualcosa di molto specifico e io lo so in russo. Allora dico che in russo è così e in italiano invece no. Le rare volte che mi è successo di avere i livelli da zero, anche quest'anno, o meglio dall'anno scorso, nel momento proprio della spiegazione della regola grammaticale uso il russo e anche per dare le istruzioni un po' più complicate perché, a volte, i manuali danno delle istruzioni complicate anche a livello A1 che è molto difficile.

Estratto 15 – intervista INS_07

Infine, per ciò che riguarda la motivazione rintracciabile nei discenti, anche se si è più volte affermato che in questo lavoro non la si è considerata un tema da sviluppare⁷⁷, ci sembra opportuno fare menzione a un passaggio che si configura come una rappresentazione dei pareri manifestati dai docenti:

B – Io proprio quando arriva un nuovo gruppo vedo una generazione diversa. Allora direi che gli studenti del mio primo gruppo mi erano molto cari e forse li capivo meglio perché eravamo quasi coetanei. Sai avevano un grande interesse per la cultura non solo italiana ma anche italiana. Sai i tempi erano diversi. Che ne so, non si trovavano facilmente i giornali italiani, i libri italiani, non esisteva l'Internet!

A – Sì.

B – Non potevi vedere i programmi italiani alla televisione, solo qualche film con il doppiaggio e allora loro coglievano qualsiasi occasione per conoscere meglio l'Italia. Sai mi ricordo ancora i tempi quando non c'era L'Istituto di Cultura,

A – Sì.

B – L'Ambasciata organizzava qualche cosa, qualsiasi Festival loro rinunciavano a tutto, erano disposti ad attraversare la città pur di vedere un film di Pasolini e eccetera, ed erano anche abbastanza profondi, devo dire. Insomma c'era proprio una grande curiosità verso la cultura italiana ma anche verso tutta la cultura europea.

A – Europea, straniera...

B – Straniera.

A – Diciamo così.

B – Adesso questo non c'è perché loro in qualsiasi momento possono accendere il computer, non so ascoltare le canzoni italiane, inglesi. In un certo senso sono più pigri perché sono sicuri di avere sempre tutto sottomano. Ecco. Però sono anche... devo dire che sono molto contenta del gruppo attuale. Molto contenta perché sono precisi, motivati, se sono interessati lavorano bene.

Estratto 16 – intervista INS_02

⁷⁷ Il motivo sta nel fatto che non si dispone di sufficienti dati, per poter procedere con un'analisi che possa fornire dei riscontri comparabili o interpretabili.

8.5 Analisi dei questionari indirizzati agli studenti

Ai questionari destinati agli studenti, come si è detto, è stata data diffusione online. Le motivazioni prevalenti che hanno determinato tale condotta ricalcano, similmente, le stesse che sono state addotte per i docenti. Infatti:

- è stato possibile incontrare i gruppi di studenti soltanto una volta e durante lo svolgimento delle lezioni. Di conseguenza, avendo a disposizione non più di due ore per gruppo si è optato per la realizzazione delle interviste in presenza e di rimandare la compilazione dei questionari;
- la permanenza del ricercatore negli ambienti universitari è stata la medesima della durata delle lezioni. I visitatori esterni, in genere, devono essere accolti all'entrata e riaccompagnati all'uscita e non possono sostare liberamente nelle sedi accademiche;
- la disponibilità degli *informant* studenti a partecipare all'indagine nei tempi dello svolgimento delle lezioni di lingua italiana, per non rischiare di far tardi ad altre lezioni;
- la possibilità per gli *informant* di rispondere secondo i propri tempi, di leggere e di riflettere sulle domande e di scegliere la lingua di compilazione.

A seguire si riportano gli *item* che hanno fatto parte della selezione (tabella 21):⁷⁸

Principali difficoltà nello studio della lingua italiana
Da quanto tempo studi l'italiano?
Perché hai deciso di studiare l'italiano?
Quali altre lingue straniere studi?
Lo studio di un'altra lingua straniera ti aiuta con l'italiano?
Perché hai deciso di studiare l'italiano all'università?
Se non hai deciso tu, la scelta ti soddisfa?
Studi o hai studiato l'italiano solo in Russia?
Se no, dove l'hai studiato?
Sei mai stato/a in Italia?
Trovi difficoltà nella pronuncia delle consonanti doppie?
Trovi difficoltà nella pronuncia del suono "gl" [ʎ]?
Trovi difficoltà nella pronuncia del suono "gn" [ɲ]?
Ci sono parole difficili da pronunciare per te?
Hai difficoltà con l'intonazione delle frasi interrogative?
A livello ortografico scrivi correttamente le parole contenenti consonanti doppie?
Trovi difficile stabilire il genere dei nomi e/o sostantivi che terminano in -e?
Se sì, come ne determini il genere?
Trovi difficile usare correttamente gli articoli determinativi?
Se sì, quando?

⁷⁸ Si riportano le voci soltanto della versione italiana, perché quella russa è esattamente identica.

Al modo indicativo e al tempo presente inserisci il verbo "essere"?
Nel formare il passato prossimo indicativo quando trovi difficile scegliere l'ausiliare "essere" o "avere"? Spiega il perché
Trovi difficoltà quando devi scegliere se usare il passato prossimo o l'imperfetto?
Quali difficoltà trovi nella formazione del periodo ipotetico? Spiega il perché.
Nella scelta delle preposizioni semplici quali sbagli maggiormente?
La struttura delle frasi è sempre chiara (soggetto, verbo, complementi diretti e indiretti)?
Se no, in quali casi non è chiara la struttura della frase?
Quale aspetto grammaticale è stato più difficile da capire per te?
Finora quale aspetto della lingua italiana è stato più semplice da imparare?
Quale aspetto ti è piaciuto di più?
Secondo te, in cosa il russo influenza la tua capacità di esprimerti in italiano (pronuncia, lessico, sintassi, altro)?
Oltre alla lingua studi elementi di civiltà e cultura?
Se sì, quali argomenti trovi più interessanti?
Quali aspetti di civiltà e cultura, secondo te, vanno necessariamente approfonditi?
Secondo te, il metodo d'insegnamento degli insegnanti è efficace?
Il tuo metodo di studio
Secondo te, il tuo metodo di studio è efficace?
A lezione vengono allenate tutte le abilità di base (leggere, ascoltare, parlare, scrivere)?
Se no, cosa si pratica di più?
Secondo te, per capire il significato di parole o frasi bisogna sempre tradurre in russo?
La lezione dovrebbe essere solo in italiano?
Se no, quando si può usare il russo?
Gli insegnanti devono sapere necessariamente il russo per spiegare meglio le differenze tra le due lingue?
Secondo te, i materiali usati dagli insegnanti sono efficaci?
Se i materiali sono poco o per niente efficaci spiega il perché
Se qualcosa non è chiaro, gli insegnanti lo spiegano in russo?
Se qualcosa non è chiaro gli insegnanti lo spiegano in italiano, ma con parole più semplici?
Gli insegnanti usano oggetti o immagini per spiegare significati di parole o di espressioni
Secondo te, quando uno studente parla l'insegnante deve sempre correggere gli errori?
L'insegnante propone attività ludiche?
Pensi che le attività ludiche possano essere utili per imparare una lingua (motiva la scelta)?
Secondo te, le aule e le attrezzature a disposizione dell'università sono adeguate?
Motiva la tua scelta precedente
In classe vengono utilizzati materiali presi da internet (articoli, canzoni, film, altro)?
Se sì, che argomenti riguardano?
Durante le lezioni vengono proposti argomenti vicini ai tuoi interessi?
Se potessi suggerire agli insegnanti un argomento su cui discutere quale sarebbe?
Rispetto all'italiano, quali sono i tuoi obiettivi professionali?

Ritieni che la formazione universitaria sarà sufficiente per prepararti al mondo del lavoro?
Se hai risposto no, o in parte alla precedente domanda spiega il perché
Rispetto all'italiano, quali sono i tuoi obiettivi personali?

Tabella 21: item questionario italiano /russo per studenti

Il questionario in lingua italiana è stato compilato da 34 studenti che hanno scelto di ricorrere alla LS. Un dato da tenere in considerazione, anche per quanto riguarda la registrazione delle interviste. Infatti, l'incontro con un madrelingua e la possibilità di poter allenare le abilità di produzione scritta hanno spinto molti *informant*, anche al primo anno all'uso dell'italiano, pur potendo scegliere di ricorrere più facilmente alla loro L1. L'istogramma che segue (figura 52), indica la L1 degli studenti:

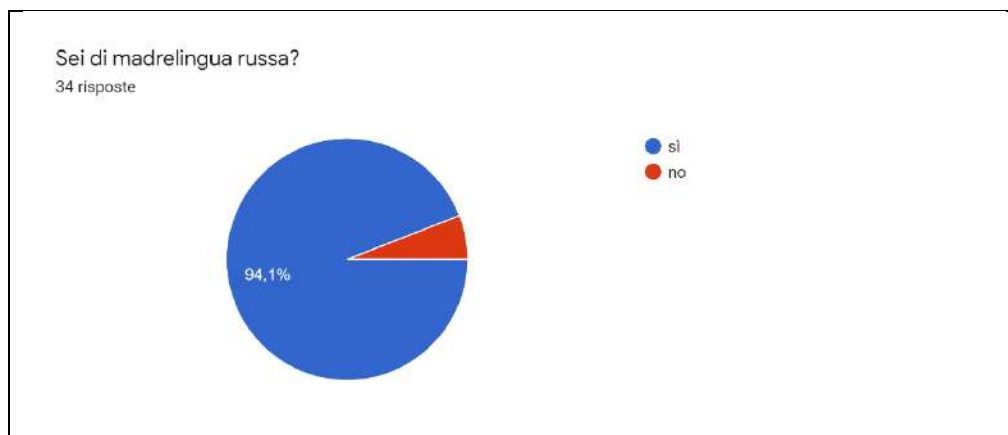


Figura 52: russo L1 degli studenti (questionario in italiano)

Prima di procedere è necessario specificare che in questa prima parte dell'analisi si terranno in considerazione i questionari in italiano e, successivamente, quelli in russo. Si dimostrerà che, nonostante la mantenuta separazione, i dati non divergeranno. Tuttavia, è stata una precisa risoluzione del ricercatore quella di non assimilare le informazioni perché ci si è prefissati lo scopo, tra gli altri, di verificare se la lingua di compilazione riservasse una qualche discrepanza nel bilancio del risultato finale.

Le percentuali hanno bisogno di essere spiegate. Apparentemente, sembrerebbe che solo il 94% degli studenti fosse di madrelingua russa, mentre il nostro assunto considera gruppi di russofoni al completo. Coloro che questa domanda non si sono dichiarati di madrelingua russa, hanno aggiunto (tabella 22):

Se no, di che madrelingua sei (anche se sei bilingue)?4 risposte
armena
Giorgiana
parlo così bene inglese come russo (forse, addirittura meglio :D)
Russo e ucraino

Tabella 22 – L1 degli studenti, qualora non sia il russo

Le risposte non lasciano dubbi sul fatto di poter considerare per tutti gli *informant* il russo L1. Infatti, nei paesi nominati il russo, per motivi storici, geografici o ha avuto lo status di seconda lingua ufficiale, oppure è stato lingua di dominazione.

Una ulteriore distinzione è stata la suddivisione degli studenti in base al numero di anni di studio della lingua italiana (figura 53):

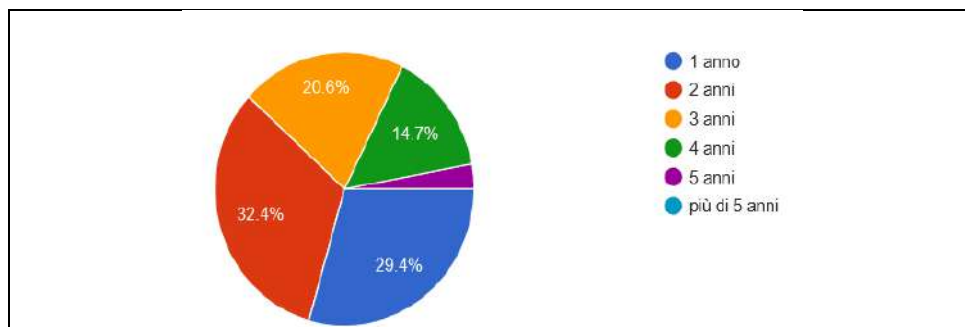


Figura 53 – numero di anni di studio della lingua italiana

Inoltre, è stata fatta una comparazione tra l'anno di corso e il luogo di studio (tabella 23). Le risultanze mostrano che nei primi due anni, la possibilità di studiare l'italiano anche fuori dal paese è ancora alquanto limitata. Probabilmente, l'esito è influenzato dalla non conoscenza, da parte degli studenti, dei programmi di scambio o delle modalità di partecipazione:

Anni di studio	%	Hanno studiato solo in Russia
1	29,4	80%
2	32,4	91%
3	20,6	71%
4	14,7	100%
5	2,9	0%

Tabella 23: anni di studio vs luogo di studio

Più del 60% della popolazione è costituito da studenti del primo e del secondo anno.

Indipendentemente dagli anni di studio, oltre il 94% degli intervistati ha mostrato facilità di apprendimento se, contemporaneamente, si studiano o si conoscono altre lingue straniere. Infatti, 22 studenti su 34 (64,7%) studiano almeno altre due lingue.

Tra quelle più studiate (anche più di una per studente senza considerare la facoltà di provenienza) di seguito sono riportate le percentuali (tabella 24):

Lingua	%
Inglese	53,1
Francese	14,1
Spagnolo	9,4
Cinese	4,7
Tedesco	4,7
Altre	14,2

Tabella 24 – le lingue più studiate

L'intera popolazione che ha preso parte all'indagine studia e conosce l'inglese. Inoltre, il 26,5% studia il francese e il 17,6% lo spagnolo.

Anche considerando il fatto che la maggior parte degli intervistati è del primo o secondo anno, il 10 % ha ritenuto inutile la conoscenza di altre lingue nell'apprendere

l'italiano. La dichiarazione, però, diverge con il dato finale poiché anche per loro l'aiuto proveniente dallo studio o conoscenza di altre lingue è fondamentale.

È stato chiesto agli studenti il numero di volte che hanno visitato l'Italia (figura 54), così come evidenziato dall'istogramma qua a seguire:

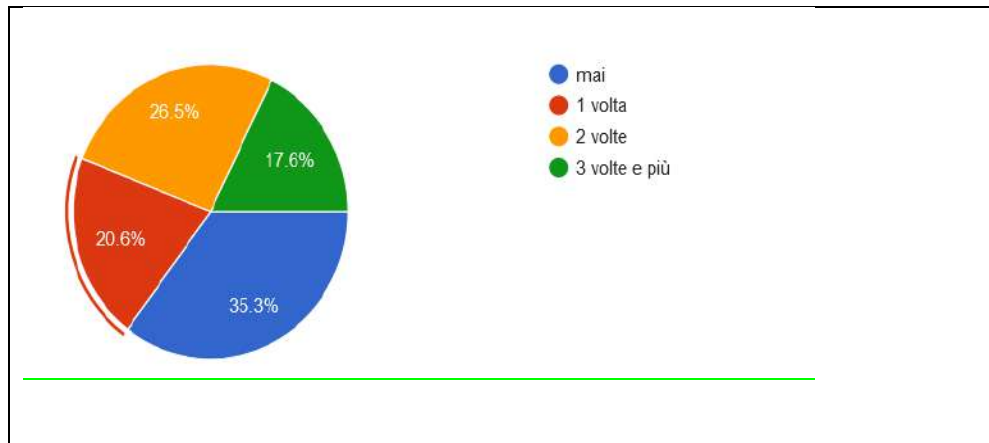


Figura 54 – numero di visite in Italia

I dati indicano che il 64,7% degli studenti è stato almeno una volta in Italia, e addirittura il 17,6% ha visitato il Belpaese per un numero di volte pari o superiore a tre. È comunque da segnalare che il 35,3% non ha mai visitato l'Italia.

La scelta di studiare l'italiano LS, quando non scelta dallo studente, tuttavia, è stata fatta per le seguenti motivazioni:

- fascino proveniente dalla cultura (musica-arte-cucina-moda) (41%);
- italiano lingua bella e melodiosa (31%);
- lingua romanza (8%);
- interesse per la mentalità del popolo italiano (8%).

Per oltre il 70% degli *informant* la scelta della lingua è associata all'interesse che l'Italia suscita per la cultura, nelle sue complesse manifestazioni, e perché l'italiano è ritenuto una lingua bellissima. Gli studenti sono molto attratti dalla letteratura, dalle tradizioni e dalla geografia italiana anche se la curiosità maggiore è rivolta alla storia (tabella 25):

Interesse	%
storia	24
letteratura	14
geografia	14
tradizioni	14
arte	10
dialetti	7

Tabella 25 - interessi degli studenti

Di seguito (tabella 26), vengono elencati gli argomenti che gli studenti vorrebbero approfondire maggiormente:

Interesse	%
storia	24
geografia	14
costumi e tradizioni	14
letteratura	14
monumenti-arte-musica	10
dialetti	7
altro	17

Tabella 26 - interessi che gli studenti vorrebbero approfondire

L'ultima voce, denominata 'altro' è una categoria che comprende: cucina, stile di vita, carattere degli italiani, linguaggio dei segni, la vita in Italia ai nostri giorni.

Gli obiettivi degli studenti riguardo allo studio dell'italiano sono così suddivisi (tabella 27):

Obiettivo personale	%
possibilità di esprimersi e comunicare	29
viaggiare	24
leggere e capire (prevalentemente la letteratura)	14
aiuto nel trovare lavoro	14
semplicemente per la bellezza della lingua	10
altro	9

Tabella 27 - obiettivi personali rispetto all'italiano

Di seguito (tabella 28) gli obiettivi professionali che sono posti dagli studenti intervistati:

Obiettivo professionale	%
interprete- insegnante	33
lavoro (generale)	22
traduttore	11
per il piacere di leggere la letteratura	3
per comunicare	3
per viaggiare	3
non so	25

Tabella 28 - obiettivi professionali

Alla domanda: “In cosa il russo influenza la capacità di esprimersi in italiano?” sono state date le risposte sotto riportate (tabella 29):

Influenza del russo nell'esprimersi in italiano	%
pronuncia	31
lessico	26
sintassi	17
altro (radici parole-grammatica-latino, ecc.)	15
niente	11

Tabella 29: influenza della L1 sull'italiano

Anche in questo caso, le risultanze sembrano accordare importanza agli aspetti fonemici della lingua.

La parte dei questionari a seguire, invece, si focalizza sulle difficoltà linguistiche riscontrate dagli studenti nel loro percorso.

Anche in questo caso, così come in precedenza i valori delle domande a scala Lickert danno l'attribuzione di punteggio 1-2 a un'alta difficoltà; i valori 3-4 a una bassa o inesistente complessità.

Negli istogrammi che seguiranno (figure 55-57), si riportano i dati registrati, relativamente alle difficoltà riscontrate nella pronuncia delle consonanti sottoposte al raddoppiamento e di alcuni suoni (riferibili ai digrammi):

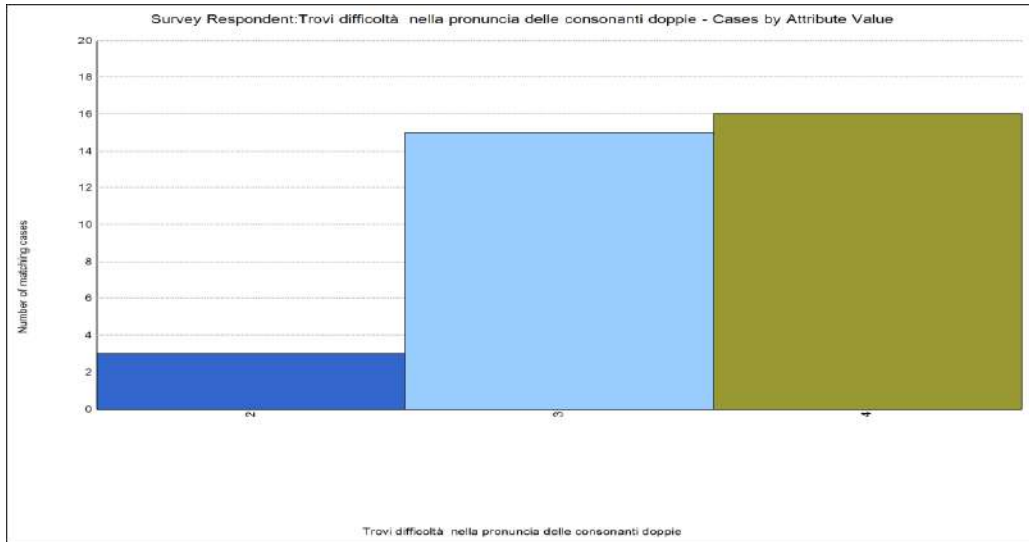


Figura 55 – difficoltà di pronuncia delle consonanti doppie

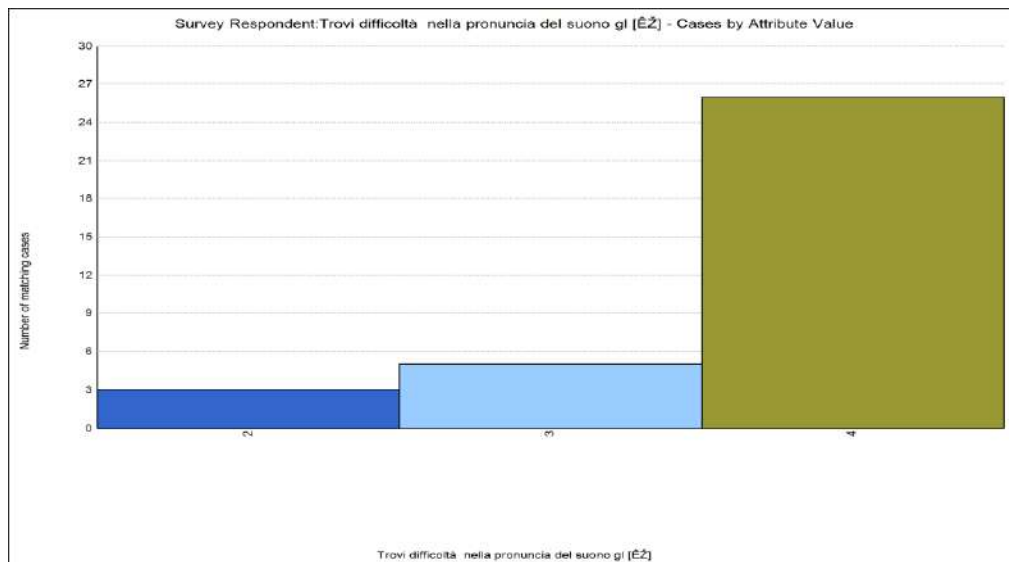


Figura 56 - difficoltà pronuncia della 'gl'

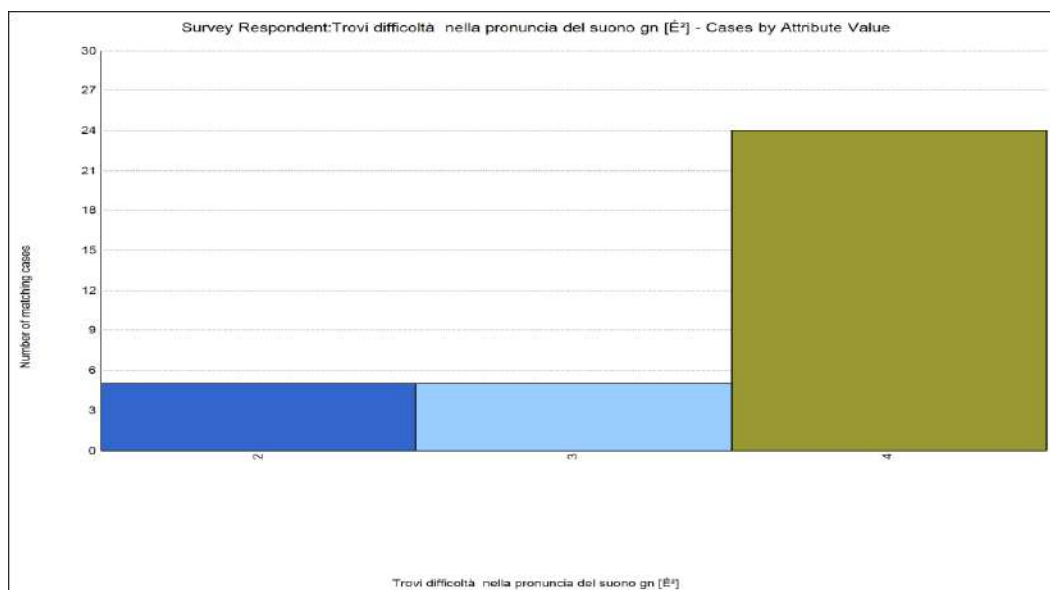


Figura 57 - difficoltà di pronuncia della 'gn'

Inoltre, vengono riportate le percentuali di alta o bassa difficoltà contemporanea nella pronuncia di due suoni.

Le percentuali della colonna bassa difficoltà sono l'incrocio dei punteggi 3-3,3-4,4-3 e 4-4. Di contro, le percentuali di alta difficoltà sono l'intersezione e la comparazione dei punteggi 1-1,1,2,2-1,2-2 (tabella 30):

Suoni/fonemi	Bassa difficoltà%	Alta difficoltà %
Doppie-suono gl	82,4	0,0
Doppie -suono gn	79,4	0,0
Doppie-interrogative	58,8	0,0
Suono gl-suono gn	82,4	5,9
Suono gn-interrogative	79,4	8,8
Suono gl- interrogative	79,4	2,9
Suono delle doppie-ortografia delle doppie	14,7	8,8

Tabella 30 - difficoltà fonetiche

In generale, ancora una volta, la pronuncia dell'italiano sembra non essere un grande problema per la popolazione degli studenti russi che hanno preso parte allo studio.

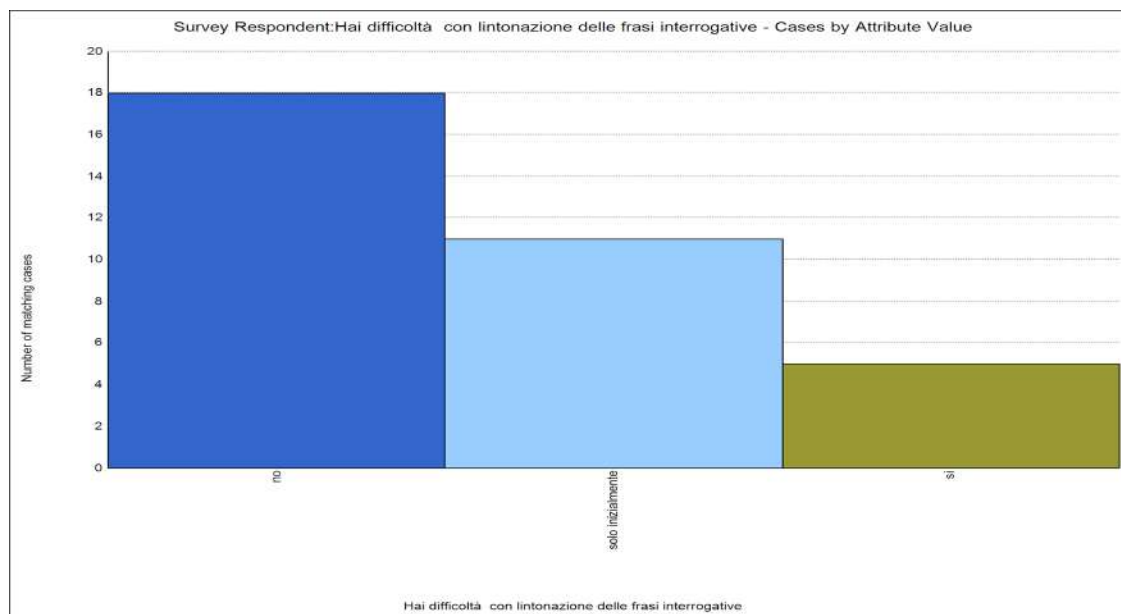


Figura 58 - difficoltà intonazione frasi interrogative

Anche per quanto riguarda la curva intonativa delle frasi interrogative, le risultanze indicano che gli apprendenti non individuano delle potenziali criticità che potrebbero compromettere la loro *performance* linguistica nella LS.

A seguire, vengono illustrati i risultati dei quesiti posti agli *informant* e relativi alle possibili difficoltà, legate all'ortografia. Sono state incrociate, poi, le risposte a gruppi di due con le modalità già descritte appena sopra (figura 59):

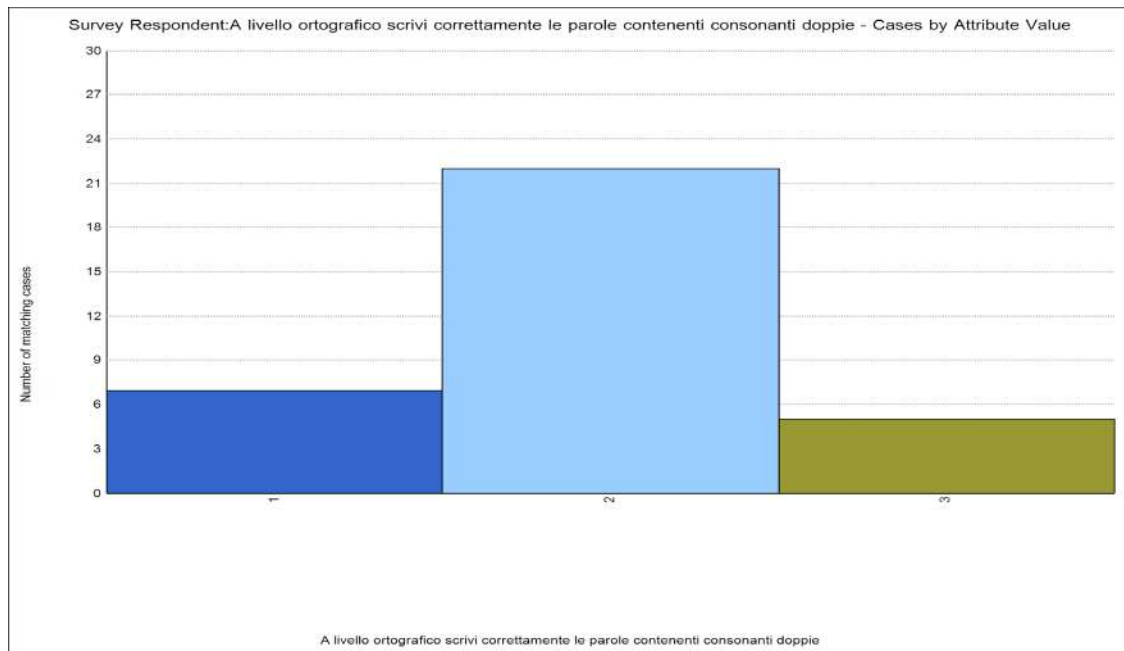


Figura 59 - difficoltà ortografiche con parole contenenti doppie

Tuttavia, nel caso della domanda posta (“*Scrivi correttamente le parole contenenti consonanti doppie*”?) la difficoltà alta / medio alta è rappresentata di punteggi 3 e 4 mentre la bassa o medio bassa dai punteggi 1-2. Si tratta di un errore del ricercatore, che ha invertito i consueti valori della scala. Il corretto uso delle doppie, secondo il grafico, non costituisce elemento problematico.

A seguire, invece, una serie di istogrammi (figure 59-63), connessi alle complessità grammaticali, della sintassi e della morfologia che, come sempre affermato, rappresentano la reale preoccupazione sia degli studenti, sia degli insegnanti. Infatti, il parametro che decreta la difficoltà dell’apprendimento viene fatto coincidere con la conoscenza e la padronanza delle norme grammaticali.

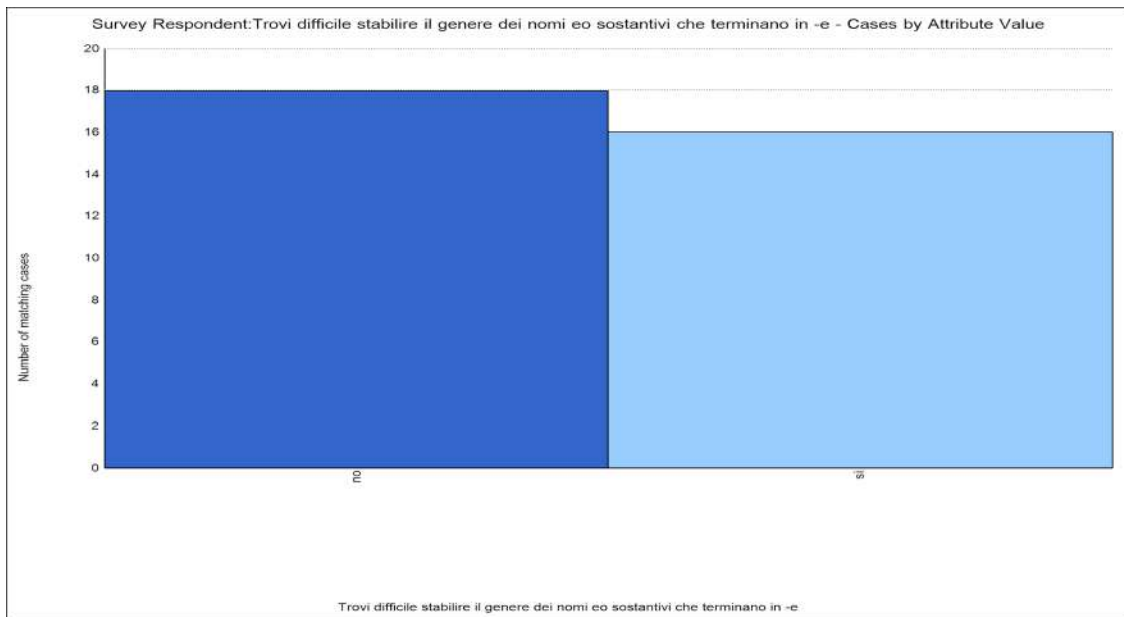


Figura 60 – difficoltà con i sostantivi che terminano in -e

I risultati confermano le opinioni espresse dai docenti, poiché i sostantivi terminanti in -e creano dubbi sul genere e possono condurre lo studente a commettere errori con tutta la sequenza della concordanza articolo/sostantivo/aggettivo.

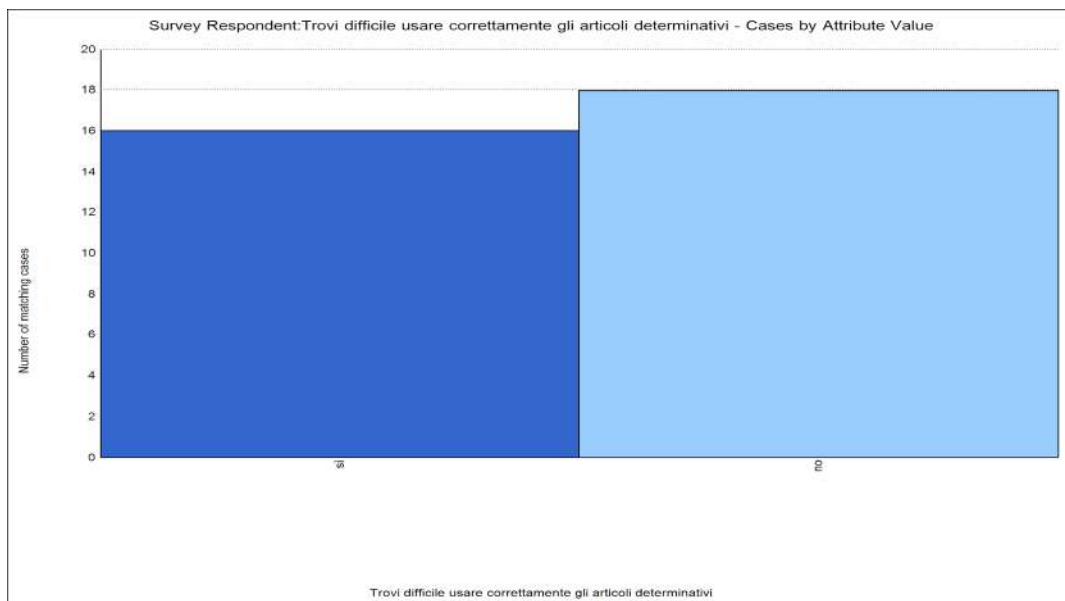


Figura 61 - difficoltà con gli articoli determinativi

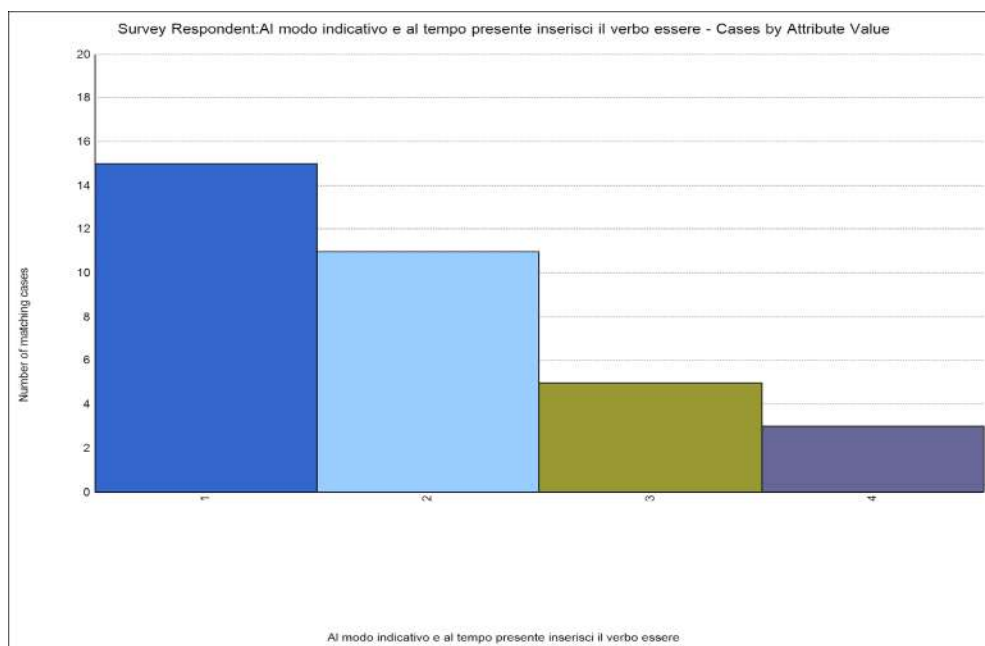


Figura 62 – inserimento della copula al tempo presente

Il punteggio 1-2 rappresenta le risposte ‘sempre’ o ‘quasi sempre’, il punteggio 3-4 ‘quasi mai’ o ‘mai’.

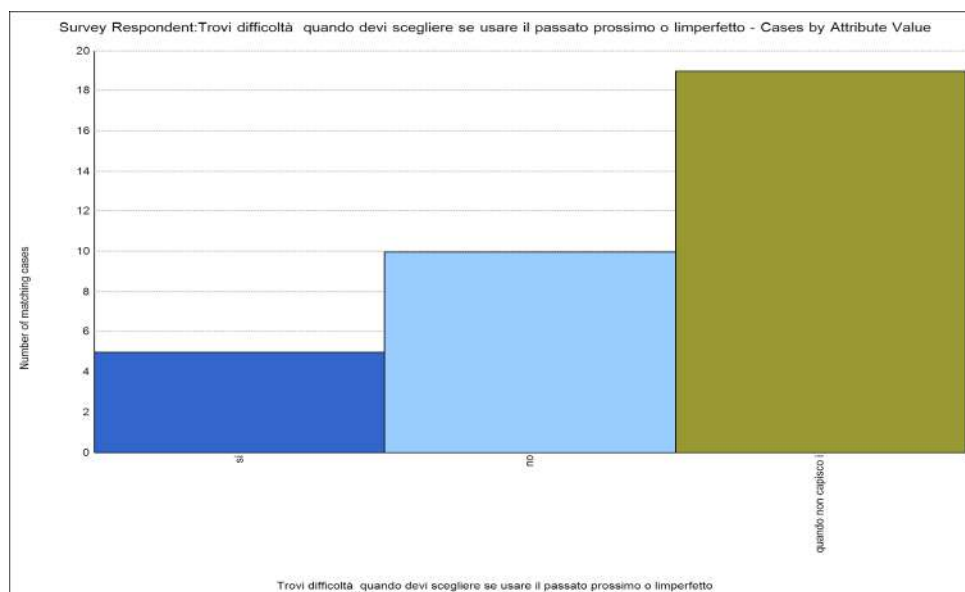


Figura 63 - difficoltà passato prossimo vs imperfetto

La stessa tabella sotto riportata (tabella 31), è stata costruita per la parte ortografica e grammaticale, e sono quindi state incrociate le risposte a gruppi di due con le modalità già descritte.

Unica differenza quando si incrocia la domanda: “scrivi correttamente le doppie” i punteggi che corrispondono a bassa difficoltà sono 1-2, valore che viene incrociato con il ‘no, mentre ‘alta difficoltà 3-4 con il ‘sì’. Per la domanda sull’uso del verbo essere all’indicativo è medio-bassa/bassa difficoltà la risposta 3-4 e medio-alta/alta le risposte 1-2.

Ortografia/grammatica	Bassa difficoltà%	Alta difficoltà %
Doppie-genere dei nomi che terminano in “e”	2,9	35,3
Doppie-articoli determinativi	5,9	38,2
Doppie-uso verbo essere	2,9	64,7
Doppie-uso imperfetto o passato prossimo	0,0	55,9
Genere nomi in -e -articoli	32,4	26,5
Genere nomi in -e –uso del verbo essere	17,6	41,2
Genere nomi in -e - uso imperfetto o passato prossimo	14,7	32,4
Articoli-uso del verbo essere	17,6	41,2
Articoli- uso imperfetto o passato prossimo	14,7	32,4
Uso del verbo essere- uso imperfetto o passato prossimo	8,8	55,9

Tabella 31 - difficoltà associate a ortografia e grammatica

Dalle intersezioni effettuate risulta che gli argomenti grammaticali e ortografici che maggiormente appaiono essere complessi restano, ancora una volta, l’uso dei tempi verbali, a partire dalla copula soprattutto al passato indicativo.

Al contrario, tra la bassa difficoltà compare il genere dei nomi

Di seguito le percentuali di risposta per le difficoltà di grammatica, in particolare della sintassi:

Grammatica-sintassi	%
Uso del congiuntivo	41,4
Uso delle preposizioni	9,8
Uso degli articoli	7,3
Uso delle particelle ci-ne	7,3
Uso del periodo ipotetico	7,3
Uso del passato remoto	4,9
Altro	22

Tabella 32 - difficoltà nella sintassi

Viene confermata la complessità dell'uso del congiuntivo, derivata, come si è visto dall'articolazione della concordanza temporale, non supportata nemmeno dalla L1. Il periodo della realtà, infatti, che prevede l'impiego di presente e futuro, naturalmente, non comporta indecisioni, da parte dei discenti. I tempi composti dei modi congiuntivo e condizionale, si anche a

Tra la categoria 'altro', si trova: l'uso dei pronomi personali, il genere dei nomi. Tra le forme verbali il trapassato, l'imperativo e il passato prossimo.

I dati indicano che gli aspetti considerati più semplici da imparare della nostra lingua sono stati:

Aspetti della lingua più semplici da imparare	%
Pronuncia/fonetica	14
Passato prossimo	14
Presente indicativo	12
Imperfetto	9
lessico	9

articoli	7
condizionale	5
coniugazioni	5
Futuro semplice	5
congiuntivo	2
Concordanza dei tempi	2
Altro	12

Tabella 33: aspetti semplici della lingua da imparare

Altro comprende: i pronomi, gli aggettivi possessivi, le doppie, i plurali.

In risposta alla domanda: “Quale aspetto della lingua italiana ti sembra il più bello?”, le risultanze sono state incluse e riassunte nello schema sotto riportato (tabella 34):

Aspetti più belli della lingua italiana	%
forme verbali	40
pronuncia/suono della lingua	19
lessico	14
pronomi	10

Tabella 34: aspetti belli della lingua italiana

Nel 40% delle forme verbali il 23% è rappresentato dal passato prossimo, ma in generale da tutti i modi e i tempi, anche se riconosciuti spesso difficili sono anche la parte grammaticale maggiormente apprezzata, dall’indicativo al periodo ipotetico.

Il 62% degli intervistati afferma di non avere problemi a usare l’ausiliare essere o avere per formare il passato prossimo, qualora tale tempo sia stato studiato molto approfonditamente. In genere, l’incertezza maggiore si presenta quando il verbo ammette

l'uso di entrambi gli ausiliari per la formazione del tempo (risposta data dal 15% degli *informant*).

Una scarsa difficoltà per l'uso del periodo ipotetico è stata riscontrata per il 32%, anche se è stato visto che è il tipo a incidere sul grado di complessità.

In questo caso di grande aiuto è stato un buon insegnamento e uno studio meticoloso. Spesso la conoscenza dell'inglese e il paragone con questa lingua ha reso più difficile capire e usare la stessa forma nella lingua italiana.

Il genere dei nomi viene risolto prevalentemente con ricorrendo all'uso del dizionario. Infatti, oltre il 60% ha dichiarato di usare un vocabolario (26%) o di memorizzarne le forme (24%) per poterli usare correttamente.

Inoltre, le preposizioni più complesse da usare sono risultate: in-nel-di-da su-a sia semplici, sia articolate. Infatti, un'ulteriore perplessità si ha nell'uso dell'articolo 19%, e quello che li associa ai verbi 16%.

Infine, le parole più difficili da pronunciare sono quelle con i trittonghi o con i gruppi consonantici. Il 42% degli intervistati, infatti, ha dichiarato di avere problemi con parole con molti suoni e con molte lettere, quindi lunghe. Tuttavia, il 35% è concorde nel dichiarare di non associare questi aspetti a una sola e specifica criticità. In questo caso, potrebbe entrare in gioco anche il lessico produttivo attivo individuale, il quale, come risaputo, va incontro a criteri di selezione e dipende anche dal grado di padronanza della lingua straniera.

Nella seconda parte del questionario, si è posto l'accento sulla percezione dell'efficacia del metodo sia di insegnamento sia di quello individuale di studio.

Per oltre il 94% degli studenti *informant* il metodo degli insegnanti è efficace (figura 64). Si tratta di un riscontro pressoché unanime, che non lascia dubbi di interpretazione, rispetto all'operato dei docenti e alle loro buone prassi educative rispetto alla LS:

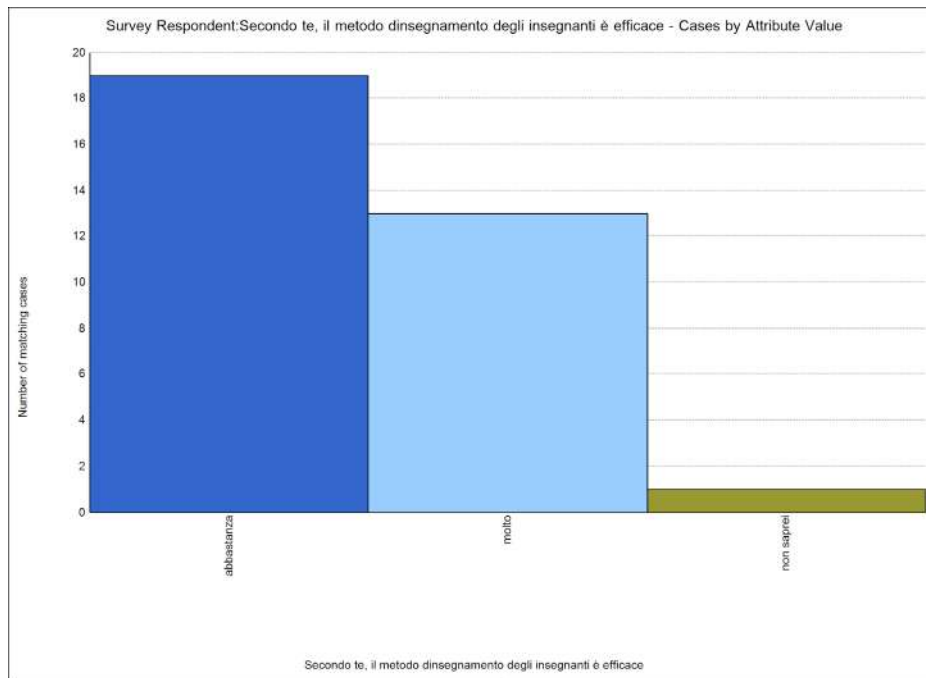


Figura 64 - Efficacia del metodo di insegnamento

Le risultanze del grafico appena mostrato prendono le mosse anche da una serie di aspetti che sono stati presi in considerazione nella formulazione degli *item*. Attraverso questi ultimi, infatti, ci si è posti lo scopo di indagare il fenomeno prescelto sia da quante più angolazioni possibili, sia in profondità. Uno di questi parametri è, dunque, stata la considerazione di tutte e quattro le abilità di base, poiché l’approccio formalistico predilige quelle di comprensione e di produzione scritta.

Per oltre il 73% degli intervistati durante le lezioni tutte le abilità di base sono parimenti prese in considerazione dalle tecniche didattiche scelte dagli insegnanti (Figura 65):

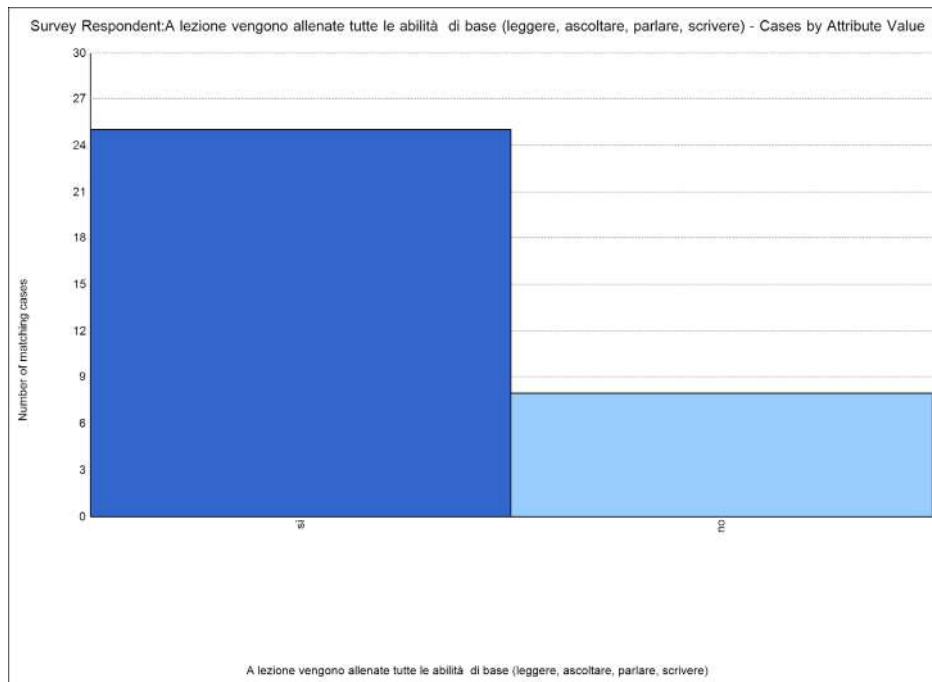


Figura 65 – allenamento delle abilità di base, durante le lezioni

Allo stesso modo, si è analizzato il grado di percezione degli studenti sul loro metodo di studio. Per la triangolazione, si è tenuto conto anche delle interviste che hanno dato riscontri simili. La quasi totalità ritiene che il proprio metodo sia efficace (figura 66):

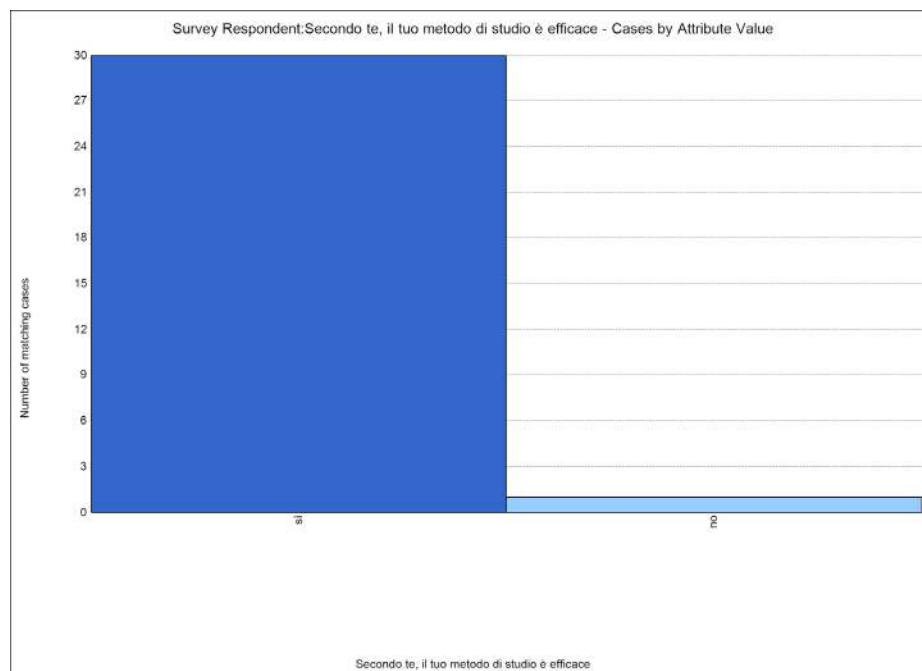


Figura 66 –efficacia del proprio metodo di studio

Di conseguenza, per l'85% degli *informant*, sia il metodo di insegnamento sia quello di studio sono efficaci o molto efficaci. Indicatori di questo tipo lasciano presupporre che, da parte degli apprendenti, vi sia un livello alto di fiducia verso l'istituzione accademica che li sta formando e li sta preparando per il mondo lavorativo. Di pari passo, inoltre, anche il grado di soddisfazione, rispetto al proprio progetto di vita e di formazione avrebbe possibilità di essere un valore elevato. Questa discriminante, se confermata da ulteriori studi che in questa sede non sono stati contemplati, potrebbe avere effetti positivi diretti sulla motivazione dei singoli apprendenti.

Invece, per ciò che riguarda il ricorso al russo durante le lezioni di lingua italiana, oltre il 94% degli studenti non ritiene necessario tradurre per capire il significato delle parole o delle frasi (figura 67):

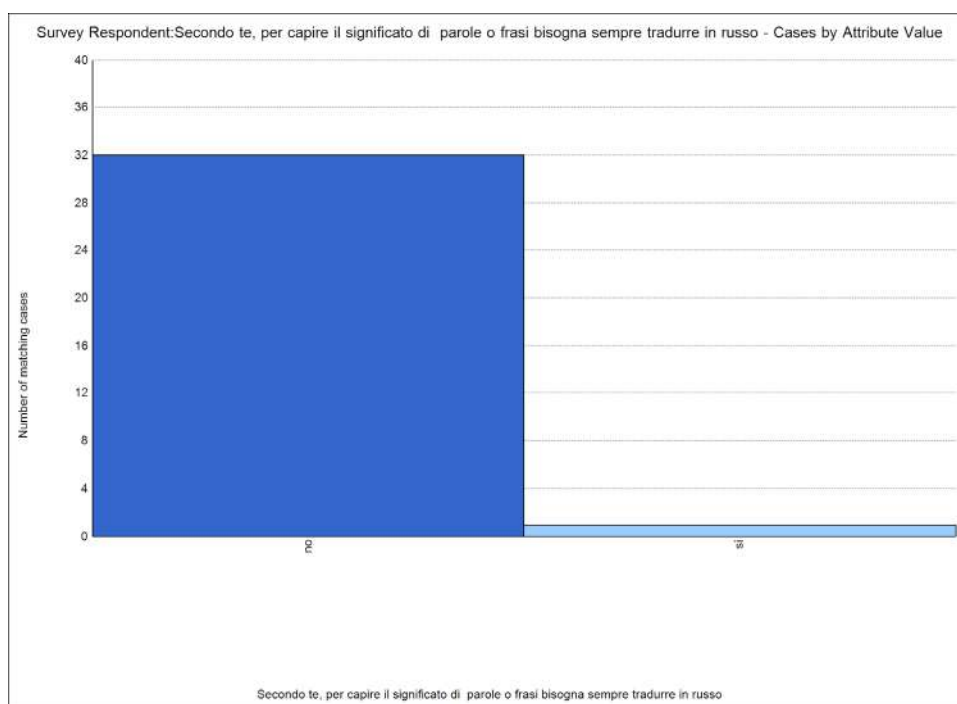


Figura 67 - ricorso al russo per comprendere frasi o parole

Anche dalle interviste fatte ai docenti, il ricorso alla L1 del gruppo è stato considerato un fatto abituale e collocato in alcuni momenti precisi della lezione (spiegazioni grammaticali e accertamento dell'avvenuta comprensione di concetti o passaggi ritenuti importanti).

A questo proposito, non tutti gli studenti pensano che la lezione debba essere solo in italiano. Infatti, come si può osservare, alla domanda ha risposto in modo affermativo solo il 50% degli intervistati (tabella 68):

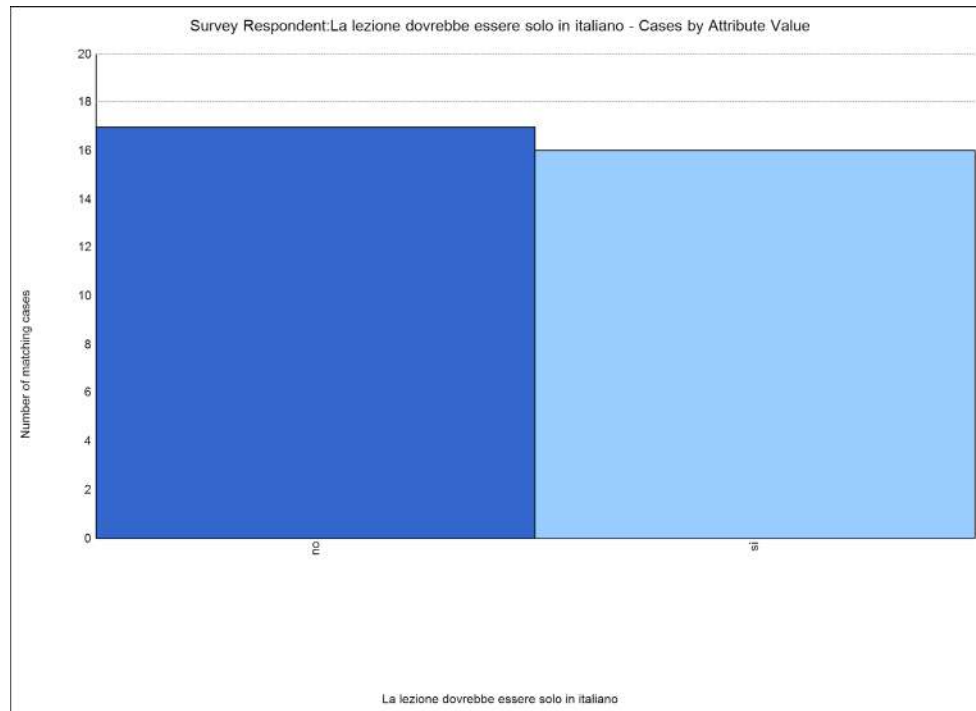


Figura 68: uso del russo durante la lezione

Si tratta di un tema dibattuto dalla glottodidattica, soprattutto in presenza di classi monoligui, nelle quali i discenti sono accomunati dalla stessa L1 e dalla medesima cultura.

La stessa percentuale è rintracciabile anche nelle risposte fornite dagli studenti rispetto alla necessità che gli insegnanti conoscano il russo per poter spiegare in lingua madre tutto ciò che risulta poco chiaro oppure non completamente comprensibile (figura 69):

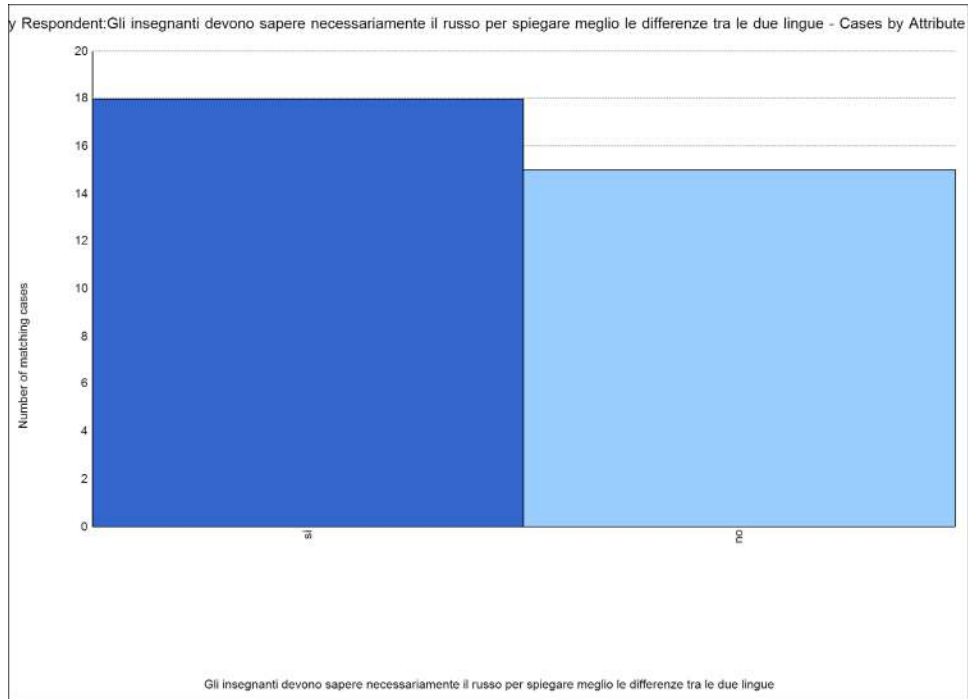


Figura 69 – capacità degli insegnanti di usare il russo a lezione

L'istogramma che segue incrocia la necessità che la lezione sia tenuta in italiano e che l'insegnante sia in grado di parlare anche in russo (figura 70):

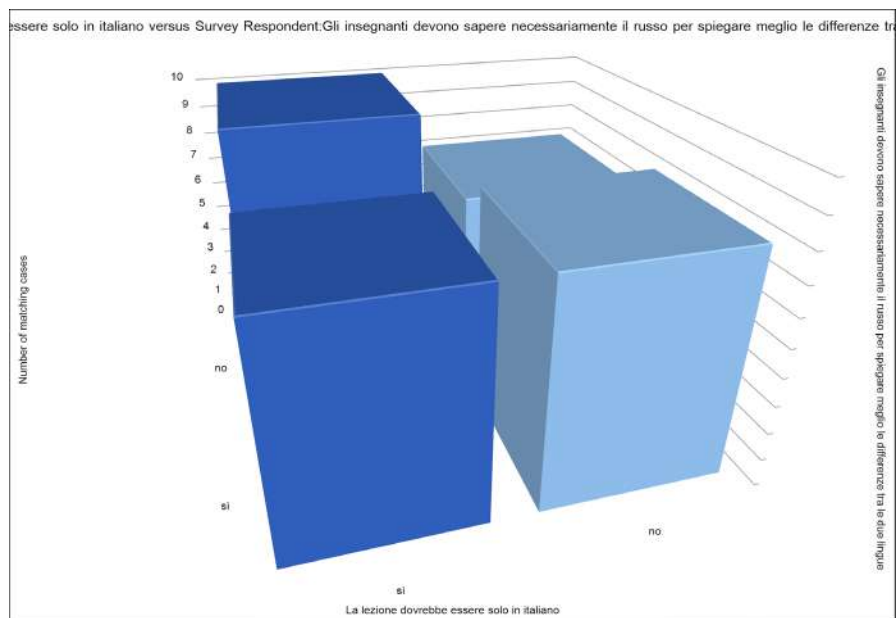


Figura 70 – comparazione uso del russo vs l'italiano a lezione

I dati sono assolutamente in accordo con quanto emerso dalle interviste. Da un lato, gli studenti si sentono più tranquilli di fronte alla lezione di lingua perché sanno che in

qualsiasi momento possono ricorrere alla loro L1 e, di contro, i docenti hanno uno strumento ulteriore a conferma della trasmissione di contenuti complessi.

Il prossimo schema è relativo alla correzione degli errori. Per oltre il 70% degli studenti è utile e doveroso che il docente intervenga, qualora vengano commesse imprecisioni, durante le produzioni orali.

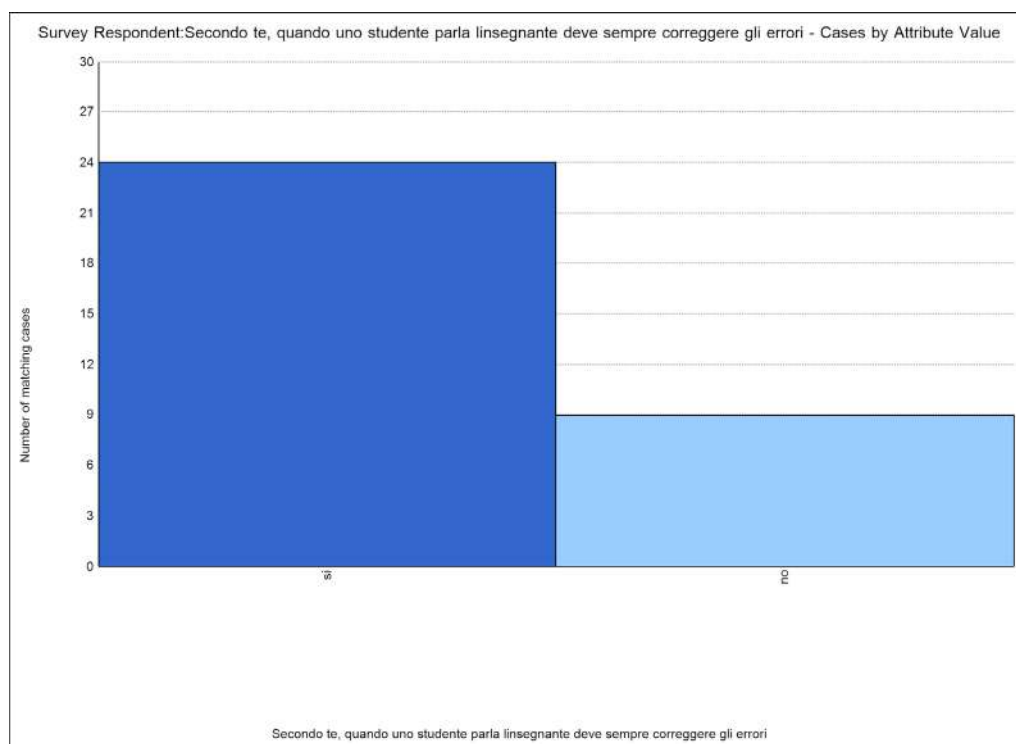


Figura 71 – correzione degli errori da parte dell’insegnante

Ammissa l’utilità dell’azione, ai docenti è stato domandato anche in quale momento sia giusto intervenire: alla fine dell’esposizione, oppure ogni volta che si rileva un errore considerato grave. Le risultanze (cfn. 8.3), confermano che la risoluzione dell’insegnante è generalmente collocata al termine dell’interazione.

Nelle prossime pagine verranno presentati gli esiti relativi ai questionari stilati in russo. Come si è detto all’inizio di questo paragrafo, il ricercatore ha volutamente tenute separate le due versioni, al fine di poter procedere a una comparazione dei risultati, qualora questi ultimi avessero mostrato una diversificazione di valore degli *output*. L’ipotesi che vi possano essere delle differenziazioni è ricollegabile alla scelta del russo, come lingua di compilazione. Si è postulato che l’opzione possa essere probabilmente dovuta a delle

incertezze da parte degli *informant*, perché magari iscritto al primo anno di corso e non sufficientemente confidente nell'uso scritto della LS. Ci si è chiesti, quindi, se questo aspetto potesse influenzare il contenuto delle informazioni a disposizione.

Gli istogrammi a seguire, quindi, forniscono un confronto tra le risposte date in italiano e quelle registrate in russo. Dalla loro analisi, in realtà, emerge una sostanziale convergenza con gli esiti dei primi 34 questionari. Di conseguenza, le medesime considerazioni possono essere estese anche agli ulteriori 54 in lingua russa.

Si è proceduto a una selezione, prendendo gli *item* più significativi

L'assunto di partenza è che, anche in questo caso, l'intera popolazione sia di madrelingua russa. Come si può vedere dal grafico (figura 72) il 98,3% degli *informant* lo è.

- Sei di madrelingua?

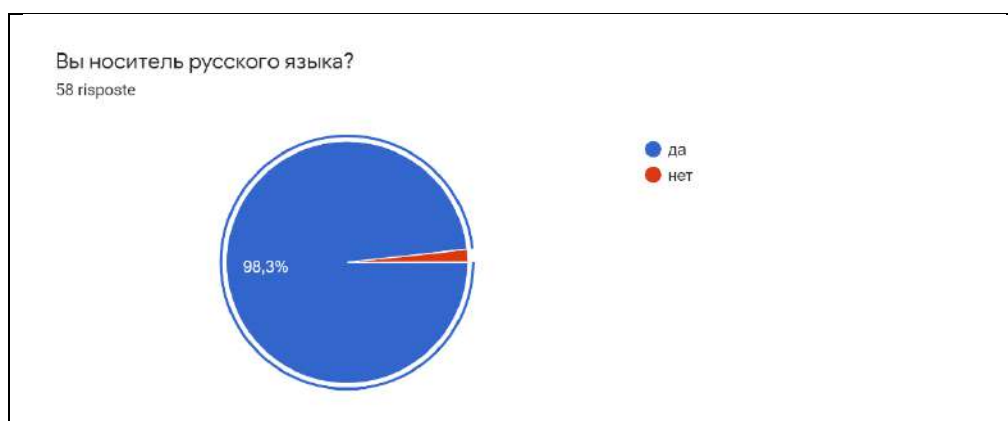


Figura 72 - L1 degli studenti

Il restante 1.7% (tabella 35), ha dichiarato di essere di madrelingua adighé, parlata nella Repubblica di Adighezia, nella zona caucasica nord-occidentale della Federazione russa, tataro, oppure bilingue russo/armeno. Al di là dell'ultimo caso di bilinguismo, per gli altri due il russo si configura come L2, per cui viene fatta salva l'ipotesi di partenza del ricercatore.

Адыгский (Черкесский)
русский и армянский

Татарский

Tabella 35 – L1 diversa dal russo

Anche il prossimo grafico (figura 73), dà conferma che la maggior parte degli studenti che hanno preso parte all'indagine frequenta il primo o il secondo anno.

- Da quanto studi l'italiano?

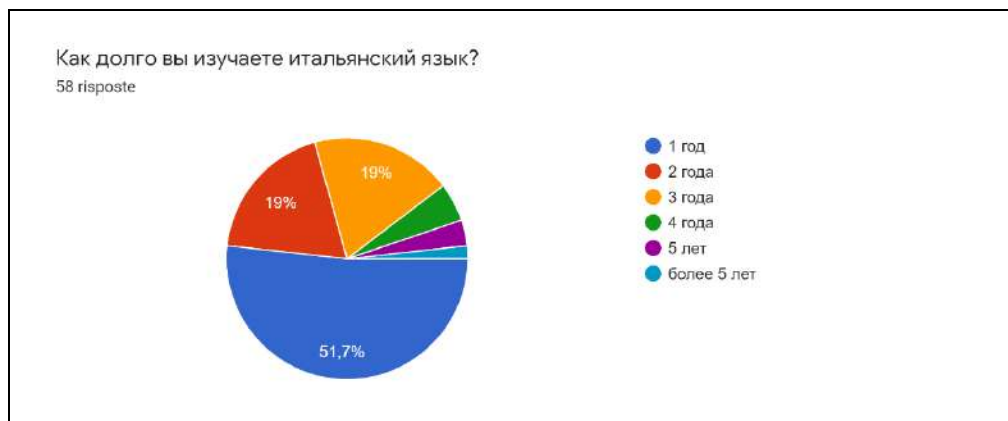


Figura 73 – anno di corso

Infatti la percentuale di chi segue i primi due corsi è pari al 70,7%. Ci sono 4 studenti del terzo anno (5.2%), due del quinto (3.4%) e uno soltanto che dichiara di studiare la nostra lingua da più di 5 anni. I corsi di laurea specialistica hanno una durata quinquennale e il ricercatore è entrato in contatto con un gruppo di apprendenti che stava per sostenere l'esame finale di profitto.

Il prossimo quesito è stato posto con l'obiettivo di comprendere se gli apprendenti abbiano avuto l'occasione di poter venire nel nostro paese, in un contesto di immersione.

- Quante volte sei stato in Italia?

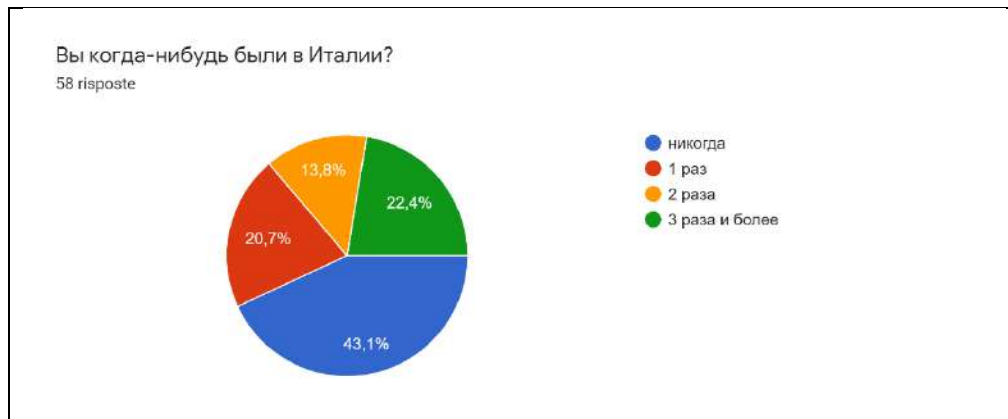


Figura 74 – numero di volte in cui si è venuti in Italia

Il grafico indica che 25 studenti su 56 non sono mai venuti in Italia (43.1%), mentre 12 soltanto una volta (20.7%). Tuttavia, c'è una fetta di popolazione (13 unità, il 22,4%) che ha affermato di essersi recata in Italia per più di tre volte. Non è stato possibile conoscerne gli scopi, ma si potrebbe presumere che si possa essere trattato di soggiorni di studio o di *stage*.

La conferma potrebbe essere costituita dall'istogramma che segue e che ha registrato il luogo in cui si è studiato l'italiano (figura 75):

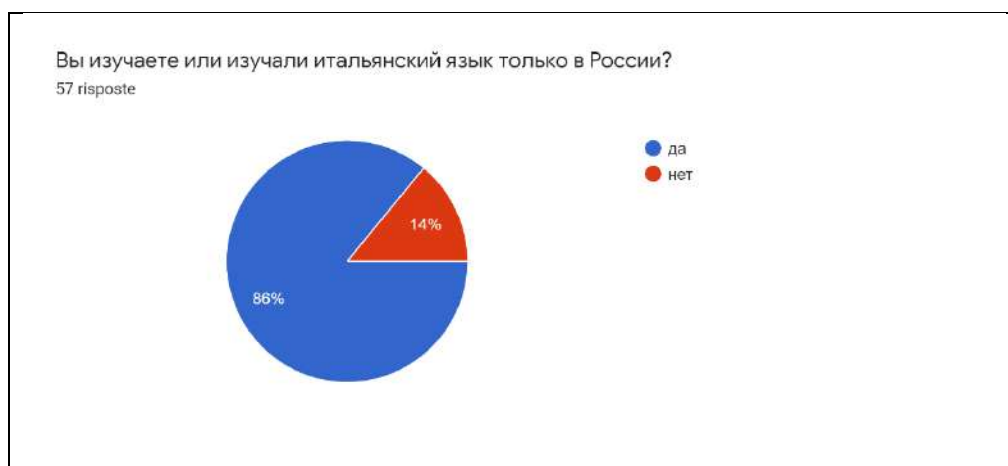


Figura 75 – italiano studiato solo come LS

L'86% degli *informant*, quindi 49 discenti, hanno avuto contatto con l'italiano sempre e solo come LS, mentre 8 hanno potuto attingere ad altre possibilità.

Poiché tutti gli intervistati hanno nel curriculum accademico lo studio di almeno un'altra LS, è stato chiesto se e quanto la comparazione con un altro idioma possa fungere da supporto (figura 76):

- La conoscenza di un'altra lingua aiuta?

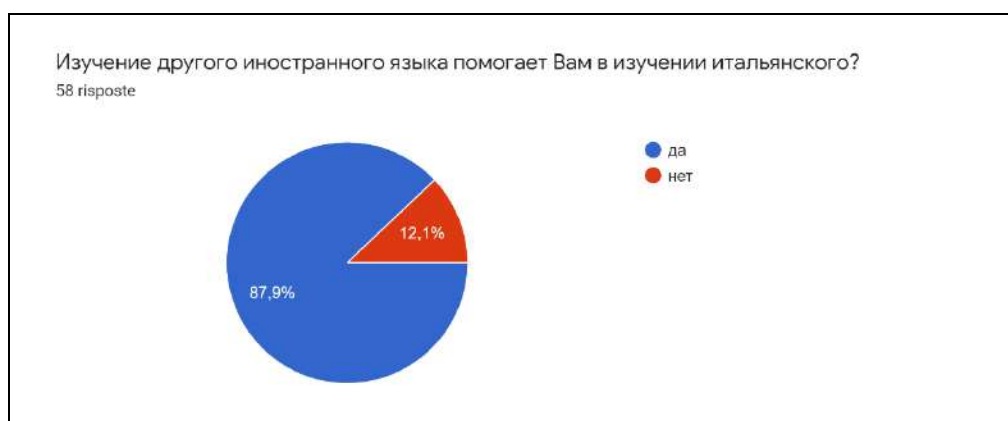


Figura 76 – in che percentuale lo studio di altre LS aiuta con l'italiano

L'evidenza è chiara e dimostra che gli studenti si servono di strategie comparative nell'apprendimento della lingua italiana.

Rispetto alle criticità rilevabili in ambito fonetico e fonologico, le domande, redatte in scala Lickert, a quattro uscite e con indicatori che attribuiscono al valore 1 ‘molta difficoltà’ e al 4 ‘nessuna difficoltà’, l’istogramma dichiara che gli *informant* non incontrano particolari ostacoli (figura 77):

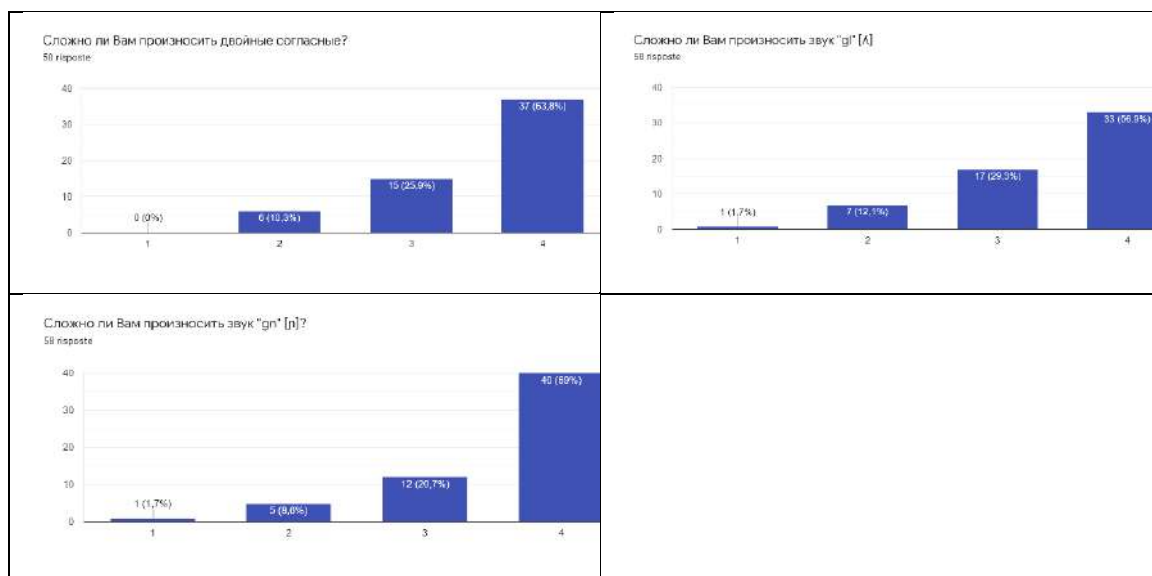


Figura 77 – difficoltà di tipo fonetico

Le rilevazioni hanno lo stesso risultato di quelle dei questionari in italiano.

A questo punto si procede con una comparazione dei dati ottenuti dalla somministrazione delle due versioni, relativamente alle difficoltà ortografiche di scrivere correttamente le consonanti doppie (figura 78):

- Hai difficoltà nell’uso delle doppie?

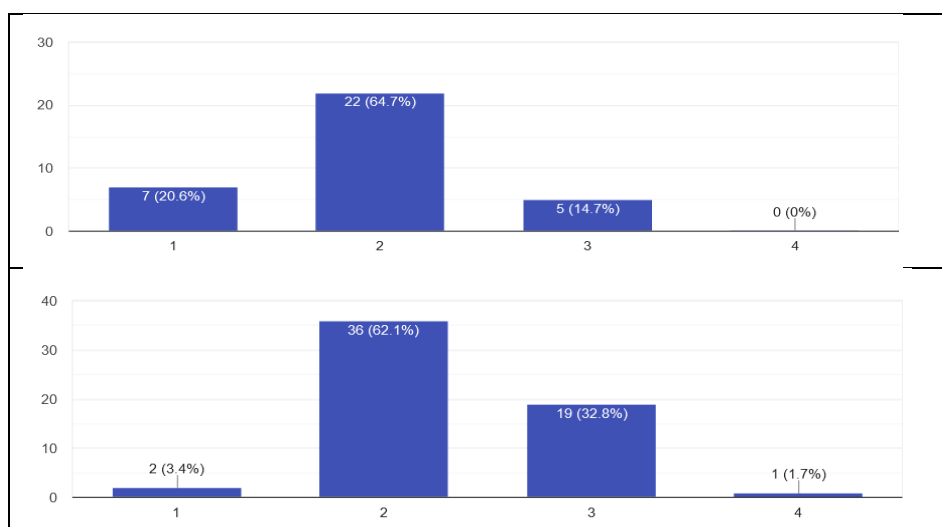


Figura 78 – difficoltà con le doppie (paragone versione IT/RU)

Le risultanze, in questo quesito, come si può vedere sono all'incirca le medesime.

Un altro esempio può essere costituito dalla prossima domanda, quella relativa all'uso dell'articolo determinativo. Si procede, anche in questo caso, a una comparazione tra i risultati della versione in italiano e di quella in russo (figura 79):

- Trovi difficoltà nell'uso dell'articolo determinativo?

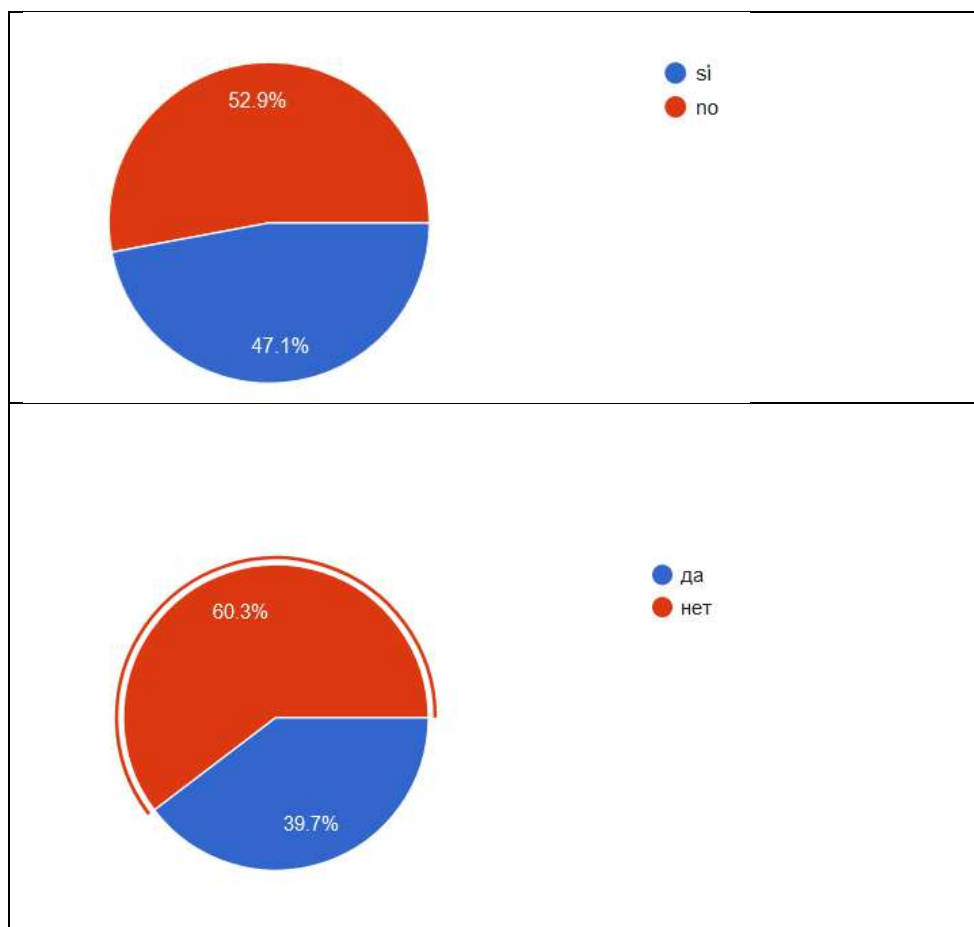


Figura 79 – difficoltà uso articolo determinativo (paragone versione IT/RU)

Anche in questo caso le percentuali tra le compilazioni in italiano (47,1% che risponde affermativamente) e in russo (sì per il 39,7%) sono contraddistinte da valori ravvicinati.

Una valutazione del tutto simile è rappresentata dalla prossima domanda, relativa alla difficoltà di scegliere il passato prossimo o l'imperfetto indicativo nelle frasi al passato che indicano finitezza o ripetizione dell'azione (tabella 80):

-Troi difficoltà quando devi scegliere se usare il passato prossimo o l'imperfetto?

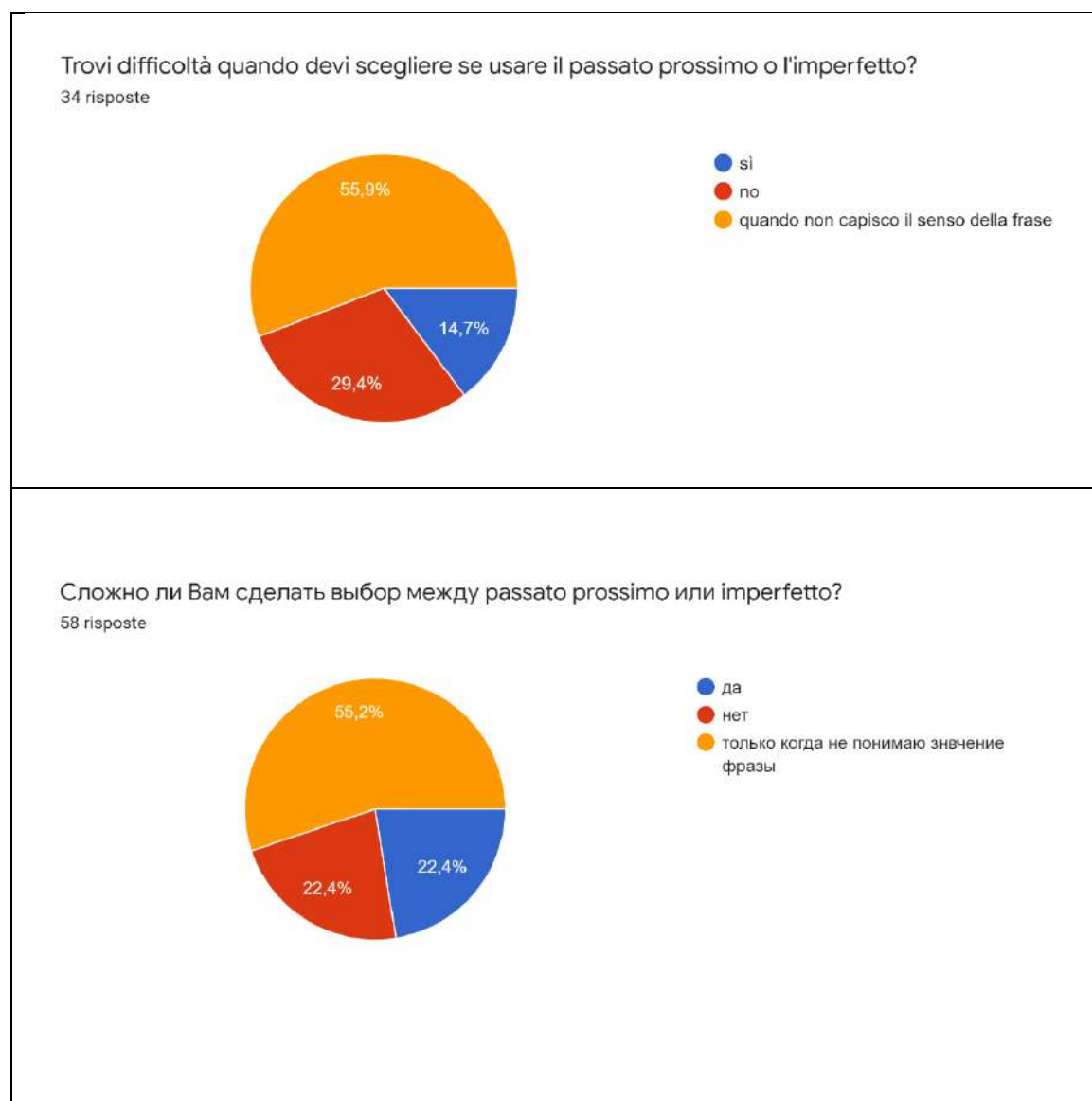


Figura 80 – difficoltà uso passato prossimi vs imperfetto (paragone versione IT/RU)

Si tratta di uno degli istogrammi che, graficamente e concettualmente, meglio di tutti rappresenta la comparabilità degli esiti dei questionari online. Questo riscontro va a favore del proposito iniziale del ricercatore, che ha voluto mantenere la separazione tra le due matrici, allo scopo di lasciare che fossero i dati a parlare e non la loro interpretazione (Richards 2009).

La domanda a seguire è connessa alla presenza di elementi di civiltà e di cultura nella classe di lingua (figura 81):

- Oltre alla lingua studi elementi di civiltà e cultura?

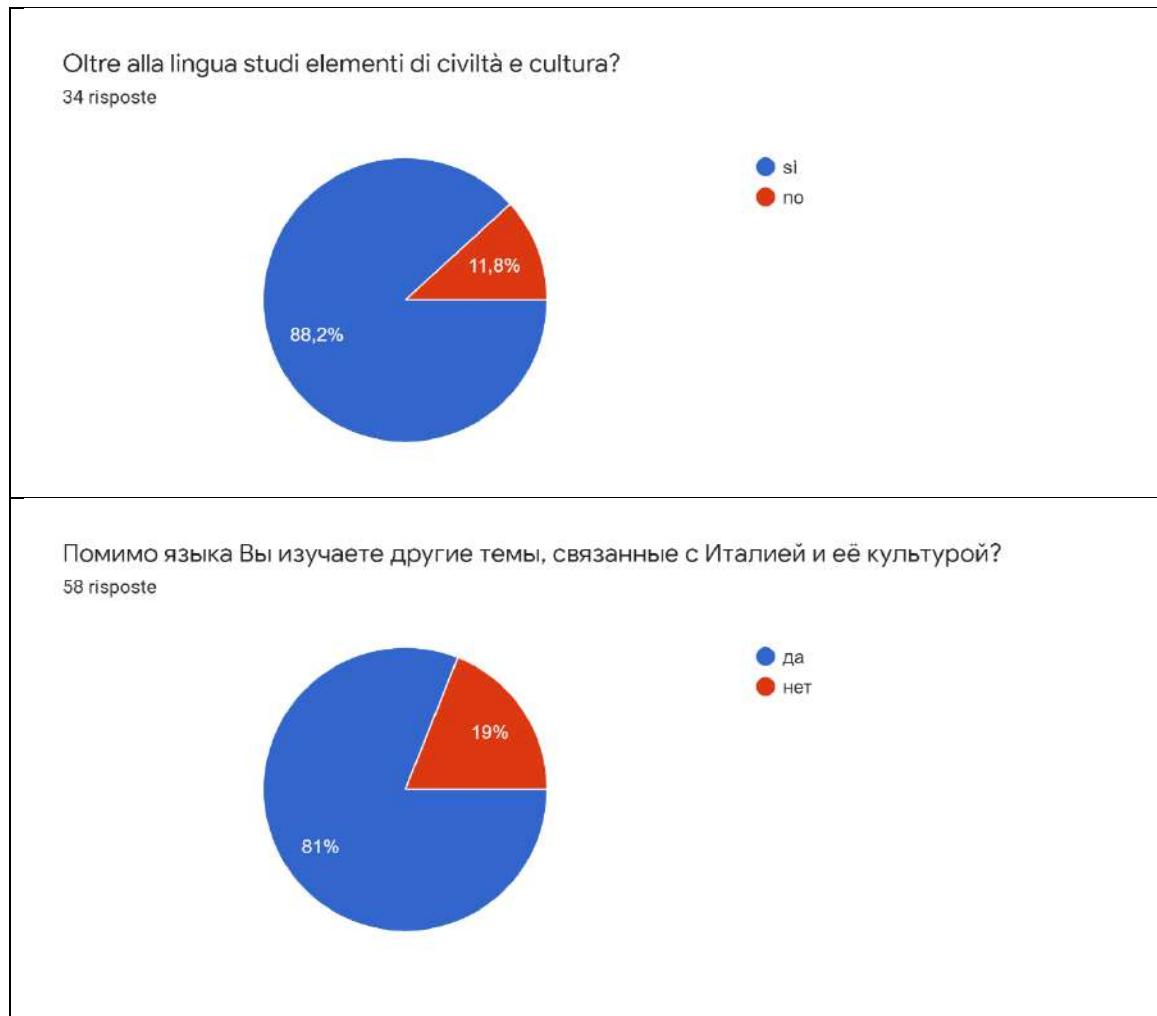


Figura 81 – civiltà e cultura nella classe di lingua (paragone versione IT/RU)

Il dato è leggermente differente. Nella versione italiana ad affermare lo svolgimento di questi temi sono 30 *informant* su 34, la quasi totalità. In quella russa sono 47 studenti su 58. Il dato potrebbe dipendere da due fattori:

- che molti studenti che hanno compilato il secondo questionario abbiano l'italiano come seconda o terza LS, quindi con un quantitativo di ore molto esiguo;
- che si tratti di corsi specifici, dedicati solo allo studio della lingua.

A questo punto, si passa ad analizzare l'item relativo all'efficacia del metodo di insegnamento, o meglio alla percezione che gli studenti hanno dell'azione didattica dei loro insegnanti (figura 82):

- Secondo te, il metodo d'insegnamento degli insegnanti è efficace?

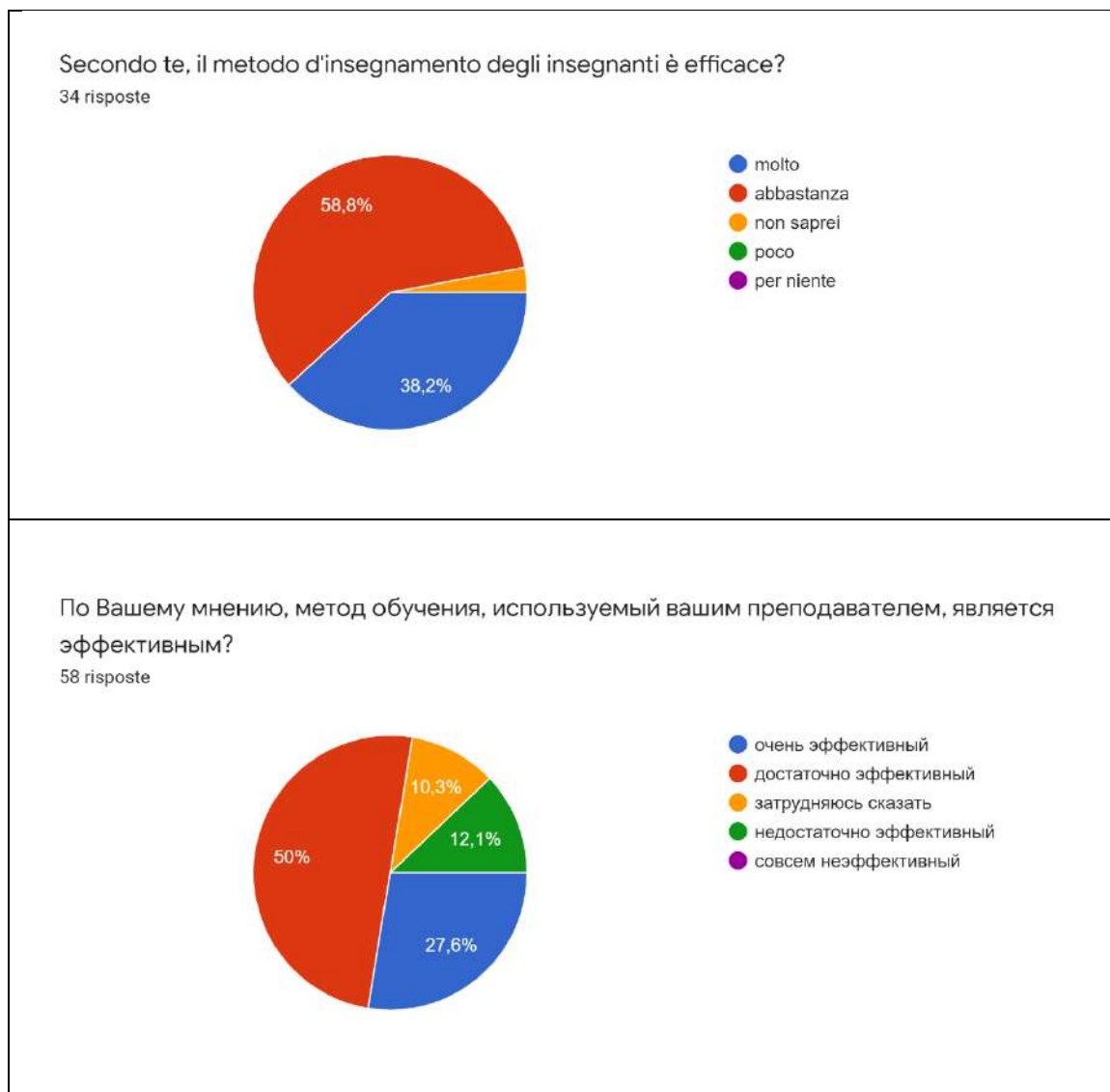


Figura 82 – efficacia del metodo di insegnamento (paragone versione IT/RU)

In questo caso è stata utilizzata una scala con 5 valori, poiché è stata inserita anche l'opzione: 'non saprei'. A volte, è successo anche durante le interviste che gli *informant*

non riuscissero a rispondere in maniera circostanziata e non esprimessero un vero e proprio giudizio di valore.

In entrambi i casi, se si considerano i pareri positivi, dati dall'unione del 'molto efficace' e dell'"abbastanza" efficace, il riscontro è molto alto e l'azione degli insegnanti è considerata davvero incisiva e pertinente.

Infatti, nel primo caso si raggiunge il 91% (33 pareri su 34); nel secondo il 76% (36 giudizi positivi su 56). Sono indicazioni che hanno un grado di trasparenza elevato e non lasciano dubbi all'interpretazione, seppur qualitativa di questo lavoro.

La domanda a seguire è strettamente connessa con questa appena proposta e fa riferimento all'autoefficacia dello studio (figura 83):

- Secondo te, il tuo metodo di studio è efficace?

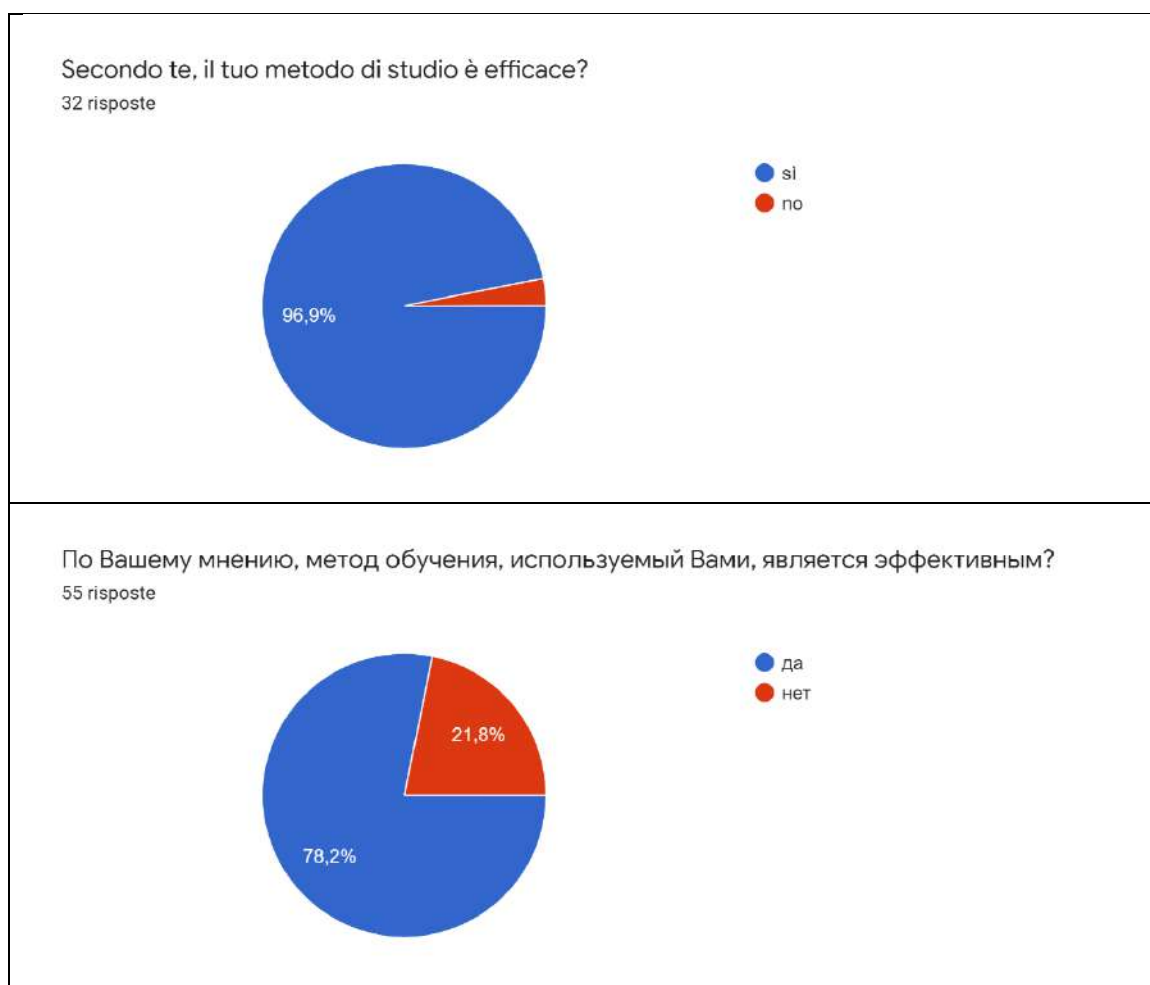


Figura 83 – efficacia del proprio metodo (paragone versione IT/RU)

Nella versione in italiano, la percentuale delle risposte affermative è molto alta, ma soprattutto è maggiore. Infatti, la percezione che hanno questi studenti sul loro modo di studiare è di gran lunga migliore. L'hanno dimostrato cimentandosi nella redazione in quella che per loro è LS. Si sono dimostrati più confidenti nei loro progressi, probabilmente anche per il livello di soddisfazione del percorso di formazione.

Per un ulteriore approfondimento, rispetto all'efficacia della didattica è stato chiesto agli apprendenti se le tecniche che vengono utilizzate in classe dagli insegnanti, prevedano di esercitare tutte le abilità. Gli *informant* si sono così espressi (figura 84):

- A lezione vengono allenate tutte le abilità di base (leggere, ascoltare, parlare, scrivere)?

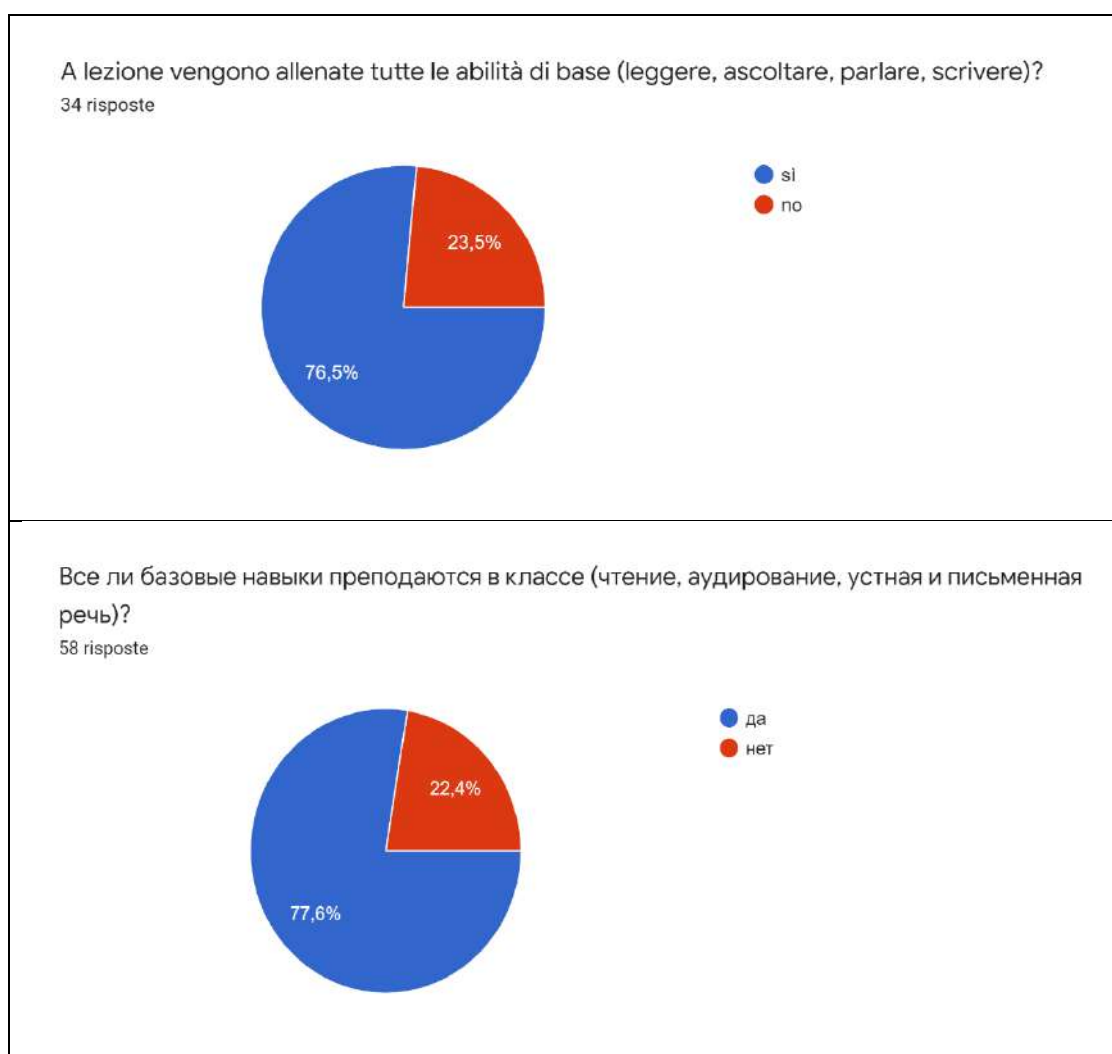


Figura 84 – abilità di base nelle tecniche didattiche (paragone versione IT/RU)

Anche in questa situazione, i due istogrammi ci presentano una condizione del tutto simile e comparabile. Nella versione in italiano 26 studenti su 34 riconoscono l'alternanza, mentre nella versione russa sono 45 su 54.

Questo dato è importante ai fini dell'indagine, perché sta ad indicare che, anche se in una cornice di insegnamento 'classico', accademico e di stampo formalistico, nella didattica dell'italiano LS si tiene in grande considerazione lo sviluppo di tutte e quattro le abilità. Non ci sono indicazioni disponibili su quelle integrate.

Per ciò che riguarda, invece, l'uso del russo a lezione, il grafico ci presenta di nuovo una situazione abbastanza simile (figura 85):

- Secondo te, per capire il significato di parole o frasi bisogna sempre tradurre in russo?

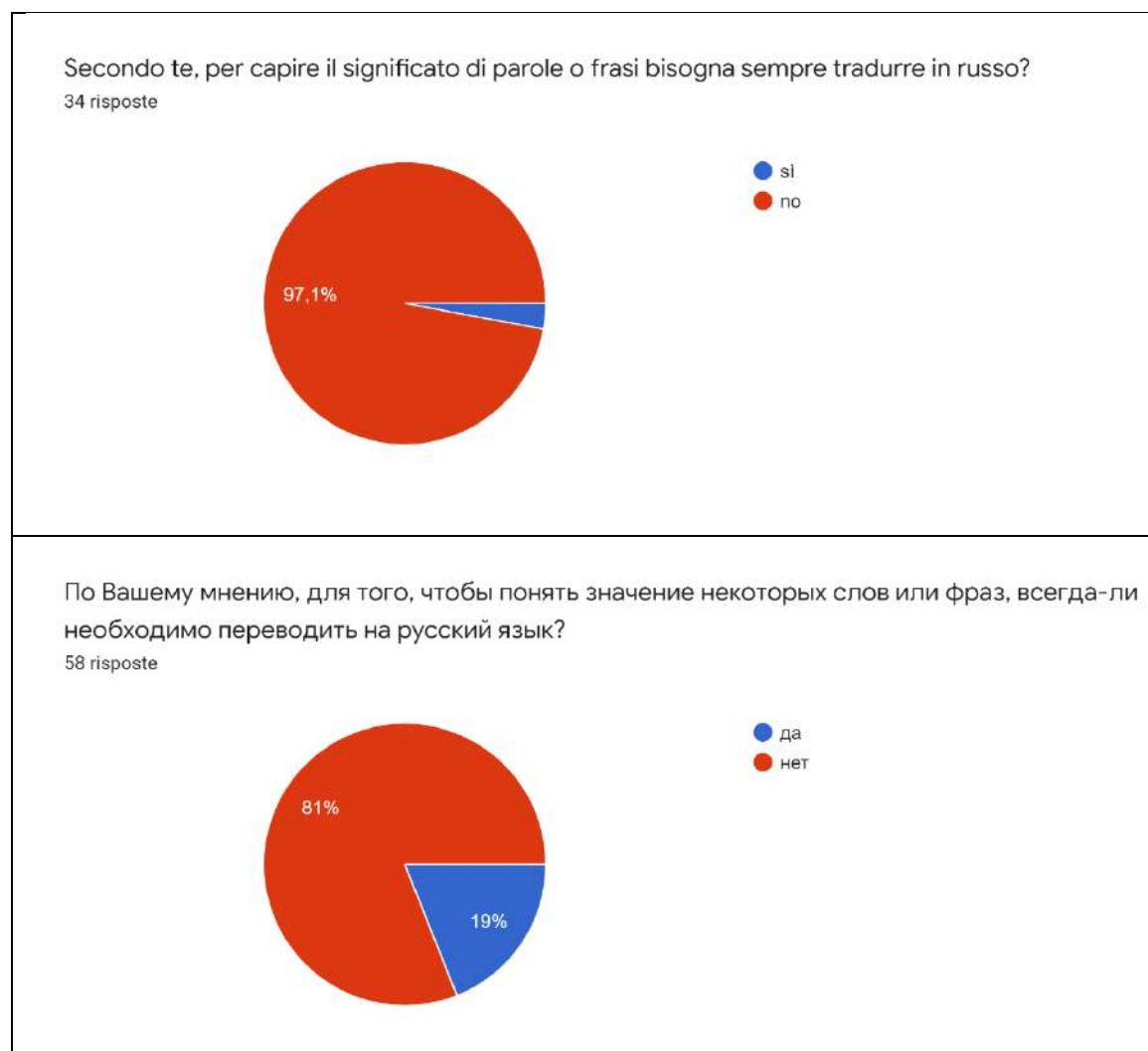


Figura 85 – uso del russo per la comprensione (paragone versione IT/RU)

Per coloro che hanno risposto al questionario in italiano, il ricorso alla traduzione serve leggermente di meno che non per i colleghi che hanno risposto in russo.

A queste due domande chi pensa di padroneggiare meglio la LS, naturalmente, ritiene sia meglio avere una lezione solo in italiano di più del secondo gruppo di informanti (figura 86).

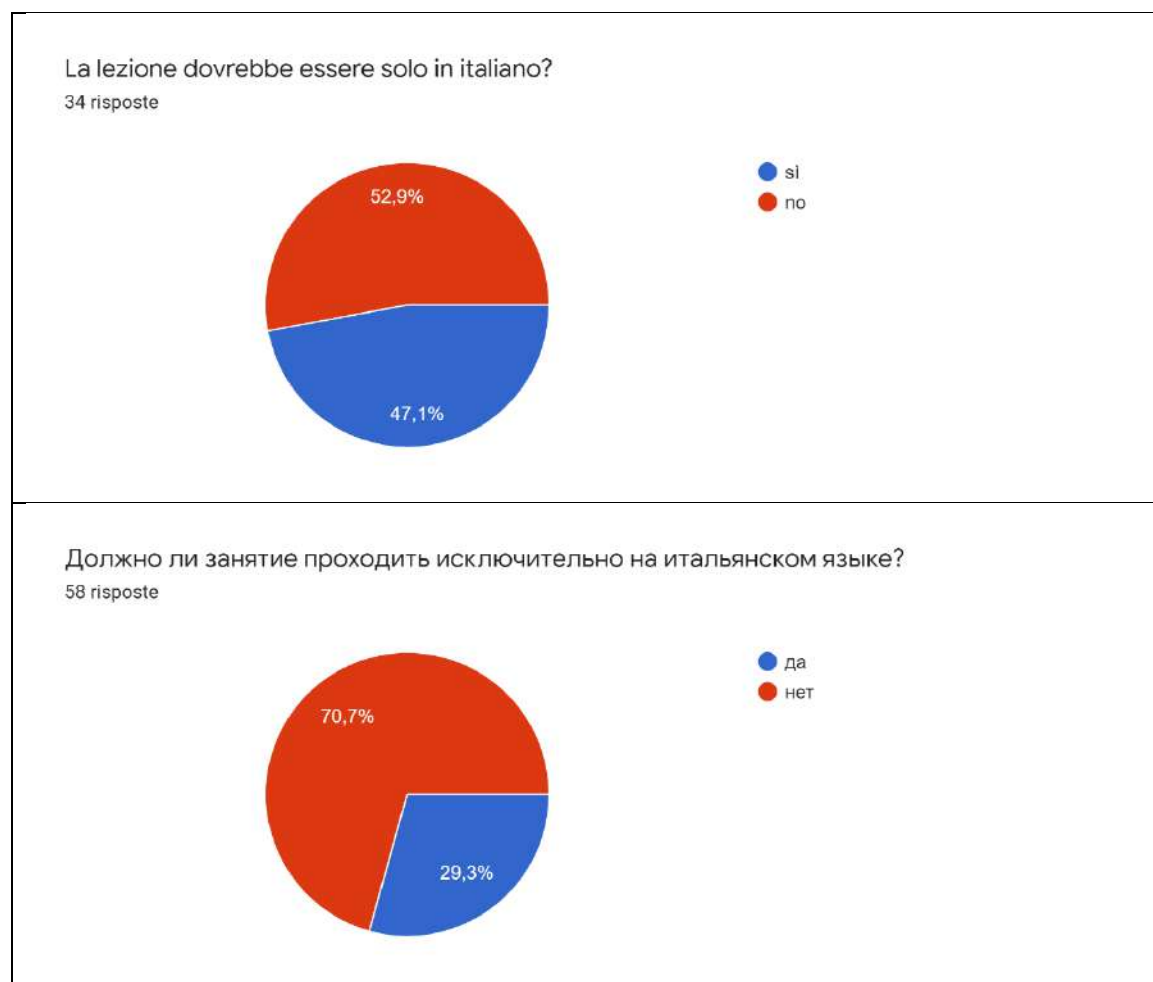


Figura 86 – uso del russo durante la lezione d'italiano (paragone versione IT/RU)

Il quesito che sta per essere illustrato si collega a quello precedente, poiché fa riferimento alla conoscenza del russo da parte degli insegnanti non madrelingua. Durante la nostra indagine non è mai capitato di incontrare docenti italiani che non avessero un livello elevato di padronanza nel russo. Tuttavia, non si tratta di un requisito obbligatorio anche se in un ambiente formale come quello accademico moscovita, sapere la lingua dell'amministrazione e dell'utenza costituisce un elemento di considerazione.

La domanda: gli insegnanti devono sapere necessariamente il russo per spiegare meglio le differenze tra le due lingue?

Fanno seguito gli istogrammi di riferimento, che rappresentano graficamente le opinioni degli studenti (figura 87):

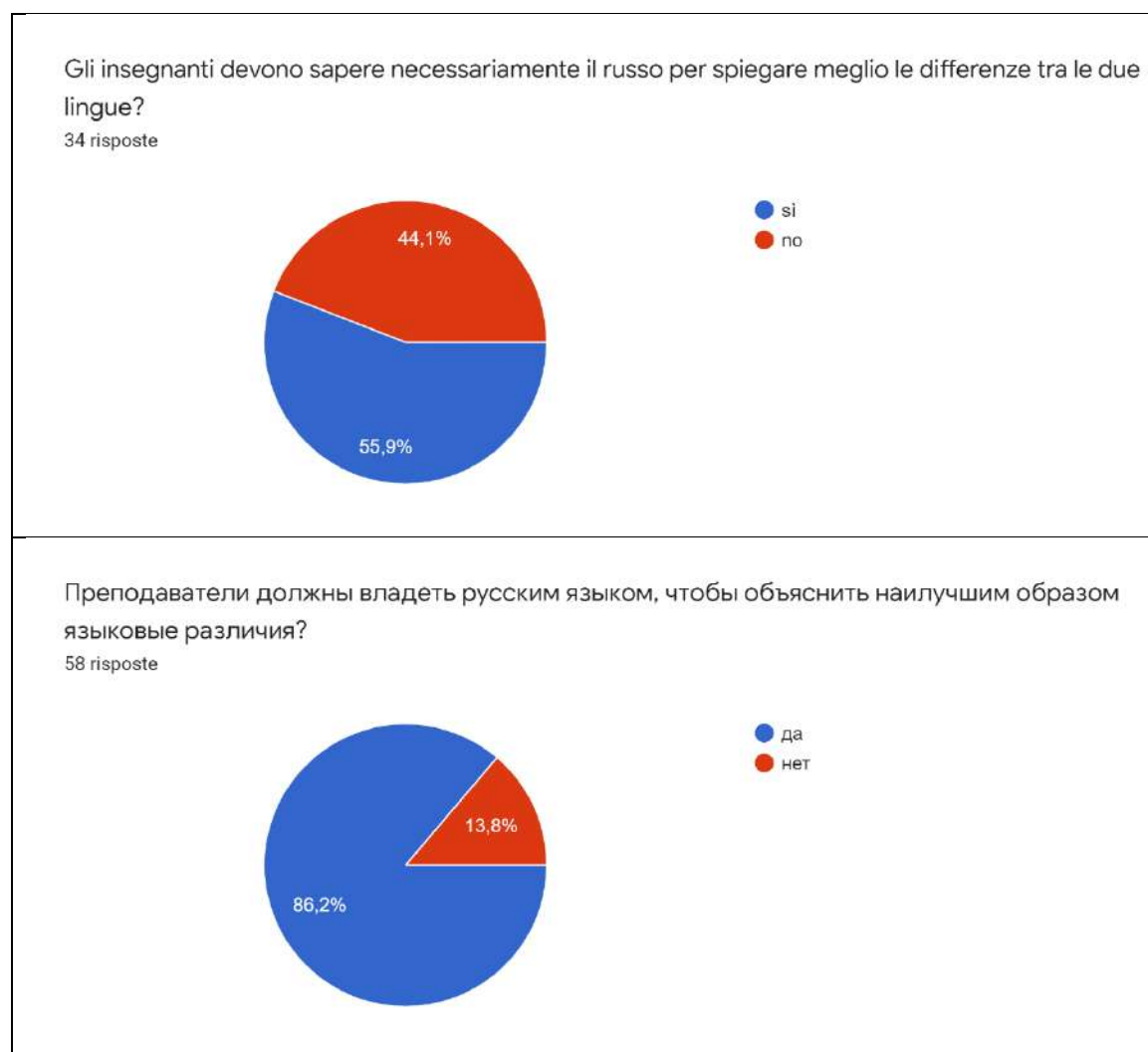


Figura 87 – conoscenza del russo da parte del docente di italiano (paragone versione IT/RU)

In questo frangente, il risultato è influenzato dal livello di padronanza della LS degli informnati, o meglio dalla percezione che loro stessi hanno delle proprie abilità e competenze. Nel secondo caso, infatti, l'86,2% degli studenti (50 su 56), asserisce che l'insegnante debba conoscere, quindi usare in classe, la lingua russa. Al contrario, solo 19 apprendenti su 34 considera auspicabile la realizzazione di questa condizione.

In relazione alla didattica, ma tenendo in considerazione i materiali di studio proposti dagli insegnanti, è stato chiesto agli studenti se ritengono utili e ben articolati la bibliografia di riferimento per le esercitazioni e per la preparazione agli esami.

I volumi sono quelli che sono stati oggetto di analisi nel capitolo 5 (cfr. 5.2).

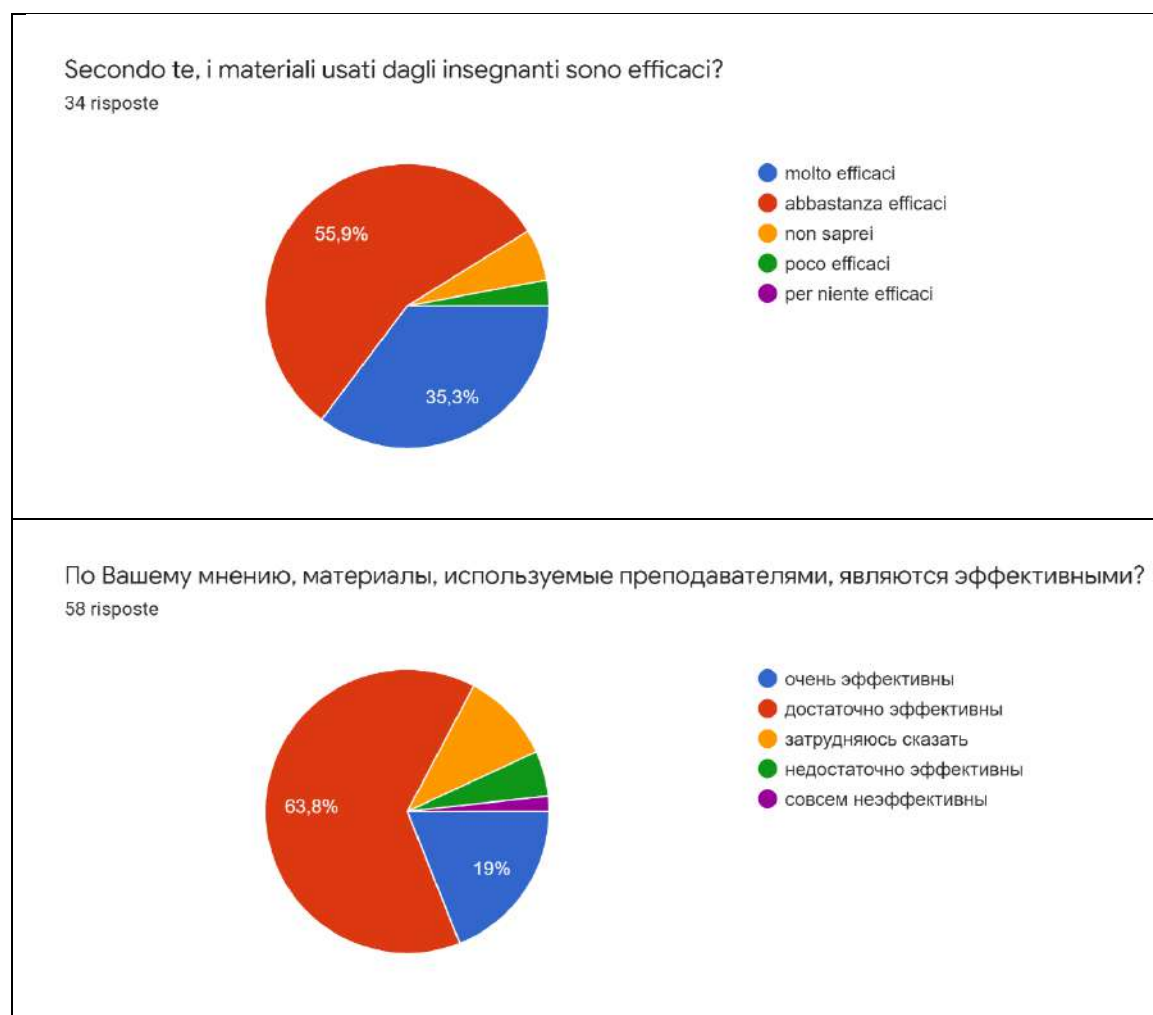


Figura 88 – efficacia dei materiali di studio (paragone versione IT/RU)

Il grafico (figura 88), anche in questo caso attesta una condizione di similarità fra le opinioni espresse nella prima e nella seconda versione, addirittura con un incremento della soddisfazione, del tutto evidente nel primo istogramma. La somma dei pareri che esprimono apprezzamento (dato dai valori ‘molto’ e ‘abbastanza’), è, infatti, pari al 91,2%. Si tratta, ancora una volta di una conferma pressoché unanime delle scelte fatte dai docenti. Nella versione compilata in russo, il grado di stima tende un po’ a decrescere, poiché è pari al 72, 8%. Con probabilità, il dato va interpretato anche alla luce di una minore sicurezza nell’uso della LS, da parte degli *informant*.

Nei confronti della correzione degli errori, invece, i due grafici (figura 89), sono pressochè simili ed esprimono parere univoco. Questo tratto conferma l'idea della lingua che hanno gli studenti russi, ossia di un prodotto che deve tendere alla perfezione sostanziale e formale. Laddove questo livello non sia raggiunto, per qualsiasi motivo, è necessario l'intervento dell'insegnante che richiami alla norma.



Figura 89 – correzione degli errori (paragone versione IT/RU)

Infine, per quanto ancora concerne la didattica è stato chiesto se durante le lezioni vengano proposti temi suggeriti dagli studenti stessi, o comunque di loro interesse (figura 90). Il quesito è strutturato a scala a 5 uscite, nella quale il valore 1 corrisponde a 'sempre' e il valore 5 a 'mai'.

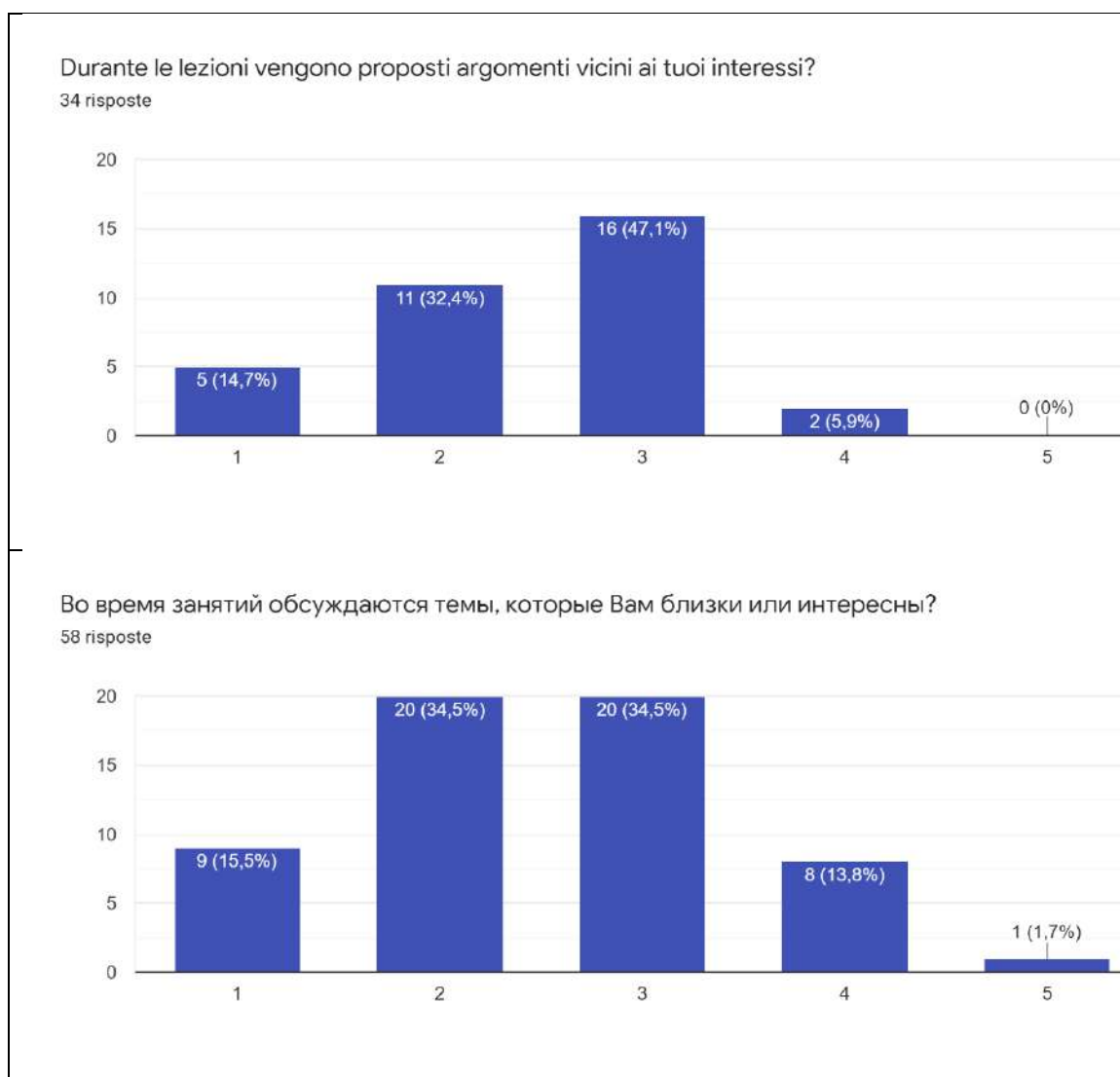


Figura 90 – argomenti d’interesse trattati in classe (paragone versione IT/RU)

Le risposte si concentrano fra ‘sempre’ e ‘abbastanza spesso’. Anche questo dato va visto e interpretato come segnale positivo nei confronti degli apprendenti e nella direzione di proporre lezioni motivanti ed efficaci.

Gli ultimi due *item* si indirizzano rispettivamente all’analisi dell’adeguatezza dell’ambiente didattico e alle aspettative degli studenti, una volta terminato il percorso formativo. Nel primo caso, quindi, è stata sottoposta agli *informant* la seguente domanda:

- Secondo te, le aule e le attrezzature a disposizione dell'università sono adeguate?

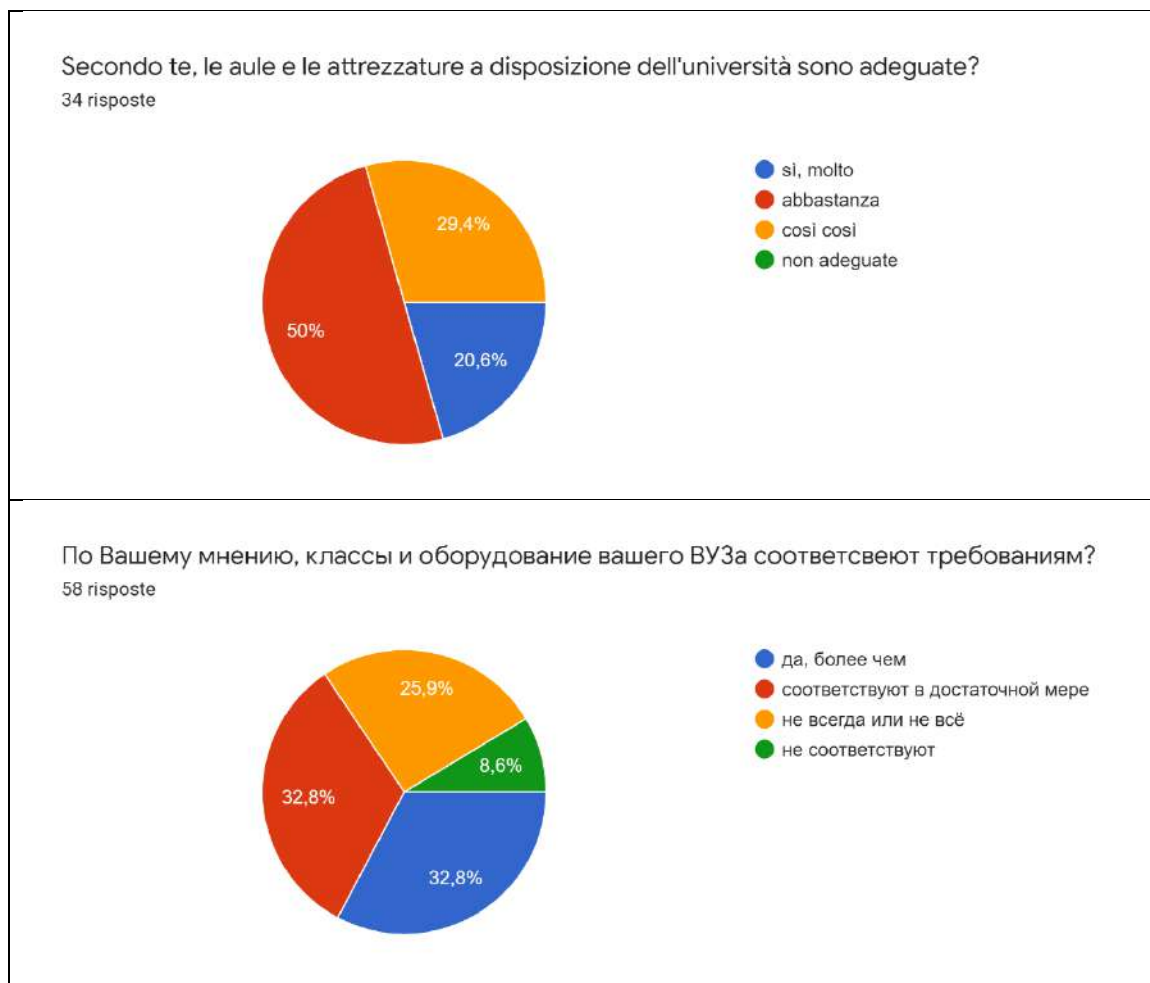


Figura 90 – adeguatezza degli ambienti d'apprendimento (paragone versione IT/RU)

Il grafico (figura 90) fornisce un dato pressoché non difforme tra la prima e la seconda versione del questionario. In generale, gli spazi messi a disposizione dagli atenei sono considerati a un livello di adeguatezza che soddisfa i bisogni formativi degli apprendenti. Per alcuni, non del tutto, ma il quesito è stato posto in modo da non avere un ulteriore approfondimento sugli aspetti migliorabili.

Infine, si è cercato di analizzare le aspettative dei discenti, in relazione alla loro formazione e alla percezione di sentirsi pronti per affrontare il mondo delle professioni.

- Ritieni che la formazione universitaria sarà sufficiente per prepararti al mondo del lavoro?

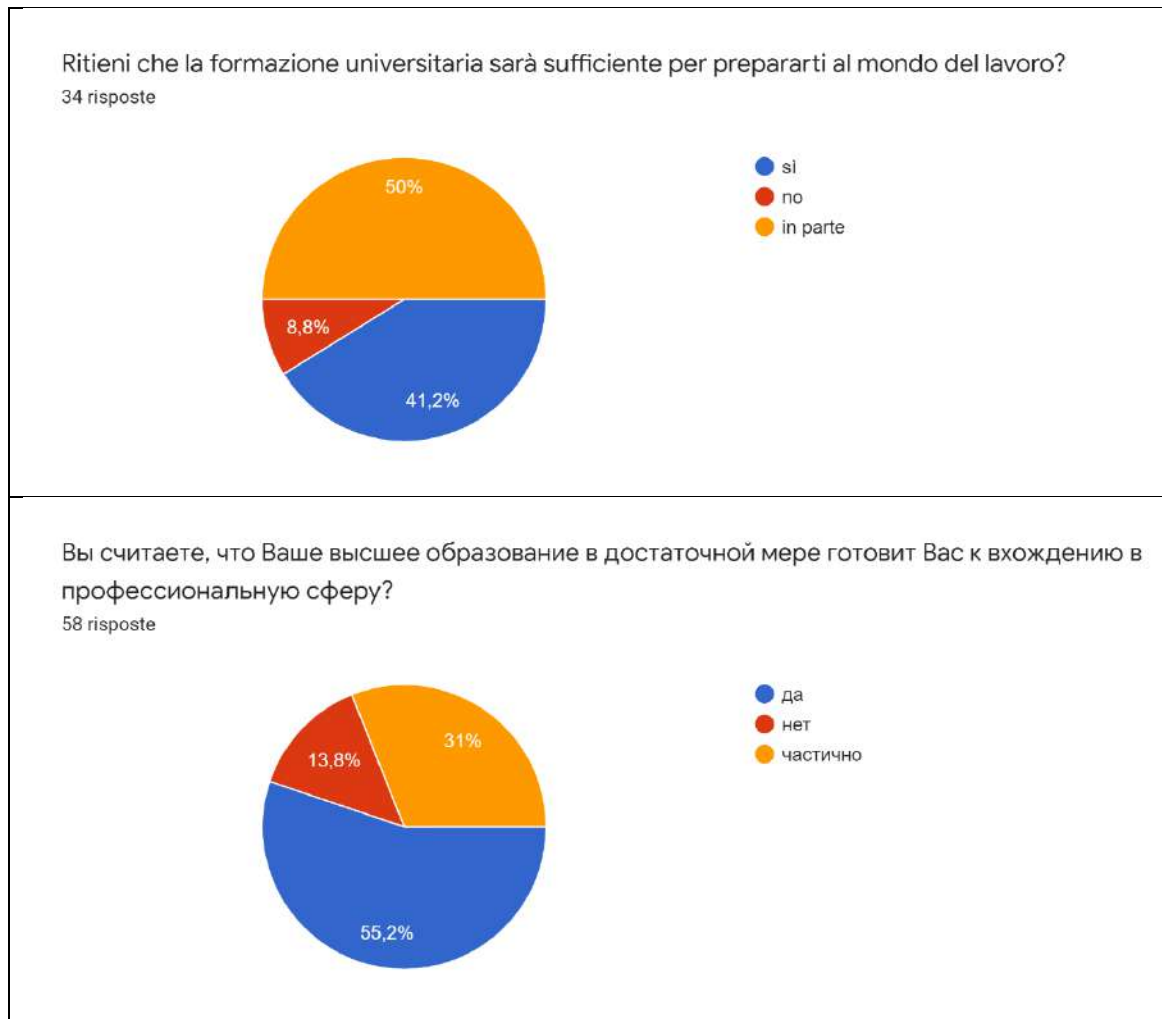


Figura 91 – aspettative per il futuro lavorativo (paragone versione IT/RU)

Circa la metà degli informanti mostra fiducia nei confronti sia della struttura universitaria, sia della scelta personale fatta e non ci sono sostanziali divergenze di parere rispetto alle due versioni.

Per concludere, si riportano i grafici relativi al sesso e all'età della popolazione che ha preso parte a questa indagine e ne ha garantito la realizzazione (figure 92 e 93).

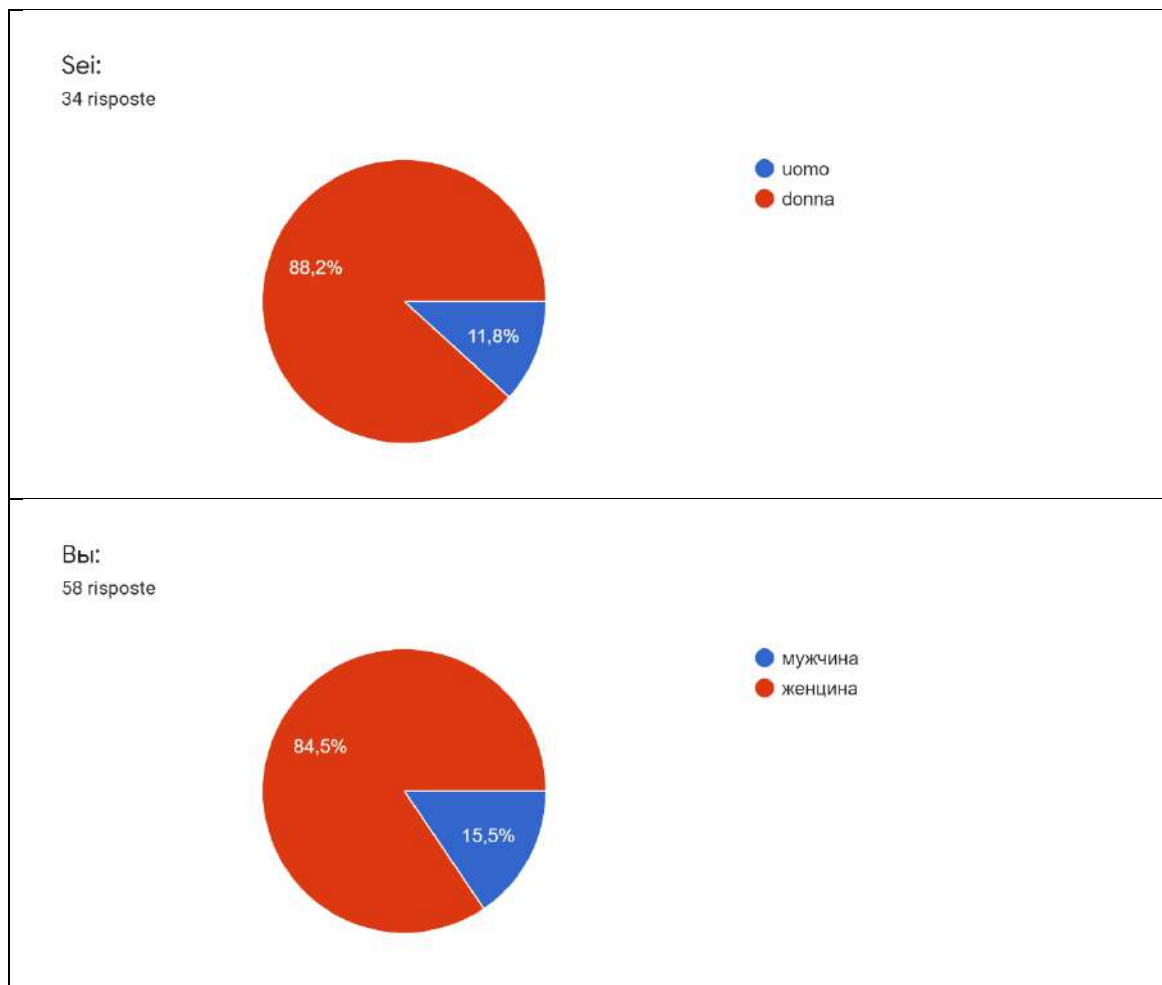
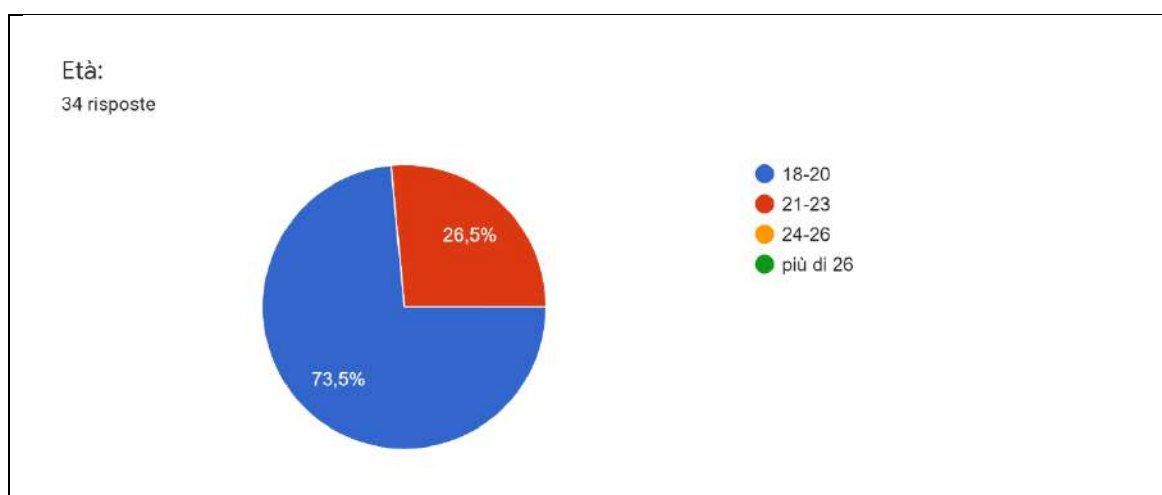


Figura 92 – sesso degli studenti (paragone versione IT/RU)



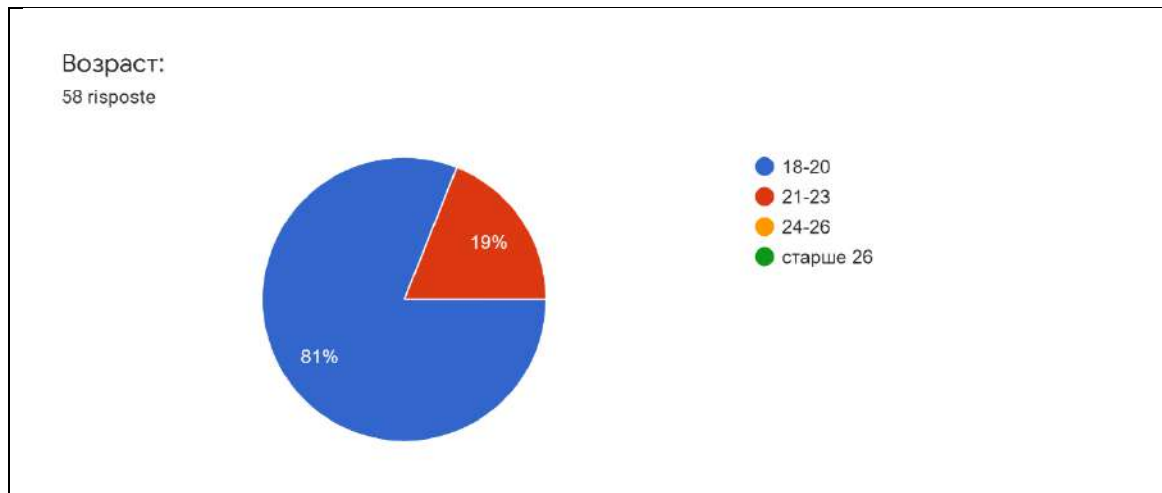


Figura 93 – età degli studenti (paragone versione IT/RU)

Si tratta di una popolazione in prevalenza costituita da ragazze e, per tutti l'età è compresa fra i 18 e i 23 anni, a testimonianza che il fenomeno di coloro che sono costretti a iscriversi fuoricorso sembra non avere diffusione, all'interno degli atenei russi e moscoviti.

8.6 Analisi e discussione delle interviste indirizzate agli studenti

In questo paragrafo verranno illustrati i risultati delle analisi alle interviste realizzate con gli studenti dei sette atenei che hanno accolto la richiesta del ricercatore. Anche in questo caso, come per le interviste dei docenti, sono stati seguiti gli stessi *step* metodologici e di analisi, indicati nella sezione dedicata (cfr. 7.6.1).

La natura delle interviste semi-strutturate, anche in questo caso ci ha consentito di:

- agire in un sistema *open-ended* (Dörnyei 2007), all'interno del quale gli studenti hanno avuto la possibilità di rispondere ai quesiti, ma anche di aggiungere esperienze e ricordi non strettamente legati alla domanda specifica. Trattandosi di persone che hanno scelto, nella maggior parte dei casi, di parlare nella LS nella quale non hanno ancora raggiunto un livello di padronanza avanzato, le narrazioni risultano un po' più schematiche e più circoscritte all'argomento richiesto, rispetto a quelle dei docenti. Tuttavia, il dato è apprezzabile e in un paradigma di tipo qualitativo trova anche giusto riconoscimento. Quasi tutti gli *informant* tra il gruppo di studenti (30 su 35) ha espresso la volontà di poter parlare in italiano. Anche i corsisti del primo anno hanno considerato il fatto come possibilità di entrare in contatto con un madrelingua e di poter fare pratica. Qualcuno ha anche chiesto pareri, dopo la registrazione della seduta, sulla correttezza formale e sulla velocità dell'eloquio del proprio parlato. Altri, hanno manifestato interesse per il lavoro di ricerca e, più in generale, per la vita accademica italiana;
- mostrare agli *informant* le domande, sia per creare un clima disteso, sia per permettere all'intervistato di raccogliere le idee, rispetto alla sua esperienza. Inoltre, la lettura degli *item* ha permesso di operare una serie di decisioni, come ad esempio:
 - a. comprendere e circoscrivere la propria azione;
 - b. scegliere la lingua della comunicazione;
 - c. collegare fatti ed eventi significativi della propria vita, in considerazione dell'argomento presentato.
- Permettere al ricercatore di essere flessibile nella riorganizzazione dell'intervista, (Flick 1995), soprattutto nei momenti in cui si rende conto che le domande potrebbero

non andare troppo in profondità o che è necessario ‘prendere confidenza’ con lo strumento. Le interviste realizzate con gli studenti sono state le prime ad essere pianificate. Questo, perché si temeva di non avere abbastanza tempo per registrarle. Il primo periodo di mobilità si è svolto nei mesi di aprile e maggio, quindi nel periodo finale dell’anno accademico quando gli studenti sono impegnati nelle sessioni d’esame e ci sono anche la festività legate al primo maggio e al Giorno della Vittoria (9 maggio). Queste considerazioni hanno veicolato l’inizio della raccolta dei dati e hanno decretato che i primi *informant* sarebbero stati gli studenti.

Attraverso l’elaborazione degli *item*, resta confermato il tentativo di soddisfare le domande di ricerca:

1. Quali sono le maggiori difficoltà che gli studenti incontrano nello studio dell’italiano:
 - 1.1 Di tipo ortografico?
 - 1.2 Di tipo fonetico?
 - 1.3 Di tipo lessicale?
 - 1.4 Di tipo morfologico?
 - 1.5 Di tipo sintattico?
 - 1.6 Di tipo semantico?

2. Il metodo di insegnamento viene percepito come efficace dagli studenti?

Accanto alle domande di ricerca, si indica anche il copione sottoposto agli *informant*, così come mostra la tabella sottostante:

1. Da quanto tempo studi l'italiano?
2. Perché hai deciso di studiare l'italiano?
3. Sei contenta/o della scelta?
4. Conoscevi l'italiano prima di venire all'università?

5. Conosci altre lingue straniere?
6. Quali sono, per te, le difficoltà maggiori nello studio dell'italiano?
7. L'insegnante semplifica il concetto o traduce in russo?
8. L'insegnante esplicita gli obiettivi della lezione?
9. Pensi che il metodo usato dagli insegnanti sia efficace?
10. Pensi che il tuo metodo di studio sia efficace?
11. Quali altre fonti usi per apprendere l'italiano?
12. Pensi che la formazione universitaria basti per prepararti al mondo del lavoro?

Tabella 35 - *item* delle interviste fatte agli studenti

Dopo aver trascritto tutte le interviste in singoli documenti di testo *Word*, e aver oscurato le informazioni che potevano infrangere il diritto alla *privacy*, i file sono stato caricati su software *Nvivo*. Le immagini riportano l'inserimento delle interviste fatte agli studenti (figure 94-95):

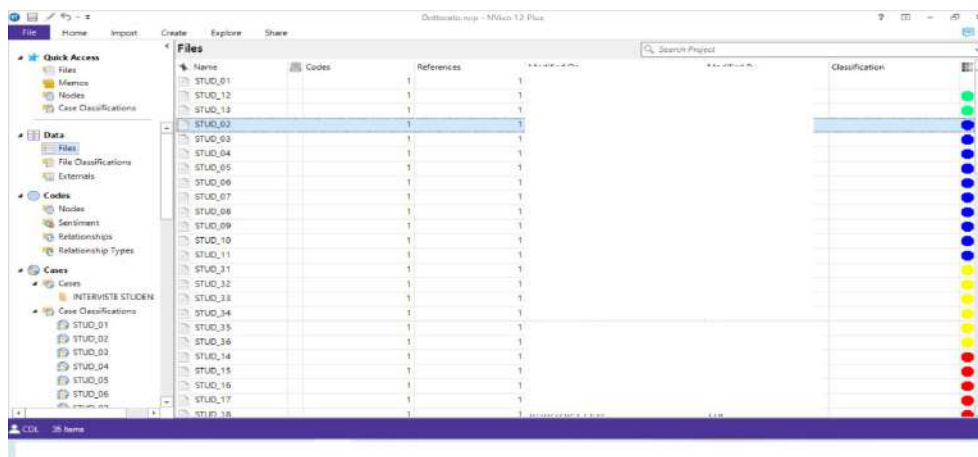


Figura 94 - inserimento delle interviste in *NVivo*

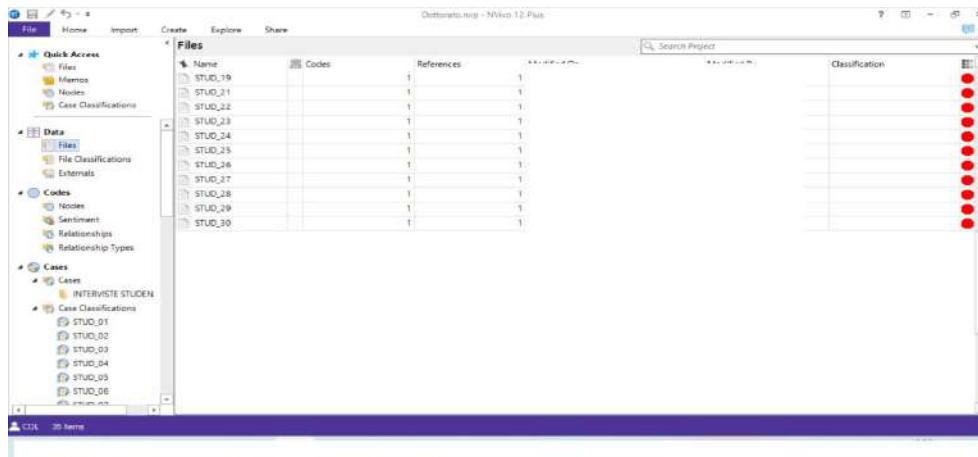


Figura 95 - inserimento delle interviste in NVivo

Rispetto alla scelta dello studio dell'italiano, che come è emerso non è quasi mai un'opzione personale, ma dipende dall'università, gli *informant* si sono espressi nella totalità dei casi in maniera positiva, confermando il risultato dei questionari.

Uno studente racconta, a questo proposito:

B - Studio l'italiano più o meno da due anni, non ho deciso di studiare l'italiano come lingua straniera perché la nostra università mi ha fatto studiare questa lingua, ma sono contento della scelta perché mi piace l'italiano e io penso che l'italiano è una lingua bella e melodiosa

Estratto 14-intervista INT_06

Tra i tanti questo frammento viene ritenuto significativo perché rappresenta l'idea diffusa che i russi hanno della nostra lingua. 'Bella', 'melodiosa', 'musicale', sono gli aggettivi che solitamente vengono usati per descriverla e le associazioni, naturalmente, vengono fatte con la musica classica. Quest'ultima, ha commutato tutti i termini microlinguistici nel russo che, a loro volta, fanno parte del bagaglio lessicale personale delle persone, in quanto l'educazione artistica e musicale viene ritenuta una componente essenziale e non rinunciabile della formazione dell'individuo.

C: Io ho cercato di studiare l'italiano da sola, ho provato ma ho sempre non avuto il tempo, poi sono stata fortunata e ho scritto che io voglio studiare l'italiano e ho ricevuto l'italiano, perciò sono una ragazza fortunata (ride).

Estratto 15 - INT_11

In questo secondo caso, l'assegnazione coincide con il desiderio personale. In circa 8 casi è successo che le intenzioni dell'ateneo fossero le stesse dello studente. Tuttavia, si tratta di un dato basato su criteri non prevedibili. Altre volte, la possibilità di scelta viene accordata sulla base del merito, come ad esempio la vittoria delle olimpiadi della lingua o della matematica, oppure aver superato brillantemente l'esame *EGE*.

L'impossibilità di optare per una lingua o per un'altra, è un fattore che va tenuto in considerazione rispetto alla motivazione. Nel nostro caso, sembra che l'italiano possieda caratteristiche intrinseche sufficienti per essere attrattivo, ma non per tutte le discipline potrebbe essere così.

Anche per le interviste, così come per i questionari, gli aspetti legati alla difficoltà di apprendimento rappresentano un tema centrale, sviluppato allo scopo di rispondere alla prima domanda di ricerca.

Di seguito la tabella mostra le asperità linguistiche che gli studenti sentono di dover affrontare nello studio:

Uso del congiuntivo	13 occorrenze
Uso delle preposizioni	9 occorrenze
Uso degli articoli	7 occorrenze
Particelle pronominali e pronomi	7 occorrenze
Periodo ipotetico	7 occorrenze
Passato remoto	5 occorrenze
Fonetica/pronuncia/intonazione	4 occorrenze

Tabella 36 - difficoltà linguistiche

Come indicano le risultanze, le criticità percepite sono tutte a livello morfo-sintattico. Altri aspetti della lingua trovano un basso riscontro, come ad esempio la fonetica. Si tratta di risultati che confermano anche gli *output* dei questionari.

La tendenza che si è notata durante le registrazioni è stata che di fronte al quesito, tutti gli studenti, senza esclusione alcuna, hanno immediatamente collegato la categoria

‘difficoltà’ agli aspetti morfologici e sintattici. Questo, ci riporta all’idea di lingua che hanno gli studenti universitari russi, come sistema di regole e di canoni che occorre rispettare e che sono di difficile acquisizione, proprio perché rimane la dicotomia fra la teoria e l’applicazione socio-pragmatica dell’italiano, che viene completamente ignorata dagli apprendenti e poco considerata dai docenti.

Nel prossimo estratto riportiamo un passaggio dell’intervista 03, che può essere rappresentativa dell’opinione degli *informant*:

A - Non è stata una bella esperienza. Ascolta invece nello studio dell’italiano c’è qualcosa di difficile?
B - Sì per me è molto difficile cominciare a parlare perché all’università noi facciamo molte esercizi grammaticali, leggiamo molto ma non abbiamo abbastanza tempo per praticare lingua parlata e per me è difficile perché questo anno ho cominciato studiare spagnolo e allora mia testa queste parole si mescolano molto.
A - Sono due lingue affini e quindi capisco.
B - Sì.
A - Invece, oltre al problema italiano/ spagnolo, quando studi l’italiano quale sono gli argomenti che secondo te sono più difficili? Forse, non lo so a livello di grammatica, il lessico non lo so dimmi tu.
B - Lessico non è difficile perché devo studiare imparare le parole. Per me è difficile un po’ “ne”, “ci”.
A - Sì, i pronomi.
B - I pronomi perché non abbiamo in russo è molto strano, è molto difficile capire e ci vuole tempo per capire.
A - Altri argomenti che ti sembrano difficili?
B - Forse congiuntivo un po’. Noi abbiamo studiato congiuntivo e ci vuole tempo per non capire ma per produrlo.

Estratto 16 - INT_03

Uno degli aspetti che questa indagine deve tenere in considerazione è proprio la mancanza quasi completa della percezione che la lingua possa avere delle difficoltà di apprendimento che esulano dai meri aspetti grammaticali. Nel tentativo di comprendere se fosse stato compiuto un errore da parte del ricercatore, nell’individuazione delle criticità, si è proceduto con un secondo controllo. Data la natura testuale delle interviste e in considerazione del fatto che la loro struttura è flessibile, si è pensato che qualcosa fosse sfuggito nella fase di *coding*, nel processo di raccordo delle informazioni nei ‘*nodes*’. Tuttavia, anche questo secondo processo di controllo non sono emerse risultanze che andassero in una direzione diversa da quella apparente.

A ulteriore conferma di quanto affermato si riporta un ulteriore e ultimo esempio:

A: Senti, ma c’è qualcosa di difficile nell’italiano?
B: Le difficili sono queste piccole cose... gli articoli.

A: I pronomi?
B: Sì.
A: Per l'uso, vero? Perché non sei sicura dove devi metterli, quando si usano, quando non si usano?
B: Bisogna avere tutto quello nella mente allo stesso tempo.
A: E quindi come strategia tua personale quale usi? Cosa fai per ricordarti? Ad esempio una cosa che facevo io quando studiavo il russo era studiare un aggettivo ed il suo contrario. Per avere un'associazione.
B: Faccio più o meno così. Anche lo so che ricordo bene quando ascolto, quando sento e allora cerco di leggere.

Estratto 17 - INT_27

In questo passaggio risaltano due elementi:

- 1) le “piccole cose” che creano grandi difficoltà. La studentessa intervistata non se ne rende conto, ma pone la sua attenzione sulla dimensione ortografica ridotta proprio di quegli elementi che a livello semantico, invece, provocano tanta difficoltà. In qualche modo, la dimensione materiale è inversamente proporzionale alla complessità cognitiva;
- 2) la consapevolezza di avere un'intelligenza musicale, che andrebbe nutrita di attività attraverso le canzoni, le poesie, le rime. La strategia scelta, ossia di leggere, non è proprio la più efficace, ma probabilmente la studentessa non se ne rende conto e non sa trovare soluzioni differenti, oppure l'insegnante non le ha suggerite.

Rispetto all'uso del russo durante le lezioni, è stata posta una domanda specifica, proprio in considerazione del contesto che vede gruppi monolingui e la presenza, in numero maggiore, di insegnanti che hanno in comune la stessa L1.

Anche in questo caso i riscontri forniti dagli *informant* sono pressoché concordi nell'affermare che ci sono alcuni momenti della lezione, in cui è necessario comprendere bene che cosa dice, o spiega l'insegnante. Nella totalità dei casi, questi passaggi sono costituiti dalle spiegazioni delle regole di grammatica, che si preferisce abbia una connotazione contrastiva.

Ne è un esempio il prossimo estratto, in cui lo studente del secondo anno esprime una certezza nell'indicare il ricorso al russo come la migliore strategia possibile per favorire la comprensione:

A: ■■■■, senti tu sei d'accordo con le spiegazioni in russo della grammatica italiana ad esempio o preferiresti una spiegazione tutta in italiano?

B: Preferisco quando l'insegnante traduce in russo quando... perché è molto chiaro. Sì.

A. E se l'insegnante non sapesse il russo, ad esempio?

B: Ma nostri insegnanti sapevano russo perciò...

A. Quindi, se vengo io a fare una lezione in italiano non va bene?

B. Perché?

A: Perché io non potrei spiegare le regole perfettamente in russo. Parlerei con gli errori, non sarei efficace. Oppure se viene un insegnante dall'Italia che non conosce per niente il russo e spiega, secondo te non sarebbe così efficace come un insegnante che sa anche il russo?

B: No, mi piace che è efficace perché questo insegnante non parla russo perciò lei o lui deve spiegare in italiano non è un problema.

A: Quindi, sì, solo per sapere la tua opinione. Secondo te è meglio che l'insegnante quando spiega usi e l'italiano e il russo oppure è meglio spiegare solo in italiano? Lo so che è più difficile tutto in italiano.

B: Sì. Perciò, penso che è molto facile quando l'insegnante spiega anche in italiano russo.

A: Quindi per te va bene così.

B: Sì.

Estratto - 18 INT_06

I riscontri (6 su 35) propensi ad affermare, invece che l'uso del russo non è sempre inevitabile hanno un peso minore nella risposta a questo quesito. Tuttavia, l'apporto dato da altre esperienze, come ad esempio le vacanze studio fa riflettere gli studenti sulla possibilità che la lezione possa essere condotta esclusivamente nella LS.

A questo proposito è indicativo l'apporto fornitoci da una studentessa del secondo anno, di una facoltà linguistica:

B: Io chiedo per conto mio. È meglio che l'insegnante parla in italiano e spiegare solo in italiano. È meglio perché per conto mio per parlare bene l'italiano e le altre lingue straniere dobbiamo pensare in questa lingua.

A: Quindi non sei completamente d'accordo con la spiegazione in russo per esempio delle regole di concetto di qualche...?

B: Quando la tema, il tema è molto difficile si può spiegare in russo ma prima in italiano.

A: Ok, quindi usare il russo come ultima variante se proprio...

B: Sì.

A: Quindi, se fosse per te ■■■ la lezione dovrebbe essere tutta in italiano giusto?

B: Sì, perché io quando io studiavo inglese a scuola ogni anno andavo all'estero per praticare l'inglese e quando io usavo solo inglese è meglio.

Estratto - 19 INT_03

Sicuramente, la discriminante che fa propendere l'opinione degli studenti fra l'uso del russo durante la lezione o meno, è il fatto di aver vissuto esperienze al di fuori del contesto accademico. La possibilità di far parte di gruppi plurilingui stimola la riflessione verso il ricorso alla L1. Di fronte alla domanda, fatta in più occasioni, se per l'insegnante di italiano la conoscenza del russo fosse un requisito fondamentale, ci si è resi conto che una buona parte degli studenti non avevano mai preso in considerazione un'ipotesi del genere. Abituati ad avere insegnanti madrelingua e a non confrontarsi sul piano interculturale, non hanno maturato la consapevolezza che possano esistere scenari diversi da quelli a cui sono abituati. In questo senso, esperienze come l'Erasmus potrebbero essere arricchenti non soltanto dal punto di vista linguistico, ma anche formativo.

Per ciò che riguarda il metodo di studio c'è una generale soddisfazione per come gli insegnanti conducono le lezioni e per come spiegano. Spesso, come succede nel rapporto insegnante/discente c'è anche una componente umana, empatica. Anche se si nutrono dubbi sull'efficacia del metodo, entrano in gioco altri aspetti, come quelli relazionali. Ne è un esempio il frammento che segue:

A: Rispetto al metodo usato dagli insegnanti trovi che sia efficace? Sì o no? E perché? Oppure cambieresti qualcosa?

B: Noi studiamo tantissime parole e per me non si usano ogni volta quando parlo, noi... perché noi parliamo ora e non uso parole come "aia" o come "arrosto alla brace" o... per me questo metodo è un po' più strano, perché voglio parlare in italiano bene e per questo devo studiare le parole che usano.... usano ogni giorno. Questo metodo è strano, ma mi piace e studio e questo insegnante piace.

Estratto 20 - INT_31

L'aggettivo 'strano' sembra essere riferito alla memorizzazione di lessico ritenuto non funzionale, che quindi non trova corrispondenza nella vita e nei bisogni comunicativi dell'apprendente. In un contesto LS, poi, le occasioni per allenare le abilità di produzione orale si riducono allo spazio della classe e della lezione. Inoltre, non c'è mai uno stimolo che proviene dall'ambiente. È vero che a Mosca sono numerose le occasioni per poter

assistere a un festival o a una rassegna, ma lo è altrettanto che la vita di questi ragazzi si svolge in circuiti usuali. Spesso si tratta di persone che arrivano dalle province e che vivono negli studentati. Alcuni di loro, hanno raccontato successivamente alla registrazione che devono lavorare per mantenersi, nonostante la borsa di studio. Altri, vivono nell'*hinterland* moscovita e impiegano ore negli spostamenti. Inoltre, si è già fatta menzione al fatto che il livello di autonomia non è troppo elevato e che la dimensione più scolastica che accademica non contribuisce a sviluppare il senso di intraprendenza.

Infine, è possibile affermare che le evidenze delle interviste rispetto alle domande di ricerca trovano fitte corrispondenze con i dati emersi dai questionari. C'è un sostanziale accordo sia nella valutazione delle difficoltà legate allo studio dell'italiano, sia rispetto alla percezione dell'efficacia del metodo di insegnamento.

In conclusione, ci sembra opportuno chiudere la riflessione, tornando a dare la voce a una dei protagonisti di questa indagine. Si tratta di una studentessa di una facoltà linguistica che a proposito dell'italiano e degli aspetti a lui associati dice:

A: Ok. E vi piace l'italiano?
C: Sì, io non immagino la mia vita senza l'italiano e senza l'Italia, perché l'Italia è una grande parte della mia vita e senza l'Italia non ci sono.
A: In che senso è una grande parte della tua vita?
C: Perché sono innamorata di Italia da tanti anni, ho visto tanti posti in Italia e ho anche dei parenti in Italia e perciò io, magari è un po' strano ma io mi sento come a casa in Italia.
A: Non è strano, te lo posso giurare. È lo stesso per me a Mosca, anche se poi ho sempre il problema degli errori nel russo. Però è come tu ti senti.
C: Ma la lingua, io sento la lingua italiana è molto vicino a me stessa. Sono azera. L'Italia come il clima e qualche cosa è molto simile all'Azerbaijan perciò mi sento la vostra mentalità, che molto vicino a noi.
A: Sei bilingue?
C: No.

Estratto 21 - INT_11

8.7 Conclusioni

Giunti al termine di questa tesi, ripercorriamo sinteticamente le premesse teoriche che ci hanno condotto alla formulazione delle domande di ricerca, per poi passare a illustrare le evidenze empiriche, ad esse collegate. La scelta della metodologia qualitativa ha permesso di realizzare un'analisi descrittiva ed esplorativa, i cui esiti non sono, per ovvi motivi, generalizzabili.

Infine, ipotizziamo nuovi percorsi di ricerca e possibili, ulteriori prospettive d'indagine.

Nella prima sezione abbiamo contestualizzato la diffusione della lingua italiana in Russia e abbiamo ripercorso, in maniera diacronica, le tappe principali del suo insegnamento in ambito accademico.

I rapporti fra la penisola italiana e le terre russe risalgono circa al XV secolo e sono veicolati da interessi di tipo economico e commerciale (cap. 1). Fin dall'inizio, l'italiano, comprese le varietà regionali, si configura come uno strumento di comunicazione, all'interno di contesti in cui la lingua ha una spiccata caratterizzazione di pragmatismo (par. 1.1 e 1.2).

L'età petrina e l'azione riformatrice dello zar Pëtr Alekseevič Romanov (1672-1725), anche nel campo dell'educazione fa sì che nel 1687 venga fondata a Mosca, dai fratelli Lichudy, la prima Accademia slavo-greco-latina, al cui interno si insegna l'italiano (par. 1.3). L'Accademia forma personale ecclesiastico e per l'amministrazione statale. La lingua italiana viene utilizzata, oltre che dalle maestranze impegnate nei mestieri, nelle costruzioni e nella marineria, soprattutto a livello diplomatico.

Nel 1759 viene data alle stampe la prima grammatica italiana, ad opera di Egor Bulatnickij (-1767). È un atappa che spiana la strada all'insegnamento accademico della nostra lingua (par. 1.3.1). Quest'ultima, sul finire del XVIII secolo, perde il suo carattere pragmatico e inizia a diventare disciplina di studio, secondo un approccio formalistico (par. 1.3.2).

Gli studi di italianistica entrano di diritto, quindi, nel contesto accademico russo, attraverso la scoperta della letteratura del Trecento, di Dante, Petrarca e Boccaccio, ma

anche della tradizione teatrale (cap. 2 e par. 2.1). Tra i fondatori della scuola russa di linguistica e di italianistica viene annoverato Vladimir Fedorovič Sišmarëv (1874-1957), intellettuale poliedrico, studioso anche dei dialetti, in particolare di quelli pugliesi (par. 2.2). Altro esponente prestigioso del mondo accademico sovietico è Ditmar Eljashevič Rozental' (1900-1994), linguista di fama, che nel 1949 pubblica una grammatica italiana che, per almeno trent'anni costituirà un riferimento per diverse generazioni di russi, avviate allo studio della lingua italiana, senza grandi possibilità di entrare in contatto con il paese della lingua scelta e con la sua cultura e civiltà (par. 2.3).

L'epoca sovietica, dalla morte di Lenin, vede un progressivo isolamento del paese dal resto del mondo occidentalizzato. Lo studio delle LS subisce una battuta d'arresto, in quanto le politiche governative sono volte a favorire il cosiddetto processo di 'russificazione' (*Русификация, Rusificacija*), a discapito anche delle lingue delle Repubbliche (cap. 3 e par. 3.1) e di quelle minoritarie. Nonostante le posizioni di chiusura e i periodi contrassegnati da attività diplomatiche altalenanti, lo studio dell'italiano non si interrompe e conserva la sua impronta filologica e traduttiva che, ancora oggi, è motivo di vanto per il mondo accademico di entrambe le parti. Sulla scia del patto di collaborazione esistente in campo culturale dal 1960, anche nel 1991, all'indomani della dissoluzione dell'URSS, viene sottoscritto un nuovo accordo intergovernativo, a suggello delle relazioni intense, produttive e amichevoli tra i due paesi (par. 3.2).

Sempre nel 1991, il sistema d'istruzione russo viene rinnovato, a rappresentare simbolicamente la rinascita di un paese e di una società. Il primo atto del neo eletto Presidente Borís Nikoláevič Él'cin (1931-2007), è proprio la riforma scolastica e universitaria. Durante la decade, lo studio dell'italiano trova spazio anche nel contesto scolastico (par. 3.3) e, a seguito di un'ulteriore intesa bilaterale del 1998, nasce il Programma *PRIA* (*Programma po raspostroneniju ital'janskogo jazika*, Programma per la Diffusione della Lingua Italiana), curato dal Consolato Generale d'Italia a Mosca e dal Ministero degli Esteri.

Un altro momento di svolta dell'educazione superiore in Russia è rappresentato dall'adesione al Processo di Bologna (2003), che pone le basi non soltanto per il rinnovo del sistema, ma apre le porte ai processi di scambio, di partenariato e di internazionalizzazione. Fenomeni, questi, ancora sconosciuti per insegnanti e studenti russi (par. 3.4). Questi ultimi, certamente, rappresentano uno dei protagonisti del processo

educativo, nell'acquisizione dell'italiano LS, con le loro caratteristiche individuali e di gruppo (par. 3.5), il tipo di motivazione che li spinge verso lo studio della nostra lingua (par. 3.6), ma soprattutto con le peculiarità legate allo studio in un contesto guidato e in gruppi monolingui e monoculturali (par. 3.7).

In questo lavoro vengono prese in esame le possibili e prevedibili difficoltà che contraddistinguono l'apprendimento dell'italiano a livello linguistico, in particolare fonetico (3.7.1), grafemico (par. 3.7.2), lessicale (par. 3.7.3), morfosintattico (par. 3.7.4, 3.7.4.1, 3.7.4.2), semantico (par. 3.7.5), socio-pragmatico (par. 3.7.6), interculturale (par. 3.7.8).

Gli insegnanti sono gli altri interpreti imprescindibili in questo quadro di riferimento (cap. 4), anch'essi contraddistinti da aspetti personali e professionali (par. 4.1). Di conseguenza, vengono sinteticamente tracciate le qualità del docente di lingue del periodo sovietico (par. 4.2), in modo da poter fare una comparazione con quello di oggi, ma soprattutto di identificare quanti sono stati coinvolti in questo lavoro d'indagine (par. 4.3 e 4.4).

Accanto alle figure degli apprendenti e dei docenti c'è il concetto di lingua, che si traduce nella scelta degli approcci, dei metodi e delle tecniche, che trovano applicazione pratica anche nella scelta dei materiali da adottare come libri di testo, ad esempio (cap. 5 e par. 5.1). L'analisi dei testi in adozione e di quelli più diffusi a Mosca (par. 5.2) fornisce un riferimento pratico e dà precise indicazioni sulle scelte metodologiche. Inoltre, la disamina dei corsi ha permesso di convalidare una delle ipotesi di partenza, ossia che l'insegnamento dell'italiano nel mondo accademico russo è ancora fortemente di tipo formalistico.

Un argomento di sicuro interesse è rappresentato dal *Lingustic Landscape (LL)* di Mosca, nel quale l'italiano occupa il secondo posto, fra le lingue straniere più presenti, dopo l'inglese (Bagna, Barni 2007, Perotto 2015) (cap. 6 e par. 6.1). Il carattere inusuale del *LL* della capitale ha consentito di approfondire la ricerca verso gli aspetti sociolinguistici, che altrimenti sarebbero stati del tutto marginali. La presenza, importante, della nostra lingua nell'ambiente urbano circostante ha permesso di riflettere su una considerazione iniziale del ricercatore, ossia sul tipo di impatto che può avere lo stimolo costante dell'italiano, sulle riflessioni e abitudini socio-pragmatiche e interculturali degli

apprendenti. La valutazione è stata fatta oggetto d'indagine all'interno delle interviste semi-strutturate, in particolare nell'ultimo *item*, nel tentativo di trovare una possibile spiegazione. Come illustrato (par. 6.2), durante la raccolta dei dati si è avuta l'impressione che la 'quantità di lingua' italiana non fosse percepita in modo adeguato, anzi che non fosse considerata elemento interculturale del tessuto urbano. Inizialmente, si è ritenuto di aver formulato male il quesito, perciò si è proceduto con delle tecniche di "*prompting*" (Creswell 2007: 170), a scopo chiarificatore. La conclusione a cui si è giunti, attraverso le evidenze, è che non vi sia una reale percezione del fenomeno, perché gli *informant*, non hanno tracce mnestiche di una capitale diversa da com'è adesso. Ciò, è dovuto, naturalmente, alla loro età anagrafica. Il fatto di vivere immersi in un contesto cittadino plurilingue da sempre, infatti, non crea una visione divergente, con la conseguente rilevazione del segnale visivo che quotidianamente si ha accanto. Insegne, negozi, pubblicità, locali e servizi collegati al nostro paese sono la 'normalità' e come tali vengono recepiti.

La seconda sezione di questa tesi propone il quadro metodologico di riferimento da cui ha preso le mosse l'indagine empirica e la sua realizzazione sul campo.

Come indicato sia nell'introduzione, sia nel cap. 7, la metodologia scelta è di tipo qualitativo, perché ritenuta dal ricercatore come la più adeguata ai fini di una ricerca sociale ed educativa, ma soprattutto per trovare possibili interpretazioni alle domande iniziali (par. 7.1).

La letteratura di riferimento (par. 7.2), ha indicato che gli studi di tipo empirico nell'insegnamento delle lingue sono diffusi e hanno, spesso, lo stesso carattere di quello che è sembrato corretto imprimere a questo. Confortati dal dato teorico, abbiamo trovato che nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano LS, rispetto ad apprendenti russofoni c'è ancora un margine ampio d'azione, che può essere supportato dalla ricerca.

Infatti, mentre sono numerosi gli studi di linguistica, di tipo traduttivo, comparativo e filologico, la componente glottodidattica potrebbe, senza dubbio essere arricchita dall'indagine pratica ed effettuata direttamente nelle classi di lingua.

Il paradigma scelto per condurre la ricerca è di tipo costruttivista (par. 7.3), poiché il ricercatore ha fatto proprio l'assunto che la realtà sia influenzata da tutte le componenti in gioco e che, quindi, sia multiforme e legata alle esperienze di tutti i partecipanti e al loro modo di percepire i fenomeni.

Rispetto al disegno della ricerca, è stato scelto lo studio di caso, la cui natura permette di soddisfare la componente descrittiva (*how*) ed esplorativa (*why*), che si è voluta imprimere a questa investigazione (par. 7.4).

Sulla base degli studi di Stake (1995, 2009) e di Creswell (2007, 2014) è stata individuata una strategia d'indagine, al fine di poter indagare in profondità un fenomeno, che nel nostro caso è il processo di acquisizione/insegnamento dell'italiano LS, da parte di apprendenti universitari russofoni. Parimenti, sono stati coinvolti i docenti allo scopo di individuare le criticità e i punti di forza della loro azione didattica.

Per poter raccogliere di dati sono state contattate nove università di Mosca, sette delle quali hanno dato l'assenso (da par. 7.5, al par. 7.5.8): L'Università Linguistica Statale di Mosca (*MGLU*), la *Higher School of Economics (HSE)*, l'Università Statale Russa di Studi Umanistici (*RGGU*), l'Istituto Letterario "*Maksim Gor'kij*", l'Università Pedagogica Statale di Mosca (*MPGU*), L'Università Statale di Mosca e l'Istituto Statale di Mosca per le Relazioni Internazionali (*RANKhiGS*), L'università Municipale Pedagogica di Mosca (*MGPU*).

Gli strumenti di raccolta prescelti (par. 7.6) sono stati rispettivamente: questionari (par. 7.6.1) e interviste semi-strutturate (par. 7.6.2), indirizzate sia agli studenti, sia ai docenti. Dopo la raccolta si è dato avvio al processo di analisi dei dati (cap. 8, par. 8.1 e 8.2), anche grazie al supporto di un *software* di analisi assistita (*CAQDAS NVivo 12*). In questo modo, è stato possibile categorizzare il nostro materiale, dargli una sistematizzazione, fare correlazioni e trovare nessi interpretativi, allo scopo di rispondere in maniera empirica alle domande di ricerca. Si è proceduto con i questionari rivolti ai docenti (par. 8.3), con le interviste (8.4), per poi passare all'analisi e all'interpretazione dei dati dei questionari degli studenti (8.5) e, per finire, delle loro interviste (par. 8.6).

Le domande di ricerca alla base di questo lavoro sono due, ma sono di tipo speculare, perché sono state rivolte sia agli apprendenti, sia agli insegnanti. Di conseguenza, nell'elaborazione pratica diventano quattro. Alle principali, ne sono collegate altre di secondo livello, con l'obiettivo di sondare più nello specifico il fenomeno prescelto.

Le domande di ricerca, quindi, sono state formulate così come segue:

1. Quali sono le maggiori difficoltà che gli studenti incontrano nello studio dell'italiano?

- 1.1 Di tipo ortografico?
 - 1.2 Di tipo fonetico?
 - 1.3 Di tipo lessicale?
 - 1.4 Di tipo morfologico?
 - 1.5 Di tipo sintattico?
 - 1.6 Di tipo semantico?
- 2) Il metodo di insegnamento viene percepito come efficace dagli studenti?

Le domande rivolte ai docenti sono state le medesime, ma rispetto al loro punto di vista, ossia dell'insegnamento:

1. Quali sono le maggiori difficoltà che gli studenti incontrano nello studio dell'italiano?
 - 1.1 Di tipo ortografico?
 - 1.2 Di tipo fonetico?
 - 1.3 Di tipo lessicale?
 - 1.4 Di tipo morfologico?
 - 1.5 Di tipo sintattico?
 - 1.6 Di tipo semantico?

2. Il proprio metodo di insegnamento è sentito come efficace?

Come si può notare, le domande sono le stesse, ma cambia la prospettiva. Questa strategia, a livello di analisi ci ha permesso di avere una triangolazione dei dati, soprattutto per quanto riguarda i questionari. A livello metodologico, ci ha consentito di progredire con un certo ordine.

È doveroso precisare che nell'idea iniziale di questo percorso erano comprese ulteriori due domande secondarie alla domanda numero 1: difficoltà di tipo socio-pragmatico e di tipo interculturale. Tuttavia, il contesto nel quale si è svolta l'indagine non ha consentito di procedere in questo senso. L'insegnamento dell'italiano LS, in Russia, è basato su una forte impronta di tipo formalistico. A ciò, contribuisce, come retaggio, anche il metodo didattico scolastico, che veicola gli studenti a determinare le manifestazioni linguistiche come un

sistema di regole e di *performance* corretta degli *output*, ma molto di più a livello di resa orale e scritta, che non del perseguimento degli scopi, delle intenzioni comunicative, dei linguaggi para ed extra linguistici.

Rispetto alla prima domanda di ricerca è emerso che:

- A livello ortografico (par. 1.1), gli studenti percepiscono una difficoltà abbastanza riconosciuta e circoscritta che è l'individuazione del raddoppiamento consonantico. Anche i docenti indicano gli stessi livelli di criticità. Le strategie indicate sono quelle di esercitarsi nelle attività di letto-scrittura. La pratica che deriva dalla scuola russa, inoltre, nella quale sono ancora previste esercitazioni di calligrafia non spaventa particolarmente gli apprendenti che hanno dimestichezza nelle attività di copiatura. Dagli *informant*, non sono individuati altri aspetti di complessità che non siano ritenuti superabili alla fine del primo corso. Inoltre, come si è più volte ripetuto, l'italiano non è mai la prima LS assoluta degli studenti. Tutti gli apprendenti, sono entrati in contatto con una LS durante la scuola, per cui hanno all'attivo almeno 10 anni di insegnamento dell'inglese. Il fatto di avere lo stesso alfabeto è fattore facilitante per l'acquisizione della nostra lingua.
- A livello fonetico (par. 1.2), nella pronuncia dei suoni “gl”, [ʎ] “gn” [ɲ] e delle doppie, per le quali sono stati posti quesiti specifici, gli studenti individuano un grado di complicazione che si colloca tra il ‘poco’ e il ‘per niente’. Dal ricercatore, invece, era stata ipotizzata una certa difficoltà, sulla base delle caratteristiche che accomunano i madrelingua russi. Parole di difficile pronuncia sono: ‘mietitrebbiatrice’, ‘chiacchierare’, ‘cucchiaino’ (per le vocali che vanno pronunciate tutte) parole lunghe come gli avverbi, ad esempio: ‘indipendentemente’, ‘approssimativamente’, ‘bottiglia’ (in russo è ‘*butilka*’ e il rischio è di pronunciare ‘*butiglia*’). ‘Industria’, perché l'accento cade sulla u e non segue la regola delle parole che finiscono in -ia.

Per quanto riguarda gli aspetti prosodici e intonativi delle frasi interrogative, poiché la curva intonativa del russo non coincide con la nostra ed è meno marcata, gli studenti indicano o di non avere avuto difficoltà, oppure di averla avuta solo all'inizio dello studio. I dati di coloro che hanno compilato il questionario in italiano e in russo non si discostano.

Nessuno degli studenti ha fatto riferimento al fenomeno di palatalizzazione delle 't' e delle 'l', tipico della L1 e che contraddistingue i parlanti slavofoni nel loro complesso. In generale, la lingua italiana viene ritenuta facile, nella sua componente fonetica e fonologica, perché basata sulla prevalenza vocalica rispetto a quella consonantica. Questa particolare connotazione, sul quale, a volte fanno affidamento anche i docenti, è una convinzione diffusa che si sposta anche sulla percezione della complessità della lingua. Almeno fino al livello A2, molti studenti ritengono che l'italiano abbia una sintassi e una morfologia semplice e di facile acquisizione. L'opinione cambia quando si affronta il sistema verbale e la concordanza dei tempi al passato.

Un altro aspetto della lingua italiana che emerge è la sua musicalità. Spesso, viene associata alla musica e al canto, supportata anche dalla ricca tradizione nazionale. Tuttavia, il binomio bellezza/semplificata può portare a delle considerazioni semplicistiche nello studio e nell'educazione linguistica.

Il parere dei docenti, rispetto alle difficoltà della pronuncia, invece non è in accordo con quello degli studenti. Le risultanze dei questionari e delle interviste, indicano con chiarezza che i fenomeni di *transfer* della L1 sono considerati fattori che agiscono negativamente sulla produzione orale. Uno di questi è, per l'appunto, la palatalizzazione e l'altro la riduzione dei suoni, mentre invece in italiano c'è sempre la corrispondenza grafema/fonema. Il dato empirico traccia due interpretazioni: da un lato la consapevolezza che è necessario prevedere una diversa strutturazione dei corsi, in modo che vi sia una sezione dedicata alla fonetica e che sia prevista all'inizio del primo anno, come primo approccio alla lingua. Dall'altra, la constatazione che le ore a disposizione, soprattutto nei corsi che non sono a vocazione linguistica, sono in numero troppo esiguo per inserire un modulo di fonetica.

- A livello lessicale (par. 1.3), l'esigenza di mettere in atto strategie di miglioramento del lessico ricettivo e produttivo è sentita sia dagli apprendenti, sia dagli insegnanti. L'acquisizione delle parole si configura come una parte volatile della LS, soprattutto se non vi sono altri stimoli esterni, oltre agli *input* previsti in classe. È il caso dell'italiano che non ha espansioni, al di fuori dell'ambiente di studio.
- Accanto a metodi individuali singolarmente dagli studenti, come quello dell'uso dei *post-it* sugli oggetti (che stimola la memoria visiva), la trascrizione su rubriche

personalizzate, ci sono i suggerimenti dei docenti: memorizzazione per reti semantiche e per coppie (nel caso degli aggettivi, si impara un termine e il suo contrario). Inoltre, viene sempre consigliato di leggere molto e di tradurre.

Non sono state menzionate tecniche di accoppiamento che agiscono sulla memoria verbale e quella visiva, verbale e cinestetica, verbale e musicale.

- A livello morfologico e sintattico (par. 1.3 e 1.4) si concentra la maggioranza delle criticità rintracciate da tutti gli *informant*, indistintamente dal loro ruolo. Ciò, deriva, in prima istanza, dalla natura di queste due categorie grammaticali che incidono sulla costruzione della frase e sulla collocazione di tutte le loro componenti. In secondo luogo, dal ruolo centrale che i partecipanti a questa indagine attribuiscono alla grammatica. Si tratta di questioni che hanno a che fare con la filosofia di fondo dell'approccio (formalistico), nel quale la lingua e la sua corretta esecuzione occupa una posizione di prevalenza rispetto alle caratteristiche dell'apprendente, ad esempio. Poiché, una delle premesse di questa ricerca è stata quella di indicare nell'approccio formalistico e nel metodo traduttivo il modello educativo prevalente, la concentrazione di evidenze empiriche in questo segmento va a confermare l'assunto iniziale.

Le difficoltà maggiori si rintracciano nel sistema verbale, nello specifico, nella concordanza dei tempi al passato, nell'uso degli articoli determinativi, nella formazione del periodo ipotetico dell'impossibilità e misto; nell'uso dei pronomi e delle particelle pronominali (ci e ne), anche in unione con i verbi, verbi fraseologici e le preposizioni, in modo particolare quelle articolate. Inoltre, i risultati dell'analisi individuano difficoltà nella definizione del genere dei sostantivi del secondo gruppo, terminanti in -e, che compromettono la concordanza dell'articolo e dell'aggettivo, meccanismi di dislocazione a destra o a sinistra, tipici della lingua parlata o delle varietà regionali.

La percezione delle criticità appena descritte riguarda trasversalmente studenti e docenti, le cui visioni non divergono.

Definiti gli ostacoli di natura morfosintattica, le possibili strategie d'azione vengono individuate, in larga parte, dai docenti che in questo frangente rientrano nel loro ruolo di 'guida' del processo di apprendimento/acquisizione della LS. Le

indicazioni vanno nella direzione di uno studio sistematico, in grado di allenare soprattutto le capacità mnemoniche, la produzione scritta e l'interazione orale. Inoltre, poiché l'italiano si lega, per i russi, all'idea di lingua *standard*, è necessario curarne la correttezza formale. Le macro-strategie, a livello strumentale, fanno leva sull'impegno e sulla motivazione degli studenti, pur con la consapevolezza che la LS non viene scelta liberamente.

- A livello semantico (par. 1.5), infine, non vengono evidenziati particolari elementi di complicazione. Tuttavia, in questa sede si insiste sulla convinzione che alcuni aspetti della comunicazione e della competenza comunicativa non vengano sviluppati al pari di altre componenti. Trattandosi di un contesto formale di LS, elementi come il rapporto tra l'espressione e la realtà extra-linguistica, la relazione tra la lingua e il contesto non vengono approfonditi alla stessa stregua degli elementi grammaticali.

Triangolando le evidenze empiriche, ottenute attraverso gli strumenti di raccolta (questionari e interviste semi-strutturate), e la successiva codifica è possibile affermare che sulle difficoltà di apprendimento e di insegnamento dell'italiano LS c'è, da parte degli *informant* una complessiva concordanza di pareri. L'idea della 'lingua' coincide e, rispetto alla scelta di metodi e di tecniche un peso determinante ce l'ha l'approccio che affonda le radici nella tradizione scolastica e accademica russa, la quale, al di là delle riforme, rimane saldamente ancorata alla propria identità.

In relazione alla seconda domanda di ricerca sulla percezione, da parte degli studenti, che il metodo di insegnamento dei loro docenti sia efficace le risultanze empiriche vanno inequivocabilmente verso un riscontro ampiamente positivo.

In seno al metodo, sono stati considerati aspetti come: i materiali usati, l'uso della L1 in alcuni momenti della lezione, l'allenamento di tutte e quattro le abilità di base, l'alternanza delle tecniche didattiche, la chiarificazione degli obiettivi rispetto alle attività presentate, la correzione degli errori, gli strumenti a disposizione, la disponibilità del docente a ripetere passaggi non chiari, l'inclusione di aspetti di civiltà e cultura.

Dal punto di vista degli insegnanti, invece, l'efficacia del proprio metodo è un dato che viene confermato come tale, ma che allo stesso tempo apre delle prospettive di

riflessione. Infatti, in relazione alla scelta dell'approccio, se da una parte quello formalista, che si lega alla tradizione, si configura come un riferimento metodologico e programmatico stabile e rassicurante, dall'altra inizia a palesarsi la necessità di trovare strategie motivanti che possano accompagnarsi anche all'uso delle *TIC*.

Inoltre, occorre considerare le nuove esigenze, connaturate alla didattica a distanza, di cui in questa sede non è stato preso in considerazione nessun aspetto. La raccolta dei dati, infatti, è avvenuta precedentemente alle attuali direzioni che sta prendendo la professione docente.

Al di là dei possibili 'frintendimenti' sull'approccio comunicativo e sulle sue applicazioni didattiche, emerge, per quanto poche possano essere i valori da processare, la disponibilità da parte dei docenti a una auto-riflessione sulla propria pratica educativa. Il dato significativo è quello anagrafico. C'è, infatti una generazione di insegnanti di età compresa fra i 28 e i 37 anni che non ha vissuto le restrizioni e le limitazioni del periodo sovietico. Ha sempre potuto viaggiare liberamente. È in possesso di una solida formazione che può integrare attraverso i programmi di scambio e le occasioni offerte dai piani di internazionalizzazione. Possiede titoli di studio equipollenti che possono consentire la mobilità accademica. Soprattutto, ha a che fare con dei giovani apprendenti di circa vent'anni, che ancora poco consapevolmente, rappresentano una generazione abituata a muoversi nello spazio globale, nel quale la competizione è alta. Questi ragazzi possono sfruttare il sistema educativo che richiede standard elevati di *performance*, per contribuire a migliorare il sistema paese. La tradizione accademica russa dell'insegnamento delle LS è di grande pregio, considerando un passato non troppo lontano che relegava lo studio delle lingue straniere a fenomeno minoritario e non socialmente impattante.

Come si è detto, gli studenti universitari che studiano l'italiano non hanno ancora piena consapevolezza del loro ruolo, anche in considerazione del fatto che sono contraddistinti da un grado di autonomia poco elevato. La dimensione delle classi, di non più di 15/20 alunni richiama a una condizione scolastica, nella quale l'insegnante dirige e coordina ogni azione. Pur nella formalità dell'ambiente, sovente si trovano modi per 'accorciare le distanze' e un esempio ne sono le *chat* delle varie applicazioni, che vedono insieme studenti e docenti sullo stesso piano.

Allo scopo di rafforzare sia il senso di appartenenza a una comunità scientifica e di studio, sia il contatto con la realtà accademica italiana sarebbe opportuno incentivare i volumi di scambio tra gli atenei. Gli accordi intergovernativi creano le premesse per la realizzazione di forme di collaborazione, tuttavia, nella pratica, spesso ci si perde nelle pastoie burocratiche, nella difficoltà di reperire nei tempi previsti la documentazione necessaria. I desk informativi, presenti in alcune università che sponsorizzano attività di internazionalizzazione, spesso non riescono a raggiungere una vasta utenza, perché non hanno la visibilità giusta.

A livello macroscopico, sarebbe auspicabile rendere più capillare la diffusione delle informazioni, sia a livello amministrativo, sia utilizzando le esperienze di quanti hanno preso parte ai progetti di mobilità, facilitando la costruzione di rapporti con le comunità di studenti in Italia e nel mondo. A un piano secondario di intervento, che potrebbe essere la naturale prosecuzione di lavori di ricerca come questo, sarebbe utile realizzare dei modelli di riferimento che promuovano la comunicazione interculturale, che consentano alle persone coinvolte di sentirsi entità attive nella realizzazione del progetto individuale. Come si è visto, aspetti di questo tipo sono ancora troppo marginali nella pratica didattica quotidiana e non incidono sulla percezione del fenomeno linguistico e della sua complessità. Fra le buone prassi, oltre alla creazione di un modello interculturale *ad hoc*, potrebbero trovare posto nuove pubblicazioni, che tengano conto delle specificità dell'utenza. Se i docenti ricorrono all'uso di materiali aggiuntivi, così come dichiarato nelle interviste e nei questionari e così come evidenziato nel cap. 5 (cfr. 5.2), allora l'esigenza potrebbe trasformarsi in uno strumento di lavoro.

Proprio gli insegnanti, nello sforzo di raccordare un ambiente educativo molto burocratizzato alle esigenze della propria azione glottodidattica, rappresentano, secondo le considerazioni del ricercatore, il segmento del sistema educativo chiamato a dare un contributo essenziale all'intero sistema.

Infatti, le premesse ideologiche di questo lavoro erano partite dall'ipotesi che fossero gli apprendenti, per età e per caratteristiche (non ultime le capacità digitali), a poter essere considerati il ponte fra la tradizione e una evoluzione dell'insegnamento dell'italiano in Russia. Invece, è stata una rivelazione che si è fatta strada pian piano, proprio durante il lavoro di raccolta delle informazioni, il contatto quotidiano con loro e con i gruppi, l'accoglienza sempre straordinaria, a portare le riflessioni sul piano di una necessaria e

doverosa valorizzazione della funzione docente, che con passione e spirito di abnegazione svolge la propria professione.

Bibliografia

- ALBANO LEONI F., CAPUTO M. R., 1993, "Vocalismo tonico e atono nel parlato italiano". *Atti del XXI Convegno Nazionale AIA* (A. Perretti & F. Ferrero editors), Padova, 75-80.
- ALLWOOD C. M., 2012, "The distinction between qualitative and quantitative research methods is problematic", *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 46(5), 1417–1429. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11135-011-9455-8.pdf> (22-01-2020).
- BACKAUS P. 2007, *Linguistic Landscapes: a comparative study of urban multilingualism in Tokio*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BALBONI P. E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali*, Petrini.
- BALBONI P. E., 2013, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, (3 ed.), Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher.
- BALBONI P.E., 2013, *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- BARGELLINI, P. ,1961, *Il Concilio di Firenze*, Firenze, Vallecchi.
- BARNI M.; BAGNA C., 2006, "Per una mappatura dei repertori linguistici urbani: nuovi strumenti e metodologie", in De Blasi N. e Marcato C. (a cura di), *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*, Liguori, Napoli, pp.1-43.
- BARNI M.; BAGNA C., 2010, "Linguistic landscape and Language vitality", in Shohamy E., Ben-Rafael E. and Barni M. (eds.), *Linguistic Landscape in the City, Multilingual Matters*, Bristol, pp. 3-18.
- BAZELEY P., JACKSON K., 2013, *Qualitative Data Analysis with NVIVO* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- BENADUSI L.; MOLINA S., 2018, (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.
- BEN-RAFAEL E.; SHOHAMY E., AMARA M.H.; TRUMPER-HECHT N., 2006, "Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel", in Gorter D.(ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, Multilingualism Matters, Clevedon, pp. 7-30.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- BETTONI P., 2012, "Insegnare italiano in Russia", in DIADORI P. (a cura di), *La DITALS risponde* 8, Guerra, Perugia, 373-380.
- BLEE K. M.; V. TAYLOR 2002, *Semi-Structured Interviewing In Social Movement Research*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BOGDAN, R., AND BIKLEN, S. K., 2007, *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*, Boston, MA [etc.]: Pearson Allyn and Bacon.
- BOSISIO C., 2010, (a cura di), *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*, Le Monnier - Mondadori Education, Milano.

- BOSISIO C., 2012, *Interlingua e Profilo d'Apprendente*, Milano, EDUCatt.
- BORMAN K.; LeCOMPTE M; PREISSE GOETZ J, 1986, "Ethnographic and Qualitative Research Design and why it doesn't work", *American Behavioral Scientist* 30, 1 Sept/Oct, 42-57.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000276486030001006> (05/01/2020).
- BRAGONE M. C. 2008, *Alfavitar' radi učenija malych detej. Un abbecedario nella Russia del Seicento*, Firenze.
- BREEN M., 1987, "Contemporary Paradigms in Syllabus Design", part I in *Language Teaching Abstracts*, April, 81-92.
- BROWN H. D., 2007, *Principles of language learning and teaching*, White Plains, NY: Pearson Longman.
- BRYMAN A, 2012, *Social Research Methods* (4th edition), Oxford, Oxford University Press.
- BUHARKOVA O. V.; GORSHKOVA, E. G, 2007, *Image of the leader: technology of creation and promotion*, Saint-Peterburg, Training programme.
- CARDANO M, 2011, *La ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino.
- CARDONA M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Utet Libreria, Torino.
- CASADEI F. 2003, *Lessico e semantica*, Roma, Carocci.
- CATTANA A., 2004, *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia, Guerra.
- CELENTIN P 2003, "Lingua e cultura dello studente di origine russa", in M. C. LUISE (a cura di) *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CELENTIN P.; COGNIGNI E., 2005, *Lo studente di origine slava*, Perugia, Guerra.
- ČELYŠEVA I. I., 2002, "La linguistica italiana in Russia oggi". *SILTA*, (2) 181-196.
- ČĚRNAJA L.A., 1999, *Osnovnye problemy izučenija ruskaj kul'tury perechodnogo perioda* [I problemi fondamentali dello studio della cultura russa del periodo di transizione], in L.A. Čěrnaja, *Russkaja kul'tura perechodnogo perioda ot Srednevekov'ja k Novomu vremeni* [La cultura russa del periodo di transizione dal Medioevo all'Età moderna], Moskva, pp. 13-30
- CHAPUT P. R., 1997, "Culture in Grammar". *The Slavic and East European Journal*, 41 (3), 403-414.
- CHINI M., BOSISIO C., 2014, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci.
- CILIBERTI A. 2012, *Glottodidattica Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma Carocci Editore, Studi Superiori.
- CIOFFARI G., 1979, "Le ragioni che indussero il Gran Principato di Mosca a rigettare l'Unione di Firenze". *Nicolaus*, (1) 1979, 165-172.
- COHEN L.; MANION L.; MORRISON K., 2007, *Research Methods in Education* (6th edition), Routledge, London, NY.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune Europeo di riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia.

- COPPOLA L., (2010), *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*, Milano, Franco Angeli.
- COSTE D., 1997, *Alternance didactiques*, in *Études de linguistique appliquée*, 108, 393-400.
- COUGHLAN R., 1974, *Elizabeth and Chaterine: Empresses of all the Russias*, Putman, New York.
- CRESWELL J.W., 2007, *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi, Sage Publications Ltd.
- CRESWELL J. W., 2009, *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi, Sage Publications Ltd.
- CRESWELL J. W., 2012, *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, (4th ed.). Boston, Pearson.
- CRESWELL J. W., 2014, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- CROCKER A. R., 2009, "An Introduction to Qualitative Research", in HEIGHAM J., (a cura di), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 3-24.
- CUPPINI G., 1996, *Gli architetti italiani a San Pietroburgo*, Bologna, Grafis.
- D'ACHILLE P., 2010, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.
- DALLA LIBERA C. 2017, *La comunicazione interculturale fra italiani e russi*, Venezia, Ed. Ca' Foscari.
- <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-148-5/la-comunicazione-interculturale-tra-italiani-e-rus/>
- DANESI M., 1998, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- DELLA PORTA D., 2010, *L'intervista qualitativa*, Bari. Laterza.
- DE MARCO A: 2010, *Sociopragmatica*, Roma, Editori Riuniti.
- DE MICHELIS C. G.; RONCHI DE MICHELIS L., 1985, "Un trattato italiano sulla Moscovia d'epoca petrina", *Europa Orientalis* (4) 205-217.
- DENZIN N. K., AND LINCOLN, Y. S. (Eds.), 2011, *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- DE SAINT-SIMON, L., 1983, *Mémoires*, Paris, Gallimard.
- DEOTTO P., 2002, *In viaggio per realizzare un sogno. L'Italia e il testo italiano nella cultura russa*, Trieste, Università degli Studi.
- DESIDERI P., 2017, "Insegnare la lingua italiana in Russia. Aspetti glottodidattici del Programma P.R.I.A.", in MORACCI G. (a cura di), *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*, LED, Milano, 39-56.
- DE WITT N., 1961, *Educational and Professional Employment in the USSR*, Washington, National Science Foundation.
- DI SALVO M., 2012, *Italia, Russia e mondo slavo*, Firenze, University Press.
- DÖRNYEI, Z., 2005, *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Routledge, New York & London.
- DÖRNYEI Z., 2007, *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, O.U.P., Oxford.

- DOROFEEVA N. S., KRASOVA G. A., 2009. "La scuola russa apre al mondo", in PERRINO G., (a cura di) *L'insegnamento della lingua italiana come L2 in Russia*. (a cura di G. Perrino), Perugia, Guerra Edizioni, 63-71.
- DOROFEEVA N. S., KRASOVA G. A., 2011-2012, *Ital'janskij Jazyk*, 7 voll., Moskva, Ventana-Graf.
- DUFF P., 2008, *Case Study Research in Applied Linguistics* Routledge, London, NY.
- FEDOROVA L. L.; BOLOGNANI, M., 2015, "Russo e italiano nei contatti linguistici: immagini riflesse, *Lingue Culture e Mediazioni*, (2) 1, 69-94).
<https://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/view/796> (12-02-2018).
- FLICK U., 1995, *How to design surveys*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi, Sage Publications Ltd.
- FLICK U., 2009, *Doing Interviews*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi, Sage Publications Ltd.
- FLICK U., 2014, *An introduction to qualitative research*, Thousand Oaks/Londres/NuevaDelhi, Sage Publications Ltd.
- FREDDI G., 1968, (a cura di), *La civiltà e l'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica*, UTET, Torino, Libreria.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: the Theory of the Multiple Intelligences*, NY Basic Books.
- GRADNER R. C. 2001, "Integrative motivation and second language acquisition". In DÖRNYEI AND R. SCHMIDT (Eds). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, University of Hawaii, 1-19.
- GARZANITI M., 2003, "Il viaggio al Concilio di Firenze. La prima testimonianza di un viaggiatore russo in Occidente", *Itineraria II*, 173-178.
- GARZANITI M; TONINI. L. (a cura di), 2005, *Giorgio La Pira e la Russia*, Firenze, Giunti.
- GHERBEZZA E., 2013, "Prestiti lessicali fra italiano e russo". *Russica Romana*, XX, 117-130.
- GIACCHETTI BOICO G; VIGNOLI G., 2008, *L'olocausto sconosciuto. Lo sterminio degli Italiani di Crimea*, Roma, Edizioni Settimo Sigillo.
- GIAMBELLUCA KOSSOVA, A., 1996, (a cura di), *Da Mosca a Firenze nel Quattrocento*, Palermo, Sellerio.
- GILL J., 1964, *Personalities of the Council of Florence*, Oxford, Oxford University Press.
- GILLHAM B., 2000, *Case study Research Methods*, London, Bloomsbury Academic Publishing.
- GORTER D., (eds), 2006, *Linguistic Landscape: A new approach to Multilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- GREENHOW C; LEWIN C., 2016 "Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning", *Learning, Media and Technology*, 41:1, 6-30.
- GRIM F., 2010, "L1 in the L2 classroom at the secondary and college levels: a comparison of functions and use by teachers". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7, 2, 193-209.

- GUASTI M. T., 2007, *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- GUALA C., 2000, *Metodi della ricerca sociale. La storia, le tecniche, gli indicatori*. Roma, Carocci.
- GUBA E.G.; LINCOLN Y.S., 1981, *Effective Evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco.
- GUBRIUM J; HOLSTEIN J., 2001, *Handbook of interview Research: Context and Method*, Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- GUICHON N., 2012, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier.
- HALE S.; NAPIER J., 2013, *Research Methods in Interpreting. A Practical Resource*, London/New Delhi/New York/Sydney, Bloomsbury.
- HALFPENNY P., 1979, "The analysis of qualitative data", *Sociological Review*, 27, 4, 799-825.
- HAMEL J.; DUFOUR S.; FORTIN D., 1993, *Case Study methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- HATCH J. A., 2002, *Doing qualitative research in education settings*, Albany, SUNY Press.
- HESSE-BIBER S. N.; LEAVY P., 2006, *The practice of qualitative research*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi, Sage Publications Ltd.
- HOLLIDAY A., 2007, *Doing and Writing Qualitative Research* (2nd Edition), London, Sage Publications.
- HOLLOWAY I., 1997, *Basic Concepts for Qualitative Research*, Oxford Blackwell Science.
- HOOD M., 2009, "Case Study", in HEIGHAM J., CROCKER R. A. (a cura di), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, New York, Palgrave Macmillan, 66-90.
- HUGHES L., 1998, *Russia in the age of Peter the Great*. New Haven, Yale University Press.
- HUGHES L., 2002, *Peter the Great: A Biography*. New Haven, Yale University Press.
- HUGHES L., 2008, *The Romanovs: ruling Russia, 1613-1917*. London; New York, Hambledon Continuum.
- JAMPOL'SKAJA A. V., 2002, "Panorama dell'insegnamento di lingua italiana e di materie italianistiche in Russia". *SILTA*, (2) 197-202.
- JENKINS J., 2004, "Research in Teaching Pronunciation and Intonation", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge University Press, 109-125. https://www.researchgate.net/publication/231890326_Research_in_Teaching_Pronunciation_and_Intonation/link/54df621c0cf296663789c318/download (02-10-2019).
- KALOF L.; DAN A.; T. DIETZ, 2008, *Essentials of Social Research*, Berkshire, UK, Open University Press/McGraw-Hill Publishers.
- KARAULOV Y. N., 2010, *Russian Language and Linguistic Personality*. URSS, Moscow.

- KARPOVA FASCE, E., 2004, "Gli architetti italiani a Mosca nel XV-XVI secolo". *Quaderni di Scienza della Conservazione* vol. 4, 157-181. https://www.artisticinesineuropa.ch/pdf/architetti_mosca.pdf (30-01-2019).
- KELLY M.; GRENFELL M., 2004, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton.
- KLJUČEVSKIJ V. O., *Kurs russskoj istorii* [Corso di storia russa], in Sočinenija [Opere], tomo. 1, Moskva 1957.
- KLJUČEVSKIJ V. O., 1986, *Pietro il Grande*, Bari, Laterza.
- KOŠELEVA O. E., 2015, "La storiografia russa moderna sull'epoca pre-petrina (secolo XVII): problemi, metodi, orientamenti". *ACME*, 68 (1), 83-98.
- KOŠELEVA O. E. 2007, "Izučenie petrovskich reform a ramkach raznych paradigm", IV naučnye čtenija pamjati Ju. S. Bulygina. Sbornik naučnyh trudov [*Quarte letture scientifiche in memoria di Ju.S. Bulygin. Raccolta di contributi scientifici*], Barnaul pp. 22-32.
- KRASHEN S. D. 1981, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London, Prentice-Hall Intecontinental.
- KRASHEN S. D. 2003, *Exploration in Language Acquisition and Use*, Portsmouth, Heinemann.
- KURALEVA T., 2014, *Communicative Behaviour: Constants and Variables*. Auburn, Young Scientist USA, <http://www.youngscientistusa.com/archive/1/115/> (28/12/2018).
- KVALE S., 1996, *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LANDRY R.; BOURHIS R.Y., 1997, "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study", *Journal of language and social psychology*, 16 [1], pp. 23-49.
- LASORSA SEDINA C., 2004, "Gli studi di italianistica in Russia". *Europa Orientalis*, 23 (2), 345-352.
- LASORSA SEDINA C., 1984, "Appunti sull'insegnamento dell'italiano in URSS", *Rila*, XVI (2-3), 203-212.
- LINCOLN Y. S.; GUBA, E. G., 2003. "Ethics: The failure of positivist science". In *Turning Points, Qualitative Research: Tying knots in a handkerchief*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 219–238.
- LOBODANOV A. 2002, "Gli studi di italianistica in Russia dal XVII al XX secolo". *SILTA*, (2) 281-305.
- LOCKE E. A.; LATHAM, G. P., 2002, Building a practically useful theory of goal setting and task motivation, *American Psychologist*, 57: 705-717.
- LOTMAN J. M., 2017, *Conversazioni sulla cultura russa*. (a cura di S. Burini), Milano, Studi Bompiani.
- LOTMAN, J. M; USPENSKIJ, B. A., 1986, "Il concetto di Mosca 'terza Roma' nell'ideologia di Pietro I". *Europa Orientalis*, 5, 481-494.
- LOZANOV G., 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, New York, Gordon and Breach.

- LÜDI G., 1999, "Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde". *Cahiers du français contemporain*, 5, 25-51.
- MAGLI I., 1981, *Alla scoperta di noi selvaggi*, Milano, Rizzoli.
- MALINOVSKIJ K., 1997, *Architetti italiani a San Pietroburgo e l'edificazione della città nel Settecento*, Milano, Il Polifilo.
- MANTOVANI S., 1998, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano, Mondadori.
- MARIANI L.; POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARASCHIO N., 2018, "L'Accademia della Crusca in Russia: linguistica italiana e italianistica russa, *L'accademia della Crusca e gli studi sulla lingua e la letteratura italiana* (a cura di R. Govorukho), Firenze, (3-12).
- MARIANI L., 2012, "La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche". *Italiano LinguaDue*, (1). <file:///C:/Users/Utente/Downloads/2267-Articolo-8557-1-10-20120716.pdf> (17/12/2018)
- MARSHALL C.; ROSSMAN, G. B., 2011, *Designing Qualitative Research* (5th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MARTIN J., 1995, *Medieval Russia, 980-1584*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MERTENS D., 2005, *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*, SAGE Publications, Thousands Oakes, London, New Delhi.
- MAUGERI G., 2017, *La progettazione degli ambienti didattici per l'insegnamento delle lingue straniere*, Venezia, Ca' Foscari edizioni. https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-185-0/978-88-6969-185-0_WtWG27p.pdf (25/11/2019)
- MAXWELL J., 2013, *Qualitative Research Design*, (3rd edition), Sage Inc.
- MEISEL J, 1990, *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*, Foris, Dordrecht, NL.
- MERRIAM S. B., 1998, *Qualitative research and case study application in education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MERRIAM S. B.; TISDELL, E. J., 2015, *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed.), San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Loescher/Bonacci.
- MILANI P.; PEGORARO E., 2011, *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma.
- MILES M. B.; HUBERMAN A. M., 1994, *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. London, Sage.
- MILES M. B., HUBERMAN A. M.; SALDAÑA J., 2014, *Qualitative Data analysis: a methods sourcebook* (3rd edition). California, SAGE.
- NAGY W.; TOWNSEND D., 2012, "Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition", *Reading Research Quarterly*, 47 (1), pp. 91-108.
- NATION I. S. P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, CUP.

- NUZZO E.; GRASSI R., 2016, *Input, Output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Bonacci- Loescher editore.
- ORNSTEIN J., 1958, "Foreign Language Training in the Soviet Union-A Qualitative View". *The Modern Language Journal*. 42 (8), 382-392.
- PACKER M., 2018, *The Science of Qualitative Research*. 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press.
- PALADINO A., 2008, "Creating an Interactive and Responsive Teaching Environment to Inspire Learning", *Journal of Marketing Education*, 3 (3), 185-8.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PATTON M. Q., 2015, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- PAUL M. C., 2007, "Secular Power and the Archbishops of Novgorod up to the Muscovite Conquest, *Kritika* 8 (2), 131-170.
- PEROTTO M., 2015, "The presence of the Italian language in the linguistic landscape of Moscow", in: *Dimensions of Sociolinguistic Landscapes in Europe. Materials and Methodological Solutions*, Frankfurt am Main, PETER LANG, 263 - 282.
- PERRINO G., 2009 (a cura di), *L'insegnamento della lingua italiana come L2 in Russia*. Perugia, Guerra Edizioni.
- PESCATORI S., 2006, "Russkij jazyk v Italii: Dviženie i perspektivy". *Russkij jazyk v Evrope: Metodika, opyt prepodovanija, perspektivy [Atti del Convegno Internazionale "L'insegnamento della lingua e della letteratura russa in Europa: Nuove condizioni e prospettive del XXI Secolo" (Verona, 22-24 settembre 2005)]*. Milano: The Coffee House art & adv, 38-44.
- PUREN C., 2001, "La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'ecletisme méthodologique", *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, 78, 6-18.
- RIASANOVKY N. V., 1984, *A History of Russia*. Oxford, Oxford University Press.
- RISALITI R., 1978, "I rapporti (commerciali) fra la Russia e la Toscana (Livorno)". *Rassegna sovietica* (4), 115- 121.
- RISALITI R., 1982, "Rapporti culturali tra Toscana e Russia nel Settecento". *Europa Orientalis*, I pp.71-75.
- RIVANO ECKERDAL J., 2013, "Empowering interviews: narrative interviews in the study of information literacy in everyday life settings". *Information Research*, 18(3) paperC10.
- RUSSEL BERNARD H., 1988, *Research methods in cultural anthropology*, Beverly Hills, Sage Publications.
- SALACONE A., 2011, "A cinquant'anni dall'accordo culturale tra Italia e URSS", in BENIGNI V.; SALACONE A. (a cura di), *Ulica Shevchenko 25, korpus 2*, 113-123, Caissa Roma.
- SALDAÑA J., 2009, *The coding manual for qualitative researchers*, Los Angeles, Sage Publications Inc.
- SATTA BOSCHIAN L., 1994, *L'Illuminismo e la steppa*. Roma, edizioni Studium.

- SBRIZIOLO I. P., 1990, "Il Concilio di Firenze nella narrativa russa del tempo", *Europa Orientalis*, IX, 107-123.
- SHERMAN R. R.; WEBB R. B., 2001, (a cura di), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, London-New York, Routledge.
- SCHUMANN J., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Erlbaum, Los Angeles.
- SEAWRIGHT J.; GERRING J., 2008, "Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative options", *Political Research Quarterly*, 61-294.
- SERRAGIOTTO G., 2018, "Nuove modalità di formazione e di aggiornamento dei docenti di lingue straniere", *L'educazione linguistica oggi*, Torino, UTET Università, 43-48.
- SERRAGIOTTO G., 2016, "Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera", *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, vol. 7, 31-50.
- SERRAGIOTTO G., 2000, "Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua", in DOLCI R., CELENTIN P., *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci Editore, pp. 110-115.
- SHERIDAN D., 2003, "Ordinary lives and extraordinary writers: the British Mass-observation Project". In B. G. Nilsson, D. Waldetoft & C. Westergren (Eds.), *Frågelist och berättarglädje: om frågelistor som forskningsmetod och folklig genre* (pp. 44-55). Stockholm, Nordiska Museet.
- SHVIDKOVSKY D., 2007, *Russian architecture and the West*. Yale, Yale University Press.
- SIGNORINI S., 1983 (a). "Problemi lessicali attinenti alle grammatiche e agli «alfabetti» italiani editi in Russia nel XVIII secolo", *Mondo slavo e cultura italiana*. Contributi italiani al IX Congresso internazionale degli Slavisti, Kiev, 1983, Roma, 315-329.
- SIGNORINI, S., 1983 (b), "L'Alfabeto italiano" stampato a Mosca l'anno 1773: un esempio di bilinguismo nella Russia del XVIII secolo, *Studi di lessicologia italiana*, V, 1-48.
- SILVERMAN D., (edited by), 1997, *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage Publications Ltd.
- SILVERMAN D., 2001, *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Londres/Thousand Oaks/Nueva Delhi, Sage Publications Ltd.
- SILVERMAN D., 2004, *Qualitative Research Theory, Method and Practice*, London Sage Publications.
- SILVERMAN D., 2006, *Interpreting qualitative data* (3rd edition), Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage Publications Ltd.
- SILVERMAN D., 2013, *Doing qualitative research: a practical handbook*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage Publications Ltd. (4th edition).
- SIMON D. L., 2001, "Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language Classroom". In R. Jacobson (a cura di), *Codeswitching worldwide II*, 311-342. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SMITH L. M., 1978, "An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography and other case studies", *Review of Research in Education*, 6, 316-377.

- STAKE R., 1995, *The art of case study research*, Londres/Thousand Oaks/Nueva Delhi, Sage Publications Ltd.
- STAKE R. E., 2010, *Qualitative Research. Studying how things work*, Guilford Publications, New York.
- SORAGNI J., 2013, Teoria e pratica dell'insegnamento dell'italiano in Russia: un'esperienza sul campo, Tesi di Laurea AA., 2012-13. https://www.academia.edu/7114300/Teoria_e_pratica_dellinsegnamento_dellitaliano_in_Russia_unesperienza_sul_campo (12-01-2019).
- SOZIO P., 2005, La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi, Carocci, Roma.
- STERNIN; I.A.; STERNINA, M.A., 2005, "On Comparative Studies of Communicative Behaviour". *Respectus Philologicus*, 7 (12), 25-39.
- TITONE R., 1974, *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*, Roma, Bulzoni.
- TITONE R., 1976 (a cura di), *Psicologia pedagogica*, Roma, Collana di psicologia Armando.
- TORRESIN L., 2018, "Insegnare e studiare l'italiano in Russia", *Bollettino Itals*, 76/18. Venezia: Ca' Foscari. 104-114. <https://www.itals.it/sites/default/files/pdfbollettino/novembre2018/torresin.pdf> (31-12-2019).
- VEDOVELLI M., 2002, *L'italiano degli stranieri- Storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci.
- VIGNOLI G., 2000, *Gli italiani dimenticati. Minoranze italiane in Europa*. Milano, Giuffrè editore.
- VITERITTI A., 2018, 'Di cosa parliamo quando parliamo di competenze', in *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.
- WALCOTT H. F., 1992, *Writing up Qualitative Research*, (3rd Ed.), Los Angeles, Sage Inc.
- WEISS R. S., 1994, *Learning from Strangers: The Art and Methods of Qualitative Interview Studies*. The Free Press, New York.
- WOOD M.; WELCH C., 2010, "Are 'qualitative' and 'quantitative' useful terms for describing research? *Methodological Innovations*, Vol. 5, No. 1, 2010, 56-71. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.4256/mio.2010.0010> (23-01-2020).
- WRIGHT MILLS C, 1959, *The Sociological Imagination*, New York, Oxford University Press.
- YIN R. K., 1994, *Case Study Research: Designs and Methods* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- YIN R. K., 2018, *Case study research and applications*, (6th ed.), Los Angeles, Sage.

Bibliografia in lingua russa

АЛИСОВА Т. Б., 1960, *Особенности становления нормы итальянского письменного литературного языка в XVI веке. Вопросы формирования и национальных избирательных языков*, Труды ИЯ АН СССР, Москва.

АЛИСОВА Т. Б.; ЧЕЛЫШЕВА И.И., 2009, *История итальянского языка. От первых памятников до XVI века*. Москва, МГУ.

БОГДАНОВ А. П. “Борьба за организацию славяно-греко-латинской академии”, *Советская педагогика*, 1989, № 4, 128—134.

БОГОСЛОВСКИЙ М. М., 1941-48, *Петр I: Материалы для биографии*, Том I-V, Госполитиздат Москва.

ВОЗНЕСЕНСКАЯ И. А., 2005, “Новгородская школа братьев Личудов”. *Новгородский исторический сборник*, 10 (20), 205-235.

ВОЗНЕСЕНСКАЯ И.А., 2015, “Московская греческая школа Софрония Личуда”, *Россия и Кристианский Восток* 4-5, 376-397.

БОЛОНЬЯНИ М., 2011, *Языковые контакты: заимствования итальянской лексики в русском языке*, Магистерская диссертация, Москва, РГГУ.

БОЛОНЬЯНИ М., 2014, "Дольче Вита - италийские заимствования в русском языке", *Мода в языке и коммуникаций Л. Л. Федорова*, Москва, РГГУ.

ДАНИЛЕВСКИЙ Р. Ю., 1986, "Заметки или тема западноевропейской жизни в русской литературе". *Русская литература и зарубежное искусство*, Ленинград, 268-298.

ЗАБЕЛИН И. Е., 1886, “Первое водворение в Москве греколатинской и общей европейской науки”. *Чтения в обществе историй и древностей российских* 4, 1-24.

КАЗАКОВА Н.А., 1970, "Первоначальная редакция Хождения на Флорентинский собор": Труды отделов древнерусской литературы, XXV, 60-72.

КИТАЙГОРОДСКАЯ М. В., 2003, "Активные социолингвистические процессы в шарах городских наименований: московские вывески", в кн. Леонид Петрович, *Современный русский язык Социальная и функциональная дифференциация*. Москва, Джазики славянской культуры.

КОРОТКЕВИЧ В. И., 2004, *История современной России 1991—2003*, С. Петербург, Издательство С.-Петербургского университета.

КОШЕЛЕВА О. Е., 2007, Изучение Петровских реформировать рамкач разных парадигмы, [Quarte letture scientifiche in memoria di Ju.S. Bulygin. Raccolta di contributi scientifici], Barnaul, 22-32, IV научные места памяти Ю.А. С. Булыгина. Сборник научных трудов.

ОРЛОВ А. С., 1997, В.А. ГЕОРГИЕВ, Н.Г. ГЕОРГИЕВА, Т.А. СИВОХИНА, *История России с древнейших времен до наших дней*. Учебник, Москва, Проспект.

ЛИМОНОВ Ю., 1986, *Россия XV-XVII веков глазами иностранцев*. Ленинград-Ленинздат.

ЛИХАЧЕВ Д. С., 1973, *Развитие русской литературы X-XVII веков. Эпохи и стили*, Ленинград.

- ЛОБОДАНОВ А. П., 2013, *Очерки из истории отечественной итальянской истории. С приложениями комментированного издания "Итальянской грамматики" Егора Булатницкого*, Москва, Канон+.
- НЕКРАСОВ С. М., 1984, *Российская Академия*, Москва, Современник.
- ПАВЛОВСКАЯ А. В., 2014, *Италия глазами российских*. Москва, Алгоритм.
- ПЕНЧКО Н. А., 1958, *Основания Московского университета*, Москва, Библиотека Московского Университета.
- РАМАЗАНОВА Д. Н. 2013, "Сочинение Иоанния и Софрония Лихудов" Плач Святыя Христовыя Восточныя Церкви ". *Россия и Кристианский Восток IV-V*, 648-659.
- РАМАЗАНОВА Д. Н., 2002а, "Первая итальянская школа в России (1697-1700) по документам Российского государственного архива древних актов". *Итальянские архивы в России Российский архив в Италии*, Москва: РГГУ.
- РАМАЗАНОВА Д. Н., 2002б, "Богоявленская школа Лихудов – первый этап Славяно-греко-латинской Академии", *Очерки феодальной России*. Вып. 7. С. 211-237.
- САЖЕНИНА Я. Х., 2013, *Итальянские заимствования в русском языке: семантико-прагматический и лексикографический аспекты*, Новосибирск, НГПУ.
<https://www.dissercat.com/content/italyanskie-zaimstvovaniya-v-russkom-yazyke-semantiko-pragmaticeskii-i-leksikograficheskii-read> (12-12-2019).
- СЕМЕНОВ В., 1836, *Библиотека иностранных писателей о России*, отделение 1, т. 1, Изданием М. Калистратова, Санкт-Петербург.
- СЕРГЕЕВА А. В., 2010, *Русские. Стереотипия поведения, традиции, ментальность*. Москва, Флинта-Наука.
- СОЛОВЬЁВ С. М., 2004, *История России с древнейших времены*, Олма-пресс, Образование.
- ЧЕЛЫШЕВА И. И., 1990, *Формирование романских литературных языков. Итальянский язык*, Москва, Наука.
- ЧЕРДАНЦЕВА Т. З., 1997, *Итальянская фразеология и итальянцы*. Москва ЧеРо.
- ЧЕРНАЯ Л.А., 1999, "Основные проблемы изучения русской культуры переходного периода". *Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени*, 13-30.
- ЧЕРНАЯ Л. А., 2008, *Антропологический кодекс древнерусской культуры*, Москва.
- ЧЕСНОКОВА, Н. П. 2011, "Документы по истории итальянской школы в Москве (1697-1700): опыт справочного анализа". *Каптеревские Чтения*, 9, 281-321.
- ШЕВЫРЕВ С. П., 1855, *История императорского Московского университета (1755-1855)*, Москва, Москва.
- ШИШМАРЁВ В. Ф., 2011, *Очерки по истории итальянской литературы. Данте, Петрарка, Боккаччо*, М. Едиториал, УРСС.
- ШИШМАРЁВ В. Ф., 2016, *Очерк истории итальянского языка. От истоков до XIX столетия*, Москва, Либроком.
- ШЕМЕЛЕВ А. Г., 2002, *Психодиагностика личностных черт*, Санкт-Петербург, Речь.

ЩУКИН А. Н., 2003, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва, Высшая школа.

ЩУКИН А. Н., 2013, "Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика)". *Чуждеезиково обучение*, 40 (1), 107-117.

Sitografia di riferimento

Federanl'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki

<http://www.gks.ru/> (30/05/2018)

Fundamental'naja elektronnaja biblioteka, russkaja literatura i fol'klor,

<http://feb-web.ru/> (20/04/2018).

Istituto di cultura e lingua russa,

<http://www.italia-russia.it/> (20/04/2018).

Istituto Italiano di cultura di Mosca,

http://www.iemosca.esteri.it/iic_mosca/it/ (01/06/2018).

Masaryk University,

https://is.muni.cz/th/105620/pedf_m/Diplomova_praca.pdf (13/05/2018)

Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii,

<http://минобрнауки.рф/> (21/04/2018).

Moskovski Gosudarstvennij Universitet imeni M- V. Lomonosova,

Rossijskaja Gosudarstvennaja Biblioteka,

<https://search.rsl.ru/ru#ff=10.05.2018&s=fdatedesc> (28/05/2018)

<https://www.msu.ru/> (20/04/2018).

Rossijskoe obrazovanie dlja inostrannikh grazhdan,

<http://www.russia.edu.ru/> (28/05/2018),

Rossijskaja Konstitucija

<http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm> (11/02/2019)

Vestnik slavjanskikh kul'tur-naučnyj recenzirnyj zhurnal,

<http://vestnik-sk.ru/> (24/05/2018).

Allegati

ALLEGATO 1 – Questionario docenti

ALLERAGO 2 – Questionario studenti

ALLEGATO 3 - Informativa consenso

ALLEGATO 4 - Interviste docenti

ALLEGATO 4 - Interviste studenti

ALLEGATO 1

Questionario docenti

L'insegnamento dell'italiano ai russi e in Russia

Il questionario ha lo scopo di individuare le principali difficoltà incontrate dai docenti universitari nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (prima, seconda o terza LS), nel contesto accademico e in presenza di classi di madrelingua russa. Il questionario è uno strumento di ricerca qualitativa (Dörnyei, Zoltán, Tatsuya Taguchi, Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing. Routledge, 2009) usato in uno studio di caso di ricerca di dottorato, che si svolge presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Le informazioni raccolte sono utilizzate nel rispetto della normativa sul trattamento dei dati personali attualmente vigenti in Italia e nella Federazione Russa, così come indicato nell'informativa sottoscritta da coloro che ricevono il presente documento.

La compilazione del questionario richiede circa 15 minuti di tempo.

Si ringraziano anticipatamente tutti coloro che accorderanno la loro disponibilità alla compilazione.

***Campo obbligatorio**

L'insegnamento dell'italiano ai russi e in Russia

1. Sei di madrelingua: *

Contrassegna solo un ovale.

Italiana

Russa

Altro

2. Da quanti anni insegni in ambito accademico? *

Contrassegna solo un ovale.

1-5 anni

6-10 anni

11-15 anni

16-20 anni

più di 20 anni

Principali difficoltà degli apprendenti nello studio della lingua italiana

3. Gli studenti incontrano difficoltà nel pronunciare le consonanti doppie? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

molta difficoltà nessuna difficoltà

4. Gli studenti incontrano difficoltà nel pronunciare il suono "gl" [ʎ] ? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

molta difficoltà nessuna difficoltà

5. Nella pronuncia del suono "gn" [ɲ]? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

molta difficoltà nessuna difficoltà

6. Nella pronuncia del suono "qu"? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

molta difficoltà nessuna difficoltà

-
7. Gli studenti sbagliano la pronuncia delle vocali "o" non accentate? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- Qualche volta

8. Gli studenti incontrano difficoltà nella pronuncia dei trittonghi (es. aiuola, cuoio, ecc.)? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- Qualche volta

9. Nella pronuncia di quali altri suoni o parole gli studenti incontrano difficoltà?

10. L'intonazione delle frasi interrogative è un aspetto problematico? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- Talvolta, all'inizio dello studio

11. A livello ortografico, gli studenti hanno difficoltà con le doppie? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

molta difficoltà nessuna difficoltà

12. Per gli studenti è difficile determinare il genere dei sostantivi singolari terminanti in -e? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

13. Suggestisci qualche strategia particolare per aiutarli?

14. Fino a che livello di competenza l'uso degli articoli determinativi può essere problematico? *

Contrassegna solo un ovale.

A1

A2

B1

B2

C1

C2

15. La scelta tra l'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo è problematica? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Molto Per niente

16. La scelta tra l'uso di una preposizione semplice o articolata è problematica? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Molto Per niente

17. L'uso della particella "ci" è difficile per gli studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

18. Se sì, in quali casi crea difficoltà di comprensione e d'uso?

19. L'uso della particella "ne" risulta difficile per gli studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

20. Se sì, quando?

21. Nella formazione del passato prossimo indicativo, la scelta dell'ausiliare "essere" o "avere" risulta difficile? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

22. Se sì, fino a quale livello di competenza crea difficoltà?

Contrassegna solo un ovale.

A2

B1

B2

C1

C2

23. Quali strategie suggerisci per memorizzare le forme irregolari del participio passato? *

24. La scelta tra passato prossimo e imperfetto è difficile per gli studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

25. Se sì, in quali casi?

26. L'uso del periodo ipotetico della realtà è un aspetto problematico per gli studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

27. L'uso del periodo ipotetico della possibilità è un aspetto problematico per gli studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

28. L'uso del periodo ipotetico dell'irrealità è un aspetto problematico per gli studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

29. L'uso del periodo ipotetico misto è un aspetto problematico per gli studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

30. Quali aspetti morfosintattici sono di difficile apprendimento per i tuoi studenti?

31. La conoscenza di altre LS facilita, a livello comparativo, la comprensione dell'italiano? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

sempre mai

32. In quali casi il russo influenza negativamente la resa dell'italiano (pronuncia, costruzione della frase, lessico, ...). *

33. Nei corsi di lingua inserisci elementi di cultura e civiltà italiane? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No
 Qualche volta

34. Ci sono aspetti culturali e di civiltà che maggiormente interessano agli studenti?
Se sì, quali?

Il metodo d'insegnamento

35. A quale/i metodo/i fai riferimento nella tua pratica didattica? *

36. Ritieni che il tuo metodo sia efficace? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

molto efficace poco efficace

37. A lezione vengono allenare tutte le abilità di base (leggere, ascoltare, parlare,

scrivere) in egual misura? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

38. Se no, quali abilità prediligi?

39. Durante la produzione orale di uno studente, gli errori vanno sempre corretti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

Dipende dalla gravità dell'errore

40. Se intervieni per correggere un errore, in quale momento lo fai?

Contrassegna solo un ovale.

Subito, non appena lo studente sbaglia

Quando lo studente ha finito di parlare

41. Durante una lezione quando ricorri al russo? *

42. L'insegnante d'italiano deve necessariamente avere una buona padronanza della lingua russa in una classe monolingue di russofoni? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

43. I materiali a disposizione (corsi, supporti audio e video, volumi tematici) sono efficaci? *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
molto efficaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	poco efficaci

44. Utilizzi materiali autentici (articoli, canzoni, ricette, interviste,...)? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

Qualche volta

45. Ti capita di didattizzare materiali autentici per adattarli alle esigenze della classe? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

46. In caso affermativo, cosa modifichi?

47. Ti capita di proporre argomenti su richiesta dei tuoi studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

48. Se sì, quali temi vengono maggiormente suggeriti?

49. Quante ore settimanali hai a disposizione per i tuoi corsi? *

50. Ritieni che siano sufficienti, rispetto agli obiettivi da raggiungere a fine corso? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

51. Utilizzi attività di didattica ludica durante le lezioni? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No
 Qualche volta

52. Se sì, vengono accolte positivamente dagli studenti?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Molto positivamente Per niente positivamente

53. Le aule e le attrezzature a disposizione sono adeguate? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

Molto Per niente

54. La motivazione dei tuoi studenti verso lo studio dell'italiano è sempre adeguata?*

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No

55. Se non lo è, quali sono, secondo te, i motivi che li portano ad avere una bassa motivazione?

56. Se potessi modificare qualcosa all'interno dei corsi cosa ti piacerebbe cambiare?

57. Sei:

Contrassegna solo un ovale.

Uomo

Donna

58. Et :

ALLEGATO 2

Questionario studenti

L'insegnamento dell'italiano ai russi e in Russia

Il questionario ha lo scopo di individuare le possibili difficoltà incontrate da apprendenti universitari russofoni nello studio dell'italiano come lingua straniera (LS), nel contesto accademico. Inoltre, si indaga sulla percezione dell'efficacia dell'approccio e del metodo, utilizzati per l'acquisizione della lingua italiana. Il questionario rappresenta uno strumento di ricerca qualitativa (Dörnyei, Zoltán, Tatsuya Taguchi, Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. Routledge, 2009) per uno studio di caso di un progetto di ricerca di dottorato che si svolge presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Le informazioni, raccolte in alcuni atenei moscoviti, verranno utilizzate nel rispetto delle legislazioni sul trattamento dei dati personali attualmente vigenti in Italia e nella Federazione Russa, così come indicato nell'informativa sottoscritta dai partecipanti.

La compilazione del questionario richiede circa 10 minuti di tempo.

Si ringraziano anticipatamente tutti coloro che accordano la loro disponibilità alla compilazione.

***Campo obbligatorio**

1. Sei di madrelingua russa? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

2. Se no, di che madrelingua sei (anche se sei bilingue)?

3. Da quanto tempo studi l'italiano? *

Contrassegna solo un ovale.

1 anno

2 anni

3 anni

4 anni

5 anni

più di 5 anni

4. Quali altre lingue straniere studi (inglese, francese, spagnolo,...)? *

5. Lo studio di un'altra lingua straniera ti aiuta con l'italiano? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

6. Perché hai deciso di studiare l'italiano all'università? *

7. Se non hai deciso tu, la scelta ti soddisfa? *

8. Studi o hai studiato l'italiano solo in Russia?

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

9. Se no, dove l'hai studiato?

10. Sei mai stato/a in Italia? *

Contrassegna solo un ovale.

- mai
- 1 volta
- 2 volte
- 3 volte e più

11. Trovi difficoltà nella pronuncia delle consonanti doppie? *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	
molta difficoltà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nessuna difficoltà

12. Trovi difficoltà nella pronuncia del suono "gl" [ʎ] *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	
molta difficoltà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nessuna difficoltà

13. Trovi difficoltà nella pronuncia del suono "gn" [ɲ]? *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	
molta difficoltà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nessuna difficoltà

14. Ci sono parole difficili da pronunciare per te?

15. Hai difficoltà con l'intonazione delle frasi interrogative? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

solo inizialmente

16. A livello ortografico scrivi correttamente le parole contenenti consonanti doppie? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

sempre mai

17. Trovi difficile stabilire il genere dei nomi e/o sostantivi che terminano in -e? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

18. Se sì, come ne determini il genere? *

19. Trovi difficile usare correttamente gli articoli determinativi? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

20. Se sì, quando?

21. Al modo indicativo e al tempo presente inserisci il verbo "essere"? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

sempre mai

22. Nel formare il passato prossimo indicativo quando trovi difficile scegliere l'ausiliare "essere" o "avere"? Spiega il perché. *

23. Trovi difficoltà quando devi scegliere se usare il passato prossimo o l'imperfetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- sì
- no
- quando non capisco il senso della frase

24. Quali difficoltà trovi nella formazione del periodo ipotetico? Spiega il perché.

25. Nella scelta delle preposizioni semplici quali sbagli maggiormente? *

26. La struttura delle frasi è sempre chiara (soggetto, verbo, complementi diretti e indiretti)? *

Contrassegna solo un ovale.

- sì
- no

27. Se no, in quali casi non è chiara la struttura della frase?

28. Quale aspetto grammaticale è stato più difficile da capire per te? *

29. Finora quale aspetto della lingua italiana è stato più semplice da imparare? *

30. Quale aspetto ti è piaciuto di più? *

31. Secondo te, in cosa il russo influenza la tua capacità di esprimerti in italiano (pronuncia, lessico, sintassi, altro)?

32. Oltre alla lingua studi elementi di civiltà e cultura? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

33. Se sì, quali argomenti trovi più interessanti?

34. Quali aspetti di civiltà e cultura, secondo te, vanno necessariamente approfonditi?

35. Secondo te, il metodo d'insegnamento degli insegnanti è efficace? *

Contrassegna solo un ovale.

- molto
- abbastanza
- non saprei
- poco
- per niente

36. Secondo te, il tuo metodo di studio è efficace?

Contrassegna solo un ovale.

- sì
- no

37. A lezione vengono allenate tutte le abilità di base (leggere, ascoltare, parlare, scrivere)? *

Contrassegna solo un ovale.

- sì
- no

38. Se no, cosa si pratica di più?

Contrassegna solo un ovale.

- aspetti orali
- aspetti scritti

39. Secondo te, per capire il significato di parole o frasi bisogna sempre tradurre in russo? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

40. La lezione dovrebbe essere solo in italiano? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

41. Se no, quando si può usare il russo?

42. Gli insegnanti devono sapere necessariamente il russo per spiegare meglio le differenze tra le due lingue? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

43. Secondo te, i materiali usati dagli insegnanti sono efficaci? *

Contrassegna solo un ovale.

- molto efficaci
- abbastanza efficaci
- non saprei
- poco efficaci
- per niente efficaci

44. Se i materiali sono poco o per niente efficaci spiega il perché.

45. Se qualcosa non è chiaro, gli insegnanti lo spiegano in russo? *

Contrassegna solo un ovale.

- sempre
- spesso
- qualche volta
- quasi mai
- mai

46. Se qualcosa non è chiaro gli insegnanti lo spiegano in italiano, ma con parole più semplici? *

Contrassegna solo un ovale.

- sempre
- spesso
- qualche volta
-
-

quasi mai

mai

47. Gli insegnanti usano oggetti o immagini per spiegare significati di parole o di espressioni? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4

sempre mai

48. Secondo te, quando uno studente parla l'insegnante deve sempre correggere gli errori? *

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

49. L'insegnante propone attività ludiche? *

Contrassegna solo un ovale.

sempre

quasi sempre

spesso

qualche volta

mai

50. Pensi che le attività ludiche possano essere utili per imparare una lingua (motiva la scelta)? *

51. Secondo te, le aule e le attrezzature a disposizione dell'università sono adeguate? *

Contrassegna solo un ovale.

- sì, molto
 abbastanza
 così così
 non adeguate

52. Motiva la tua scelta precedente.

53. In classe vengono utilizzati materiali presi da internet (articoli, canzoni, film, altro)? *

Contrassegna solo un ovale.

- sì
 no

54. Se sì, che argomenti riguardano?

55. Durante le lezioni vengono proposti argomenti vicini ai tuoi interessi? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

sempre mai

56. Se potessi suggerire agli insegnanti un argomento su cui discutere quale sarebbe? *

57. Rispetto all'italiano, quali sono i tuoi obiettivi professionali? *

58. Ritieni che la formazione universitaria sarà sufficiente per prepararti al mondo del lavoro? *

Contrassegna solo un ovale.

- sì
 no
 in parte

59. Se hai risposto no, o in parte alla precedente domanda spiega il perché.

60. Rispetto all'italiano, quali sono i tuoi obiettivi personali?

61. Sei:

Contrassegna solo un ovale.

uomo

donna

62. Età:

Contrassegna solo un ovale.

18-20

21-23

24-26

più di 26

ALLEGATO 3

INFORMATIVA SUL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

INFORMATIVA SUL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI ai sensi dell'articolo 13 del Regolamento (UE) 2016/679

Con la presente informativa la informiamo che:

- verranno raccolte le seguenti informazioni riferibili a lei: dati anagrafici, di contatto informazioni di origine etnica. I predetti dati saranno trattati secondo i principi stabiliti dall'art. 5 (liceità, correttezza, trasparenza, adeguatezza, pertinenza, esattezza, minimizzazione del trattamento, limitazione della conservazione, ecc.);
- il Titolare del trattamento è l'Università Ca' Foscari di Venezia con sede legale in Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, rappresentata dal Magnifico Rettore Prof. Michele Bugliesi;
- L'Università ha nominato il "Responsabile della Protezione dei Dati", che può essere contattato scrivendo all'indirizzo di posta elettronica dpo@unive.it o al seguente indirizzo: Università Ca' Foscari Venezia, Responsabile della Protezione dei Dati, Dorsoduro n. 3246, 30123 Venezia (VE).

I predetti dati saranno acquisiti ai fini della ricerca dell'Università Ca' Foscari, incluse pubblicazioni e rapporti di ricerca nonché citazioni durante lezioni, seminari e convegni; effettuare comunicazioni istituzionali (anche interattive). Saranno raccolti e trattati con l'ausilio di strumenti cartacei ed informatici in modo da garantire la sicurezza e la riservatezza, alimentando archivi cartacei e/o informatici. La base giuridica del trattamento dei suoi dati anagrafici è rappresentata dall'art. 6.1.e) del Regolamento (esecuzione di un compito d'interesse pubblico) per la corretta gestione amministrativa del progetto. Per quanto riguarda i suoi dati sensibili, la base giuridica è rappresentata dall'art. 9.2.a) ("consenso esplicito dell'interessato").

I dati saranno conservati in conformità alle norme sulla conservazione della documentazione amministrativa.

I dati raccolti potranno essere comunicati in maniera anonima per condivisione delle attività di ricerca e per le successive attività di disseminazione dei risultati. Potranno esaminare tutta la documentazione raccolta nel corso della ricerca Comitati delle riviste scientifiche italiane e straniere e Organismi internazionali al fine di controllare che la ricerca sia condotta correttamente e in conformità alle disposizioni vigenti.

In qualità di interessato al trattamento, potrà esercitare nei confronti dell'Università Ca' Foscari tutti i diritti previsti dagli artt.15 e ss. del Regolamento europeo; in particolare, potrà ottenere: l'accesso ai propri dati personali, la loro rettifica o integrazione, la cancellazione (c.d. "diritto all'oblio"), la limitazione del trattamento. La richiesta potrà essere presentata, senza alcuna formalità, contattando direttamente il Responsabile della Protezione dei Dati all'indirizzo dpo@unive.it ovvero inviando una comunicazione al seguente recapito: Università Ca' Foscari Venezia - Responsabile della Protezione dei Dati, Dorsoduro 3246, 30123 Venezia. In alternativa, è possibile contattare il Titolare del trattamento, scrivendo a PEC protocollo@pec.unive.it.

Dichiaro di aver preso attenta visione dell'informativa sul trattamento dei dati personali e,

- Acconsento al trattamento dei propri dati personali per tutte le finalità specificate nell'informativa in conformità con la Legge vigente sul territorio della Federazione Russa del 27.07.2006 № 152, relativa al trattamento dei dati personali;

Я даю добровольное согласие на обработку моих персональных данных для всех целей, указанных в документе, и согласно требованиям Федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» (включая их получение от меня и/или от любых третьих лиц);

- Non acconsento al trattamento dei propri dati personali;

Я не даю своё согласие на обработку моих персональных данных.

Data

Firma

ALLEGATO 4

Interviste docenti

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A – Ok, ██████████, grazie. Grazie mille per la disponibilità e per rilasciarmi l'intervista. Partiamo con i tuoi titoli di studio. Che titolo o che titoli di studio hai?

B – In Russia ho fatto lettere classiche, ho fatto laurea specialistica ██████████
██████████. Ho fatto le lettere moderne con l'indirizzo editoriale ma insegno, non lavoro in campo editoriale.

A – Che interessante! Beh come sempre gli insegnati russi confermano di avere una preparazione molto molto ampia.

B – Quindi insegno non solo l'italiano ma anche il latino qui.

A – Bravo. Eh si, lettere classiche. Ascolta il latino lo insegnate perché?

B – E' una lingua obbligatoria, fanno tutti quelli che studiano lingue europee. Non dico cinese o giapponese perché studiano forse le loro lingue tradizionali. È obbligatorio. Non facciamo molte ore, facciamo solo un'ora alla settimana per un anno solo.

A – Per un anno.

B – Sì.

A – Per avere una base.

B – Sì, secondo me è molto importante avere questa base specialmente per quelli che studiano le lingue romanze come francese, spagnolo, italiano perché aiuta tanto.

A – Da quanti anni insegni l'italiano?

B – Insegno da tre anni.

A – Sempre con gli studenti universitari o hai avuto anche adulti, bambini?

B – Con, con... sì, sì, sempre, sì, ho fatto due/tre mesi quattro/cinque anni fa con gli adulti. Ma è un'esperienza molto diciamo così ridotto, non so come spiegare.

A – Sì. Diciamo che la tua utenza per la maggior parte sono gli studenti universitari.

B – Sì.

A – Sei soddisfatto? Sei ancora contento di aver scelto questa professione?

B – Sì, anche se è un lavoro avvolte molto difficile, non solo... perché... dobbiamo non solo insegnare ma anche compilare come hai già capito tante carte burocratiche

A – Sì.

B – E' un disastro proprio.

A – E ti posso garantire che tutto mondo è paese, è così ovunque. Ci fanno perdere un sacco di tempo in cose che potrebbero essere più semplici.

B – Sì, ma sono soddisfatto.

A – Ok. Senti, fai corsi di italiano generale, di latino, anche di microlingua?

B – In che senso?

A – Tipo, che ne so lingua... Lingua della letteratura, lingua della storia, lingua dell'economia, lingua del...

B – Ho fatto... due anni fa ho fatto video corso, si chiama così. Adesso insegno anche l'italiano come lingua seconda.

A – Sì, sì.

B – Lingua straniera seconda.

A - Sì, sì, sì certo. No, perché... e questo mi interessa...

B – Sì, video corso sì, sulla cultura, letteratura, arte italiana, un po' di tutto. Cercavo i piccoli video su Youtube, facevo degli esercizi.

A – Sì, bene. Ascolta, tu che tipo di approccio o di metodo usi?

B – E' una domanda molto difficile. Sì, cerco di usare il metodo comunicativo, anche se avvolta vedo che non basta perché si deve sapere la grammatica per esempio si deve tradurre molto bene perché cerco anche di spiegare meglio la grammatica.

A – Sì, scusami controllo solo se registra...

B – Sì, sì.

A – Ascolta quindi, l'insegnamento della grammatica è deduttivo, cioè tu presenti la regola, dici che la regola è questa..

B – Sì, spiego.

A – E poi loro fanno degli esercizi.

B – Sì, sì.

A – Sì, ok. Non ti capita mai di fargli cercare la regola?

B – Sì, per esempio manuali che uso "Progetto italiano" fa così. Sì, avvolta tra virgolette indovinano regole. Avvolta quando vedo che hanno fatica spiego io usando per esempio la grammatica di poema...

A – Sì.

B – Che strutturata in modo molto classico diciamo così, ci sono tantissimi esercizi

A – Sì.

B – Sulla base delle regole.

A – Anche perché Bueno così come Grejsbard, così come altri in realtà hanno scritto dei libri pensando proprio allo studente russo. Mentre "Progetto italiano" si rivolge a studenti stranieri non particolarmente.

B – Sì, sì.

A – A una nazionalità.

B – Perciò gli articoli per esempio non sono spiegati molto chiaro per quelli che parlano russo come la lingua nazionale.

A – Ascolta, [REDACTED], nella tua esperienza quali sono le difficoltà maggiori per gli studenti a livello grammaticale ma anche a livello pragmatico. Ad esempio...

B – Fargli parlare. Io a volte faccio fatica non di fargli parlare perché alcuni sono molto timide, si imbarazzano

A – Sì.

B – Sì, non si fanno parlare, questa è la mia fatica più grande.

A – Ti capisco perché un po' gli studenti russi anche se si sentono a proprio agio però hanno sempre paura di sbagliare. Forse è un retaggio che arriva dalla scuola russa.

B – Sì.

A – Se non parli perfettamente meglio stare zitto.

A – Sì, sono d'accordo...

B – E' un approccio un po' sovietico diciamo così

A – Eh lo so, infatti questo l'ho notato anch'io che ci vuole un po' di tempo per no per fargli un po' cambiare e sempre non è possibile perché magari dipende avvolta dal gruppo, se si sentono a loro agio nel gruppo, se si sentono giudicati. Quindi il problema è quello della produzione, cioè di dargli uno stimolo e farglielo usare. Perché non... tipo se tu gli dici ok, adesso facciamo dei dialoghi su non lo so... qualsiasi argomento e vedi che non fanno?

B – Cambio l'argomento o torniamo dopo.

A – Ascolta, funziona di più se gli dai dei modelli?

B – Sì, funziona di più. Per esempio "Progetto italiano" dà molti modelli.

A – Quindi li fai lavorare a coppie?

B – Sì.

A – Senti, invece a livello grammaticale cosa è difficile spiegare?

B – Gli articoli, il congiuntivo, il condizionale, forse il passato remoto ma non spiego tanto perché solo per la lingua scritta.

A – Sì, perché c'è questo non più uso diffuso.

B – Sì, articoli, condizionale e congiuntivo. Specialmente congiuntivo è molto difficile perché per noi è un concetto un po' strano.

A – Sì. Ascolta invece fanno fatica a scegliere tra passato prossimo e imperfetto?

B – No, io non ho osservato questa fatica.

A – Perché qualcuno invece me lo... me lo dice. Non qua insomma ma in generale quando chiedo quale tipo di difficoltà hanno qualcuno mi dice scegliere al passato usare l'imperfetto o passato prossimo perché non capisco se l'azione continua oppure se è finita. Te lo dico così, eh.

B – No, no, sono d'accordo, avvolte è difficile ma non vedo... non trovo questa problema...

A – Importante ok. E hai detto che usi il “Nuovo progetto italiano”...

B – Sì.

A – I libri puoi sceglierli tu o l'Università ha dei libri in adozione?

B – Io posso scegliere, sì.

A – Ok. Quindi anche stilare i programmi oppure gli obiettivi sono ministeriali?

B – Gli obiettivi sono ministeriali ma io posso scegliere i materiali. Per esempio posso usare “Espresso” e non “Progetto italiano”. Io uso “Progetto italiano” secondo me per tre anni che ho è la scelta migliore diciamo.

A – Ascolta c'è un livello linguistico che loro devono per forza raggiungere?

B – Per la seconda lingua B1/B2. Non tutti arrivano.

A – Ce la fanno.

B – Sì, ma alcuni sì. Per esempio quest'anno è uscita una ragazza che è molto brava e secondo me è C1, è arrivata al C1. Molto brava.

A – Senti, tu sei giovane e non hai venti anni di insegnamento, ma secondo te come sta cambiando il modo di studiare degli studenti di oggi?

B – E' la tecnologia. Per esempio loro tutti usano il cellulare, il tablet. Io non vedo che è un problema ma la tecnologia cambia il mondo di insegnare. Per esempio ci sono... non sono mai guard... non ho mai guardato ma sicuramente esistono i corsi online per un anno forse di più.

A – E quindi secondo te... beh qui riesci ad usare.

B – Sì.

A – Usare il computer? È il tuo o dell'Università?

B – No, è dell'Università.

A – Ok, quindi la stanza insomma la classe è attrezzata con un computer, con il televisore con internet?

B – Sì, anche. Con proiettore ma non tutti, tutte le aule.

A – Ok. Però se hai bisogno di usare...

B – Sì.

A – Strumenti appunto supporti come video, audio puoi?

B – Uso tanto Youtube per esempio, faccio ascoltare le canzoni, sì, uso tanto.

A – Ok. Bene. Perché è una bella...

B – Sì.

A – Bella fonte che, ad esempio, quando io ho studiato il russo venticinque anni fa non c'era. Ed è un po' la differenza e secondo me come dicevi tu la tecnologia aiuta ad avvicinarsi ai ragazzi perché lo sanno che sono in un contesto

accademico però un conto è presentare un libro che non ha immagini, non ha materiali audio, che non ah video, un conto è usare quello che per loro è vicino.

B – si, sono d'accordo.

A – Ascolta quindi non usi materiali diciamo così classici come poteva essere Grejsbard, Lidina

B – Grejsbard no. Forse un po' Dobrovoskaya...

A – Dobrovolsaya si, Ok. [REDACTED], scusami, [REDACTED]

B – Sì...

A – Quand'è che ti capita di usare il russo a lezione?

B – Per esempio quando spiego le regole grammaticali. Perché fanno... perché vedo che non capiscono quando io parlo in italiano.

A – Ok. E...

B – O spiego in italiano e traduco in russo. Faccio così. O spiego in russo e traduco in italiano.

A – Ok. Gli dai comunque tutte e due le versioni.

B – Sì.

A – Senti, se potesse cambiare qualcosa nella struttura del corso, nel numero delle ore che cosa cambieresti? O magari va bene così?

B – La burocrazia.

A – Sì, più tempo per lavorare praticamente.

B – Sì.

A – Ok.

B – Sì, no, forse sì, non lo so perché capisco che tre ore a settimana non basta ma capisco che per loro l'italiano è la seconda lingua non la prima.

A – Ok. Per la prima lingua quante ore fanno?

B – Tantissimo, non lo so. Forse dodici, dieci/dodici.

A – Ok. E per la seconda?

B – Tre.

A – Tre. Beh, per una facoltà di lingue straniere tre ore non sono molte.

B – Sì, è poco.

A - C'è devi concentrare tutto dentro...

B – Sì, hai ragione. Tutto è molto concentrato. Non posso fare una papa, una lezione solo parlando, si?

A – Sì.

B – O spiegando la grammatica, faccio tutto.

A – Ho capito. Beh, si perché il tempo è il limite. E questo ad esempio è un problema che molti mi... molti colleghi sollevano. Perché ad esempio c'è anche tanta differenza fra il primo anno dove ci sono tante ore e gli anni successivi dove magari ce ne sono meno. Dopo dipende se è baccalauréat se è un magistralniy lo so ci sono delle differenze, immagino.

B – Anche penso che questo format come le scuole estive, molto utile ma qua non si pratica tanto, quelli estivi.

A – Tu dici quindi di andare a seguire dei corsi in Italia?

B - Sì, in Italia.

A – Sì, ti capisco

B – Sì, capisco che costa abbastanza ma secondo me molto utile quando tu vai in paese e parli.

A – Eh, lo so.

B – La lingua delle circostanze quotidiane.

A – La lingua del bisogno, oltre a quella del piacere. Però, poi è vero che nei manuali anche se sono comunicativi non c'è tutto. Quindi alcune espressioni della lingua parlata comunque nei libri non le trovi. In ogni caso sono... non sono temi autentici, ma giustamente adattati.

B – Sì, sì, capisco.

A – Quindi sì, lo so. Fa un'altra impressione.

B – Per esempio, ho fatto un anno fa la scuola estiva della lingua latina vicino a Napoli. È stata esperienza bellissima ma per esempio qui all'Università non è stato confermato come курс повышения квалификации. Sì, ho fatto tre settimane. No, ho fatto per..

A – Per te?

B – Per me, non per повышение квалификации.

A – Sì.

B – Ma non è stato confermato...

A – Perché comunque l'università...

B – Guardano come divertimento qualunque non un corso... Un po' mentalità sovietica perché questa è realtà nuova, è americana diciamo la vera summer school.

A – Sì, esatto. Infatti beh te lo confermo perché anche io, io ho studiato l'inglese e il russo alla Sapienza, ti ripeto molti anni fa, ma l'estate andavo a Londra a fare i corsi estivi e non mi è mai capitato di venire in Russia a fare i corsi estivi. Io sono venuta in Russia dopo la laurea e quindi il mio russo era già quello e non lo parlavo come ho detto anche alle ragazze. Era impossibile dire qualsiasi cosa in russo che non fossero insomma quelli brevi frasi.

B – Sì, poi qui università fanno le scuole estive e anche invernali. Вышка ne fa molte, la nostra Università no.

A – No?

B – Non sono proprio... nessuna scuola estiva o invernale. Secondo me è un grave errore perché...

A – Neanche gli accordi di collaborazione con qualche università italiana? Tipo scambio o altro?

B – No, la nostra università no. San Tikhon, università ortodossa di San Tikhon hanno... fanno una scuola estiva per gli italiani a Velikiy Novgorod, vicino.

A – Sì. Senti invece per i corsi di formazione... L'Università chiede, vi chiede?

B – Sì. Li chiede sì. Ma in un modo molto formale.

A – Quindi solo i corsi quelli riconosciuti?

B – Sì.

A – Magari non c'entrano nulla con quello che...

B – Sì.

A – ...Effettivamente ti serve, però devi conseguirli?

B – Sì, sì.

A – Senti, se potessi a parte la burocrazia, se potessi strutturare diversamente i corsi cambieresti qualcosa?

B – Non lo so perché in tre ore...

A – Forse il tempo?

B – Sì, il tempo sì, cambierei il tempo.

A – Ok. Grazie.

B – Forse anche darei più latino, specialmente per quelli che studiano l'italiano o francese perché aiuta.

A – Sì.

B – Guardando la mia esperienza...

A – Esatto.

B – Capisco che aiuta molto.

A – Eh sì, perché siamo stati tutti studenti...

B – Sì.

A – Prima di essere insegnanti e quindi ti aiuta insomma no, a vedere...

B – Per esempio, io ho studiato italiano come la seconda lingua moderna obbligatoria scelta. La prima seconda... la prima lingua moderna obbligatoria era il tedesco. La seconda lingua obbligatoria era italiano. Ma potevo scegliere anche francese o greco o neo greco, sì?

A – Sì.

B – O neogreco. Ho scelto italiano e grazie al latino ho imparato abbastanza velocemente italiano.

A – Certo, perché ti dà le basi.

B – Sì, perché darei più... ma capisco che è una cosa quasi impossibile perché di solito gli studenti odiano il latino.

A – Sì.

B – Anche se cerco di spiegare, usare anche... non proprio il metodo comunicativo perché non ho questa capacità ma alcuni elementi.

A – Sì, beh, anche perché il latino come lingua classica insomma non si presta appunto al metodo comunicativo.

B – No, ci sono anche i manuali tentativi per esempio ma non molto... non sono molto diffusi. Ho fatto questa scuola estiva a Napoli e hanno parlavano sempre in latino. In due settimane abbiamo letto tantissimo e io ho migliorato la mia diciamo così conoscenza di latino.

A – Quindi, ████████, riesci anche a parlare in latino?

B – Un po' sì... Non come i miei insegnanti. Sono italiani molto bravi.

A – Che bella cosa. È interessante!

B – Sì. Io penso che sia molto utile sapere latino.

A – Senti, mi fai venire in mente un'altra cosa, invece la motivazione degli studenti rispetto appunto insomma al fatto che c'è poco tempo, al fatto che sì, l'italiano in genere piace ma secondo te hanno una motivazione strumentale? C'è imparare italiano per usare nel lavoro o non sempre hanno una grande motivazione?

B – Non tutti hanno una grande motivazione solo alcuni. Per esempio questa studentessa che è uscita, appena uscita, molto brava e parla l'italiano abbastanza bene anche se l'ha solo studiato come la seconda lingua e ha fatto anche per lavoro. Sì, tutti quelli che scelgono, scelgono latino perché amano Italia, la cultura italiana, la cucina italiana, sì, questo è vero.

A – Senti, invece gli errori. Sai che ci sono diverse scuole di pensiero: correggere gli errori sempre, lasciar parlare lo studente e correggere gli errori dopo, non correggerli. Tu come fai?

B – Io correggo solo errori gravi. Per esempio quando omettono gli articoli di solito non correggo. Per esempio "ho andato" sì.

A – Certo.

B – Questo sì, correggo, sì perché...

A – Sì, perché...

B – Suona malissimo...

A – Bene. Guarda se vuoi aggiungere qualcos'altro che io non ti avevo chiesto...

B – No.

A – Altrimenti ti ringrazio, ████████, tantissimo.

B – Grazie

A – Grazie a te.

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A – Ecco; [REDACTED], perfetto. Registro appunto per comodità e ti ringrazio della disponibilità che mi accordi sempre per tutte le cose di cui ho bisogno. Allora, insomma partiamo un po' da un'intervista semi strutturata. Ho delle domande, ma poi sicuramente nel discorso se mi vengono le cose da chiederti insomma ti interromperò (risata). Che titoli di studio hai?

B – Allora, io mi sono laureata a Mosca alla facoltà di filologia all'Università Statale Lomonosov e sono [REDACTED] di formazione e mi sono laureata [REDACTED]. Poi ho fatto [REDACTED] sempre alla stessa facoltà in filologia... no, non in filologia romanza, noi la chiamiamo filologia romanza ma per voi sarebbe [REDACTED].

A – Ok.

B – Dunque proprio in italianistica. E poi ho fatto il [REDACTED], [REDACTED]

A – Non ti sei fatta mancare niente devo dire. Brava. Beh, lo so che il profilo degli insegnanti russi è sempre... insomma è sempre molto alto. Ma veramente. Ascolta quindi da quanti anni insegni l'italiano?

B – Ma lo insegno più o meno dal 1990 appunto. Perché mi sono laureata nel 1991 però alla facoltà di filologia ma le nostre docenti avevano l'abitudine di mandare le studentesse e gli studenti più bravi a fare lezioni per i gruppi dei principianti. E questa è stata la mia prima esperienza.

A – Quindi un po' la palestra...

B – Sì, sì, sì.

A – E quindi comunque il tuo target è stato allora, da subito, fatto da studenti universitari?

B – Sì, più che altro ho lavorato con studenti universitari, perché poi dopo la laurea ho cominciato insegnare nella [REDACTED]

A – Sì.

B – Ho lavorato un anno lì. E dopo ho cominciato il dottorato e sì, ho cominciato insegnare nella [REDACTED] e più o meno allo stesso tempo [REDACTED], [REDACTED]. E poi mi sono iscritta alla scuola di dottorato e ho interrotto l'insegnamento per un [REDACTED]

A – Che bello.

B – Poi sono tornata a Mosca e ho continuato a insegnare. Invece ho insegnato [REDACTED] quell'anno e anche dopo la traduzione e il russo per gli studenti italiani. Ed è stata l'esperienza molto preziosa.

A – Vero?

B – Per me come italianista è utilissima.

A – Eh, perché ti ha fatto capire...

B – Sì...

A – Le difficoltà che stanno dall'altra parte o comunque come funziona il cervello di un italiano che apprende il russo.

B – Sì.

A – E devo dire anch'io ho fatto questa considerazione, io non ho questa capacità naturalmente ma credo che sia utile vedere a specchio quelle che sono le difficoltà perché è importante avere un doppio canale. Senti, ma tu di tuo come mai hai scelto la lingua italiana?

B – Mah, diciamo che è una scelta molto legata alla mia infanzia perché quando ero studentessa l'italiano era ancora considerato, classificato una lingua rara. Cioè, c'erano pochissimi gruppi di italiano. Pochissimi docenti. Insomma non era una scelta comune. L'inglese o francese o anche il tedesco erano più popolari. Però io ho sempre avuto questo desiderio di studiare l'italiano, di lavorare l'italiano. Un po' forse perché ho frequentato la scuola musicale quella classica sovietica scuola di musica che è durata nel mio caso 10 anni e allora lì impari tutte la terminologia e quella è in italiano. Mi ricordo ancora mia nonna che mi accompagnava alle lezioni di musica e prima della lezione stavamo sedute nel giardinetto davanti all'ingresso e lei mi faceva imparare a memoria "legato", "lento", "presto" tutte queste parole. Io mi annoiavo però è cominciata così.

A – Però non potevi dire... all'epoca ai nonni non si diceva di no.

B – E poi c'era un'altra cosa, diciamo uno stimolo più... non so legato alla curiosità, o il motivo estetico perché in casa nostra c'erano tantissimi libri, tantissimi album di artisti italiani, non solo classici ma anche del 900, e anche album di fotografie, mi ricordo libri di Fulvio Roiter

A – Siiii!

B – La Venezia di Fulvio Reuter. E io pomeriggio dopo scuola o comunque quando stavo a casa da sola e non avevo niente da fare io spesso sfogliai questi libri e da allora è nata questa così curiosità, l'amore proprio per le immagini, per quel paese. Poi un'altra cosa, avevamo anche, qualcuno ce li aveva regalati i dischi di Mina, Celentano e Toto Cutugno.

A – Sì.

B – E anche di... dell'opera lirica italiana. Però l'opera lirica all'epoca non mi ispirava più di tanto.

A – Beh, eri anche piccina.

B – Invece, mi ricordo per esempio le canzoni di Domenico Modugno e c'erano anche le parole scritte, stampate. Io quando mi sentivo sola avevo paura star sola a casa più o meno avevo la sua età, mettevo i dischi, ascoltavo e cercavo di ripetere di cantare insieme con lui con Domenico Modugno e mi sentivo meglio. Diciamo che da allora forse è nato questo legame che è molto sentimentale, c'è...

A – Eh sì, mi viene quasi da pensare alla musica del cuore o comunque...

B – Sì, sì.

A – Un legame... è come un po' se l'italiano e la cultura generale ti avesse un po' chiamata, come... no?

B – Sì, io mi ricordo anche che quando all'Università ero già in gradi di scrivere in italiano io per un anno-due o tre ho tenuto il mio diario in italiano. È come se in italiano riuscissi a essere più sincera con me stessa mentre in russo mi controllavo di più.

A – Che bella cosa! Grazie, grazie per avermela confidata perché spesso si discute su questa valenza dell'italiano, lingua appunto delle emozioni, dei sentimenti. Vedi che bello...

B – Era una cosa almeno per me, c'è bambina sovietica, in quel momento molto utile perché c'era un forte autocontrollo. Diciamo la scuola, in generale nella società. Poi io studiavo l'inglese come prima lingua. Come sai l'inglese pure non è una lingua sentimentale.

A – No, esatto.

B – Pure lì c'è uno forte autocontrollo, c'è quello che viene imposto invece l'italiano come dire...

A – Fluiva?

B – Ti permetteva essere te stessa.

A – Ti faceva fluire le sensazioni...

B – Sì, di non avere vergogna di quello che provavi, ecco di accettarti di più.

A – Che bello! Allora non ti chiedo... insomma cambio le domande perché mi stai raccontando veramente una bella storia. E quindi piano piano sei poi arrivata all'insegnamento e nello specifico hai fatto corsi... beh, io conosco insomma la tua storia ma per averla registrata, hai tenuto corsi sia di italiano che di traduzione? O anche di microlingue di cose in particolare.

B – Sì, io dunque ho sempre insegnato lingua. Italiano come prima lingua, come seconda lingua straniera.

A – Sì.

B – Poi ho insegnato la traduzione e poi ho insegnato varie materie, più o meno stilistica, storia della letteratura, cultura e la civiltà, anche [REDACTED] faccio queste cose.

A – sì.

B – Ma più o [REDACTED] e non è stata la mia scelta.

A – Va beh, perché hai un panorama più ampio.

B – Sì, più o meno [REDACTED].

A – Senti, il tuo autore preferito chi è?

B – Proprio un autore direi che in questo momento non ce l'ho. Perché io ho un autore che mi è molto caro che è Aldo Palazzeschi che [REDACTED] per tanti anni, [REDACTED] Però, adesso forse c'è un po' di stanchezza, non lo so. Ma dipende, dipende dai periodi della mia vita. Per esempio a scuola quando avevo 14/15 anni leggevo volentieri Cesare Pavese, Moravia, autori così. Adesso non so. Non ce l'ho proprio uno...

A – Perché poi i gusti cambiano.

B – I gusti cambiano sì, sì. Cambio io, cambiano i gusti.

A – Bene. Ascolta invece nel merito dell'insegnamento visto che hai anche un panorama ampio perché ha cominciato giovanissima secondo te per gli studenti russi quali sono le difficoltà maggiori di studiare l'italiano come lingua straniera. C'è quindi come una lingua che loro assorbono in classe e non so quanto poi riescano ad andare in Italia a fare gli stage o comunque a passare dei periodi quindi diciamo che la consideriamo appunto come una lingua in contesto guidato. Per la tua esperienza cos'è difficile per loro da imparare?

B – Diciamo che sai l'italiano considerato erroneamente una lingua facile. Forse c'è chi la confronta per esempio con il tedesco ma anche con il francese e dice, ah sì, l'italiano è per i pigri. No, no. Perché secondo me esiste l'italiano versione turistica e quello infatti lo puoi imparare velocemente. Solo che l'italiano se lo vuoi scrivere bene c'è una

grammatica molto difficile, soprattutto il verbo. Devi imparare ad usare tutte le forme del verbo per bene, ad esempio il condizionale passato ma anche il congiuntivo. È difficile per noi.

A – Sì, la concordanza.

B – Sì, la concordanza, proprio una mentalità grammatica diversa. Poi l'articolo chiaramente perché in russo manca e noi proprio non lo sentiamo. E poi in realtà anche la pronuncia. Secondo me pochi russi hanno una buona pronuncia. Forse appunto perché a differenza dall'inglese, dal francese o dal tedesco la fonetica non sembra così diversa. E poi devo dire che anche voi italiani siete molto gentili, cioè non ci criticate mai.

A – Ah, beh abbiamo poco da criticare sai...

B – Non ci criticate mai quando sbagliamo. Io mi ricordo in Francia mi sono trovata malissimo perché il francese per me è una terza lingua straniera, lo parlo male lo so, ne sono consapevole ma io come turista quando cercavo di spiegarmi in francese e facevo qualche errore io lo leggevo subito sulla...

A – Sulla faccia?

B – Faccia delle persone non solo commesse, bariste che proprio mi guardavano con disprezzo. In Italia non mi è mai successo.

A - Bene. Anche perché sai noi italiani non è che... dei meriti che abbiamo quello delle lingue non è proprio non è un aspetto in cui eccelliamo. È vero che siamo per la maggior parte dialettofoni almeno posso dirti ancora la mia generazione poi dopo... o meglio i dialetti li parliamo ancora poi c'è qualcuno che non va bene parlarli altri che dicono che invece sì, però gli italiani tutti hanno comunque un'inflessione, tutti comunque interferenze dialettali per cui forse un po' questo che ci... non lo che rispetto agli altri ci fa essere più tolleranti. Perché molto spesso gli italiani sono convinti che qualche termine dialettale sia italiano.

B – Ok.

A – Invece [redacted] quando insegni italiano che metodo o che metodi usi? [redacted]
[redacted]

B – Questo dipende più che altro dai miei studenti perché chiaramente se faccio un corso proprio accademico all'università devo concentrarmi molto sulla grammatica, cioè l'approccio tradizionale.

A – Sì.

B – Ma è quasi inevitabile ad esempio all'istituto Gorkiy studenti arrivano con la conoscenza zero e devono velocissimamente imparare a tradurre. Possono usare il dizionario, ok, però la grammatica la devono acquisire velocemente. Per questo noi all'Istituto Gorkiy facciamo pochissima conversazione al primo e al secondo anno, la facciamo magari dopo e usiamo ancora... insomma cerchiamo di combinare vari manuali ma usiamo anche quelli sovietici scritti dalla...

A – Grejsbard?

B – Lidina, Grejsbard sì.

A – Sì, ho visto.

B – Sì, diciamo che è la scuola dell'università linguistica. E lo stesso quando... perché io ho insegnato anche [redacted] alla facoltà di filologia, alla facoltà di lingue straniere.

A – Sì.

B – Io mi ricordo che pure lì usavamo soprattutto questi manuali. Per esempio per lo studio del congiuntivo al secondo anno, la Lidina è perfetta. Invece non lo so, quando ho fatto le lezioni private per esempio qualcuno mi dice: devo andare in Italia, devo imparare a parlare e comunicare e chiaramente la grammatica è meno importante. Facciamo proprio il minimo necessario. Più importante la capacità di comunicare. Allora il metodo è condizionato dagli obiettivi.

A – Anna, ti faccio una domanda particolare. In che quantità o insomma in che modo pensi che il russo pesi sull'italiano?

B – Abbastanza, sì.

A – E anche il modo di studiare il russo.

B – Sì, sì. Ma io seguo per esempio mia figlia adesso.

A – Sì.

B – Che a scuola studia l'inglese e loro usano...(la sua è una buona scuola). Loro usano i manuali inglesi ed è un approccio comunicativo. Diciamo che io vedo che lei capisce, lei fa benissimo gli esercizi tipo "inserisci le parole nel contesto", legge brevi testi.

A – Sì.

B – E può fare anche la breve conversazione. Però la grammatica è un problema perché quando comincia a parlare... mamma mia le frasi sono tutte sbagliate. Invece, quando fa il corso di lingua russa è una cosa tremenda secondo me. Troppo scientifica, troppo complicato. Ci sono certe regole che io come filologa non capisco. Soprattutto non capisco perché i bambini della sua età devono imparare tante cose teoriche e non pratiche. Diciamo che quando i nostri ragazzi dalla scuola arrivano all'università, certo loro dipendono molto da questo modo a cui sono abituati a scuola. Loro hanno proprio bisogno, necessitano delle spiegazioni teoriche, degli schemi. Ciò la cosa tipo: tu usi usi usi e poi la regola la acquisisci in maniera quasi inconsapevole qui non funziona. Non funziona perché... io ho provato a lavorare così arriva sempre il momento in cui gli studenti ti dicono: "Ma ci può spiegare la regola per favore?".

A - Ok. Ti ringrazio di questa, insomma... di questo sguardo diverso perché so come si insegna il russo. Avevamo più o meno lo stesso problema a scuola perché delle ottime insegnanti, ma con un'idea dell'insegnamento molto molto rigida. Anche a livello di argomenti per cui, sai molto spesso ai bambini proponiamo delle filastrocche, delle canzoni ma molto leggere come argomento e ci siamo sentiti dire: "No, perché questo non è russo", Magari perché sono... o rimaniamo nell'ambito della letteratura, delle favole, delle fiabe... insomma delle leggende. Allora è un altro paio di maniche, ma utilizzare magari delle conte, delle piccole filastrocche insomma che tutti i bambini del mondo magari fanno non è considerato appunto un livello soddisfacente di lingua e quindi va da sé che è complicata sia la regola che l'argomento. E forse i bambini si chiedono il perché devono. Perché poi non c'è un riscontro nel pratico.

B – Sì, ma lei adesso ha fatto una specie di esame alla sua scuola che è quella cosa ВПР – всероссийская проверочная работа, è una specie di test che fanno tutti i bambini di tutte le scuole russe quando raggiungono una certa età... e guarda c'è un compito, questo test di lingua russa che devono fare. L'analisi sintattica, analisi di morfologica che in russo poi è una cosa complicata. È molto complicata la cosa, perché può succedere che una parte della parola alcuni la considerano il suffisso altri la desinenza, ci sono diverse scuole linguistiche. E io con lei ho avuto questi problemi moltissime volte perché per esempio la versione che proponevamo noi insieme e la versione della maestra...

A – Divergevano?

B – Divergevano. Sì ma io poi mi chiedevo: "Ma è proprio necessario farlo con i bambini di 9-10 anni? Forse rimandiamo un pochino?" Perché lei ha imparato bene a fare le analisi fonetica della parola, ti può dire tutto delle consonanti sorde, sonore insomma... e dopo?

A – Perché ti dico visto anche il livello delle vostre studentesse che è molto, te l'avevo forse già anche detto, è molto alto. Hanno un'ottima padronanza del russo da quello poi che gli fai tradurre che è difficile anche in italiano, sarebbe difficile anche per un italiano. E lo vedo che hanno proprio delle conoscenze profonde a livello linguistico, lessicale, semantico. Perché appunto il russo è... insomma non è una cosa semplice. Quindi in realtà sono gli studenti che ti portano un po' all'uso... ecco ad esempio all'uso del russo in classe?

B – Se per le spiegazioni, sì, sì, sì, sì. Perché vogliono avere proprio il quadro, la regola chiara, chiarissima.

A – E a livello socio-pragmatico quando la regola c'è ed è chiara ma è diverso l'uso come si... come vedi che si regolano? Ti faccio un esempio: il "magari". Questo benedetto "magari" che tutti i russi vogliono sapere come si traduce, però a seconda dell'intonazione vuol dire poi delle cose diverse. Riescono... cioè come fanno allora ad afferrare appunto l'aspetto socio-pragmatico della lingua se devono portare tutto a una traduzione?

B – Ma guarda ci sono molte cose tipo l'uso del "magari" che loro acquisiscono leggendo, leggendo molto. Perché è un'altra regola tradizionale delle nostre scuole linguistiche che ragazzi devono leggere moltissimo in italiano. Cioè c'è proprio un certo numero di pagine alla settimana e noi poi in classe controlliamo chi ha letto cosa, chi ha capito cosa. Per esempio: leggiamo al secondo anno i racconti di Alberto Moravia e ogni volta discutiamo un racconto e facciamo non solo il lavoro di tipo letterario cioè parliamo della trama, dei personaggi, ma anche proprio di tipo linguistico. Cioè loro a casa devono leggere, possono consultare il vocabolario chiaramente poi devono essere in grado di tradurre qualsiasi brano del testo. E poi quando fanno il terzo, il quarto anno leggono tipo 20/30 pagine alla settimana, cioè...

A – È molto!

B – Molto molto!

A – Ascolta un esercizio che devono fare è anche la traduzione dal russo all'italiano, no?

B – Mah, di solito lo fanno. Io in realtà lo faccio, io personalmente lo faccio poco perché vedo che un pochino entrano in crisi. Però io sono fortunata perché [REDACTED] ho sempre avuto lettori di madrelingua italiana, allora ho sempre affidato questo tipo di lavoro ai miei collaboratori.

A – Ok.

B – Perché secondo me così può andare bene. Io quando è necessario scrivo in italiano, traduco verso l'italiano però mi rendo conto che lo faccio sempre come una straniera. Invece a proposito delle regole dell'uso. per esempio. la situazione classica proprio classica classica quando qui impariamo il congiuntivo loro dopo vanno in Italia per esempio in una scuola di lingua, fanno un corso, tornano e dicono: "Maestra, oh, ma gli italiani ci dicono che il congiuntivo non lo usa più nessuno! Non lo dobbiamo imparare!" Allora io tiro fuori un libro di linguistica, di socio-linguistica c'è un bellissimo libro di Gaetano Berruto se non sbaglio...

A – Sì, sì!

B – Dove c'è proprio la scaletta dal formale all'informale e c'è l'esempio con il congiuntivo. E io gli spiego. Sì, se voi parlate come una fruttivendola, se vuoi prendere il tram, il congiuntivo lo puoi anche non usare. Però, se vuoi essere accettata nel contesto sociale, nell'ambiente sociale diverso... insomma devi parlare diversamente.

A – Esatto. Beh, anche perché loro studiano... Parliamo di studenti universitari quindi immagino che ci sia una motivazione strumentale dietro alle loro scelte che sfoci in un contesto lavorativo, immagino...

B – Esatto.

A – immagino insomma, un po' ho dovuto ripensare a questa cosa di motivazione perché io davo per scontato che la scelta dell'italiano fosse una scelta sempre personale e invece ho capito che in alcuni contesti universitari l'italiano viene.. insomma è la scelta... è l'università che sceglie.

B – È l'università che sceglie.

A – Ti dico no ho ancora per ovvi motivi fatto l'analisi dei dati però così a sensazione non ho trovato nessuno che mi abbia detto non mi piace o non sono contenta della scelta o... insomma sono capitata nel posto sbagliato. Credo che per i russi l'italiano abbia ancora questa grossa attrazione, il fattore di attrattività dato fondamentalmente da come suona. E probabilmente dato da un grande amore per la cultura e anche magari le somiglianze. Perché tutto considerato più vado avanti più mi rendo conto che ci assomigliamo... che siamo distanti ma che ci assomigliamo, sì.

B – Sì.

A – [REDACTED] invece ci avviamo verso la fine. Come sono cambiati gli studenti rispetto a qualche anno fa?

B – Gli studenti sono cambiati tantissimo. Lo vedo soprattutto [REDACTED] perché noi sai abbiamo questi cicli di 5 anni...

A – Sì.

B – Abbiamo lo stesso gruppo per 5 anni.

A – Quindi riesci a vederli?

B – Io proprio quando arriva un nuovo gruppo vedo una generazione diversa. Allora direi che gli studenti del mio primo gruppo mi erano molto cari e forse li capivo meglio perché eravamo quasi coetanei. Sai avevano un grande interesse per la cultura non solo italiana ma anche italiana. Sai i tempi erano diversi. Che ne so non si trovavano facilmente i giornali italiani, i libri italiani, non esisteva l'Internet!

A – Sì.

B – Non potevi vedere i programmi italiani alla televisione, solo qualche film con il doppiaggio e allora loro coglievano qualsiasi occasione per conoscere meglio l'Italia. Sai mi ricordo ancora i tempi quando non c'era L'Istituto di Cultura,

A – Sì.

B – L'Ambasciata organizzava qualche cosa, qualsiasi Festival loro rinunciavano a tutto, erano disposti ad attraversare la città pur di vedere un film di Pasolini e eccetera, ed erano anche abbastanza profondi, devo dire. Insomma c'era proprio una grande curiosità verso la cultura italiana ma anche verso tutta la cultura europea.

A – Europea, straniera...

B – Straniera.

A – Diciamo così.

B – Adesso questo non c'è perché loro in qualsiasi momento possono accendere il computer, non so ascoltare le canzoni italiane, inglesi. In un certo senso sono più pigri perché sono sicuri di avere sempre tutto sottomano. Ecco. Però sono anche... devo dire che sono molto contenta del gruppo attuale. Molto contenta perché sono precisi, motivati, se sono interessati lavorano bene,

A – Sì.

B – Si organizzano molto bene tra di loro, cioè sanno lavorare in gruppo, si aiutano. Cioè appena formiamo il gruppo sai formano un gruppo nella rete sociale per scambiare le informazioni. Pure io ogni volta c'è qualche evento passo le informazioni ai miei studenti e vedo che diciamo non tutti, non tutte le studentesse ma 4/5 persone ...

A – Più o meno vanno...

B – Più o meno vanno, frequentano, sono interessate. Poi hanno tutte voglia di andare in Italia a studiare l'italiano in qualche scuola, ecco. Però, stranamente dell'Italia sanno pochissimo. Io sono rimasta colpita di questo fatto perché prima di formare il gruppo ██████ dopo gli esami abbiamo fatto la conversazione, cioè собеседование.

A – Sì.

B – E abbiamo chiesto a tutti, tutti gli aspiranti, studenti: cosa sapete dell'Italia? Quali scrittori conoscete? Cosa avete letto? Quali registi conoscete? Cinema italiano, l'arte italiana? E allora, sai, magari arriva una ragazza che ha fatto la scuola d'arte e allora sì, conosce l'arte italiana ma non ha mai letto niente proprio della letteratura italiana. Un'altra ha studiato la musica conosce i compositori però appunto quando le chiedi, e gli scrittori? Dice. Dante, Umberto Eco e basta. E basta. E questo è strano. Questo è strano.

A – Quindi è una cultura un po' parcellizzata?

B - Sì. Infatti, io adesso devo fare con loro il corso di lingua e civiltà.

A – Sì.

B – E mi rendo conto che devo raccontare tutto ma proprio tutto a partire dalla geografia. Però se gli dico, va beh non Milano, ma per esempio Perugia, non hanno nessuna idea...

A – Non si orientano?

B – Dove si trovi Perugia...

A – Capito. Eh, questa anche lascia stupita me perché appunto l'idea dello studente russo è sempre un'idea dello studente molto... a volte, magari, con conoscenze meramente nozionistiche però comunque con conoscenze. Passa l'idea, no, che lo studente russo abbia comunque un'educazione completa che sicuramente c'è, perché vero poi che parallelamente alla scuola c'è la scuola di musica o il disegno o la danza.

B – Questo temo che la colpa anche della scuola nostra. Perché la scuola sta cambiando. Cambiano i programmi e probabilmente studiano poco la letteratura non russa, non so storia europea.

A – Sì.

B – Così-così.

A – Bene. ██████ ti ringrazio. Grazie mille.

B – Grazie.

INT_I_03

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A – Inizio la registrazione. [REDACTED], grazie mille per la disponibilità che hai.

B – Di niente.

A – E soprattutto grazie, per... se vuoi puoi tenerlo

B – Ah, ok. Anche se so a memoria ormai le domande.

A – Grazie perché mi consenti di avere un punto di vista differente visto che sei italiana mentre la maggior parte degli intervistati sono di madrelingua russa.

B – ...intervistati sono russi

A – Ascolta tu a livello personale che titoli accademici hai?

B – Allora, io sono dottore di ricerca in [REDACTED]. Ho finito il dottorato [REDACTED], dopo aver conseguito ovviamente la laurea sia triennale che magistrale in lingue sempre [REDACTED]

A – Quindi insomma percorso linguistico consapevole.

B – Un percorso linguistico, filologico e diciamo così accademico. Poi non ho potuto proseguire nelle Università italiane e sono venuta qui, però sì, tendenzialmente avevo studiato per insegnare lingua e letteratura russa in Italia. Avevo fatto il dottorato essenzialmente per quello, poi insomma... i percorsi della vita ti portano anche altrove.

A – Assolutamente sì!

B – Però sì, eccomi.

A – E cose sei arrivata all'italiano?

B – Beh, semplicemente perché dopo aver finito il dottorato per diverse ragioni, anche soprattutto personali, volevo provare per un periodo a vivere in Russia e mi sono subito resa conto che il modo più rapido di trovare lavoro, avendo una formazione linguistica, era proporsi come l'insegnante di italiano. Perché non è un segreto per nessuno che in Russia, a maggior ragione in una città grande e dinamica come Mosca, l'interesse per l'italiano è molto molto forte. E tant'è vero che, insomma, c'è anche un problema opposto: ci sono tantissimi madrelingua che si improvvisano insegnanti di italiano qui e trovano comunque lavoro. E mi sono un po' informata su Internet, sulla possibilità di lavorare qui e mi sono resa conto che il primo lavoro che avrei potuto trovare sarebbe stato essenzialmente nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano, in quanto madrelingua con conoscenze molto buone del russo e comunque con la formazione linguistica. Per cui sì, diciamo che sono approdata all'insegnamento dell'italiano essenzialmente perché volevo trasferirmi a Mosca. Quindi, è stato un lavoro che rappresenta una conseguenza della mia scelta di venire a vivere qui.

A – Soddisfatta della scelta?

B – Sì, per ora sì, diciamo. Per ora sì.

A – Quindi da quanti anni insegni l'italiano?

B – Ormai insegno l'italiano da sette anni. Cioè, da quando mi sono trasferita qui. Va detto che non l'avevo mai fatto prima, quindi ho iniziato direttamente in medias res, anche perché non avevo mai fatto nessun tipo di corso di italiano, lingua 2, lingua S. Non avevo mai fatto nessun tipo di master. Cioè, io ho terminato il dottorato che era tutto incentrato

██████████, dopodiché mi sono trasferita qui e ho iniziato direttamente sul campo senza svolgere nessun tipo di corso preparatorio. Nel senso, poi, ovviamente ho seguito i seminari organizzati qui per gli insegnanti di italiano ma tendenzialmente ho iniziato... (sorride).

A – Con la pratica?

B – Con la pratica!

A – Sul campo, bene!

B – È stato anche un po' un rischio in realtà, però... me la sono cavata.

A – Quindi i tuoi studenti sono sempre stati studenti universitari?

B – Sì, ma non solo. In realtà, ho iniziato..., sono approdata all'università soltanto tre anni fa. Prima ho insegnato ██████████ qui a Mosca, ai corsi per adulti della scuola ██████████ sempre qui a Mosca e poi in diverse scuole private di lingua, oltre che privatamente. E quindi sì, per diversi anni ho insegnato essenzialmente ad adulti, no, studenti universitari che studiavano l'italiano per diverse ragioni, per lavoro ma soprattutto per passione. E tre anni fa ho iniziato invece a fare lezioni pratiche qui all'università. Qui a ██████████, con gli studenti.

A – Ok. Beh, insomma complimenti perché non è semplice immergersi...

B – No.

A – Direttamente.

B – Per niente!

A – Appunto, mettere le mani in pasta e poi andare eventualmente... (pausa). Vero che tu parti, insomma, da una base solida però andare a rivedere, no, a scoprire poi le tecniche...

B – Sì.

A – ...Didattiche mentre lo fai, è vero che hai modo di applicarle. Però, insomma non è semplice.

B – No, assolutamente.

A – Ascolta, quindi, lo studente russofono che problemi ha secondo te e che difficoltà incontra nello studio dell'italiano come lingua straniera?

B – Allora, se parliamo di studenti adulti, non universitari, quindi che hanno... (si ferma qualche istante) di qualche generazione in più rispetto a quella degli studenti universitari di adesso...

A – Di adesso.

B – Io direi che sono un po' troppo fissati sul metodo di apprendimento della lingua grammaticale. Nel senso che hanno più la tendenza a voler le tabelle, le regole e quindi sono un po' scettici nei confronti di una metodologia che sia più comunicativa. Va detto che comunque il loro metodo un po' chiamiamolo così "sovietico" funziona, perché io tutti russi che conosco che hanno studiato italiano all'università lo parlano veramente molto molto bene. Hanno delle competenze assolutamente eccellenti.

A – Sì, confermo (sorridente).

B – Nonostante l'abbiano imparato secondo dei criteri che cozzano completamente con tutto quello che dicono i glottodidatti in Italia e in Europa. Cioè: imparare tanto a memoria, imparare testi su testi a memoria, imparare le tabelle, imparare la grammatica.

A – Sì.

B – Però in qualche modo funziona. Ovvio che alcuni non riescono a imparare secondo questo sistema però chi riesce a farlo ha degli ottimi risultati.

A – Sì, esatto.

B – Quindi io direi...

A – Vengo dalla tua stessa esperienza.

B – Ecco, esatto.

A – E le abilità sono equamente distribuite, nel senso che sanno scrivere tanto quanto sanno parlare?

B – Parlare e capire esattamente. Quindi, io direi: per quanto riguarda gli studenti un po' avanti con gli anni il blocco è un po' quello. Per quanto riguarda gli studenti diciamo... sono più aperti mentalmente, meno condizionati da quelli che possono essere gli schemi didattici, no..., di un po' di tempo fa. Quindi, secondo me non hanno delle difficoltà particolari perché comunque la loro lingua è molto complessa, per cui per loro non è difficile immergersi in un sistema grammaticale che è comunque relativamente più semplice del loro. In più quasi tutti, perlomeno chi studia lingue, chi si è iscritto a lingue sa abbastanza bene l'inglese e questo aiuta molto anche a livello di lessico. Quindi, direi non ci sono barriere o difficoltà particolari fra gli studenti. Fra gli adulti abbiamo appena detto di quali si tratta. Se parliamo più in dettaglio di argomenti che creano difficoltà agli studenti russofoni, beh, indubbiamente: le preposizioni, soprattutto le preposizioni articolate, perché ovviamente in russo manca l'articolo, quindi già per loro usare l'articolo determinativo indeterminativo non è molto logico. Quindi le preposizioni di per sé sono molto arbitrarie nelle loro ottiche. In realtà, iniziando a insegnare italiano mi sono resa conto che hanno un uso veramente molto arbitrario. Cioè, il congiuntivo si può spiegare. Ha delle regole che si possono astrarre per usarlo in maniera corretta. Le preposizioni no. Ci sono troppe variabili. Per cui preposizioni, più preposizioni quando semplici quando articolate è una cosa che li manda completamente in tilt. E addirittura credo che le preposizioni siano l'unica cosa che sbagliano anche i russi che conosco che parlano benissimo l'italiano. Ogni tanto a loro capita. Cioè, non sbagliano i congiuntivi però le preposizioni, soprattutto articolate un po' le sbagliano, il loro uso eccetera. E di conseguenza, quindi, anche tutti i verbi con le preposizioni chiaramente.

A – Sì.

B – E i verbi pronominali che sono abbastanza complicati di per loro. E sì, e anche l'uso dei pronomi ovviamente perché in russo si usano molto meno, spesso si omettono invece in italiano vanno usati sempre e quando parliamo poi di pronomi combinati.

A – Esatto.

B – Ovviamente, per loro è totalmente illogico usarli.

A – Sì.

B – Loro non li userebbero neanche uno dei due, noi tutti e due chi sa perché. I tempi verbali è ovvio che creano dei problemi perché noi abbiamo un sistema molto complicato, però se uno studente ha una buona memoria non è poi così complicato. Perché ripeto il loro uso rispetto a quello delle preposizioni è molto più diciamo sintetizzato.

A – Schematico?

B – E schematico.

A – Sì, sì, sì.

B – Quindi questo direi. Questi sono gli elementi più... più complicati per loro.

A – Senti, i tuoi studenti vanno in Italia? Sono nella condizione di poter viaggiare?

B – Sì, sì, assolutamente. Va beh, gli studenti adulti che avevo andavano più spesso in Italia di me. E praticamente perché erano abbastanza facoltosi. E soprattutto quelli che venivano ai corsi alla ████████, sono piuttosto costosi. E avevano case in Italia, andavano al mare in Italia, quindi figuriamoci. I miei studenti di qui... chi più chi meno. Nel senso che c'è chi viene da famiglie piuttosto benestanti quindi anche prima di iniziare a studiare l'italiano è stato in Italia diverse volte e quindi qualcuno conosce il paese. Altri hanno iniziato ad andarci dopo aver studiato la lingua e vanno anche a seguire dei corsi estivi intensivi in diverse scuole di italiano per stranieri in Italia ed è una cosa ovviamente che caldeggio molto.

A – Sì.

B – Per esempio, l'anno scorso cinque mie studentesse hanno passato un mese in Italia ed è stata l'esperienza migliore che potessero fare. Io, ovvio, gli consiglio sempre di andarci se c'è la possibilità anche soprattutto di seguire dei corsi di lingua intensivi direttamente in Italia.

A – Senti quindi a livello di... Adesso vado un po' a braccio...

B – Sì, sì, tranquilla

A – Mi fai venire in mente... a livello di motivazione, non fai fatica a motivarli? Hanno già una motivazione stoica?

B – Hanno già... diciamo chi più chi meno. Molti hanno una forte motivazione, soprattutto quelli della magistrale perché sono più grandi, più maturi e così via. Quelli della quadriennale cioè del baccalauréat...

A – Sì...

B – Ovvio, se sono al primo/secondo anno vanno invece ancora un po' spronati perché sono ancora piccoli. Spesso non si sono iscritti alla facoltà che volevano veramente. Sono stati anche un po' spinti dai genitori, oppure volevano essere ammessi altrove ma sono stati ammessi a lingue quindi per loro è stato un ripiego. In più, non hanno ancora un metodo, non capiscono ancora bene come funziona lo studio. Quindi con loro è più difficile. Vanno molto più spronati e motivati. Con quelli della magistrale, stando alla mia esperienza, è già tutta un'altra cosa. Perché loro decidono di continuare a studiare le lingue proprio per la passione perché gli piace studiare e soprattutto hanno una maggiore maturità e sono molto interessati. Quindi, da quel punto di vista... anzi, cioè, fanno anche molte più cose e hanno fatto molte più cose di quelli che io gli ho suggerito di fare a lezione anche proprio autonomamente.

A – Ok.

B – In termini di... che ne so... film visti, canali di Youtube seguiti e davvero alcuni hanno fatto tantissimo lavoro anche autonomo senza che gli dicessi niente.

A – Quindi a livello di educazione informale sono...

B – Sì, sì!

A – Insomma sono... coscienziosi.

B – Soprattutto quelli della magistrale, sì, sì. Ti ripeto: sono più grandi e più maturi. Invece con quelli più piccoli bisogna ovviamente più spronarli. È come se fossero a scuola di fatto come età. Hanno diciotto anni quindi va da sé...

A – Sì, esatto. A quell'età al di là delle differenze culturali insomma l'età...

B – Sì, sì l'età vuol dire, l'età vuol dire.

A – Senti invece a livello di programmi?

B – Sì.

A – I programmi sono stabiliti dall'Università o hai...?

B – Allora, io qui ho avuto abbastanza carta bianca ma è un caso un po' particolare perché ho iniziato a insegnare in un corso di laurea che era appena stato formato. Quindi mi hanno detto... all'epoca ero l'unica insegnante di italiano quindi mi hanno detto fai un po' quello che vuoi. E io mi sono basata essenzialmente anche su quello che vedevo che veniva fatto in altre università con i programmi di studio simili. Quindi sì, ho potuto decidere però diciamo mi sono dovuta anche un po' adattare a quelli che sono gli standard russi e poi anche a quelli che erano gli standard delle altre lingue straniere che si insegnano qui perché volevano che ci fosse un'uniformità anche fra italiano, francese, spagnolo o tedesco eccetera. Cioè che i livelli raggiunti secondo il quadro europeo di riferimento...

A – Sì.

B – Fossero simili alla fine del primo anno, secondo anno eccetera. Quindi, diciamo mi hanno dato alcuni paletti di massima però ho avuto relativa libertà.

A – Sì, quindi linee guida, però, insomma poi con una specie di...

B – Sì, le linee guida ma con libertà, ma perché qui ero l'unica e quindi per forza di cose. Cioè, non avevo...

A – Sì sono anche fidati, giustamente.

B – Sì, si sono fidati, sì.

A – Ascolta, i livelli previsti rispetto al quadro comune europeo quali sono ogni fine anno?

B – Allora, nel percorso che seguo io dove l'italiano è la seconda lingua perché la prima è l'inglese, diciamo che è un A2 per la fine di primo anno, un B2 per... no, scusa, un B1 più o meno abbondante per la fine del secondo anno, B2 al terzo e C1 al quarto per il Bacalavriat.

A – Sì.

B – E diciamo alla fine del quarto B2/C1. In realtà molto dipende come puoi immaginare dai gruppi che ti trovi davanti.

A – Sì.

B – Perché ci sono gruppi... e anche dalle persone. C'è chi riesce effettivamente a raggiungere un C1 alla fine del quarto anno. Ci sono appunto i двоечники che hanno sempre passato l'esame per poco che hanno neanche un B1 insomma, però il punteggio basta per fargli passare l'esame quindi... per cui sì, è tutto abbastanza relativo e dipende dai gruppi. Poi, ci sono i gruppi molto bravi per esempio appunto io ho avuto una magistrale che faceva l'italiano come terza lingua, iniziata la magistrale, loro erano talmente motivate che sono arrivate oltre al B1 dopo un anno di studio. Lì è un....

A – Che soddisfazione!

B – Lì davvero! Infatti, poi sono andati loro in Italia a fare il corso intensivo e li hanno messi tutte al B1/B2 con dopo il test di piazzamento. Infatti ero molto contenta ma è merito anche loro perché loro erano davvero... sono quelle ipermotivate che anche a casa si guardavano il materiale in più senza che io gli dicessi niente. Per cui dipende dai gruppi.

A – Sì, sì.

B – Però i livelli che si devono raggiungere sono più o meno questi.

A – Sono quelli.

B – Anche per le altre lingue per altro. Anche per francese, inglese, spagnolo eccetera.

A – Ascolta invece a livello di materiali cosa... cosa scegli?

B – Allora noi dobbiamo... anche qui ho avuto abbastanza carta bianca. Io preferisco scegliere i materiali da diversi manuali perché come sappiamo il manuale ideale non c'è. Quindi io cerco di prendere dei materiali a seconda degli argomenti da diversi manuali e anche magari creare dei materiali originali soprattutto per quanto riguarda degli esercizi oppure anche gli ascolti. Mi piace molto didattizzare video, per esempio canzoni perché mi piace cantare la musica, eccetera. Quindi diciamo ci sono i manuali di massima che possono essere quelli di Alma Edizioni come “Nuovo Espresso”, “Universo Italia” oppure come il “Progetto Italiano”. Però, ripeto non uso un solo manuale dall'inizio alla fine dell'anno.

A – Eh sì, Anche perché la discriminante è avere un gruppo monolingue...

B – Sì, esatto.

A – Quindi, come dicevamo prima un po' limitazione...

B – È un po' noioso ad un certo punto e anche con le discussioni non si può più di tanto fare confronti o altro. Quindi cerco di prendere i materiali a seconda dell'argomento che vado a trattare da diversi... da diversi...libri, da diverse fonti e anche crearne io di nuovi. Per esempio, anche per la comprensione del testo oppure quando si tratta di gruppi già avanzati come il quarto anno del bacalavriat abbiamo fatto nel primo modulo un... quanto erano? Dodici ore di traduzione e lì per fare le traduzioni russo-italiano, italiano-russo ho creato io una sorte di piccola dispensa con articoli di giornali ovviamente un po' adattati in italiano e in russo da... da tradurre.

A – Certo.

B – Insomma, ecco. Quindi sì, prendo da diversi manuali, più creo materiali aggiuntivi, originali. Però sì, cerco... Prendo essenzialmente però dei manuali italiani devo dire perché i manuali russi non me ne vogliono ma riflettono molto quella che è la loro metodica. Quindi molto grammaticale, molto imparare a memoria le espressioni, boh. Funziona stando a come parlano diversi miei amici che hanno studiato secondo quel metodo ma io non mi trovo a usarlo.

A – Lo so.

B – Per me non è... forse tu hai avuto lo stesso problema

A – la stesa identica problematica esatto, soprattutto...

B – I manuali redatti dai colleghi russi... non ce la faccio. Proprio a livello di mentalità forse no?

A – Ma anche perché sono privi di anche di paratesto.

B – Sì, sì.

A – Di qualsiasi...

B – Non c'è nulla!

A – Nulla, esatto. Poi in questi formati piccoli...

B – Sì.

A – Scritti in piccolo.

B – Sì. Per me non è... Invece per i colleghi russi è proprio una questione di mediazione culturale. Per i colleghi russi i manuali che usiamo noi hanno troppe foto, troppi disegni che sono inutili, distraggono e basta, no?

A – È vero.

B – Quindi, io uso i manuali italiani essenzialmente che me li porto dall'Italia oppure scarico che adesso si può anche col pdf eccetera, comprare il pdf.

A – Senti invece quand'è che usi il russo in classe? Visto che hai la padronanza. A parte loro che te lo chiedono... insomma hai un'ottima padronanza e non hai difficoltà.

B – Allora diciamo, io tenderei, mi piacerebbe poter usare solo l'italiano. Però, al primo anno quando un gruppo parte da zero è complicato. Allora io conosco ci sono anche delle scuole di lingua qua a Mosca per adulti che usano soltanto l'italiano. Non ho niente in contrario, però ho visto fare lezioni così a dei gruppi dei principianti assoluti per loro può essere motivante ma può essere anche un po' demotivante quando non capisci veramente niente. Quindi, io al primo, diciamo al primo semestre di primo anno uso comunque abbastanza il russo per fargli capire i significati di certe parole, per esempio pure anche magari per fare ogni tanto qualche battuta per allentare la tensione...

A – Sì.

B – Che già al primo anno se no sono tutti bloccati, inpanicati perché si trovano a imparare una lingua che non sanno eccetera. In più, la presenza di un madrelingua si è interessante però magari li mette anche un po' a disagio perché hanno quasi più paura di sbagliare davanti a un madrelingua, che magari ti giudica, non lo so. E anche se io sono molto informale con loro e proprio perché noi italiani siamo come hai detto anche tu alla lezione di oggi più informali dei russi anche a lezione. Ciononostante, anche se sono molto informale e cerco di essere simpatica faccio un po' pau... faccio comunque un po' paura come madrelingua, no, perché...

A – Sì, sì, ma vengono loro già con l'impronta così e non dipende da noi.

B – Sì, esattamente.

A – Bisogna un po' destrutturarla questa figura.

B – Esattamente. E, quindi, sì anche per fare qualche battuta ogni tanto che ovviamente va fatta in russo perché se la facessi in italiano non la capirebbero. Poi, a partire però dal secondo semestre del primo anno uso essenzialmente soltanto l'italiano e ricorro al russo soltanto quando devo spiegare magari qualche sfumatura del significato, oppure qualche regola complicata perché se dovessi spiegare che ne so la differenza fra l'imperfetto e il passato prossimo senza usare il russo ci vorrebbe il doppio tempo in più per fare tutti gli esempi eccetera. Dal momento che i programmi comunque sono abbastanza densi perché arrivare solo ad un A2 in un anno con solo 2-3 lezioni a settimana non è poco.

A – È impegnativo.

B – È impegnativo e quindi per accelerare la cosa certe regole complicate è ovvio che glielo spiego in russo, però normalmente li parlo soltanto in italiano.

A – Certo.

B – Quindi cerco di usare l'italiano il più possibile. Però, ritengo che sia necessario che l'insegnante qui per i principianti sappia la loro lingua, altrimenti.. non lo so... si crea comunque una barriera in qualche modo.

A – Senti, quante ore studiano... di italiano...

B – Allora, dipende. Normalmente non tante in realtà perché appunto io faccio l'italiano qui solo come seconda lingua.

A – Sì.

B – Due o tre lezioni alla settimana, in certi periodi dell'anno arrivano anche a quattro. Però in media due/tre.

A – Ok.

B – Due o tre, quindi sarebbero dalle cinque/sei ore in media...

A – Non sono molte.

B – No, è poco.

A – Per la richiesta rispetto ai programmi

B – Esattamente.

A – Il tempo è un fattore determinante.

B – Sono pochi. Però, per esempio ci sono altre università qui a Mosca dove l'italiano è prima lingua dove invece fanno tutti i giorni. C'è [REDACTED] fanno tutti i giorni quattro ore, no?

A – Sì.

B – Qui la cosa analoga ce l'hanno con l'inglese, però per ora l'italiano in questo programma insegno solo seconda lingua.

A – Seconda.

B – Quindi per forza di cose è un po'...

A – Certo. Senti, sei soddisfatta degli strumenti, delle strumentazioni e dei materiali che hai a disposizione? C'è, l'università te li...

B – Sì, sì. D'altronde oggi insomma basta che ci sia un computer e un proiettore qui e meno male come vedi...

A – Sì.

B – La struttura è abbastanza nuova quindi non è fatiscente come in altri atenei che ci sono qui per cui a livello di infrastrutture ci siamo. Non mi posso lamentare. Gli spazi ci sono indubbiamente. Se c'è un computer, un proiettore e...

A – Vai...

B – Fai tutto, sì, internet, fai tutto oggi come oggi. Così...

A – Beh ascolta, se vuoi aggiungere qualcosa,

B – È tutto?

A – Sì, se vuoi aggiungere qualcosa

B – Ah, è vero! Abbiamo già fatto tutto?

A – Più o meno. Poi ti dico insomma non seguo propriamente... ci siamo fatte una chiacchierata.

B – Se hai delle altre curiosità basta che chiedi però si mi sembra che sia... che sia tutto, ecco. Comunque sì, è un lavoro che mi piace e insomma spero di continuare e sì, purtroppo vedo che la domanda sui corsi di aggiornamento... Non è obbligatori seguirli. Io li faccio, però a Mosca purtroppo non sono molti. Dovrei tornare in Italia per poter seguire dei corsi di aggiornamento per gli insegnanti di formazione degni di questo nome. Qui, sono rivolti soprattutto agli insegnati come quelli che hai intervistato russi di italiano che hanno esigenze un po' diverse. Magari loro stessi sanno la lingua benissimo, ma non a livello di un madrelingua quindi magari per insegnare a dei gruppi avanzati hanno bisogno di...

A – Sì, anche perché spesso magari hanno bisogno appunto degli aspetti socio-pragmatici...

B – Esatto, tutte cose che noi italiani già sappiamo.

A – Esatto.

B – Quindi, però dall'altro canto devo dire ho seguito un paio di corsi di aggiornamento anche in Italia. Sono stati interessantissimi, però l'altra faccia della medaglia sono per.. rivolti ai docenti che hanno a che fare con le classi multilingue che non è quello...

A – Esatto.

B – Che faccio io. Quindi, lì era interessantissimo proprio per... perché erano corsi per gli insegnanti italiani di italiano che però hanno a che fare con i migranti per esempio. Lì è una specificità tutta diversa rispetto a quella di una classe monolingue di russi. Quindi, sì, bisognerebbe combinare le due cose insieme.

A – Esatto, fare qualcosa di ... c'è.. tenendo in considerazione l'apprendente russofono.

B – L'apprendente russofono, sì, però non per i russi che insegnano ai russi. Perché tra l'altro i russi che insegnano ai russi... c'è... sono persone della stessa cultura che si parlano e parlano di qualcosa di straniero, quindi non...

A – Esatto, per questo che ti dicevo che è interessante perché comunque cambia il punto di partenza.

B – Sì, e qui purtroppo non ho mai sentito di corsi invece per gli insegnanti italiani di italiano. I corsi che fanno sono interessanti anche [redacted] o in diverse scuole qua private, i corsi preparatori per il [redacted] eccetera. Però, sono rivolti essenzialmente a docenti russi.

A – Esatto, quindi non ci si trova?

B – Quindi sì, è un po' più sì, è meno adeguato.

A – Grazie, [redacted].

B – Figurati, di niente.

INT_I_04

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

Alcuni secondi non sono comprensibili.

B – Conversazione...

A – Sì, ██████, grazie!

B – La nostra interrogazione?

A – Caro...

B – Diciamo così...

A – Eh, perché poi se no a memoria non mi... Intanto ██████ ti ringrazio per la disponibilità.

B – Ok.

A – E non ti rubo tanto tempo ma parto chiedendoti che titoli di studio hai tu.

B – Ah, sono dottore di ricerca, prima di tutto.

A – Sì.

B – In storia medievale.

A – Ah, che interessante!

B – Sì, la politica di Federico Barbarossa nei confronti degli stati italiani. Ecco il tema della mia tesi di dottorato.

A – Che bella!

B – Sì. Mi sono laureato in lingue.

A – Sì.

B – Il tedesco è la mia prima lingua straniera e quella seconda è naturalmente la lingua del tuo paese.

A – Senti, perché hai scelto il tedesco e l'italiano? A questo punto mi viene la curiosità... (rido)

B – Mi piacciono queste lingue. Perché il tedesco amo da sempre.

A – Lo insegni anche, sì?

B – No. Insegno soltanto l'italiano. Ma adesso sto scrivendo, sto lavorando alla tesi di dottorato. Adesso in filologia, in glottologia.

A – Il secondo?

B – Sì, secondo. sarà la mia... il mio secondo dottorato. Hunsrückisch, cioè, il lavoro dedicato a un dialetto tedesco parlato in Brasile, sì, si chiama hunsrückisch. Sì, cioè la lingua dei discendenti.

A – Sì.

B – Di immigrati venuti dalla Germania.

A – Che interessante, però.

B – Sì, esiste già da due secoli questa parlat... questa variante.

A – Sì, un po' come l'italiano

A – Sì, anche talian,

B – Sì, talian, in Rio Grande, più su.

A – quindi sei andato già a fare ricerca?

B – sì, Santa Catarina è il mio stato e talian è più sud, più al sud.

A – Beh, non è un problema linguistico per te andare da quelle parti.

B – Sì, da comparare... eh sì

A – Sì, bene, quindi insomma ma io lo so che gli insegnanti russi hanno.. sono tutti super titolati. Avete studiato tanto. **Roma**, ascolta una cosa invece, quando hai scelto di studiare il tedesco e l'italiano, sono state lingue che ti ha assegnato l'università o hai scelto tu?

B – L'università.

A – Ok, perché so che c'è...

B – Sì sì sì, ma il tedesco l'ho studiato a scuola.

B – Ok.

A – Come materia obbligatoria?

B – sì

A – Ok, quindi, però... tutto sommato... Sai siccome è una domanda che faccio anche ai ragazzi, perché ci sono ancora le università in cui le lingue non si scelgono, a maggior ragione capisco che...

B – Sì.

A – In termini cronologici anche per voi era la stessa cosa...

B – Chi paga credo possa scegliere

A – Ok.

B – ma chi studia gratuitamente...

A – Sì.

B – Diciamo budget...

A – Sì sì, questo è un discorso... Ho capito. Ascolta, quindi sei... quindi perché poi la scelta di insegnare italiano e non tedesco?

B – Per sostenere con successo la mia tesi di laurea. Perché per i professori universitari ci sono regole più diverse. un po' diverse diciamo, più diverse diciamo così. Che se tu insegni a università, hai preparato, hai scritto il tuo... la tua tesi di dottorato, di ricerca per te è sempre più facile.

A– Quindi è per una questione di opportunità?

B – Sì, perché in un secondo posto ho... lavoro anche in un altro posto.

A – Sì.

B – In un'azienda privata, quindi sarebbe molto strano se un uomo d'affari scritto una tesi così, storia mediavale, sarebbero stati dei sospetti

A – ho capito

B – E quindi, 10 anni fa ho deciso di lavorare, di insegnare all'università.

A – bene. Quindi i tuoi studenti che studiano l'italiano più o meno sono sempre stati gli studenti universitari?

B – Sì, sì, soltanto.

A – Bene, beh, questo è interessante, perché appunto ci sono.. ho intervistato vari insegnanti e c'è chi ha lavorato con gli adulti, c'è chi ha lavorato...

B – No, no, no, mai con gli adulti!

A – Tu hai perfettamente il target che a me interessa...

B – Sono diciamo un Re! (nel senso di fortunato).

A – Ecco. Ascolta, **Roma**, tieni corsi di italiano, diciamo così italiano generale e anche italiano microlinguistico?

B – Vuol dire? Cioè? Microlinguistico?

A – Lingua per lessici specifici, tipo, non so, per la traduzione, per...

B – Sì, c'è una materia, una disciplina che si chiama Ustnaya professionalnaya komunikazia, cioè comunicazione professionale.

A – Sì.

B – Comincerà nel prossimo semestre.

A- Sì.

B – Cioè già in autunno e ho scelto di insegnare italiano per gli affari o per gli economisti. C'è un manuale...

A – Sì.

B – Abbastanza facile da capire per tutti,

A – Ecco, sì.

B - Con un livello abbastanza... Come dire...

A– Comprensibile?

B – Comprensibile per gli studenti. Poi, nel secondo semestre cercheremo di prendere un libro che si chiama l'italiano dei massmedia, la lingua italiana dei massmedia. Un libro scritto da un russo, da un studioso russo.

A – Un po' di anni fa? È un...

B – Sì, un po' di anni fa

A – Aspetta, **Roman**, Pro... Pro...

B – Sì, Pro... Pro.. sì, sì Pro...

A – Non è Prokopovich, è lui?

B – Sì, sì, Prokopovich! Il primo semestre sarà dedicato all'italiano per gli affari, per economisti, perché quello per il turismo è troppo facile, è livello A2 al massimo, proprio massimo.

A – Ascolta, a livello di... Allora veniamo, insomma, alle cose pratiche, i ragazzi che qua studiano l'italiano sono di baccalaureat? Quindi per 4 anni?

B – Sì, fanno baccalaureat, sì.

A – Ok, che livello di lingua...

B – Per 5 anni perché si chiama il doppio baccalaureato.

A – Ah, ok quindi 5 anni.

B – Sì, per 5 anni, studiano la prima lingua straniera e durante 4 quella seconda.

A – La seconda, ok, e la classe che hai tu studia...

B – Polacco.

A – Polacco, esatto.

B - Una combinazione abbastanza strana.

A – Particolare.

B – Particolare, peculiare

A – Sì, ascolta, e che livello devono raggiungere? O è previsto chi raggiunga...

B – B2, C1.

A – Ah, quindi...

B – Sì, alla fine del (pausa breve)...

A – Sì, del percorso.

B – Dei loro studi i più avanzati, più progrediti, che gli studenti che studiano con maggior profitto.

A – Profitto.

B – Spero C1, raggiungeranno.

A – Beh, sì.

B – Il livello C1.

A – È un bel livello.

B – Sì, perché visitano, vanno in Italia, almeno provano ad andarci.

A – Ci sono i programmi di scambio tra questa università e qualche università italiana?

B – No, soltanto a pagamento. Dietro pagamento ci sono alcuni corsi.

A – Ho capito.

B – Mah.

A – Eh beh sì.

B – È la questione dei soldi.

A – Esatto, e anche perché ti dico girando un po' per le università a Mosca ho visto la differenza ad esempio tra alcune università e **MGIMO** dove il livello è proprio..

B – è **MGIMO, ah MGIMO** è...

A – Eeh sì, lo vedi proprio da come i ragazzi arrivano vestiti, dal fatto che...

B – Sì, vengono dalle famiglie ricche.

A – Eeh, esatto!

B – Per lo più.

A – sì quindi insomma è ovvio che il fattore qua non può...

B – Questi, qui studiano molti ragazzi molte ragazze che vengono dalla provincia.

A – Infatti, ho capito che alcune di loro perché le abbiamo intervistate la settimana scorsa vivono in obscezhitie

B – Sì, nella casa dello studente, o dormitorio possiamo dire

A – Eh sì, ah guarda ma ci sono stata anche io, a San Pietroburgo è un'avventura andare all'obscezhitie. Una volta nella vita bisogna provare...

B – Uh, è un orrore credo

A – Eeeh, ma quando sei ragazzo...

B – Sì.

A – Una parte di vita russa se vuoi

B – È una realtà.

A – Eh sì, se vuoi entrare.

B - Che deve essere vissuta, passata.

A – Per entrare in contatto.

B – In qualche modo.

A – Ascolta, **Roman**, invece visto che parliamo di corsi di italiano, quando insegni italiano generale, chiamiamolo così hai naturalmente le classi monolingue, quindi sono tutti studenti di madrelingua russa^

B – Sì.

A – Che tipo di problemi incontri? Cioè quali sono le difficoltà maggiori di insegnare italiano a un gruppo che ha... è vero anche tu hai la stessa lingua in comune con loro però puoi vedere secondo me una certa ripetitività nelle nei punti critici. Quali possono essere?

B – No, credo che non tutti gli studenti siano davvero portati per le lingue.

A – Ah, ok

B – Questa è banalissima.

A – Sì.

B – È il problema maggiore secondo me, perché... non so secondo quale criteri scelgono dove studiare ma in questo gruppo quando facevano il primo anno erano in 20 e adesso in 10.

A – Eh sì, c'è la selezione naturale.

B – Alcuni li ho cacciati via... perché ottusi, erano davvero ottusi, stupidi

A – Qui non c'è un numero massimo per formare il gruppo perché in altre università mi hanno detto più di 15 non...

B – Più di 15 Più di 15 e loro erano 20

A – Quindi tanti!

B – Sì, un intero gruppo 20....

A – Ok, quindi un problema può essere sicuramente l'attitudine o meno al percorso di studi?

B – La voglia di studiare... la voglia di studiare questa lingua che è l'italiano. "Ah, noi pensavamo che fosse..."

A – Facile?

B - L'italiano fosse una lingua facile..."

A – C'è questa situa... cioè... l'ho sentito.

B – Questo chiedo forse... questa idea fissa che l'italiano sia una lingua troppo facile da imparare ma...

A – Lo so, me lo dicono molti studenti io naturalmente accetto quello che mi dicono.

B – E dopo d'anno hanno capito che...

A – Che non è proprio così...

B – Non è.

A – Senti, quindi che ne so al livello grammaticale dov'è che vedi qualche difficoltà

B – Il congiuntivo. Il congiuntivo è la parte più complicata secondo me della grammatica per loro.

A – Ok.

B – Dove loro fanno più errori.

A – Anche perché magari loro ti dicono: “Ah, in Italia il congiuntivo non si usa più!”

B – Sì, sì, hanno qualche amico che forse non sa usare bene.

A – Probabile, sì.

A – E quindi, eh anche la concordanza dei tempi... perfetto e passato prossimo.

B – Passato prossimo. Processo risultato, processo risultato, dov'è il processo e dov'è il risultato?

A – Invece con gli articoli determinativi?

B – Più o meno... va bene

A - Forse perché anche l'inglese un po' aiuta?

B – Hanno studiato l'inglese

A – Un po' il francese qualche volta, anche se poi l'uso è naturalmente è diverso però gli studenti hanno l'idea di che cosa sia...

B – Sì, sì, posso paragonare forse con le regole che esistono in inglese?

A – Sì, quindi in realtà fare dei paragoni.

B – Sì.

A – Anche con il tedesco non lo so perché non lo conosco ma aiuta, giustamente...

B – Sì, sì, sì, sì!

A – Anche perché loro in teoria hanno...

B – Metodo comparativo...

A – Esatto, loro comunque studiano pedagogia, giusto?

B – Sì, pedagogia, didattiche. Pedagogia è la loro diciamo così principale materia.

A – La loro specializzazione.

B – Specializzazione, sì.

A – Perché dovrebbero essere futuri insegnanti anche se mi pare di aver capito che...

B – Sì.

A – Che non vogliono tanto.

B – Sì.

A – Va beh, hanno tempo, sono giovani. Ascolta, invece a livello di approccio, **Roma**, di metodo di insegnamento, cosa... che approccio usi?

B – Diciamo molto generale, comunicativo, cerchiamo di parlare sui temi, su vari temi, poi interrochiamo, poi cosa facciamo ancora? Facciamo molti test, molti test, l'ascolto, facciamo l'ascolto. Audirovanie si chiama audirovanie.

A – Ah sì, mi ricordo lo facevo anch'io quando studiavo russo ma con scarsi risultati...

B – Sì, prendiamo qualche materiale del CELI certificato.

A – Sì, la Certificazione.

B – Sì, mi piace molto.

A – Senti, quindi quando sei in classe tu riesci a lavorare con la lettura, la scrittura, l'ascolto?

B – Sì.

A – E la produzione fra...

B – Sì.

A – Fra di loro li fai lavorare a coppie?

A – No, non gli piace questo metodo, con me sì, con il professore possono parlare ma tra di loro...

B – No, evitano.

A – Perché secondo te?

B – “Non vogliamo, ma per favore!” Non lo so. Perché nel gruppo esistono anche alcuni partiti diciamo così.

A – Sì.

B - Rivali tra di loro.

A – E, quindi non si lavora insieme?

B – Sì. Alla prima vista sono tutte amiche ma io lo so benissimo che non è così. C'è anche questo problema.

A - E quindi questa... questa diciamo questa cosa che c'è ha delle ripercussioni anche sulla lezione? Visto che sembrano le amiche ma non lo sono in realtà poi si rifiutano di lavorare?

B – Sì, questa rivalità eterna.

A – Ah però!

B – Sì, in particolare, tra le studentesse...

A – più brave

B – più brave uuuuh (RIDE).

A – E, quindi secondo te potrebbe essere una questione di.. che magari loro pensano se lavorano insieme e una delle due sbaglia non c'è nessuno che corregga l'errore? Mentre invece se lavorano...

B – Raramente, raramente, di rado. Quando scrivono alla lavagna, sì. Quando facciamo un esercizio tutti insieme, per spiegare come meglio una regola, per discuterne. Ok. Allora provano a fare insieme, fanno qualche suggerimento se a qualcuno... Se chi sta scrivendo sbaglia.

A – Intervengono?

B – Sì, intervengono, ma tra di loro no.

A – Senti, invece tu nei confronti dei loro errori... li lasci parlare e correggi eventuali errori dopo?

B – Dopo. Preferisco non interromperli.

A – Sì.

B – Per me non è... sento qualche... mi sento imbarazzato.

A – Anche perché si rischia dovendo interrompere magari spesso

B – Sì, possono perdere il filo del discorso.

A – Del discorso, ecco, esatto.

B – Sì, dopo posso, posso accentuare.

A – Sì, magari fare dei riferimenti.

B – Fare dei riferimenti, ma durante la produzione orale, del loro discorso no. E anche vorrei dire, sottolineare che non amano, non gli piace scrivere dei temi. Sì, non so perché ma...

A – Fanno fatica?

B – Sì, fanno fatica forse. Chiedono sempre di non dare questo tipo di compito a casa.

A - Mi sembra che tu sia un professore buono!

B – Sì, sì, sono connivente, troppo buono! (RIDE).

A – Sì, si vede dalla faccia!

B – Chiudo tutti i miei quattro occhi!

A – Mannaggia! Senti invece al livello di materiali, vedo qua che hai...

B – Sì, è già livello intermedio, livello intermedio, un manuale, un libro di studio che mi piace di più.

A – Sì, di Sandra Radicchi, sì.

B – Sì, articoli diciamo così già vecchi, ok d'accordo perché...

A – Sì, perché ha già qualche anno.

B – Sì, siamo all'inizio degli anni Ottanta, ma il lessico il vocabolario è finora tutto attuale perché ogni giorno seguo Italietta, ascolto il TG1, guardo sempre Corriere online, si questi video con le battaglie, tipiche Italietta, come dice il mio amico messinese, e devo dire che tutto questo vocabolario si usa fino ad ora.

A – Ok, quindi hai trovato diciamo il tuo manuale di riferimento?

B – Politica, economica, i problemi del mezzogiorno...

A – Sì.

B – Che sono sempre attuali.

A – Sì rinnovano.

B – Sì.

A – Diciamo così.

B – Sì, e anche questo concetto diciamo così socioculturale del terrone.

A – Ah, ok.

B - Terrone, razzismo.

A – Ok, perché **Romani**, ad esempio un aspetto appunto è quello socioculturale ne parlavamo prima. Di cose che magari non si trovano nei libri ma che..

B – Sì.

A– Ma che fanno parte della comunicazione.

B – Sì, i terroni, dei polentoni.

A – Tra cui un po' gli stereotipi, un po' le parolacce...

B – Sì, le parolacce

A – Un po' insomma anche abituarli al contesto d'uso.

B – Sì.

A – Perché poi quando andranno...

B – Sì, alle differenze regionali.

A – Esatto.

B – Diciamo così del Belpaese.

A – Come fai ad esempio appunto a introdurli, a... anche aspetti di cultura?

B – Sin dalle prime lezioni... in russo... in russo cerco di spiegargli in russo, sì, queste particolarità del Belpaese che ci sono almeno due Italie, che ci sono vari dialetti incomprensibili totalmente tra di loro, ci sono varianti regionali della lingua standard eccetera, e questo concetto del mezzogiorno sottosviluppato, diciamo così...povero...

A – Beh sì, delle differenze, indubbiamente ci sono delle differenze tra nord e sud. Ci sono un po' tra nord e sud del mondo ma insomma in Italia...

B – Ma in Italia...

A – In Italia sono evidenti.

B – La Padania, la Trinacria, tutte queste cose cerco di spiegarli al più presto.

A – Senti, **Romani**, hai detto: “glielo spiego in russo...”. Quali sono i momenti della lezione in cui tu usi la lingua russa?

B – Spiegando il materiale di grammatica.

A – Quindi le regole...

B – Naturalmente le regole di grammatica... tento di spiegarle in russo

A – Per una questione di tempo? Perché immagino che poi ci siano anche i tempi.

B – Anche di comprensione, per comprendere... perché comprendano meglio

A – Ho capito. Sì perché avendo...

B – Capiscano meglio.

A – Senti lo fai in tutti i livelli? Anche quando...

B – Sì anche.

A – Al quarto anno?

B – Sì, perché hanno... diciamo così... troppe difficoltà a comprendere bene l'uso del congiuntivo bene fino ad ora.

A – Sì.

B – Perché accento già il terzo anno e... anche oggi

A – E quindi c'è una parte in cui tu usi il russo diciamo dal primo all'ultimo anno.

B – Sì.

A - Va beh, dipende insomma.

B – Parliamo di grammatica.

A – Sì, con la grammatica. Ascolta, hai detto che insegni da 10 anni...

B– Sì.

A – Come sono cambiati gli studenti in questi 10 anni? Com'è cambiato il loro modo di studiare?

B – Ho insegnato, insomma, sì facendo i calcoli in tre università.

A – Sì.

B – Questa è la terza e devo dire che qui gli studenti sono più motivati. Forse perché vanno... Vengono dalla provincia, dalle regioni per studiare qua a Mosca nella capitale. Perché questa università [REDACTED] è di Mosca, regionale dove studiano le persone per lo più nate a Mosca, per i moscoviti.

A – Beh, ascolta, ma è la stessa università che sta poi a [REDACTED]?

B – Sì.

A – è la stessa

B- sì, sì

A – Solo che lì sono... è proprio il dipartimento di lingue straniere.

B – Sì, di lingue straniere, di lingue romanze. L'italiano viene insegnato.... appartiene al dipartimento delle lingue romanze, se non sbaglio.

A – Sì, sì, sì.

B – Fino ad oggi.

A - Sì certo, però ma l'università è questa.

B – Sì, sì. La specializzazione è questa, pedagogia, insegnamento delle lingue straniere.

A – Quindi mi dicevi, qui sono più motivati?

B – Sì.

A – Nel senso, rispetto alla professione, rispetto a quello?

B – Sì.

A – Che vorranno fare?

B – Sì.

A – Rispetto al fatto di ottenere...

B – Sì, si vede subito.

A - ...Un titolo accademico?

B – Lo si vede subito.

A – Ascolta, allora posso chiederti nelle precedenti università, puoi non dire quali, perché mancava la motivazione secondo te?

B – Non lo so... forse a causa di loro provenienza. Perché sono nati a Mosca, studivano a Mosca, studiano a Mosca, non lo so, forse per questo.

A – Forse non avevano così bisogno di...

B – Sì.

A – Di alzare il loro livello?

B – Di essere rividi, di diventare rivisidi?

A – Quindi un ceto sociale diverso?

B – Sì, perché di mentalità sono diverse, le studentesse altre, diverse... se è una moscovita è...

A – Un po' più snob?

B – Snob, più boriose, diciamo così..."Ah, siamo moscovite, eccetera, e qua.." oppure vengono dalle regioni, oppure dalla regione di Mosca, Lubertzi, ma non è la capitale, e..

A – Eh sì, un po' più provinciale...

B - Un po' provinciale, si può dire così, sì.

A – Gli strumenti che l'università ti dà a disposizione ti soddisfano oppure avresti bisogno di cose diverse?

B– Mah, tutte queste cose se parliamo di libri di studi, li compriamo noi stessi. Nella nostra biblioteca qua non c'è nessun libro di italiano, nessuno, né di grammatica, né di lessico.

A – Né di lettura?

B – No, no, no, queste cose le compro io. Se parliamo di questo gruppo italo-polacco ci sono vari libri che gli.. li ho comprati e regalati.

A – Ah, proprio addirittura fai così?

B – Io, sì, per i soldi miei, per la grana mia!

A – Sì, per esempio vedo che le classi hanno la lavagna, ma ad esempio non hai un computer, non hai un proiettore.

B – Sì, è un'università di proprietà federale... mancano...

A - Un po' di attrezzature.

B – Manca il denaro naturalmente di attrezzature eccetera... e copiano.

A – Certo fanno le fotocopie.

B – Se non è possibile comprare un libro noi copiamo... copiamo.

A – Eh certo. Senti, l'ultima domanda, **Roma**. L'università di chiede di partecipare ai corsi di formazione obbligatori? Oppure anche questo dipende da te?

B – Di formazione.

A – Di aggiornamento?

B – Di aggiornamento sì, sì è una cosa obbligatoria qua.

A – Ok.

B – Sì.

A – E li scegli tu? O devi scegliere quelli che sono riconosciuti dall'Università?

B – L'ultima volta sono stato costretto a seguire un corso proposto, offerto...

A – Dall'Università?

B – Da un'altra cattedra della stessa università.

A – Perfetto, quindi anche per te motivazione...

B – Eh sì, ma un'altra volta ho fatto un corso di traduzione italiana di aggiornamento del centro di cultura italiana a **Bielorusskaya**.

A – Ho capito, sì.

B – 46 ore!

A – Sì, sì, sì, **Sonia e Silvia**.

B – Sì, sì, Tania, insegna... Tania... no, non Tania sì.

A – Adesso non so chi insegni, ma ci ho lavorato tanti anni fa, quindi conosco, conosco le proprietarie.

B – La professoressa... si chiamava.... Tania no.... sì, Tania se non sbaglio.

A – Va beh, non è importante.

B – Sì, mi hanno dato... ho ricevuto il certificato.

A – Di partecipazione.

B – Sì, di partecipazione.

A – Di frequenza, sì.

B – Sì.

A – Bene.

B – L'ho mostrato qua alla titolare della nostra cattedra... che ho seguito questo corso, davvero utile per me. Non queste per i disabili come la scorsa volta, l'ultima volta ... sono stato costretto a seguire questo corso di insegnamento, di lavoro.

A – per i bisogni specifici

B – Sì, per i bambini disabili, handicappati.

A – Non ci sono vero gli studenti che hanno difficoltà?

B – No, e adesso perché, ma non so il perché di queste corsi, di questi corsi, ma perché non è una cosa... non è una cosa utile per me.

A – No, nel senso ti chiedo il perché in genere gli studenti che vengono a frequentare i corsi non hanno problemi né di udito né di vista?

B – No.

A – Nè di impedimenti fisici, diciamo... so che brutto dirlo, sono normali.

B – Sì, sono normali.

A – Ok.

B – Il loro cervello almeno è normale secondo me... Ragionano normalmente.

A – Beh, poi in realtà se hanno i problemi di disgrafia o di disortografia forse magari nemmeno lo dicono.

B – Ma che c'entro io?

A – No, no, tu non c'entri nulla è solo per dire che c'è ancora a livello di istruzione una differenza tra bambini diciamo che stanno bene e grazie al cielo sono in salute e bambini che poi quelli con le difficoltà vengono indirizzati alle scuole speciali.

B – Sì.

A – Ed ecco perché poi nelle università non si trovano...

B – Per i professori di queste scuole speciali credo sia una cosa più utile

A – Certo perché c'è ancora questa... mentre da noi...

B – Eh, sì.

A – L'inclusione

B – Ma per i professori universitari, per i docenti universitari mah...

A – Ti ringrazio, **Roma**, ti ringrazio tanto per la disponibilità.

B – Ma restiamo in contatto!

A – Come no! Assolutamente sì, volentierissimo!

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A – Ok. Perfetto. Ci siamo. [REDACTED], intanto grazie di avere accettato l'invito alla intervista. Ascolta per iniziare ti chiedo: che titoli di studio hai?

B – Allora io mi sono laureata in traduzione, cioè la traduzione letteraria dall'italiano. E poi abbiamo fatto altri studi che non hanno niente a che fare con l'italiano. Ho fatto un [REDACTED]. E poi ho fatto [REDACTED]. Se proprio vogliamo parlare di quello che ha a che fare con il mio lavoro è proprio la prima Laurea che c'entra.

A – Insomma, quindi per la tua giovane età hai un sacco di titoli di studio. Da quanti anni insegni l'italiano?

B – Allora, comincio nel 2009 quindi saranno 10 anni questo momento. Boh, era giusto per cominciare. Ho iniziato a fare lezioni private, cioè appunto i corsi privati. Poi c'è un corso di lingua nella mia... nella mia città che non era lontano da casa mia e ho deciso di provare. È così.

A – E quindi l'utenza a cui ti sei rivolta inizialmente che... che utenza era? Quanti anni avevano i tuoi studenti?

B – Allora era un gruppo misto. Adesso non mi ricordo esattamente, però, mi ricordo che c'erano adulti, soprattutto adulti, forse qualche... qualche adolescente ma tipo anni 16-17 forse qualcosa del genere. Eh, ma soprattutto adulti.

A – Quindi la tua esperienza non è limitata solo agli studenti universitari ma anche ...?

B – E sì, anzi, io ho lavorato di più con adulti. C'è chi ha appunto 25-30 anni anche di più.

A – Senti perché la scelta di insegnare l'italiano?

B – Allora. No è praticamente cioè... è un po' come la scelta del corso di Laurea. È stato non dico un puro caso, però un po' di causalità c'è stata. Praticamente io ho fatto..., ho avuto la borsa di studio, quindi sono andata in Italia, poi sono tornata e ho ricevuto una chiamata da una mia ex insegnante di inglese che mi ha detto: "Io adesso lavoro in questa scuola qua che è aperta da poco e vogliamo fare dei corsi di italiano e se appunto Le interessa possiamo provare." E io lì per lì, boh, non sapevo ma mi sono detta: "Boh, ci provo. Se andrà male andrà male". E poi alla fine visto che siamo qua direi che non è andata male.

A – Quindi sei ancora consapevole e contenta della scelta?

B – Sì, ma in questi anni in realtà io, comunque, ho scelto il corso di Laurea in base alle aspettative che avevo in base appunto al... come dire... progetti che avevo a quell'epoca. Ma poi il progetto è un po' cambiato e quando ho cominciato a insegnare ho capito che forse mi piace anche di più della traduzione che va beh mi piace certo, però diciamo farlo a tempo pieno no so..., si è rivelato ad un certo punto una cosa che era più difficile e forse anche meno piacevole, non lo so.

A – Forse meno sociale come lavoro...

B – Ecco sì, in effetti. Poi mi sono detta che forse proprio il... non so il carattere, la personalità che influisce su queste scelte. All'epoca non ero del tutto consapevole.

A – E senti, hai tenuto corsi quindi di italiano diciamo così lingua generale?

B – Sì.

A – Come si usa dire qua o anche corsi di microlingua?

B – Ecco, io faccio anche un corso di microlingua in ambito giuridico e per... cioè, come seconda lingua perché in un'altra università dove lavoro abbiamo il corso di lingua per facoltà giuridica e per la facoltà di Management ed Economia. Io lavoro soprattutto con questa facoltà di diritto e siccome quando sono arrivata mi hanno detto che appunto c'è questa nuova facoltà che vuole anche loro come dire unirsi a questo programma di italiano e mi hanno detto di creare diciamo creare ma sviluppare qualche corso di... forse anche non so di nozioni base perché comunque non sono linguisti nel senso è un corso molto particolare dove hanno poco tempo e poche ore e però bisogna dargli qualche... qualcosa di base...non so anche il sistema... un po' di ste nozioni come funziona un po' il diritto. Perché lo sanno, cioè sanno come funziona il diritto ma non sanno come dirlo in italiano, ecco. E la stessa cosa con la facoltà di Economia e sì, più o meno questo.

A – Quindi ti sei occupata sia delle lezioni che anche dei sillabi, cioè di costruire proprio il percorso di studio...

B – Sì.

A – Con gli obiettivi, metodo, i tempi?

B – Diciamo che non sono partita da zero, perché ho preso un manuale che però mi sono resa conto abbastanza velocemente che non andava proprio bene per quello che abbiamo anche per il numero delle ore. E, quindi, ho cominciato un po' a cambiarlo aggiungendo e tagliando delle cose e dopo c'è adesso sono... oh, Dio, saranno un po' di anni, forse sei, cinque anni che lavoro con questa cosa e quindi alla fine ho qualcosa, un corso...

A – Hai trovato insomma la dimensione...

B – Sì, anche se continuo a cambiarlo perché, come dire, i gruppi cambiano e ogni gruppo è diverso e quindi non puoi mai essere sicura come andrà comunque questo corso.

A – Sì.

B – E quindi io ogni tanto lo cambio, aggiungo nuove cose...

A – Anche perché credo che una come te si annoi a ripetere sempre gli stessi argomenti.

B – Sì, però devo dire che c'è ancora da lavorare perché bisogna adattarlo un po' al fatto che, appunto, abbiamo poche ore e loro comunque stessi studenti al terzo al quarto anno hanno tante cose da studiare e spesso non hanno tempo per come dire... cioè per lavorare così tanto proprio con la lingua e spesso il compito che dai, devi essere anche consapevole che spesso non hanno il tempo per farlo. E questo, ancora questo problema non ho risolto questo problema però ci stiamo lavorando.

A – Senti, [REDACTED], invece per quanto riguarda i corsi così di italiano, proprio italiano generale...

B – Sì...

A – Passami l'espressione, che... che approccio usi, che metodi usi?

B – Ah, boh. È difficile dirlo. Cioè, nel senso che non c'è un solo metodo perché io comunque come dire ad un certo punto parto con un metodo diciamo grammaticale, quello che lo hanno per esempio a scuola. Perché per esempio primo anno loro arrivano hanno ancora l'abitudine di studiare come a scuola e quindi spesso io prendo un manuale e comincio a fare delle cose solo che per quanto riguarda per esempio l'approccio ai temi lessicali io uso tante cose come brain storming, magari associazioni, gioco con il materiale diverso. Ho anche i giochi, proprio i giochi da tavola che facciamo ogni tanto. E quindi io sono partita diciamo con un metodo che noi in Russia chiamiamo grammaticale cioè praticamente grammatica e traduzione, quello che è base...

A – Sì, sì, è quello.

B – E però... io lo ...

A – Lo integri?

B – Sì, lo integro con le altre cose e cerco di... come dire, di fare più cose alla lezione. Non diciamo fermarmi solo su un tipo di... di esercizio, magari. Un approccio che... quello che per esempio mi è stato molto utile è quando ho fatto quel master di... di insegnamento di lingua russa che lì c'era un metodo che mi è piaciuto molto che è praticamente... quando l'abbiamo studiato ci hanno spiegato che subito tutte le regole che riguardano un solo caso grammaticale o tipo se faccio l'imperfetto faccio tutte le funzioni dell'imperfetto ed è una cosa che veramente... cioè, non so gli studenti, secondo me quando lo vedono dicono: "no, ma lo impareremo mai". E a noi, invece, ci hanno insegnato di aggiungere le funzioni a secondo delle necessità che io ho. Ad esempio: devo affrontare il tema della salute e l'imperfetto ci va abbastanza bene perché alcune funzioni dell'imperfetto possono essere usate. Poi altre volte vuoi parlare dei ricordi dell'infanzia puoi introdurre un altro... un'altra funzione che però non devi rovesciare tutto proprio... sul momento. E quella, più o meno, l'approccio che cerco di usare poi collegando i testi, grammatica non separare diciamo il testo, la lettura in classe o l'ascolto, o video o quello che può essere non separarlo dalla parte grammaticale perché se no, non si capisce. Perché, c'è la cosa importante che spesso secondo me non si prende in considerazione è che bisogna capire perché usare questa cosa. Io soprattutto mi baso su questo. Io allora perché glielo spiego? Cosa devono fare con questa cosa? Ma dire proprio l'approccio esatto... non lo so.

A – No, [REDACTED], ma ascolta io ti ho visto, insomma ho avuto la fortuna, l'opportunità di vederti in classe e te l'ho detto subito che usi un approccio eclettico, nel senso che non usi il... Capisco anche che tu sia legata a quelli che sono i libri in adozione che possono piacerti o non piacerti, adesso me lo dirai, però tu introduci, insomma, delle attività che sono appunto da metodo comunicativo, da metodo situazionale, perché probabilmente te ne sei accorta e da studentessa e da insegnante che poi che ognuno di noi ha un suo stile di apprendimento per cui non va bene fare la stessa cosa per tutti non va bene. E questo, insomma, questo ho visto subito, l'ho visto immediatamente. E quindi, [REDACTED], visto che rispetto a un... diciamo a un approccio di tipo formalistico hai introdotto delle differenze prese da altri approcci, hai visto che il metodo è più efficace? Funziona di più?

B – Eh boh, non lo so, che poi dipende molto da chi ahi davanti. Poi per esempio per gli adulti, c'è, perché ho sperimentato...

A – Sì.

B – Per esempio per gli adulti, per alcuni va bene il metodo comunicativo ma i russi non so in generale i russofoni hanno, a parte che hanno una certa diffidenza quando fai queste cose, anche verso i giochi spesso, e gli studenti, agli studenti piace (*non comprensibile*) ragazzi, e invece agli adulti, non ti si prestano bene al gioco o ad esempio c'è chi odia role play. Io questo problema ce l'ho.

A – Sì, sì, sì.

B – Posso capire.

A – Eh sì.

B – E appunto c'è anche il contrario, c'è chi si annoia proprio a studiare la grammatica così tak-tak e quindi secondo me bisogna, c'è, ci sono i metodi non so, c'è dire che un metodo è più efficace che un altro – no. Non proprio esattamente. È un po' più complicato, poi bisogna combinare le cose per adottarli appunto al pubblico tra virgolette.

A – Senti, invece in particolare con il gruppo che insomma che ho visto come c'è come hanno reagito secondo te al...? Perché loro hanno insomma un programma bello corposo perché giustamente poi il loro obiettivo è quello di diventare le traduttrici, sono tutte ragazze, però hanno in parte, insomma quindi la parte di traduzione ok, ma nella parte di italiano come hanno reagito agli stimoli che hai presentato?

B – Mah, secondo me spesso vedo che gli piace, che si mettono in gioco- Cioè, che gli piace non solo appunto studiare con il libro ma anche parlare. Sono un po' timide, questo sì, però col tempo perché avevo visto per esempio che davanti al nostro manuale non erano tanto entusiaste e lo posso capire però altre cose secondo me diciamo così animare un po' il corso questo ha aiutato l'apprendimento.

A – Senti invece i materiali che devi usare insomma veniamo al... ai materiali. Te li... sono indicati dall'università?

B – Allora, noi abbiamo il programma che in realtà lo fanno gli insegnanti. Non c'è, come dire... non ci sono imposte dall'alto, dal Ministero perché comunque ogni università è un po' libera, e noi appunto essendo una piccola università possiamo fare un po' come vogliamo. Il problema è che noi abbiamo tot. di esigenze e che dobbiamo rispettare. Cioè, nel senso che dobbiamo fare un tot. di cose in poco tempo e questo impone l'uso di certi materiali che spesso per certi momenti vanno bene e per gli altri no. Per esempio, manuale che usiamo che è un manuale abbastanza vecchio diciamolo e che non è aggiornato però va bene per quello che facciamo. Non da solo ovviamente e abbinato ad altre cose ma comunque come base non ho trovato niente di meglio.

A – ...di meglio, ok. Quindi diciamo lo possiamo dire tranquillamente perché io lo scriverò che è il manuale della Grejsbard.

B – Sì.

A – Con tutto il rispetto per la Lidia Grejsbard, per carità, insomma però infatti mi chiedevo come si fa a... non c'è niente di supporto audio o visivo per cui capisco che... allora la mia domanda è per le studentesse che poi studiano l'italiano come lingua straniera non hanno gli stimoli di tipo uditivo come integri? Devi andare a trovare per forza

B – Sì.

A – Il materiale di tipo diverso?

B – Sì, io sono sempre in cerca del materiale ho anche una scorta abbastanza consistente e ogni tanto sai per ogni lezione poi guardo qualcosa a volte trovo le cose nuove che non ho ancora e che mi sono resa conto ecco abbastanza velocemente che non si può non si può fare. La cosa paradossale è che sono anni che si studia italiano in Russia però non... ancora non si è presentato uno che faccia un manuale un po' più.. un po' forse meno... come dire meno formale e un po' più... perché se prendiamo i libri che si usano nei corsi di lingua che io uso per esempio ai corsi di lingua non vanno bene diciamo per il contenuto che noi dobbiamo dare a lezione.

A – Perché sono troppo... cioè, affrontano gli argomenti quotidiani?

B – Quotidiani ecco sì e poi c'è molto meno materiale proprio di grammatica pura e vanno molto più lentamente. Prendiamo non so primo manuale di una qualsiasi serie di "Progetto Italiano", di "Espresso"...

A – Sì.

B – Facendo tutto questo manuale si arriva non so a A2 come massimo.

A – Eh, sì.

B – E loro al primo anno, in teoria, devono essere già un B1 e quindi non ci stiamo a parte le esigenze particolari come studiare il passato remoto al primo anno...

A – Sì, sì, infatti mi sono stupita insomma sono rimasta particolarmente colpita dalla quantità di.. no di di nozioni che devono sapere appunto un livello... non è semplice passare da un livello 0, 0 intendo insomma, il fatto di non avere mai studiato l'italiano. Ho notato che le ragazze hanno un'ottima conoscenza del russo immagino che...

B – Eh, questo.

A – È un prerequisito necessario però ho visto la lezione di [] e ti dico c'è il russo proprio lo padroneggiano molto bene.

B – È una cosa che in realtà viene molto richiesta per appunto per le persone che vogliono fare traduzione.

A – Sì.

B – Ma soprattutto traduzione

A – Letteraria?

B – Di testi letterari.

A – Sì.

B – Perché se uno non padroneggia bene il russo e lì cominciano i problemi...

A – Esatto (sorridente).

B – Purtroppo. E questo influisce molto anche sul processo dell'apprendimento della lingua straniera.

A – straniera, sì, sì, sì, infatti di questo mi sono accorta insomma che loro padroneggiano molto bene la loro L1 e quindi insomma probabilmente questo li facilita nello studio dell'italiano anche se il russo e l'italiano sono due lingue molto diverse però avere una buona base di conoscenza della grammatica sicuramente poi insomma li fa andare più velocemente anche se immagino insomma poi non sia facile. Cioè: è contro natura passare da un livello "начинающий" a un B1!

B – Eh, sì.

A – Nell'arco... Poi parliamo di un anno in realtà sono pochi mesi.

B – Sì, un anno accademico.

A – Eh, esatto quindi...

B – Non è un anno intero. Ah sì, ma questo tutto questo è dovuto diciamo al fatto che appunto cioè, dobbiamo insegnargli un mestiere che un po' particolare che non è semplicemente studiare lingue.

A – Sì.

B – È un po' un'altra cosa.

A – Senti, quindi, loro avranno, cioè, loro come vivono il gap di conoscere l'italiano a livello alto di grammatica, di strutture ma probabilmente non potere usare l'italiano veicolare?

B – Cioè...

A – Ti sei accorta se hanno...?

B – Hanno delle preoccupazioni da questo punto di vista però io comunque a questo punto ho giocato, diciamo, la mia carta preferita della persona che ha passato, che ha avuto la stessa esperienza e gli ho detto che molto semplicemente la lingua colloquiale, cioè l'italiano parlato, è più facile da apprendere quando si ha una buona base – uno, due – non lo si può apprendere quando non si vive in Italia. Ai corsi tu puoi fare anche imitazioni, fare tante cose però comunque quella spontaneità che ha una persona nel parlare si acquista quando uno praticamente fa questa immersione. E l'ho detto; gli ho detto comunque se un giorno non so gli capiterà di andare in Italia magari anche per la borsa o fare uno scambio. Noi abbiamo anche le opportunità di scambio perché c'erano due ragazze appena tornate che hanno fatto tre

mesi in Italia e loro ormai non hanno questa paura, cioè non si bloccano così tanto. Ovviamente sì, parlano non proprio perfetto, cioè scrivono meglio che parlano ma è una cosa normale.

A – Ah si!

B – Che però loro hanno già superato diciamo questa barriera, questa paura ed è la cosa che secondo me si risolve col tempo. Ovviamente non sono gli unici ad avere questo problema.

A – Sì. Senti, [REDACTED], invece nell'insegnamento le difficoltà che incontri maggiormente sono quindi legate al fattore tempo perché devi... c'è tanti contenuti in poco tempo, e altro?

B – Ah, allora, eh, un'altra cosa è un problema che non si sa come risolvere, ad esempio il fatto che il gruppo è un po' grande e io questo problema. L'ho avuto un bel po' di volte che è appunto legato al fattore tempo perché quando hai un tot. di persone devi controllare tutti diventa un po' più impegnativo, ci metti più di tempo. Poi altro... mah ovviamente con i materiali adesso mi so arrangiare, però vorrei tanto avere come dire più fondi magari anche più... più possibilità di avere un materiale, magari non dover stampare tutto da sola e non dover portare...

A – Più strumenti?

B – Sì. Purtroppo per quel che riguarda per esempio la cosa nell'ambito tecnico.

A – Sì.

B – Le capacità e l'attrezzatura che abbiamo. Praticamente non abbiamo niente e questo è un po' un problema ma non solo qua, anche nei posti dove ho lavorato.

A – Sì, ho visto, sì, sì, sì.

B – Purtroppo questa cosa scarseggia ancora. Non abbiamo diciamo tanti strumenti come ti avevo detto ad esempio non abbiamo un'aula tutta nostra che ci è assegnata per tutto l'anno magari più anni. No, la cosa non esiste. Non può esistere nell'università russa, purtroppo. Forse a livello non so se uno ad esempio ha un... una propria cattedra non so un dipartimento che tutto parte che ha delle aule da assegnare questo è possibile, però con la realtà nostra non è possibile.

A – No, no infatti ho visto. Tanto di cappello perché appunto in una classe di lingua dovendo, in particolare, raggiungere obiettivi linguistici alti in poco tempo sarebbe utile avere dei poster situazionali, delle cose, insomma. Anche solo poster con le coniugazioni verbali. Non è che uno se le deve imparare a memoria, se le deve inventare ed è una grossa differenza perché ti dico anche per esperienza personale l'occhio ce lo butti sempre.

B – Sì. E noi adesso qua non abbiamo neanche il computer. Qua adesso è arrivato finalmente a fine anno arrivata la lavagna. Ne vogliamo parlare di questa cosa?

A – Di ardesia naturalmente con i gessi? Per cui se hai l'allergia è anche un problema.

Senti, [REDACTED], negli anni invece hai notato dei cambiamenti nel modo di studiare degli studenti?

B – Sì, io in realtà. Siccome è una cosa strana anche se tra me e loro non c'è una grande differenza di età.

A – No, infatti.

B – Però, cosa stranissima che noi abbiamo studiato in una maniera diversa. A parte che va beh, loro quello che mi piace ad esempio che fanno tante domande, cosa che noi non abbiamo mai fatto, non so per quale motivo...

A – Probabilmente perché si trattava di mettere in discussione l'autorità dell'insegnante.

B – Forse sì. E quello, in realtà, mi piace il fatto che, ad esempio, loro mi fanno una domanda io gli rispondo e poi loro vanno, possono anche andare a controllare, il che non è una cosa sbagliata perché io appunto posso anche sbagliare, sono un a persona umana. E, quindi, se poi loro ad esempio mi vengono a dire: “Ah, io ho parlato non so con un insegnante madrelingua e quello mi ha detto quello...”. Ad esempio, a me è successo. Sono tornate le ragazze dall’Italia e: “Ma la nostra Prof. ci ha detto questa cosa e Lei cosa ne pensa?” e io dico “Bah...”. E comunque non è più come dire quella... quel modo frontale che uno non so ti impone le cose dall’alto. È piuttosto un dialogo e io la vedo come una cosa positiva. E poi, ovviamente, loro sanno usare meglio di noi sai tutti vari strumenti tecnologici. Per esempio, una cosa che mi piace molto per esempio uno adesso si può... può semplicemente andare su Youtube e vedersi un sacco di video, è cosa che 10-15 anni fa...

A – Eh, sì!

B – Non era possibile. Adesso ci sono va beh comunque fai un tema “il cibo”. Io mi ricordo ero al primo anno ci hanno... c’era un testo dove c’erano vari piatti e io boh, pesto, che cosa, cioè..., è una, boh, non sapevo neanche dove andare a vedere questo pesto. Adesso, anche in un supermercato vedi un sacco di prodotti italiani come in un museo poi sbagliare tutto. Io dico va beh, andate a fare un giro al supermercato!

A – Hai ragione. Nonostante le sanzioni...

B – Comunque sì, quella cosa, diciamo che questa, questo ambiente molto si è avvicinato molto in questi anni anche se vediamo quanti... quanti eventi ci sono, quante cose si fanno e questo influisce anche sul fatto che adesso beh l’insegnate, il manuale non sono l’unico strumento, non sono l’unica fonte da cui possono prendere varie conoscenze. Purtroppo il problema che spesso l’internet come fonte non è sempre attendibile ma possono sempre andare a verificare e a venire a chiedere. Quindi...

A – Quindi, tu ritieni insomma per quello che hai potuto vedere che riescono a selezionare le informazioni? Perché Internet come dici tu è un mare magnum di cose. Però se ti fermi al primo risultato...

B – A volte sì a volte no. Secondo me, bisogna anche introdurre nel senso che parlare di questa cosa in classe, dare anche gli strumenti perché spesso gli studenti se non lo hanno imparato a scuola e non sanno ad esempio come verificare o magari capire che questo sito non è proprio...

A – Esatto, non è...

B – Di cui fidarsi...

A – Affidabile, esatto, sì, sì, sì.

B – Forse, cioè bisogna parlare anche di queste cose perché mi era successo che appunto uno ha usato un traduttore o magari qualche dizionario online che non era proprio quello che pretendeva di essere. E quindi ho detto: “allora, questi sono fonti a cui potete rivolgervi.

A – Certo.

B - Questi sono fonti da evitare.

A – Ok.

B – Comunque bisogna dirlo. E questo chiede anche all’insegnante di essere un po’ più aggiornato sulle cose e non scappare subito in preda al panico quando: “ah, questo usa il cellulare in classe”, o una cosa del genere.

A – ████████, l’università vi chiede di fare i corsi di formazione, di aggiornamento o dipende da voi?

B – In realtà è un requisito, ad esempio qua non so ancora, è il primo anno che sono qua, comunque in un altro posto di lavoro me lo chiedono ogni tre anni.

A – Ok.

B – Io, comunque, lo faccio ogni tanto però è un requisito che viene chiesto. Anche a fine anno quando si fa una specie di rapporto diciamo sul lavoro durante l'anno è bene come dire presentare un certificato, qualcosa.

A – Sì. Senti invece l'ultima domanda che ti faccio è: l'uso del russo durante le lezioni. Perché parliamo di classi monolingui. Quindi no, c'è una lingua, perché c'è un po' questa idea da parte degli studenti che l'insegnante di lingua debba sapere un sacco di lingue e non è così purtroppo. È ovvio che in classe i plurilingui c'è poi la lingua veicolare una però mi rendo conto insomma che in una classe di russofoni essendo l'insegnante a sua volta russa c'è non ci sia questa barriera. Cosa... quando lo usi, se lo usi e cosa, insomma, cosa ne pensi?

B – Allora, boh, è una.. la domanda molto interessante perché c'è invece chi dice che non bisogna assolutamente usare il russo che il passaggio da una lingua all'altra è uno sforzo che deve fare il cervello e quindi uno si stanchi anche più facilmente. Non lo so, c'è. Non ho approfondito l'argomento però per la mia esperienza posso dire che certe volte è meglio passare al russo perché appunto avendo anche i tempi stretti uno se mette il doppio del tempo a spiegare una cosa in lingua e vede che...

A – Non arriva?

B – Non arriva, secondo me a questo punto bisogna passare al russo. E poi io credo che sia avvolta molto utile i paragoni tra le lingue. Perché certe volte sono falsi amici però certe volte può aiutare a capire un, una cosa, un qualche fenomeno, e io siccome ho lavorato anche come insegnante di russo come lingua straniera, io la nostra lingua la conosco anche dall'altro punto di vista da come la vede un non madrelingua. E questa cosa mi ha fatto capire che spesso usando questi paragoni si arriva a fare cose interessanti anche se è un, è una domanda, una questione molto molto che va molto, molto discussa.

A – Certo.

B – E c'è chi appunto... (pausa nel parlato).

A – Sì?

B – Proprio non ne vuole parlare di usare la L1 in classe. Io credo che non ci siano sai non si può, non si possa fare le cose così sai proprio o solo quello o solo quello. Che ci sono vari casi, io ho avuto degli studenti con cui siamo partiti subito in italiano e abbiamo usato pochissimo russo. Non so c'è un tot di persone che con cui non funziona. E quando non funziona io non vedo per quale motivo devo ostinarmi quando vedo che non funziona. Ecco. Perché appunto il mio obiettivo è far passare la conoscenza e far apprendere qualcosa. Se io per questioni di principio non voglio come dire cambiare il mio metodo, usare un altro strumento, secondo me, c'è, non è proprio una strategia vincente.

A – Bene. ■■■■■, ascolta io ti ringrazio. Se hai qualcosa da aggiungere tu che io non ti ho chiesto, altrimenti insomma...

B – No, credo che...

A – Ok, grazie.

B – Di nulla, figurati.

INT_I_06

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A – Ok. Allora grazie, [REDACTED], per l'intervista. Va beh, diciamo che da quanti anni insegni l'italiano? Circa venti?

B – Circa venti.

A – Mamma mia.

B – Perché non ricordo bene, perché ho iniziato alla... al liceo musicale diciamo, poi vediamo c'è la corrispondenza non esiste tra il sistema educativo.

A – E noi abbiamo, esatto, abbiamo il conservatorio.

B – Diciamo il conservatorio dove non c'era l'insegnante e quindi ho fatto i corsi di... all'[REDACTED] della lingua italiana e ho iniziato a insegnare ai miei compagni di banco perché non c'era nessuno.

A – Che bello. Ascolta invece poi successivamente hai preso i titoli di studio? Quali?

B – I titoli di studio... io ho fatto, mi sono laureata [REDACTED] in linguistica. Poi ho fatto il dottorato. Devo dire il titolo?

A – In..

B – Tesi?

A – In linguistica sempre?

B – Sempre in linguistica.

A – Ok.

B – Poi basta. E i corsi di aggiornamento.

A – E' tanto! Ascolta, no, hai studiato anche didattica dell'insegnamento del russo, giusto?

B – Dicia... no. Non ho fatto questo corso però io ho... mi sono iscritta all'Università [REDACTED] e ho fatto due anni della letteratura e della lingua russa. Poi mi sono trasferita alla facoltà di lingue romanze.

A – Ok. Però anche questa è esperienza.

B – E quindi ho avuto tutti i corsi necessari per diventare insegnante della lingua e letteratura russa.

A – Ok. Senti perché hai scelto l'italiano proprio?

B – È una lunga storia. Se dire in breve, perché una mia amica da decima classe di scuola mi ha consigliato i corsi per studiare. C'era una scuola d'estate. Così ho cominciato per divertimento. Poi mi sono iscritta al conservatorio e siccome non c'era l'insegnante e io studiavo l'italiano leggendo i libretti delle opere. Adesso ricordo Mozart...

A – E quindi i librettini di Da Ponte...

B – Sì, cioè, leggevo...

A – Sì.

B – Studiavo le arie. Sì, ho cominciato proprio con quel libro che fanno alla linguistica con il Grejsbard, perché non c'era niente di più.

A – Senti, sei ancora contenta della scelta?

B – Sì.

A – Senti, quali sono i problemi che incontri nell'insegnare l'italiano?

B – Dipende. Se parliamo dell'ambito universitario?

A – Sì.

B – I problemi... gli studenti al primo anno sono abbastanza... obbediscano bene. Ti ascoltano bene e seguono diciamo la tua strada. La strada può essere diversa ma io cerco... di come dire... intrecciare il metodo comunicativo con quello più tradizionale perché ovviamente non sono madrelingua e ho due, come dire, due possibilità. Una possibilità in più di spiegare la grammatica per non perdere il tempo di... giocando, saltando, ballando spiegare le regole grammaticali.

A – Hai trovato che funziona? Cioè integrare l'approccio formalistico con quello comunicativo?

B – Sì, certo. Cioè, quando bisogna spiegare la grammatica forse per... conoscendo la grammatica russa forse meglio portare qualche esempio della lingua russa. Oppure, se studiamo il lessico fare le associazioni con la lingua russa così memoria funziona di più. non mi viene subito l'esempio. Però, ci sono le parole, ovviamente ci sono le parole che conoscono e la prima lezione comincio a chiedere: ditemi qualche parola italiana. Prima c'è un.... Non trovano, non lo possono dire ma poi piano piano troviamo che già conoscono una ventina. E quindi è un bel motivo di andare avanti con gli studi.

A – Sì. Ascolta, quindi rispetto all'uso del russo, sai che c'è, ci sono diverse scuole di pensiero: c'è chi dice che la lezione di lingua va fatta tutta in lingua, c'è chi dice che può essere fatta usando lingue diverse. Secondo te avendo comunque gruppi russofoni per la maggior parte quando pensi che sia utile usare il russo? Per spiegare le regole di grammatica...

B – Per spiegare le regole di grammatica, per trovare il lessico uguale, quasi uguale, parallelo, è anche utile.

Interruzione da 06.05 a 06.13

B – Poi?

A – Quindi la grammatica, lessico...

B – Sì, per giocare si può usare solo la lingua italiana perché si può dimostrare facendo il teatro

A – Senti, quindi beh insomma, facendo il teatro, perché no, il metodo comunicativo non è solo italiano, nel senso, e poi non tutti in Italia usano il metodo comunicativo. Ma, ad esempio, per aspetti socio-pragmatici quelli che appunto si trovano difficilmente nei libri può servire di più l'approccio comunicativo?

B – Mi puoi dare qualche esempio perché così non mi viene?

A – Ad esempio, quando devi spiegare che ne so... "magari", no, il famoso magari che tutti chiedono come si traduce. È vero che è possibile tradurlo in russo il "magari" non è usato allo stesso modo in cui lo usiamo noi.

B – Ma poi non è il primo anno che studia la parola "magari".

A – No va beh, insomma in generale...

B – Eeh perché... e se... prendere qualche parola discorsiva tipo “beh”.

A – Le parolacce, per esempio.

B – Io posso... le parolacce?

A – Te le chiedono? Le affronti? Non le fai?

B – Io... al livello al terzo, posso cominciare dal terzo, terzo/quarto/quinto anno ci sono i libri di Alma Edizioni dove ci sono le unità dedicate a questo che ovviamente è interessante. Ma se me li chiedono, si può tradurre per capire che cosa significa, perché... oppure un'altra strategia è che queste parole gli studenti ricordano sempre meglio delle altre, e quindi, guardate una bella parola, andate a casa e guardate il dizionario e 100% la guardano e la ricordano. Quindi io non vedo il problema di spiegare in qualche modo queste parole. Poi bisogna proprio “magari”?

A – Ma tranquilla, era solo un esempio. Solo per dire che... anche io ho rivisto la mia posizione nell'arco del tempo. Perché sono partita pensando che alla lezione di italiano bisognasse parlare solo in italiano. Ma un conto è avere i gruppi plurilingui, dove io non posso sapere l'urdu, l'ucraino, l'algerino eccetera. E allora lì l'uso dell'italiano è per forza perché se ricorro alle altre lingue e quali? L'inglese? Non è detto che l'inglese sia una lingua comune a tutti quanti. Il francese? Io non sono padrona molto del francese, non l'ho mai studiato. Per cui io mi fermo all'italiano. Con gruppi monolingui laddove io posso sapere la loro lingua materna è ovvio che non mi dilungo a fare lunghe spiegazioni, però se posso dare una spiegazione, aiutarli in un momento in cui loro non hanno capito sì. Ti dico di sì. Per cui ...

B – E poi è la questione del tempo. Se io una volta ho spiegato in italiano, seconda volta ho spiegato in italiano, terza volta non hanno capito niente e quindi meglio evitare la perdita del tempo.

A – Esatto, perché poi siamo vincolati al programma, alle ore di lezione. ■■■ secondo te le ore di lezione bastano? Rispetto ai programmi che avete?

B – Se il primo anno abbiamo 18 ore di lezioni secondo me bastano. 18 ore in una settimana sono tante. Poi è proprio la lingua che devono studiare. Il secondo anno si diminuisce. Però si aggiunge il corso speciale di grammatica. Si aggiunge la traduzione e piano piano alla mia università alla facoltà dell'interpretariato e traduzione anno passa e si aggiungono i corsi dell'interpretazione e anche di simultanea...

A – Certo, poi si va nello specifico. Il primo anno però studiano solo lingua?

B – Solo lingua.

A – E quindi 18 ore di lingua non sono poche.

B – No.

A – Bene. Ascolta quali sono i materiali ufficiali in uso?

B – Diciamo, è una domanda provocatoria. Qui io posso dire quello che abbiamo in programma. Sono i libri scritti da... dai professori russi. Io invece, io invece cerco di usare anche libri perché mi piace e soprattutto è la mia scelta, non mi punisce nessuno se uso i libri italiani perché c'è l'audio, c'è... è più moderno l'aspetto socio-culturale, ci sono delle immagini che sono importanti, sono di colore.

A – No ti dico, non vuole essere una domanda provocatoria. Però è vero che in alcuni libri russi, molti, c'è solo testo. Un po' perché...

B – Perché si capisce perché sono più... non costano tanto perché la stampa come dire...

A – Ma anche perché è un'impostazione metodologica, no? Quindi...

B – Secondo me è soprattutto questione economica. Perché se io voglio fare un libro all'università, l'università preferisce di fare quella senza delle immagini perché sono più costosi...

A – Sì, sì, ma indubbiamente, però ti dico secondo me, non lo so magari mi sbaglio, il libro come quello della Grejsbard la cui prima edizione è del '72 mi sembra, '73...

B – E non esistevano gli altri mezzi!

A – Esatto.

B – E non esisteva.... Cioè, esisteva il registratore ma non lo potevano fare.

A – Esatto. E ti dico il problema è che magari non è stato svecchiato dopo. Nelle varie pubblicazioni che hanno fatto magari poteva essere rivisto e ampliato.

B – Questa è la domanda alle case editrici potrei dire. Poi la Grejsbard, povera Grejsbard già non può rielaborare i suoi libri anche se modello è buono e chi lo può aggiungere? Esiste questo libro e rimane così.

A – Beh, chi ha i diritti d'autore.

B – I libri, hai visto i libri che ha fatto per le scuole Krasova e Dorofeeva? Hanno delle immagini, hanno delle audio perché questa è la regola ministeriale. Piano piano, forse cambiamo ma per ora siamo convenzionati un po' dalla... dai soldi.

A – Ok. Quindi questo potrebbe essere, c'è, questo può essere un limite rispetto ai materiali che non dipende no, che non dipende dalle volontà di eventuali autori. Anche tu potresti scrivere un manuale perché no? Perché sai poi il manuale perfetto non esiste.

B – Non esiste. Però bisogna... C'è bisogno di saper collaborare con i pittori, con i designer, con tanti, come dire: collaboratori.

A – Ok. Quindi, [REDACTED], nella tua esperienza hai visto che l'unione di almeno due metodi comunque aiuta. In che aspetti ti aiuta di più? Nel fargli parlare? Nel...

B – Io ho il corso pratico, e quindi loro quando cominciano parlare il russo io gli chiedo subito, scusate, che corso abbiamo? Se questo è corso di praticare la lingua italiana, pratichiamo la lingua italiana. Quindi se ma... io li faccio tradurre anche i testi ma preferisco di farlo a casa e poi magari vedere qualche pezzo che è difficile e poi parlare del testo, discutere i contenuti.

A – Io ho visto che tu fai anche molto ascolto.

B – Ascolto sì, perché è indispensabile perché cioè il bambino comincia ad allenare il suo orecchio dall'anno zero. E quindi se noi non usiamo questo canale percettivo non lo sviluppiamo perché con l'età si sviluppa sempre peggio e perdiamo tanto.

A – Senti, [REDACTED], visto che hai un'esperienza lunga come è cambiato il modo di studiare o di imparare degli studenti? Noti delle differenze?

B – Io direi che dobbiamo sempre tenere in vista i cambiamenti sul mercato, sul mercato delle case editrici. Perché quando ci arrivano gli studenti che a scuola magari hanno studiato sui libri di Oxford che sono ben fatti con l'audio, video, immagini e eccetera, e trovano un libro in bianco e nero si sentono delusi. Quindi per motivare gli studenti secondo me è molto importante seguire la strada che è già fatta dai nostri colleghi.

A – Perché tutti studiano comunque l'inglese ed è probabile che con l'inglese...

B – Ovviamente!

A – Siano entrati in contatto con...

B – A scuola, anche in scuole russe i libri sono ma tutti libri se non mi sbaglio hanno delle immagini a colori. E quindi arrivare all'università e non vedere la lavagna interattiva e tutti i mezzi digitali delude lo studente, lo smotiva.

A – Senti, e tu di che strumenti avresti bisogno che non hai? Oppure va bene quello che ti mettono a disposizione?

B – Ma adesso sono soddisfatta con la nostra lavagna tipo tablet. Non c'è l'Internet ma non direi che è proprio indispensabile. È utile se tu lo usi bene se sai trovare subito il link che ti serve, e il link proprio questo è senza pubblicità eccetera.

A – Sì.

B – Quindi è utile. Se usare per esempio il canale Alma TV e tu sai precisamente che tasto devi premere lo fai e funziona bene. C'è la grammatica, io insegno la grammatica e vedo gli studenti che si addormentano un po' con gli esercizi accendo il tartaglione e si svegliano, si accende l'interesse.

A – Senti, ■■■■■, gli studenti più o meno vanno in Italia? O magari ci sono gli studenti che si laureano senza mai riuscire ad andare?

B – Ma adesso io potrei dire che c'è l'80% forse anche di più vanno in Italia. Ci sono più rapporti internazionali oggi. Ci sono al livello sociale come dire è diventato meglio degli studenti. E poi l'Italia attrae sempre le persone sia per motivo di studio sia per il viaggio. Forse secondo è.... più privilegiato.

A – Senti l'università... l'ultima domanda... L'università ti chiede partecipare ai corsi di formazione o dipendono da te?

B – È indispensabile. E poi i corsi di formazioni di un certo livello perché dobbiamo avere il certificato preciso riconosciuto dal Ministero. Gli altri purtroppo quelli che i corsi di aggiornamento che organizzano le case editrici qua a Mosca non vanno contate. Quindi purtroppo qualche volta bisogna saltare i corsi di aggiornamento interessante e utile e scegliere quello che è la carta che ti serve.

A – Eh lo so. Immagino. Ascolta quindi non c'è...

Interruzione da 20.27 a 21.00

A – No, ascolta mi dicevi che bisogna sacrificare corsi che piacciono rispetto ai corsi che sono necessari. Allora la domanda che mi viene in mente è, quindi non ci sarebbe spazio nel mercato editoriale russo per delle pubblicazioni diciamo così stile...

B – Stile Oxford?

A – Solo per capire...

B – Io non ti posso dire. Non ho dei contatti, bisogna chiedere un'altra mia collega. Non ti so dire.

A – No perché nella tua... insomma... nella tua posizione e rispetto alle competenze che hai potresti pensarlo un manuale.

B – Va bene, grazie.

A – Appositamente per gli studenti russofoni perché ti dico ci sono... tu lo sai benissimo! Susanna Nocchi ha una grammatica per arabofoni, per anglofoni e perché non una grammatica per i russofoni?

B – Grammatica Nocchi mi piace tanto e che posso dire?

A – La Nocchi non è... purtroppo non sa russo però nel senso come, no, come stile, come pensiero perché no? Alla fine l'italiano...

B – Alla fine cioè la... come dire, io sono proprio convinta che il libro di genere bisogna fare in coppia con un madrelingua perché si può conoscere la lingua in modo perfetto ma sempre essere un russofono.

A – Ok, cara, ascolta. Hai qualcosa da aggiungere che io non ti ho chiesto e pensi che sia utile o che sia importante?

B – Quello che è importante per me è motivare gli studenti smotivati, trovare qualche aggancio qualche via oppure all'inizio qualche come dire un sentiero, allargarlo passo a passo purché diventi una strada.

A – Perché una delle caratteristiche di un'università è che l'italiano non lo scelgono gli studenti, giusto?

B – Dipende, se lo studente si è iscritto con dei voti ottimi probabilmente può scegliere il gruppo e la lingua. Poi a base delle necessità universitaria, della politica universitaria distribuiscono gli studenti.

A – Ok. Perché qualcuno...

B – Ma se lo studente è bravo seguono la strada dello studente.

A – Però va beh, insomma, sai magari non tutti escono con i voti eccellenti e quindi...

B – Sì, perché per esempio, un esempio, abbiamo avuto una studentessa abbiamo fatto l'esame insieme con questa studentessa che alla fine mi ha detto che per 5 anni non le piaceva studiare l'italiano.

A – Ah sì, la famosa...

B – La famosa...

A – La famosa.

B - E quindi perché non cambiare al primo anno? È difficile, è una questione psicologica, non l'ho seguita dal primo anno, quindi alla fine non posso fare niente ovviamente.

A – Certo!

B – Bisogna...

A – Esatto, però ti capisco rispetto alla motivazione... perché se, allora, io non ho fatto l'analisi dei dati che ho raccolto per ovvi motivi perché li sto ancora raccogliendo, però posso dirti che la maggior parte degli intervistati mi ha detto: è vero che non ho scelto io la lingua italiana ma sono contenta perché comunque la lingua mi piace. Quindi diciamo che se restiamo in un regime in cui la lingua non la scelgono ma l'italiano ha un fattore di attrazione che è legato alla lingua come suona, al fatto che la sentono musicale, al fatto che la associano a...

B – La sentono anche più facile all'inizio perché assomiglia alla lingua... la fonetica assomiglia alla lingua russa e non è tanto difficile...

A – Esatto.

B – E poi, ovviamente, la cultura ma soprattutto il ruolo dell'insegnante... se lui è emozionato, se lui è... come dire... se lui è appassionato...

A – Sì.

B – Dell'insegnamento vedono la passione dell'insegnante e cominciano ad amare la lingua.

A – E qui ti posso garantire insomma che ci siete. La questione rispetto alla motivazione potrebbe essere.... c'è la vedi legata ad alcune attività che possano attirare la motivazione o la vedi in maniera più ampia cercando di metterti nei panni degli studenti?

B – Io faccio il ruolo della responsabile solo un anno. Quindi non ho frequentato le lezioni di tutti i miei insegnanti, non so esattamente come loro attraggono gli studenti, ma lo fanno. La mia esperienza personale è che hanno cominciato a fare il teatro cioè a stare sul palcoscenico a partire da tre anni. Quindi se fare il teatro davanti agli studenti alla lezione li può attirare.

A – Ma scusami ma per te quando dici faccio il teatro cosa vuol dire?

B – Va bene, cioè, il teatro ovviamente in questo caso è una metafora.

A – Infatti volevo capire.

B – L'attore, l'insegnante fa due parti diciamo. La parte dell'attore, quando può per esempio spiega qualche lessico qualche frase e può dimostrare con i gesti, con la mimica quello che non bisogna spiegare in madrelingua. E ovviamente la parte del... quando mima... e fa anche il regista perché se l'insegnante fa il teatro per un ora e gli studenti aprono la bocca e lo guardano e sono felici questo è cioè non aiuta agli studenti a parlare. E quindi bisogna sapere quando iniziare e quando smettere. E come dirigere gli studenti, prendere la bacchetta del maestro e come dire regolare gli studenti, la quantità delle parole fatte da uno studente e dall'altro.

A – Esatto. Infatti uno dei problemi è teacher's talking time.

B – E infatti.

A – Cioè il tempo che per noi è sempre tanto e qualche volta siamo noi a dover lavorare su questo. Che abbiamo la tendenza a parlare troppo.

B – sì. Poi quando una persona è emozionata anche l'insegnante entrando nel ruolo, nel suo ruolo dell'attore dimentica smettere qualche volta, volta.

A – Va bene. Grazie mille, ■■■■■, gentilissima. Ti ringrazio tanto come sempre.

B – Grazie a te.

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A: Ti ringrazio per la disponibilità e considera che se durante l'intervista dovessi per sbaglio chiamarti per nome o fare dei riferimenti personali, poi li cancellerò nella trascrizione.

Le domande sono quelle che hai visto, rispettiamo queste. Che titolo di studio hai?

B: Sono laureata in [REDACTED] e poi ho la scuola di specializzazione.

A: Da quanti anni insegni l'italiano come LS?

B: Da 14 anni compiuti. Quando ho iniziato avevo 32 anni.

A: 14 anni sono una bella esperienza. Sempre con studenti russofoni?

B: Sì, ho avuto una piccolissima esperienza in Italia. Facevo doposcuola a bambini stranieri, quindi sì c'era qualche ucraino, ma poi venivano da ogni parte del mondo. Un semestre ho fatto anche la facilitatrice a scuola con un bambino marocchino.

A: Però, diciamo che il grosso della tua esperienza è con studenti russofoni...

B: Sì, esatto.

A: Di che età o le hai comprese tutte?

B: Tutte no. Mediamente tra i venti e i quaranta, con qualche eccezione qualcuno un po' più giovane, qualcuno con qualche anno di più.

A: Ok, sei contenta ancora della scelta fatta? Sei soddisfatta?

B: Direi di sì. Sì, perché comunque è un lavoro che dà molte soddisfazioni, faticoso, però, bello. Quindi sì. Lo rifarei anche perché io la scuola l'ho esclusa proprio a priori. Cioè, la scuola è una cosa che non sento nelle mie corde. Ho provato in Russia due volte. Una, prima della specializzazione. Ero appena laureata. A San Pietroburgo ho insegnato sempre italiano a stranieri...

A: Ah, sei stata anche a Sa Pietroburgo? Non lo sapevo.

B: Sì, sono stata cinque mesi dopo la laurea e mi contattarono per insegnare italiano in una scuola e l'ho fatto e questa esperienza ha confermato. Poi, mi sono ritrovata a Mosca, all'interno del [REDACTED] [REDACTED] che doveva essere... dovevo fare il tutor, poi, anche lì, in realtà un anno ho anche insegnato alla [REDACTED] e lì è stato proprio il colpo di grazie. Ho detto che non fa proprio per me.

B: Ascolta, hai parlato di lavoro faticoso. In quali aspetti insegnare l'italiano come lingua straniera è difficile?

A: Non è difficile. È faticoso perché le ore di lezione è la parte più piccola del lavoro, di tutto il lavoro che devi fare a casa. Sempre. Nel senso: ha dei vantaggi. Lascia del tempo libero. Non lavori otto ore al giorno, non hai otto ore di lezione al giorno, però tanto lavoro di preparazione.

A: Ascolta, gli studenti russi sono esigenti?

B: Abbastanza. Ti chiedono esercizi supplementari. Ti chiedono, a volte, cose che piacciono a loro. Quindi, abbastanza. Sì.

A: Rispetto all'insegnamento fai anche corsi di civiltà e cultura?

B: Faccio dei corsi specialistici [REDACTED]. Faccio anche cinema e letteratura, storia dell'arte, o solo cinema.

A: Quindi microlingua e corsi tematici.

B: Sì.

A: Rispetto ai corsi di lingua quali sono le difficoltà maggiori che secondo te incontrano gli studenti a livello proprio linguistico, ad esempio la fonetica, la grammatica, l'ortografia...

B: Credo che la loro difficoltà più grossa sia il sistema verbale, nel senso che è difficile per loro imparare a usare tutti i nostri tempi e modi. Questa penso sia la difficoltà maggiore in assoluto e poi tutto quello che non hanno loro, quindi: l'articolo, alcune cose che funzionano in un altro modo, come la posizione dell'avverbio, ad esempio.

A: Rispetto agli articoli noti che poi anche nei corsi di livello alto un po'...

B: Sì, sì.

A: Ecco, anch'io ho avuto questa impressione. Anche persone che poi hanno conseguito la certificazione e hanno un C1 pieno e anche oltre, però qualche volta scivolano sulla mancanza di articolo.

A: Sì, esatto. Qualche volta. Anche perché ai livelli più avanzati non è il come funzionano. A volte, è difficile anche per noi spiegare quelle sottigliezze. Poi sono quelle cose che un madrelingua non sbaglia, però spiegallo...

B: Ti chiedono il perché di tutto.

A: Sì e poi succede che a volte parli e... "Hai detto così, perché hai detto questo"? E tu pensi: "Ma cosa ho detto"? Poi capisci che magari hai usato una struttura che loro non capiscono.

B: A quel livello la loro percezione è specifica.

A: Sì e ti chiedono delle cose molto specifiche, a volte. Tipo, appunto: "Quando in italiano non si usa l'articolo"? Però son bravi, nel senso che io poi sono tendenzialmente oneste. Se mi fanno delle domande e non so rispondere, cioè è un mio difetto perché dovrei saperlo e non lo so dire, ma gari dico che ne parliamo la prossima volta. Oppure, se è legittimo che anch'io abbia un dubbio dico: "Ragazzi, non mi sono mai posta il problema e chiederò ai miei colleghi. Poi, qualche volta, nemmeno i miei colleghi lo sanno e lo accettano.

A: È anche questione della fiducia che tu instauri con loro e quindi ti perdonano l'imprecisione, l'imperfezione. A volte siamo stanche anche noi.

B: Sì, e se non te lo perdonano non funziona. Quando non hanno fiducia in te cominciano a dire che non hanno mai sentito una cosa così. A volte, purtroppo, succede anche così. La non fiducia nell'insegnante.

A: Senti, tu lo usi il russo durante la lezione?

B: Dunque, [REDACTED] c'è quest'organizzazione che di solito i madrelingua fanno i livelli più alti. Quindi ai livelli più alti quasi mai, se proprio non c'è qualcosa di molto specifico e io lo so in russo. Allora dico che in russo è così e in italiano invece no. Le rare volte che mi è successo di avere i livelli da zero, anche quest'anno, o meglio dall'anno scorso, nel momento proprio della spiegazione della regola grammaticale uso il russo e anche per dare le istruzioni un po' più complicate perché, a volte, i manuali danno delle istruzioni complicate anche a livello A1 che è molto difficile.

A: Tu dici la consegna dell'esercizio?

B: Sì. A volte è difficile.

A: Quello magari è un difetto del materiale che ti porta a dover ricorrere alla traduzione.

B: Sì, e comunque io ho le classi monolingui e raramente hai... In questo gruppo ho uno studente turco, ma è uno e succede molto di rado. Quindi non puoi sfruttare tutte le attività interculturali, ma solo italiano e russo. Com'è nel vostro paese? Nel paese è un unico, Però, il fatto che sia un unico paese si può sfruttare per altre cose.

A: Quindi, tu sei a favore dell'uso del russo? Sai, una cosa che chiedo, ma anche su cui rifletto da tanti anni è proprio l'uso del russo, o comunque quella che è la L1, indipendentemente, rispetto al gruppo.

All'inizio ero molto ortodossa, uno perché ero più giovane e due perché avevo meno esperienza e tre: mi sono sempre posta il problema di sapere anche bene l'altra lingua, perché per me è un LS e faccio degli errori quando parlo e allora mi ponevo nella situazione di dire: glielo spiego in russo, ma poi sbaglio e forse diventa una spiegazione un po' imprecisa. Forse, a loro fa piacere, però, in realtà, io mi sforzavo di parlare completamente in italiano e di dare le famose spiegazioni di grammatica anche in italiano. Funzionava. Ha sempre funzionato, ma c'è la discriminata "TEMPO". Il russo in classe, in qualche modo è legittimato per te?

B: Per me sì. Sì. Almeno ai primi due livelli, Poi, in realtà, scompare del tutto.

A: Che approccio usi?

B: Un approccio comunicativo, ovviamente.

A: Un po' misto con la lezione frontale o solo comunicativo?

B: Mah, lezione frontale pochissimo anche perché poi i manuali sono improntati a quell'approccio lì e quindi a volte ho difficoltà. In quasi tutti i gruppi il lavoro a coppie, senza la supervisione dell'insegnante continua. Se tu fai fare una cosa da soli, questo li mette in crisi. Non gli sembra del tutto regolare, perché se fanno un errore chi li corregge? Oppure, l'autocorrezione. Ecco, io ho incontrato delle difficoltà. Quando io dico: "Ragazzi, gli esercizi, i famosi esercizi, in fondo al libro di Espresso, hanno tutte le chiavi. Fateli e poi controllate e mi chiedete se ci sono delle cose".

No, ma controlliamoli... e allora va bene.

A: Sì, lo scetticismo. Se non passa attraverso l'insegnante non va bene.

B: Sì, se l'insegnante non ascolta in 100% di quello che dico non va bene.

A: Ok, invece veniamo ai materiali, Ne hai citati già alcuni. Reputi che i materiali che, in realtà, sono stati pensati per degli apprendenti non necessariamente solo russofoni siano comunque efficaci o secondo te c'è bisogno di materiale diverso?

B: Mah, sai in Russia hanno un po' questa fissazione, userei proprio questa parola, per tabelle, schemi, regole grammaticali. Per esempio, con questo gruppo ho appena iniziato l'imperfetto. Mi hanno sepolta di domande. Cioè, ragazzi state calmi. E' un argomento difficilissimo e poi, sai anche lì, non volevo terrorizzarli. Durerà per molto tempo. Non è possibile pensare di capire, di avere subito il quadro completo di tutti i casi...

Sono sicura che a casa si saranno sicuramente presi la grammatica e avranno visto tutti i possibili casi. Ecco, quindi, ti direi che agli studenti russi piacerebbe questo, però, i manuali che usiamo noi non vanno in questa direzione e fanno bene, anche.

A: Sì, per carità. Facciamo nomi e cognomi. Il manuale della Grejsbard c'è e a livello universitario viene anche usato tutt'ora, però, anche lì l'interrogativo è: "Va ancora bene? Ha ancora validità, efficacia?". Considera che è un manuale sì pensato per apprendenti russofoni, ma scritto negli anni Settanta.

B: Certo.

A: Manca di supporti audiovisivi, anche poi negli anni un po' rivisto, però non ha un'immagine.

B: Ma poi, ecco, quello su cui si insiste sempre: pensate a usare quello che sapete. E' inutile. Noi che abbiamo studiato russo lo sappiamo bene. E' inutile sapere la regola della grammatica e poi non sai dire: "Mi porti un'altra forchetta".

A: Che era esattamente quello che ero io all'inizio.

B: Dipende, naturalmente, anche dai bisogni degli studenti. Ti direi che una percentuale abbastanza limitata comunque dei nostri studenti studia lingue e letteratura italiana all'università. Ecco, se una persona studia lingua e letteratura, magari non le interessa neanche questo tipo di approccio, perché magari parlare è una cosa che forse anche non interessa. Leggono testi letterari, però la maggior parte delle persone che invece seguono sono proprio interessate alla lingua viva. Magari poi vanno in vacanza in Italia e gli piace comunicare.

A: Negli anni, hai notato cambiamenti nel modo che gli studenti hanno di approcciare all'italiano? Anche rispetto all'uso di supporti, come ad esempio l'uso di vocabolari cartacei oppure on line e via dicendo?

B: Sì poi essendo studenti giovani sono molto tecnologici, quindi sì, utilizzano vocabolari on line, guardano volentieri video. Ormai li considerano veri e propri compiti. Se tu li fai lavorare sugli audiovisivi lo fanno e sono convinti che serva e che sia valido come un qualsiasi esercizio Magari, all'inizio, c'era un po' di scetticismo.

A: Anche sulla didattica ludica, immagino?

B: Quello sempre. Infatti, una volta ricordo sempre che ci fecero un seminario di aggiornamento e c'era un'insegnante che aveva insegnato per molti anni in Germania e diceva che invece di usare la parola gioco usava la parola "attività", perché anche i tedeschi alla parola gioco, dopo un po', dicevano: "Ok, adesso però smettiamo di giocare e facciamo lezione". Quindi sì...

A: Sì, perché nell'idea che hanno i russi dell'apprendimento il gioco non c'entra niente. Non si apprende giocando. È una perdita di tempo.

B: Sì, ecco è una perdita di tempo.

A: Ricordo che molti anni fa, sempre con apprendenti simili ai tuoi era difficile fargli vedere un film o proporre più ascolti di una canzone. Poi, volevano la grammatica e non l'approccio induttivo.

B: Quello è difficile. Già ascoltare e non leggere il dialogo... Io devo dirlo due o tre volte perché subito vanno...Immediatamente.

Eppure gli studenti mi sembrano abbastanza bravi nell'apprendimento della lingua. È che sono molto poco indipendenti e questo, secondo me, dipende molto molto da come è strutturata la scuola e anche l'università. Sono abituati a essere presi per mano fino alla laurea. L'idea di fare delle cose indipendentemente da te è una cosa strana. Uno: una persona sente l'esigenza di guardarsi una grammatica o di farsi degli esercizi in più? Ma chi te lo impedisce? Ti prendi una grammatica e guardi. Ma quale? Io dico che le grammatiche russe le conosco poco. Oppure: "Io devo trovare questa regola, ma dove la trovo"? Grammatica: indice e guardi.

A: Quindi tu dici... perché l'argomento è interessante... Quindi, lo stimolo ce l'hanno, ma non sanno come trovare la risorsa?

B: Sì glielo devi dire tu. Un esempio: alla fine della lezione, questo ai livelli più bassi; ti chiedono: "Le parole nuove che abbiamo trovato dobbiamo impararle a memoria"? "Ragazzi, lo sapete voi. Magari sono dieci parole e uno ne conosce una e uno ne conosce nove, quindi magari si guarda quello che non si sanno".

A: Ascolta, la chiedono ancora la traduzione del testo? Se tu proponi un dialogo o una lettura?

B: Sì, abbastanza. Io, l'altra volta, ho fatto un po' l'indifferente e ho letto in classe un testo di Nuovo Espresso. L'ho letto io in classe e ho detto: "Ragazzi, questo testo lo leggo io e voi dovete cercare di capire solo le cose più importanti". Però ho dovuto davvero insistere e ho dovuto dirgli che il testo era per imparare i nomi degli animali e di non preoccuparsi. Però, erano molto perplessi.

A: Quindi, anche nel momento in cui circoscrivi l'obiettivo in maniera precisa e inequivocabile, resta comunque l'esigenza da parte loro di voler capire tutto?

B: Sì, sì. Tutto, Ora, quel testo era effettivamente per loro troppo difficile per capirlo parola per parola, quindi, forse, si sono un po' arresi. Però nei dialoghi moltissimo. Assolutamente.

A: Vedo che non cambiano...

B: Sì.

A: Senti, invece, rispetto agli strumenti che hai a disposizione sei ...

B: Totalmente insoddisfatta. Noi non abbiamo niente, in realtà. Ora però vogliono aumentare.

A: Perché otto/dieci è un buon gruppo.

B: All'università, quando ho insegnato al [REDACTED] erano più numerosi. Anche venti/venticinque-

A: Adesso, sai che ho fatto il giro delle università e per legge non sono mai più di quindici. Poi, qualcuno si perde per strada e possono essere anche meno, ma mai di più. Questo in quasi tutte le università che ho visitato. Infatti, quando dico che da noi in Italia non è così mi guardano perplessi chiedendo: "E come fate a fare lezione"? Però è così. Quindi con gruppi di massimo quindici persone è possibile fare quel lavoro di traduzione e di spiegazione...

B: Sì, sì.

A: Quasi da esegesi del testo perché con quindici....

B: A volte, sono anche meno perché all'università... Anche quattro>/cinque.

Senti, invece l'esperienza al [REDACTED]? Mi dicevi che hai avuto classi numerose. Com'è andata?

B: Mah, dunque.... Ho avuto degli studenti molto molto bravi. L'esperienza più bella è stata quella dei corsi facoltativi, perché naturalmente li seguono solo quelli veramente interessanti, perciò avevo degli studenti fantastici.

A: Con una motivazione...

B: Con una motivazione alle stelle. Molto bravi. Molto portati. Cioè, quegli studenti con cui è un piacere lavorare. Comunque, fondamentalmente, ho sempre avuto degli studenti molto motivati, quindi, l'esperienza è positiva. Comunque, non era ancora materia curricolare quando lo insegnavo io. Poi lo è diventata e io avevo carta bianca. Potevo fare quello che volevo, usare il materiale che volevo, il metodo che volevo, Tanto, poi non dovevano neanche dare l'esame. Figurati: libertà assoluta.

A: Forse, la dimensione ideale.

B: La dimensione ideale.

A: Con una motivazione legata probabilmente al bisogno, ma soprattutto al piacere e poi con una capacità di poter spaziare all'interno del programma come vuoi ti dà modo di seguire eventuali loro piaceri legati a certe tematiche. Non capita mai, o comunque raramente.

Senti, invece, devi seguire corsi di formazione obbligatori durante l'anno?

B: Allora, all'università no assolutamente. Per l'[REDACTED] sono obbligatori, però, purtroppo, non ci propongono corsi veramente utili. Poi, ecco noi, conosci la situazione...

Ogni tanto c'è qualcosa, però pochi.

A: Richieste specifiche da parte di voi insegnanti si possono fare?

B: Sì, si possono fare. Noi lo abbiamo fatto. Adesso vediamo se è possibile. Devo dire che molti di noi insegnano già da molti anni e avremmo bisogno di cose molto specifiche. A volte siamo andati ai seminari organizzati dall' [REDACTED] o dalla [REDACTED] ma quel tipo di seminari potremmo farli noi.

Poi, qualcosa impari sempre, però, fondamentalmente, nel bilancio generale magari sti lì uno o o due giorni e serve a poco.

A: Di cosa avreste bisogno in particolare?

Per esempio, quando è venuta la [REDACTED] Ecco, lei è specializzata nella valutazione e questo come corso di aggiornamento ci servirebbe molto, secondo me. Oppure, proprio esperti su alcuni aspetti molto molto specifici della grammatica italiana, perché, a volte un pochino, si perde di vista il come insegni, ma anche i contenuti. Noi abbiamo gruppi che vogliono continuare, e questo è bellissimo perché è una soddisfazione per gli insegnanti, perché hanno finito il programma, raggiunto il livello C2 e vogliono continuare. Chiaramente, queste persone sono molto molto preparate e chiedono cose molto specifiche. Secondo me sarebbe bello questo aspetto della lingua italiana.

Quando c'era [REDACTED] ci fece un seminario sui gradi dell'avverbio. Quando mai ti capita d'incontrare queste cose, per dire...

A: Sì, un livello elevato.

B: Che poi mi rendo conto anche che ci sono insegnanti con molta esperienza, ma non la totalità. Magari ce ne sono altri con meno esperienza e servirebbero anche cose più semplici, perché non tutti sono laureati in Lettere. Non tutti hanno altre specializzazioni.

A: E' anche una questione di possedere il metodo, al di là dell'approccio. Uno può anche restare nel formalistico perché gli piace la lezione fatta con la traduzione e con le regole ma non basta sapere la lingua. Occorre anche saperla trasmettere. Se fai riferimento solo alla tua esperienza di studente, forse...

B: Le cose sono molto molto cambiate e sono cambiate anche per noi, Quando eravamo studenti ci si basava solo sul testo scritto, praticamente. Ora...

A: Eppure, ti dico questo è uno dei punti che mi arrovellano perché io ho visto lezioni e ho fatto osservazioni e ho visto che gli insegnanti comunque non utilizzano strumenti multimediali, ma nemmeno il cd con le tracce. Fanno solo ed esclusivamente la lezione con il libro e sappiamo come sono i libri Sono piccoli, privi di immagini. Loro hanno questi formati piccoli e gli studenti fanno due ore, per carità accademiche, ma la lezione è tutta così. Basata sulla traduzione. Anche se fai gli esercizi in batteria che servono per la fissazione, comunque li traducono e mi chiedo se è ancora sempre e solo possibile questo approccio qua, perché anche i russi vivono in una dimensione molto molto tecnologica.

B: Infatti, mi chiedo come sia possibile tutto questo, anche a livello di concentrazione che non abbiamo più. Poi, purtroppo, al di là della valutazione che uno dà, però è così. Non riesci più a stare concentrata per più di un quarto d'ora su un testo, se poi non fai un'altra cosa. Io me ne accorgo su di me. Neanche sono nata con il computer...però, con il tempo mi sono accorta che diminuisce sempre di più. Stare seduta, concentrata.

A: Anche perché va da sé che devi dare un ritmo alla lezione. La capacità di mantenere l'attenzione è limitata. Non l'abbiamo inventato noi...

B: Non si tratta di metodo comunicativo. L'attenzione cala molto spesso. Se non la tiri su...

A: Non solo, spesso le aule sono piccole ed è tutto chiuso. Non si respira.

B: Ecco, ai miei studenti piace molto. All'inizio non era così adesso si sono abituati e trovo anche spesso questa disposizione all'università... Quando sono arrivata qui i banchi erano uno dietro l'altro e, a volte ho detto che era una tristezza e di mettere i banchi a tavolo unico e piace molto questa cosa.

A: Quindi anche il ferro di cavallo?

B: Per il ferro di cavallo non c'è mai stato lo spazio, però un tavolo lungo con tutti i banchi. Ecco, questo piace.

A: Ha, ho capito e tu dove ti metti? Ad una estremità?

B: Sì, esatto. A volte mi sposto e mi siedo anche in mezzo a loro, se manca qualcuno.

A: Sì, perché l'ambiente educativo conta tanto.

B: Molto.

A: Vuoi aggiungere qualcos'altro che non ti ho chiesto? Siamo andate un po' liberamente, ma se vuoi aggiungere altro che penso possa essere rilevante...

B: Non saprei forse... Ecco, una cosa che ho notato e che mi è piaciuta molto è che spesso gli studenti russi hanno un po' un'immagine stereotipata della cultura italiana. Se si ascolta una canzone italiana è Toto Cutugno. Se guardi un film è Celentano che è uno dei più grandi attori, se non il più grande. Ecco, però ho notato che se tu scalfisci questa cosa. Va bene: c'è Celentano, ma anche Gian Maria Volonté, oppure ci sono i Ricchi e Poveri, ma c'è anche De Andrè... Ecco, ci vuole un po' di coraggio a volte. Il bello è questo. Non li ascoltate i Ricchi e Poveri...

A: Per carità, possono anche ascoltarmi, perché musica orecchiabile, ma sapere che poi c'è altro.

B: Anche per noi è stato così. Non ascoltavamo canzoni così, ma cantautori come Vysotskij, difficili però belli. Questa cosa, quando io sento i miei studenti che mi dicono anche che in macchina hanno ascoltato tutto il tempo Capossela sono contenta.

A: Quindi anche la dimensione culturale...

B: Sì, io ci tengo moltissimo a questo fin dal primo.

A: Sì, condivido. Lingua e cultura vanno insieme. Spesso, nei libri trovi situazioni stereotipate, perché tutti gli stranieri le conoscono, oppure non trovi spazi adeguati perché la parte culturale è tagliata, perché lo fa l'editoria.

B: Sì, è quasi assente.

A: Oppure non c'entra nulla con l'Unità Didattica.

B: Questo è il nuovo Magari che purtroppo, anche se secondo me è il migliore ancora per quei livelli lì, sulla cultura è molto... sono molto bravi. Propongono cose che si prestano ad approfondimenti.

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A – Grazie. Allora io intanto [REDACTED] La ringrazio per la disponibilità e partiamo subito dalla Sua formazione e poi dall'esperienza.

B – Beh, come formazione sono un italianista. Ho studiato a [REDACTED], sono laureato in letteratura italiana moderna e contemporanea e ho fatto studi di linguistica filologia romanza. Poi dopo mi sono addottorato [REDACTED] in filologia romanza.

A – Da quanti anni insegna l'italiano ai russi o agli stranieri?

B – Dunque... [REDACTED] francamente c'è stata solo una piccola parentesi alla [REDACTED] [REDACTED]

A – Sì.

B – Dove non c'erano solo russi, anzi all'epoca i russi per fortuna non erano ancora in circolazione come adesso. E poi mi sono trasferito in Russia, diciamo stabilmente a partire dal ' [REDACTED], prima ho fatto solo dei viaggi così e non avevo lavorato. Ho cominciato lavorare nel ' [REDACTED] e..... niente....

A – Ha cominciato con i corsi per adulti? Ha cominciato all'Università? A scuola?

B – Dunque sono rimasto un fedele monogamo perché dove sono andato, dove ho cominciato lì sono tuttora. Cioè mi hanno preso alla... [REDACTED]...

A – Sì

B – Quando nasceva, stava nascendo la... alla facoltà di lingue straniere la prima cattedra, loro la chiamano cattedra.

A – Sì.

B – Il primo dipartimento di lingua italiana di tutta l'università russa.

A – E' perché [REDACTED] è sempre... insomma... arriva sempre per prima.

B – Sì, no, in questo caso probabilmente hanno ragione perché non c'era nell'Università statale di Russia, non c'era nessun dipartimento autonomo di lingua italiana. In effetti poi è così ancora per esempio a... Lettere non ce l'hanno per esempio il dipartimento a [REDACTED] questo dipartimento grosso di... di...

A – sì, di

B – di linguistica

A – sì, filologia, lingue romanze

B – lingue romanze

A – [REDACTED]

B – [REDACTED]

A – [REDACTED]

B – [REDACTED]

A – si

B – e quindi niente.. sono stato... ho assistito proprio alla nascita di questo dipartimento nel '97, si può darsi che fosse '97 o '96

A – Quelli erano gli anni in cui le cattedre si formavano o riformavano.

B – Sì, era abbastanza giovane anche la facoltà. Mi ricordo come era nata... erano anni '90 ed era una facoltà giovane, intraprendente. Alla fine ha avuto cattedre, dipartimenti di tutte le lingue principali naturalmente europee far cui l'italiano. E niente, quando ho cominciato a lavorare lì eravamo proprio all'inizio, abbiamo fondato questa cattedra da zero io e altri pochi colleghi tutti russi naturalmente.

A – eh si

B – a quel epoca e... niente, sono rimasto lì finora come vede salvo occasionali cose parallele che mi sono presentate nel corso degli anni perché poi gli stipendi sono quelli che sono.

A – I costi di Mosca insomma sono... non so nel [REDACTED] ma adesso, so già da qualche anno sono abbastanza stratosferici...

B – E quindi sì, ho lavorato [REDACTED] ho lavorato un po'...

A – Anche per variare giustamente.

B – Sì certo, se no sarebbe un po' monotono

A - Sì, esatto

B – Ho visto anche altre realtà, sì, qualcosina sì, poi naturalmente c'è l'insegnamento privato, queste sono le cose che Lei sa

A – sì. Professore, è sempre soddisfatto della scelta?

B – Non ho molti termini di paragone, perché purtroppo io all'Università italiana sì, avevo i rapporti all'inizio così quando mi sono laureato, però insomma non ho avuto un rapporto diciamo di lavoro, quindi parte pubblicazione, riviste e ecc... collaboravo con il mio... come si chiama руководитель?

A – Il supervisore?

B – C'è un'altra parola...il relatore. Con il mio relatore avevamo... mi ha fatto collaborare alla sua rivista, però insomma poi all'Università non ho neanche provato di entrarci e quindi sono rimasto un po' ai margini. Non ho termini di paragone ma tutto sommato sono rimasto lì per tanti anni, insomma vuol dire che soddisfazioni ci sono state, a parte quelle economiche le soddisfazioni ci sono state, sicuramente.

A – Ascolti, e invece a livello di corsi... Lei tiene corsi di italiano? Di letteratura? Corsi di microlingua? Con che livelli?

B – Senta, tengo o ho tenuto un po' corsi di tutti i tipi. Addirittura mi hanno fatto insegnare anche il latino.

A – Ah, che meraviglia!

B – Sì, però ora la situazione poi nel corso del tempo si è molto semplificata alla fine. Alla fine insegno soltanto la lingua e questa disciplina che si chiama "mondo della lingua русского языка" dove ci mettiamo un po' quello che vogliamo, è un po' un contenitore a vuoto.

A – Quindi abbastanza libero come... nella scelta delle tematiche, del programma?

B – Sì, diciamo che il dipartimento è libero, perché dentro a questo... dentro... ogni dipartimento dentro a questo contenitore ci mette quello che vuole e noi abbiamo fatto una scelta con i miei colleghi abbiamo messo alcune cose che sono forse più caratteristiche del nostro dipartimento piuttosto che degli altri. E comunque sì, due materie che sono rimaste sono queste perché poi... sì, all'interno dell'insegnamento della lingua c'è stato.. c'è stata la storia della lingua, c'è stata... sì, diversi aspetti di italiano scritto, insomma, ci sono stati diversi aspetti però fondamentalmente poi siamo sempre ad insegnare la grammatica e la lingua parlata.

A – A livello di insegnamento cosa è difficile insegnare agli studenti russi o ai russofoni parto dal presupposto che i gruppi siano composti quasi interamente dai russofoni

B – sì certo

A – e anche chi comunque viene da magari repubbliche diverse o paesi diversi magari ha comunque il russo come

B – no, guardi, qua sono tutti russofoni

A – ah sì

B – certo. Ma dunque.. si sono famosi problemi della grammatica contrastiva. Ma con i russi insomma il problema che abbiamo sempre osservato... non Le dirò niente di nuovo... l'uso dell'articolo, e soprattutto se non hanno una buona conoscenza di altre lingue tipo inglese o tedesco o francese...

A – sì

B – naturalmente lì queste lingue aiutano

A - sì

B – se sono principianti anche con altre lingue allora naturalmente l'articolo rimane ostico. E poi l'uso dei tempi del passato. L'uso dei tempi del passato, sì, è un grande problema.

A – Passato prossimo imperfetto?

B – sì, passato prossimo imperfetto, poi se ci vogliamo mettere anche il trapassato. Perché naturalmente nella lingua russa queste strutture sono diverse

A – eh sì

B – ed io dedico molto tempo a questi problemi. Ho provato un po' a lavorarci. Vogliamo metterci anche i pronomi, sì. Con i pronomi hanno dei problemi e perché insomma tendono a non usarli. Tendono dimenticarne l'esistenza. In Russo non li usano e quindi...

A – sì

B – in italiano non li vogliono usare naturalmente. Poi ci sono uno dei problemi legati alla fonetica. I problemi caratteristici, i suoni palatali..

A - sì

B – le doppie consonanti

A – guardi La ringrazio di averlo sottolineato perché in genere la fonetica... allora, premetto che non ho ancora fatto l'analisi dei dati però naturalmente agli studenti ho chiesto a livello fonetico quali fossero le difficoltà che loro sentivano di più. E in genere la risposta è “nessuna”

B – nessuna

A – esatto, quindi non hanno la percezione che la fonetica italiana in qualche modo in qualche aspetto sia difficile. E soprattutto sulla palatalizzazione non sentono, non la sentono come una resa imperfetta

B – si

A – per carità è comunque una LS quindi ci sta che possa esserci uno sbaglio, una imperfezione ma per carità,

B – sì,

A – e devo dire che anche gli insegnati

B – sì, è vero

A – non prestano sempre tanta attenzione alla parte fonetica

B – è vero! Noi non abbiamo un corso di fonetica e per esempio e so che la stessa cosa succede in molti altri Istituti.

A – sa dove ho trovato un insegnante che il corso proprio di fonetica? All'università di San Tikhon. Università православная. C'è un insegnante Maria Desyatova che tiene proprio il primo semestre un corso sulla fonetica utilizzando tecniche di dizione di respirazione.

B – sì, sì

A – lei per carità poi tiene molto anche quello che chiama “italiano standard” e lì entriamo in un altro argomento, in un'altra discussione perché trovare un italiano standard

B – sì infatti

A – insomma è un po' azzardata come proposizione però sulla fonetica lei veramente lavora tanto. L'ho vista, l'ho vista lavorare, insomma è stata una bella, per me è una bella esperienza

B – eh sì, è un oi' atipico

A – sì

B – insomma, di solito si considera che a differenza di altre lingue l'italiano insomma non ha grandi problemi con la pronuncia, sia la lettura dell'alfabeto, sia suoni, sono comunque cose che per i russi non creano grandi difficoltà e quindi non ci dedichiamo tempo. Poi in realtà gli errori o le imperfezioni di pronuncia si... come dire... si...

A - si fossilizza

B – si fossilizza

A - e a quel punto diventa impossibile farle..

B – diventa molto difficile curarli

A – eh si

B – sarebbe utile, sì, lavorare a punto proprio sui punti di articolazione, far vedere allo studente... i materiali non ce li abbiamo e quindi sarebbe un po'... poi ripeto non c'è un corso di fonetica e siamo un po' costretti a parlare di fonetica dentro alle lezioni.

A – altre situazioni

B – sì

A – si, si

B – io ne parlo così brevemente ma insomma anch'io in realtà trascuro

A – poi consideri che Lei madrelingua e magari gli altri insegnanti per quanto gli insegnati russi parlino in un italiano

B – si si

A – di ottima

B – si, sono bravissimi

A - si, assolutamente, però

B – si, un po' di differenze ci sono, come ci sono fra madrelingua e madrelingua.

A – si, esatto

B – si, la fonetica è comunque un problema e non è facilmente risolvibile perché anche se gli fai vedere appunto i diagrammi e la bocca, dove sono i punti di articolazione, cosa devi muovere, dove devi articolare la lingua e ecc, in realtà poi... insomma, per uno studente... per un docente si, è facile, per un linguista è facile magari usare questi diagrammi, vedere quali sono i suoni nelle lingue che non conosci. Però per lo studente che non ha nessuna esperienza in queste cose gli dico punto di articolazione, gli dico alveoli, dov'è punta della lingua.. insomma rimangono cose un po' astratte

A – certo

B – quindi alla fine... la L per esempio, la "L" russa è un grande problema e glielo faccio vedere in diagramma e ecc insomma i risultati non sono proprio brillanti. E si sente anche la carenza di un materiale adatto, sia audio sia non so... proprio cartaceo per affrontare il problema.

A – Simi ci metto dentro io per prima la... il fatto da insegnante appunto di conoscere le tecniche che poi sciolgono in qualche modo.

B – si si si

A – Aiutino nella pronuncia perché poi giustamente come diceva Lei anche noi veniamo tutti da una qualsiasi parte d'Italia e anche noi siamo influenzati...

B – Lei da dove viene?

A – Io vengo da [REDACTED]

B – [REDACTED]

A – Eh si...

B – Ah, [REDACTED]

A – esatto, [REDACTED], all'inizio degli anni [REDACTED]
[REDACTED]

B – Ah si si si...

A – Per cui c'è una zona di [REDACTED]
[REDACTED]

B – Ma senti! Come in Brasile?

A – [REDACTED]

B – Che bello!

A – [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

B – Infatti non si capisce.

A – [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]...

B – ah però

A – per cui i lessici

B – di tutte le province

A – [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

B – si si

A – perché chi è nato dopo di noi il dialetto che è quello dei nonni e dei parenti lo capisce ma non lo parla

B – ah si si

A – mentre noi si, e devo dirle la verità non mi viene nessun'altra... la lingua del cuore è quella

B – La capisco

A – Non mi viene nessun'altra

B – capisco, bello bello...

A – Senta invece tornando alle difficoltà dei russi abbiamo detto sì la fonetica, non ne hanno molta cognizione, gli articoli, tempi grammaticali del passato. Col congiuntivo come va?

B – Oh senta, con il congiuntivo loro hanno sempre questa paura.

A – Lo studiano tanto?

B – sempre questa paura come dire.. si, atavica del congiuntivo ma... e lo studiano tanto e anche noi docenti dedichiamo tanto tempo al congiuntivo ma secondo me insomma non è che sia proprio... dall'altra parte c'è questa crisi del congiuntivo

A – si esatto

B – io dico sempre ai miei studenti, guardate che l'articolo, passato prossimo imperfetto, queste sono le cose che se sapete bene possiamo andare avanti senza problemi, preoccupatevi di queste cose qua. Il congiuntivo poi insomma è un di più e poi insomma non è che crei difficoltà particolari ai russi. Semplicemente che ci sono molte forme, ci sono molte regole...

A – si si.

B – sotto regole ma c'è tutta una giungla di regole in cui orientarsi ma non è che i russi abbiano più difficoltà degli altri. Non credo insomma, non dovrebbe essere. E così anche se magari il congiuntivo esiste anche in russo.

A – si.

B – ma è meno.

A – è meno.

B – molto meno presente e poi non ci sono quattro tempi.

A – Senta, a livello di utilizzo della loro madrelingua... c'è in che momenti se lo fa utilizza il russo durante le lezioni?

B – dipende, dipende molto dai gruppi, dipende molto dai gruppi, dipende dalla materia solamente il mondo della lingua, abbiamo sempre cercato nel dipartimento abbiamo sempre cercato di dare tutto in italiano, quindi storia, che cosa abbiamo insegnato, storia, geografia, cultura, arte, c'è stato un po' di tutto, tra i vari docenti, anche i docenti appunto con le specializzazioni in storia dell'arte, in storia e abbiamo dato, ci siamo sforzati a dare tutto in russo eeh, in italiano.

A – in italiano.

B – si.

A – anche se magari gli studenti chiedevano “как переводится?” perché...

B – mah.

A – beh, dopo un po' lo sa si abitano...

B – magari ecco rimangono un po' spaesati all'inizio sentire una lezione tutta in italiano, quello si

A – si

B – specialmente quando arrivano che ne so al primo anno, al secondo anno e fanno per la prima volta questa disciplina, si per loro è un po' uno shock, è chiaro perché la prima volta e la prima materia che hanno completamente in italiano. E c'è stata mi ricordo ci sono state le discussioni fra noi colleghi, che lingua usare per l'insegnamento di questa disciplina diciamo così culturale?

A – si.

B – perché qualcuno diceva se la insegniamo in italiano non possiamo approfondire niente perché non possiamo... non possiamo spiegare per esempio soprattutto per la storia che è una disciplina effettivamente complessa, non possiamo fargli capire bene i meccanismi e ecc. Possiamo fare una cosa esclusivamente superficiale usando l'italiano. È vero. Dobbiamo scegliere, insomma dobbiamo fare un compromesso perché se vogliamo fare veramente un corso

di storia è chiaro che dobbiamo farlo nella loro lingua, è assurdo farlo in italiano quando non hanno la competenza di italiano, quando sono ancora un B1.

A – Certo, beh, si

B – Se vogliamo dare invece un'infarinatura, e questo è il nostro scopo e magari contemporaneamente fargli praticare anche la lingua, fargli aumentare il lessico perché loro hanno un lessico di base naturalmente diverso da quello che si utilizzerebbe durante la lezione di questo tipo, quindi la nostra scelta è stata quella di utilizzare alla fine l'italiano per comunque degli obiettivi molto modesti, perché insomma le pillole che gli diamo di storia, di geografia, di storia dell'arte sono veramente pillole, non pretendiamo poi una grade preparazione un grande conoscenza di queste cose, basta un'infarinatura generale sulla situazione, non so politica, economica. Per la grammatica il discorso è tutto diverso. Per l'insegnamento della lingua il discorso è molto diverso perché lì.. lì ogni docente ha il suo approccio. I miei colleghi russi per esempio... ci sono comunque le differenze. Sono quelli che usano molto l'italiano e ci sono quelli che usano come lingua veicolare solo il russo. Io posso parlare di me con miglior conoscenza di causa e... anche lì non è facile dire esattamente cosa faccio perché ci sono gruppi dove... dove dico tutto in italiano, gruppi avanzati e naturalmente quindi faccio una grammatica più avanzata e possiamo usare anche i termini grammaticali italiani che alla fine imparano. Oppure più frequentemente siccome i gruppi che ho in generale sono i gruppi che abbiamo in generale e sono gruppi di più basso, B1, B2 avvolte, quindi usare parzialmente anche il russo, soprattutto là dove entra la terminologia grammaticale, dove c'è bisogno di spiegare un po' il funzionamento, il meccanismo della lingua, si può dare come spesso faccio una spiegazione bilingue prima in italiano e poi in russo o viceversa, comunque dirli la stessa cosa due volte. Però sì, in generale il russo lo uso, è comunque necessario anche se vedo che anche in russo la terminologia grammaticale molto spesso gli sfugge.

A – sì, ah? Ok.

B – perché sì, переходный глагол, insomma... è pure sono linguisti da noi, sono alla facoltà di lingue straniere. Poi usciamo e andiamo nel mondo normale, ecco allora ci sono molte persone che si perdono completamente anche quando si comincia a parlare di casi e ecc...

A – sì, questo sa mi stupisce perché io naturalmente ho lavorato... io non ho esperienza di insegnamento a livello universitario qui, però insomma rispetto agli adulti a cui ho insegnato, ho sempre trovato un'ottima preparazione di base, quindi non avevo... non ho mai avuto il problema di dover spiegare cosa fosse un aggettivo, un avverbio, naturalmente...

B – questo adesso arriva questo problema

A – quindi insomma mi dice che un po' l'apprendente russo sta cambiando rispetto alla sua preparazione?

B – questo è un tema molto molto spinoso, perché ...

A – eh si

B – perché è... non so se è una... questa tendenza dei professori quando invecchiano e che cominciano dire, ma, gli studenti che c'erano prima non...

A – quelli di una volta

B – quelli di una volta

A – non ci sono più

B – eh sì, quando studiavamo noi, come era duro il liceo. L'Università di oggi è come il liceo di vent'anni fa. Tutte queste cose.

A – beh, qui guardi ho visto insomma la tendenza è quella di accompagnarli passo a passo, di dargli compiti per casa effettivamente...

B – in Russia?

A – sì, sì.

B – C'è, questo è da tanto che è così.

A – è proprio

B – è la scuola

A – sì esatto. Allora erano così anche i miei compiti di russo [REDACTED] 25 anni fa però eravamo sette, otto studenti quindi c'era una dimensione molto... molto.... Voglio dire l'insegnante ci conosceva molto bene, sapeva nomi e cognomi, le abitudini e decideva chi dovesse sedersi al primo banco quindi

B – beh sì, un po' la stessa storia

A – è qui è sì, tale quale, quindi in questo senso sì, l'Università è un po' Liceo ma anche perché non so [REDACTED] [REDACTED] i gruppi non possono essere proprio per legge più numerosi di 15 studenti.

B – sì, è vero

A – infatti a noi chiedono come facciamo con le classi numerose.

B – sì

A – quindi c'è naturalmente per la dimensione è anche un rapporto molto diretto dell'insegnante con gli studenti

B – sì, certo

A – c'è il gruppo Whatsapp

B – sì però dare i compiti è insomma...

A – eh, dare i compiti, dire bisogna studiare a/da

B – sì, puoi controllare. Avete fatto i compiti? Controlliamo? Insomma sono le cose che all'Università Italiana non sono mai viste...

A – eh, c'è anche col numero ridotto di studenti, forse un po' di autonomia

B – sì, l'autonomia qua è una cosa che non esiste per lo studente

A – eh

B – non è mai esistita. Assolutamente. Quello che ci insegnavano nelle università italiane, non so oggi naturalmente, ma appunto era diventare autonomi per cominciare orientarsi da soli nello studio, trovarsi testi da studiare, andare in biblioteca, ecc e qui invece bisogna mettere tutto... insomma, la pappa scodellata

A – sì

B – come si dice

A – sì, però insomma, ecco rispetto a questo c'è poi come diceva Lei o la sensazione invecchiando che una volta non erano fosse così oppure che magari la tipologia dell'apprendente sta un po' cambiando magari rispetto a...

B – non lo so, io non saprei, perché in realtà da una parte queste lamentele ci sono sempre stati dall'Antica Roma

A – sì, esatto, andiamo

B – dall'appendix probi fin ora sono sempre state però dall'altro canto è vero che prima di tutto insomma sono delle osservazioni che giungono un po' da tutto il mondo, queste constatazioni

A – sì

B - poi ci sono anche degli studi. Ci sono... c'è il famoso problema che ne so dell'analfabetismo funzionale, insomma delle statistiche. C'era... leggevo un libro di quel americano come si chiama... che parlava della situazione college e parlava di un regresso cognitivo proprio... non mi ricordo come si chiama questo... come si chiama... Hughes... Adelfi lo ha pubblicato

A – e può darsi Hughes... è un cognome di chi si occupa di queste tematiche

B – può darsi

A – ma è un po' come il fatto di dire la scuola è per conoscenze o per competenze si sta un po' rivedendo tutta la.. tutto l'approccio perché abbiamo visto che sì, le competenze ben vengano ma poi forse a discapito delle conoscenze e allora chi ci troviamo? E questo è un dibattito insomma che sta...

B – sì

A – e che oggi è sul tavolo di tutti i linguisti di tutti glottodidatti veramente

B – sì sì

A – ed è difficile rispondere perché ne siamo immersi

B – ci siamo dentro sì

A – professore, a livello dei materiali... ho capito che siete abbastanza liberi di usare un po' quello che volete, ma non è una domanda che a Lei faccio così tanto per che tipo di materiale usa nei corsi?

B – ma guardi ormai le dirò modestamente che uso, privilegio ormai e da molto tempo i miei materiali

A – è giusto!

B – un po' per pigrizia, perché li conosco bene e li so usare e quindi insomma alla fine cerco di semplificarci la vita. Non so se sono molto corretto da questo punto di vista ma utilizzo soprattutto i miei materiali. E comunque sì, il discorso materiali è un po' in Russia come si sa è un po' un problema perché quando sono arrivato... adesso la situazione è cambiata naturalmente, ma quando sono arrivato trovare qui dei libri stampati al di fuori della Russia era praticamente impossibile e quindi dovevamo andare avanti con quel poco materiale che si stampava qui. C'era.. due/tre corsi di grammatica, c'era il tomo di racconti di Moravia...

A – sì

B – insomma c'era ben poco

A – sì perché a livello di letteratura naturalmente era letteratura scelta. A livello di grammatica... ma ancora oggi usano Grejsbard

B – sì, paradossalmente... paradossalmente Greisbard è ancora il cavallo di battaglia

A – sì

B – anche per esempio a [REDACTED]...

A – [REDACTED] a...

B – anche a [REDACTED]

A – si si

B – da noi no, ecco, da noi per fortuna noi abbiamo un capo di dipartimento particolarmente dinamico e aggiornato e insomma ha capito. Lui ha studiato con Greisbard e ha capito che insomma bisogna fare un passo avanti. Non è possibile continuare a studiare generazioni solo su questo libro.

A – fra l'altro lo sa? Magari limitata io.. ma è difficilissimo trovare le informazioni sulla Greisbard

B – sulla signora Greisbard

A – proprio sul... esatto. Ho conosciuto... sono andata ad intervistare il professor [REDACTED], la professoressa [REDACTED] e naturalmente me ne hanno parlato

B – si si

A - come fonte diretta, però su internet non c'è neanche una fotografia. Capisco che con il regime evidentemente insomma ci siano stati dei problemi.

B – si si, che poi alla fine migrò, no?

A – esatto, si, però ecco classica situazione paradossale russa in cui la persona praticamente scompare ma i libri continuano ad essere utilizzati e Le dico anche ci sono ormai generazioni di insegnanti giovanissimi.... Ho parlato con gli insegnanti che Le dico mi hanno fatto l'impressione perché hanno trent'anni.. per carità è giusto però

B – beh ce ne sono anche dei più giovani

A – si esatto, ventotto, trent'anni insegnano e giustamente dicono sono materiali “superati” ma anche per il lessico che contengono

B – soprattutto

A – per il fatto che non abbiano poi supporti audiovisivi, insomma

B – si

A – diciamoci la verità

B – sa, supporti audiovisivi purtroppo in Russia nelle edizioni russe

A – esatto

B – quindi povera Greisbard non ha...

A – non ha nessuna colpa

B – e poi è tutta la catena diciamo di montaggio, la carta è quella che è, il confezionamento del libro, impaginazione

A – si, piccoli

B – piccoli, si

A – e senza immagini

B – pieni di materiale, non so se è possibile studiare Questa è anche Greisbard... guardi che roba

A – ah si, fra l'altro è una delle edizioni più nuove perché io ho quelle..

B – ma questa è l'ultima parte, cioè quella più avanzata

A – si si si

B – ma vede come denso?

A – si, esatto. Si immagini chi come me ha una memoria di tipo visivo... eh? Quanto è difficile? Quanto è stato difficile studiare il russo su Lo Gatto? su ...

B – Lo Gatto l'ho usato anch'io.

A – perché in realtà poi invece i libri di inglese sono altra cosa... Oxford e Cambridge sono... hanno una..

B – si

A – differenza

B – ma già da 50 anni o più che sono così

A – esatto. Infatti c'è questo profondo abisso per chi come me ha studiato l'inglese come prima lingua e il russo come seconda..

B – ha potuto confrontare

A – su due emisferi differenti. Si diciamo che il formato continua ad essere questo

B – si

A – va beh, i russi non si sconvolgono, per carità

B – no, loro sono... anzi, direi che per loro è più familiare questo approccio piuttosto che quello..

A – si

B – vedere tutte queste parole italiane

A – si esatto

B – con tante foto

A – si

B – con i testi, con gli audio è un po' spiazzante per loro un approccio con un libro dove ci sono... una paginona così... A4 per intendersi, dove ci sono tante foto, righe di testo per loro è un po'... Loro sono abituati ad una pagina..

A – a questo formato si

B - dove devono imparare, che ne so, 50 parole a pagina.. per me è una cosa incomprensibile come si faccia ancora oggi d'utilizzare questo metodo, no? Ma evidentemente funziona. Funzionano tutti i metodi basta che ci sia lo studente che studia e l'insegnante che insegna e che più o meno facciano il loro lavoro tutti e due bene e poi alla fine i risultati ci sono.. forse

A – guardi, sicuramente con gli apprendenti russofoni si, solo che io ecco mi interrogo, ecco perché poi questo lavoro di questo genere perché non sono così sprovvista da pensare che nessuno ci abbia pensato prima di me... ma un po'

quello che mi chiedo è ... questo tipo di approccio molto traduttivo, molto... e poi si basa appunto anche sulla perfezione formale, è perché le frasi devono essere ben strutturate...

B – si si

A – pronunciate corrette e ecc. E i russi chiedono sempre molto il riscontro dell'insegnante anche durante la correzione dei compiti. E' difficile farli fare autocorrezione o dire ok, confrontatevi, correggiamo poi solo quelli esercizi che sono problematici perché in realtà bisogna correggere tutto dall'inizio alla fine

B – si, esatto

A – allora mi chiedo, ok, è anche un'impostazione che deriva dalla loro educazione scolastica perché chi arriva all'Università ha poi fatto intanto almeno 11 anni di educazione scolastica e va bene. I manuali le Università impiegano questi, quindi questi sono e diventa poi difficile aggiungere un po' per questioni di tempo un po' perché un insegnante tanto oberato,

B – si

A – questo lo capisco insomma, stare tutte le volte a fare un'integrazione diventa poi un costo a livello di fotocopie che poi magari deve a cui deve magari sopperire l'insegnante stesso. Dico però è anche vero che questi ragazzi hanno 20 anni. E insomma 20 anni sono 20 anni ovunque. È possibile che non sia possibile cambiare nulla o provare insomma per lo meno a far passare l'idea che esista un'eccellenza negli approcci dell'insegnamento. Nessuno vuole negare l'efficacia di un approccio formalistico però magari dire, guardate che esiste anche altro. Resto... è proprio così

B – io penso che in realtà l'Università forse è più conservativa ma altre realtà, i corsi diciamo a pagamento, li sono più aperti a materiali di diversa tendenza. Noi, nostro dipartimento, Le ho detto Greisbard non l'abbiamo

A – si

B – L'abbiamo esiliata, L'abbiamo mandata in pensione. Però ecco, da lì ad adottare poi i materiali italiani è...

A – il passo è troppo lungo

B – sicuro, è più lungo della gamba perché in ogni caso poi c'è la difficoltà di reperirli questi materiali, costano.

A – si, fra l'altro ho visto [REDACTED] e ha tutto ma con dei prezzi..

B – appunto

A – assolutamente inarrivabili

B – appunto

A – soprattutto per degli studenti

B – poi ora gli studenti hanno la tendenza comunque a scaricarli questi libri

A – si

B – e i libri appunto ... libri italiani, le ultime edizioni scaricarli insomma non credo che funzioni. Riescono a trovare i miei libri, sì. I miei libri si trovano con grande facilità, li scaricano ed io non ho nulla in contrario per carità. Io stesso gli dico di farlo, insomma costringerli a comprarli sarebbe un po' antipatico visto che sono autore.

A – ma guardi professore lo fanno anche altri. Non creda che gli insegnati e all'università qui e all'università in Italia quando pubblicano libri

B – si, lo so lo so

A – e poi li fanno adottare nei corsi universitari

B – sì, è una cosa naturale

A – anche perché probabilmente l'idea di scrivere un libro deriva dall'esperienza diretta...

B – sì sì, li ho scritti prima di tutto per me stesso anche perché mi rompevo le scatole scusi il termine su questa roba a quell'epoca non c'era nient'altro e quindi me li sono dovuti autoprodurli i materiali. E' nata così la mia carriera di autore.

A – Non è da tutti dire... non trovo e che cosa faccio?

B – è vero, è vero

A - magari..

B – avevo tempo

A – molto spesso si usa l'improvvisazione che magari adesso no, ma molti anni fa bastava essere носитель языка e la persona andava bene comunque. Quindi indipendentemente dal fatto che avesse preparazione didattica o meno...

B – beh, questo è un altro discorso. Sarebbe un tema interessante.

A – e molti... ho avuto dei colleghi... adesso si dice peccato non il peccatore che andavano in classe e improvvisavano

B – improvvisavano, io non sarei mai riuscito

A – ecco, io nemmeno

B – sono stato costretto a prepararmi con i materiali prima perché l'improvvisazione non fa per me e poi non sarei comunque d'accordo sul metodo. L'idea che il madrelingua vada in classe e parli del più e del meno secondo me è sbagliata. Ci deve essere comunque una base costituita da un testo, audio..

A – esatto, insomma degli obiettivi formativi da raggiungere. Poi nulla vieta che durante la lezione.

B - per carità, certo

A – a me è capitato con dei gruppi particolarmente estroversi anche già di un livello avanzato ma gari si presenta...

B – siamo d'accordo

A – una tematica di discussione non prevista, uno non è che la mette via dicendo no, ne parliamo perché io devo fare la lezione...

B – no, per carità

A – però insomma

B – nessuno è così rigido, però oggi parliamo di qualcosa che ha comunque una base, un tema grammaticale, un obiettivo ci deve essere sempre quindi... che ne so... può essere il passato prossimo, può essere l'articolo e poi la lezione si struttura un po' intorno a questo. Però parlare così del più del meno non mi è mai capitato ecco, nemmeno agli albori della mia carriera. Ma abbiamo cambiato il discorso. Stavamo parlando del materiale didattico?

A – sì, sì. Dal punto di vista del materiale che usa in classe.

B – Sì, sì. Dunque, sì. Il problema qui come dicevo costano i libri, costano, non sono di facile reperibilità e quindi alla fine dobbiamo optare per il materiale che loro possono trovare in commercio qua. E non sono tanti naturalmente. Ora

col passare del tempo la situazione si è un po' semplificata perché naturalmente un po' di libri si importano dall'Italia anche se il prezzo rimane alto e comunque sono apparsi tantissime nuove pubblicazioni anche diciamo in Russia, pubblicate in Russia, fra cui i miei libri. Sono tanti gli autori di manuali di italiano. E noi al dipartimento usiamo molto appunto sì, a parte [REDACTED], Greisbard come dicevo l'abbiamo eliminata. Qualcosa, qualcosa di... c'è manuale di [REDACTED], che è ottimo. Qualcosa di italiano... mah... forse al limite le fotocopie ma insomma non... non abbiamo questa tendenza a dire la verità ad usare proprio i materiali.... audio sì, audio sì... perché insomma gli audio fatti in Russia sono di pessima qualità. E lì è più facile, insomma si può copiare, si può far ascoltare allo studente e non c'è bisogno di fargli comprare niente. Per gli audio non c'è problema. Per i manuali, i corsi, insomma lì siamo un po' vincolati a quello che troviamo sul mercato russo.

A – sì

B – io in questo momento

A – però da quello che capisco scusi se la interrompo

B – sì prego

A – avete comunque spazio di adozione indipendentemente dal fatto che il dipartimento, la cattedra possa dire ok prendiamo questo libro in adozione però poi in fondo in classe credo che per l'autonomia di docenza possa spaziare

B - sì, diciamo che come indicazioni ci danno le indicazioni, un libro di base ce lo danno, però naturalmente non è mai una cosa così rigida

A – sì

B – quindi se vogliamo integrare integriamo

A – che è importante, perché Le dico sono stata anche al [REDACTED] e lì naturalmente c'è Greisbard e la fanno anche in maniera intensiva, perché è vero che loro si occupano di художественный.... перевод

B – sì sì, архитектура

A – esatto

B - [REDACTED]

A – no, è letteratura, è proprio la traduzione letteraria

B – sì sì

A – e loro hanno il gruppo di italiano che ha bisogno di raggiungere un livello B1 già alla fine del primo anno. Per cui Lei si immagini cosa non studiano a livello proprio di grammatica, di libro, insomma di regole. Il problema sa qual è? Che hanno la competenza sulle regole grammaticali, ma non hanno nessuna padronanza sulla lingua di comunicazione.

B – sì

A – però devono iniziare a tradurre, quindi lì è comprensibile che ci sia

B – lì c'era la [REDACTED]

A – [REDACTED] sì sì, siamo amiche da tanto tempo, sì

B - lavora ancora lì?

A – lavora ancora, perché è subentrata [REDACTED] è andato in pensione.

B – però, però. Complimenti.

A – sì.

B – Senta, il problema appunto di questi materiali tipo Greisbard che poi alla fine si ci hanno una buona competenza grammaticale però poi... Questo deriva un po' forse un po' dal fatto che nell'epoca sovietica insomma la comunicazione non era lo scopo principale

A - Eh si esatto

B – lo scopo precipuo della conoscenza linguistica. Loro dovevano tradurre, dovevano... soprattutto formavano dei traduttori, forse delle spie io non so, comunque non certo era necessario parlare

A – sì. E ancora adesso Le dico una certa parte perché poi appunto io vado confrontandomi per capire sostanzialmente e molti insegnanti ancora dicono che l'apprendimento delle lingue è solamente una questione di pratica ma insomma pratica intensiva per cui leggere, tradurre, leggere anche proprio nella performance. E quando ad esempio io sollevio l'obiezione di dire ma scusate voi fate leggere i vostri alunni in italiano a voce alta davanti a tutti? Sì. Ok. Allora, date... è più importante la resa o la comprensione? Perché devono comunque leggere bene, formalmente bene perché hanno un pubblico e magari un insegnante che li corregge, perché qui c'è anche la tendenza a correggere ad ogni singolo errore. E però devono capire anche un testo che in fondo è un testo in una LS. Devono fare tutte e due! E io dico va bene. Bravi voi che avete degli studenti... e poi gli studenti lo fanno. Devo essere sincera avendo lavorato con classi plurilingue non è sempre così. Quindi o gli studenti russi hanno una marcia in più o... ad esempio la lettura è un esercizio non semplice.

B – certo

A – perché se punti sulla perfezione formale e poi la comprensione... io personalmente tenderei dovendo leggere in pubblico a leggere bene però magari non ho capito tutto, perché sono più concentrata sulla resa.

B – beh, di solito succede così. Leggono bene ma non capiscono tutto. Però dopo arriva il secondo momento, momento della comprensione, la traduzione in russo.

A – la traduzione, esatto. Probabilmente è anche una dimensione di avere una classe monolingue e allora molti non si pongono il problema. Io uso la L1 e comunque è così. Magari chi viene come me da un retaggio diverso poi se lo pone il problema. Perché io non posso sapere tutte le lingue...

B – ma infatti la differenza poi fra questo metodo e metodo diciamo comunicativo. Metodo comunicativo io penso sia nato soprattutto per la classe plurilingue perché alla fine insomma per forza siamo costretti a non usare nessuna lingua veicolare e siamo costretti un po' a imparare l'italiano parlandolo

A – esatto

B – insegnarlo parlandolo

A - esatto

B - e qui questa necessità non c'è e quindi perché usare, me lo dicono i miei colleghi, perché usare il metodo comunicativo quando la classe in realtà ha una lingua e possiamo usare una lingua veicolare? Perché? E come dagli torto? In effetti.. io personalmente cerco di fare un compromesso fra le due tendenze. Perché naturalmente non lavoro in questo modo ma nemmeno insomma non uso puramente il metodo comunicativo perché la spiegazione grammaticale c'è sempre. I Russi poi la vogliono. Non è che sono tutti uguali. Sono delle tradizioni che vanno comunque tenute presenti.

A – certo

B – quindi il metodo comunicativo può andare benissimo per l'Europa occidentale e per altri realtà... in altre realtà funziona peggio o non funziona. Io non lo so. Non ho dei riscontri precisi adesso perché insomma non so neanche se ci sono degli studi su questo, ma sono sicuro comunque che il metodo comunicativo puro...

A – uno sarà il mio, tenterà essere il mio appunto

B - appunto

A – perché per esempio un altro problema è dell'insegnate, dell'insegnate della lingua italiana che viene qui e il russo non lo sa. Allora o partiamo da presupposto che per forza ..

B – quello che è successo a me all'inizio

A – beh ma guardi che io avevo studiato il russo ma non ce l'avevo la ... conoscevo a menadito la grammatica russa e anche... anche ... ma ovviamente mi vergognavo talmente tanto di parlare in russo..

B – certo, certo

A – davanti agli studenti che io naturalmente fingevo, ovvio, per ovvi motivi. Per cui il famoso “а как переводится?” mai, mai colto. Però Le dico anche che parlando poi invece con chi appunto da italiano lo insegna il russo lo sa è forse anche una soluzione di comodo. Perché è vero che potremo fare tutta la lezione in italiano ma ad un certo punto nell'economia del tempo e della fatica gli piazzati la spiegazione in russo, li fai contenti e ci siamo risolti un sacco...

B – si

A - e questo tutto sommato che per una ortodossa come me che insomma veniva da quel retaggio, da quella formazione posso capirlo.

B – si

A – infatti, non dico di no. Perché ad esempio gli inglesi che in questo sono appunto per quella tradizione che hanno, ma gli insegnanti inglesi non credo che vadano in classe e facciano parte della lezione anche in russo. Non mi è mai capitato di ...

B – è già

A – non dico gli insegnanti russi che insegnano inglese va beh probabilmente la situazione sarà come...

B – hanno lo stesso...

A – quella esatto, tipo gli insegnanti inglesi. Guardi mi ricordo [REDACTED], gli insegnanti di inglese ce n'erano molti e anche in corridoio parlavano in russo, non era previsto

B – si, si, si. Beh si, ognuno viene naturalmente dalla scuola che ha alle spalle e qui il pubblico, il cliente tra virgolette, vogliono in un certo senso, un certo tipo di insegnamento, perché se gli diamo appunto un metodo... io li ho usati questi manuali, li ho usati privatamente perché in classe poi per i motivi che le ho detto non si possono usare

A – certo

B - ma privatamente si, li ho usati tanto, però mi sono scontrato molto spesso con delle reazioni non dico negativi ma un po' così, delle persone rimanevano perplesse, comunque dicevano, in questo libro non si spiega niente, questo libro è tutto in italiano, in questo libro ci sono troppe foto, ci sono troppe cose colorate, vogliamo la grammatica, vogliamo capire, vogliamo capire. Cioè prima capire e poi parlare e non il contrario come vorrebbe farci credere Balboni, cioè prima parlare e poi capire. No, per loro il processo è assolutamente il contrario. E quindi che fare? Non è che possiamo noi poveri lettori di madrelingua a fare una rivoluzione e cambiare, sovvertire i metodi e alla fine ci adattiamo. Io Le ripeto ho cercato di usare, di raggiungere un compromesso sia dei miei materiali, che tutto sommato, si, i miei libri

sono tutto in italiano, però poi in realtà come libro insomma è chiaro che si avvicina molto di più proprio come formato, si avvicina molto di più a questo che non a questi. E sia nelle mie pubblicazioni sia nelle lezioni perché insomma nelle lezioni cerco un po' sì, uso molto l'italiano, però poi alla fine la spiegazioncina, due o tre parole ogni tanto in russo scappano perché quelli sono necessari secondo me, sono utili

A – sì certo

B – sono utili... perché farne a meno? Sembra un tabù, abbastanza difficile

A – esatto alla fine non va bene né un estremo né un altro. Come dice Lei è sempre una mediazione

B - sì

A – e tutti i gruppi sono diversi e quindi le percentuali probabilmente sono un po' sbilanciate a seconda anche di chi abbiamo di fronte. E sarebbe.. insomma non farlo sarebbe strano.

B – sì

A – guardi l'ultima domanda che Le faccio è... anzi in realtà le ultime due... se gli strumenti che l'università Le mette a disposizione pensa che siano adeguati, sufficienti? E se deve necessariamente partecipare ai corsi di formazione...

B – quindi sono due domande?

A – sì, due.

B – Dunque gli strumenti che cosa intende? Gli strumenti didattici?

A – sì, esatto. Se ha a disposizione lavagna, supporti audiovisivi, LIM, tutto quello che Le può servire. Non so, se deve far vedere un audiovisivo lo può fare o deve portarsi il computer da casa?

B - c'è stato un lungo periodo in cui dovevo portarmelo da casa. No, adesso la situazione è cambiata. Abbiamo nuovo edificio, una nuova facoltà dove non tutte le classi naturalmente ma un buon numero di classi sono attrezzate. La vecchia lavagna a gesso purtroppo ce la ritroviamo tra i piedi dappertutto ma una volta c'era solo quella, fino a due anni fa

A – sì, sì

B – diciamo ora la situazione piano piano, proprio con un ritardo di 50 anni però piano si sta evolvendo in questo senso. Quindi possiamo usare sì, abbiamo un proiettore, abbiamo un computer. Non in tutte le classi lo ripeto, alcune classi sono ancora costrette a fare le lezioni frontali con il libro e basta. Poi dunque i corsi di aggiornamento, giusto?

A – sì, se l'Università Le chiede...

B – dunque io.. forse non sono nella posizione più adatta perché io sono un po' un corpo estraneo all'interno dell'università russa perché non sono di ruolo, sono un lettore. Quindi a me l'università russa per fortuna non chiede...

A – non può chiedere, esatto

B – ne dal punto di vista burocratico non chiede niente, mi sono voluto dottorare qui ma è stata la mia scelta. L'università non me lo chiedeva. Ai miei colleghi probabilmente qualcosina chiede sì, perché loro poverini devono fare come si chiama... *переаттестация*.

A – sì, sì. Credo che siano 72 ore ogni tre anni. Qualcosa del genere.

B – può darsi, sì. Ogni due/tre anni.

A – però non in tutte le situazioni. Diciamo grosso modo...

B – esiste questa idea di переаттестация у so che è una bella rognà. E soprattutto burocratica. E qua in realtà tutto poi si riduce, si limita alla fine...

A – va beh ma qui si risolve

B – sì

A – il famoso все будет хорошо e poi effettivamente è così. Va bene professore se ha qualcosa da aggiungere liberamente che io non Le ho chiesto che Le viene in mente altrimenti io La ringrazio per il contributo.

B – mah non saprei. Perché l'avevo già detto che ho cominciato a scrivere i miei libri all'inizio... le dicevo che c'era questa carenza del materiale. Siccome avevo bisogno di andare in classe anche se all'inizio mi dicevano, vai e fai la conversazione, la famosa conversazione... perché a quel epoca naturalmente non sapevo il russo, ero arrivato con Lo Gatto in valigia. Lo Gatto l'ho letto ma a parlare ce ne vuole e quindi all'inizio potevo fare soltanto la cosiddetta conversazione però subito ho visto che comunque qualche materiale era necessario. Materiale reperibile era di qualità secondo me improponibile e quindi alla fine un po' per divertimento un po' per facilitarmi la vita mi sono scritto i primi testi, le prime cose e senza pensare ad una pubblicazione naturalmente. Quindi sono cose nate... i miei libri sono tutti nati in classe o comunque a casa ma poi testati in classe, lavorati. Insieme agli studenti c'è stata una creazione continuamente testata

A – sì, sì

B – su queste cavie

A – quindi laboratoriale

B – sì, anche senza forse un metodo piuttosto empirico. Insomma alla fine non molto pensato ma alla fine comunque efficace secondo me perché alla fine i risultati sono visti. E così ho cominciato quando avevo già diciamo un po' di materiale pronto, ho pensato di pubblicarlo. Anche qui più che altro per facilitarmi la vita perché le fotocopie alla fine mi dispiaceva fare tutte queste fotocopie

A – sì

B – e alla fine ho detto perché non pubblicarlo. Non mi aspettavo assolutamente che avesse avuto, che avrebbe avuto un successo al di fuori dell'Università dove insegna. Invece poi è venuto fuori che il libro.. i libri sono utilizzati

A – sì sì, sono utilizzati. Anzi e Le dico gli studenti li apprezzano un po' la vena ironica, un po'... anche perché come dice Lei li ha testati proprio su di lor e comunque un po' ricalca l'atmosfera che c'è qui

B – sì, forse sì

A – magari per un apprendente di un'altra cultura e un'altra lingua sembrerebbero strani

B – esatto

A – però qui sono esattamente calati sulla situazione

B – probabilmente non funzionerebbero in altri contesti, probabilmente non funzionerebbero così bene. Sono fatti ad hoc per il pubblico russo anche dal punto di vista di mentalità penso.

A – bene, grazie

B – di niente.

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A – Possiamo seguire più o meno la traccia.

B – La traccia.

A – Sì e partiamo da te. Dalla formazione. Che tipo di formazione possiedi?

B – Allora io mi sono laureata in lingue [REDACTED]. E ho studiato l'inglese e il russo. È questo. Insegno quindi l'italiano all'estero da 7 anni.

A – Infatti poi mi sono ricordata quando ci siamo conosciute.

B – Esatto. Perché ho iniziato a insegnare l'italiano? Dunque... durante gli anni di Università studiando appunto le lingue straniere avevo conosciuto alcune persone, una ragazza russa in particolare che già allora insegnava russo a scuola, in una scuola russa statale e relazionandosi con me mi spiegava tutto della propria lingua partendo anche dalla cultura. Cioè mi spiegava, noi diciamo così perché questo arriva da..., questo si dice in russo perché guardiamo questi film e tutti conoscono questi film, queste canzoni, queste espressioni e ecc. Quindi è stato proprio in quel momento che io ho iniziato a pensare che sarebbe stata interessante questa strada di insegnare la propria lingua agli stranieri. Infatti avevo anche leggermente modificato il mio percorso di studi da un indirizzo all'altro in modo di poter poi in futuro più orientarmi verso questo insegnamento. In particolare l'italiano agli stranieri.

A – Senti invece ti faccio una domanda che può sembrare che non c'entri nulla. I tuoi corsi di russo ti hanno consentito di usare il russo come veicolo o erano ancora improntati su traduzione, su lessico o su letteratura? Perché io e te abbiamo avuto percorsi simili, io molto tempo prima di te, ma ad esempio quando sono venuta a Mosca non avevo la lingua della comunicazione. Questo è stato insomma un problema.

B – Sì. Questo lo confermo assolutamente. Infatti tutto quello che è stato poi il russo pratico l'ho imparato così come i miei compagni di corso stando qui. Durante diversi soggiorni negli anni dell'università ed è questo che poi ha reso possibile vivere qui, relazionarsi con tutti vari uffici, con gli studenti e fare una vita normale qua.

A – Esatto. No, te l'ho chiesto solo... esula dalle nostre cose ma...

B – Certo.

A – è proprio per capire più o meno come funziona l'insegnamento del russo in Italia a livello accademico. E purtroppo devo constatare che è ancora come 25 anni fa quando l'ho studiato io e...

B – E' abbastanza diffusa questa cosa.

A – sì. E forse ci aiuta poco. Poi è vero che se prendono l'indirizzo di traduzioni allora ok, ci sta

B – sì

A – ecco però poi la lingua... insomma comunicare in russo è un po' una barriera qua. Soprattutto quando vieni qua e hai bisogno delle cose pratiche, insomma, di vita normale. Perché la letteratura ci piace lo sappiamo, la grammatica la studiamo e tutto quanto, però insomma poi ci sono delle esigenze diverse.

B – si

A – bene. Ascolta sei contenta ancora della scelta fatta? Ti da soddisfazione?

B – Sì, sì, molto, sì. Proprio ieri se posso inserire nel discorso...

A – si

B – ho incontrato per caso diciamo all'Università alla nostra cattedra una ragazza che aveva fatto con me un corso di italiano come terza lingua aggiuntiva in orario preserale diciamo

A – si

B – e ancora si ricordava del corso fatto ormai 6 anni fa e in più mi raccontava che rispetto allo studio del francese e le sue visite in Francia ormai non c'è più nulla in confronto invece dell'Italia e dell'italiano e vuole continuare questo indirizzo. Questo mi ha fatto molto piacere. Quindi tornando all'inizio dell'insegnamento non così lontano però insomma 6 anni sono 6 anni, direi di sì, che confermerei e ricomincerei da capo.

A – Bene.

B – Quindi sì, assolutamente sì.

A – Senti, e invece a livello dei metodi, che metodi usi con i ragazzi?

B – Allora, metodo comunicativo, un approccio molto personale con gli studenti, tenendo un clima familiare durante le lezioni in modo che loro possano a differenza di noi studenti italiani di russo non avere la barriera linguistica che abbiamo avuto noi. Che possono già dopo pochissimo tempo trovandosi in mezzo agli italiani di comunicare. Certo le cose più banali, basilari, ma che ci sia già una... la possibilità di comunicare e poi sulla base di questo costruiranno insomma secondo loro percorsi di studio e i gusti e ecc delle competenze più specifiche settoriali.

A – Senti, quali sono le cose difficili da insegnare e che vedi che hanno la difficoltà ad apprendere? Trattandosi di gruppi che comunque hanno la stessa madrelingua in comune.

B – Allora... soprattutto se faccio riferimento a quest'ultimo anno quindi con lezioni più fresche e dove appunto ho insegnato a un primo anno fonetica e ad un quarto anno e quindi ultimo di бакалавриат la materia che si chiama практика речи, cioè conversazioni ma con la quale si fa arrivare tantissimo altre cose, rispetto ai più piccoli che appena cominciano nonostante tutte le lezioni che gli faccio di fonetica e di pronuncia rimangono comunque forse perché ancora è presto e tutto quanto delle imperfezioni di pronuncia. Poi c'è la scuola di pensiero che sostiene che alla fine non sia così importante. L'importante che si facciano capire, che parlino correttamente e ecc. E altri invece che sostengono che bisogna da subito insegnargli a leggere e a parlare correttamente, forse perché anche ci sono dentro e quindi non vedo magari i progressi che hanno fatto ma mi ritrovo proprio sempre con loro e sembra appunto ancora di vedere delle imperfezioni, delle cose da migliorare sulla pronuncia, sul suono. Mentre....

A – ad esempio tipo suoni famosi /'ti/ , /'di/ la // 'elle/

B – esatto, la /'elle/

A – сon мягкий знак

B – /,dʒi' elle/, le doppie, per quanto si faccia leggere continuano a fare un po' di fatica

A – resta?

B – sì, non tantissimo ma

A – lo superano... perché anch'io lo vedo insomma per i pochi contatti che ho avuti in questo periodo qualcuno si ma molti altri no

B – continuano

A – c'è... /'kvesto/ , /akva/ .. no, quasi mai

B – dipende poi molto dalla loro motivazione personale, poi se riescono o meno fare un periodo prolungato in Italia. Tanti che sono tornati dopo semestri in Università in Italia. Tornano con la pronuncia modificata, proprio anche regionale, il che è normale assorbire così

A – sì

B – e quindi forse proprio perché hanno bisogno di stare molto a contatto con l'italiano o immersi in un ambiente italiano, cosa che qui viene fatta ma solamente all'Università.

A – eh sì, nel contesto guidato. A livello grammaticale invece?

B – A livello grammaticale dunque... io negli ultimissimi anni non ho fatto grammatica in quanto per una questione proprio logica è stata affidata al mio collega russo, il che appunto essendo della stessa madrelingua degli studenti è più in grado di spiegare a loro la grammatica italiana tenendo presente quello di cui hanno bisogno, le loro difficoltà avendolo studiato questo collega stesso la grammatica.

A – Ma tu sei d'accordo? Nel senso, secondo te, è vero che sono classi monolingue quindi hanno tutti la stessa L1 in comune ma un insegnante che non sa il russo non può insegnare l'italiano?

B – Secondo me può, è possibile assolutamente. Da una parte sarebbe anche meglio forse perché comunque chi è qui da qualche anno ad un certo punto assume un certo lessico di parole che si riferiscono a situazioni che vengono vissute qui e quindi vengono poi inserite nel discorso di questi insegnati di lingua italiana che però vivono qui dei termini che un italiano che non conosce il russo non potrebbe assolutamente capire.

A – è vero, sì, sì. Perché che si modifichi il nostro italiano è indubbio.

B – sì, sarebbe uno studio anche questo da portare avanti.

A – sì, sarebbe interessante. Vedere quali espressioni modifichiamo, certo.

B – sì. E quindi secondo me è possibile. Proprio qualche giorno fa una delle nostre staggiste che è stata all'Università, una ragazza italiana, studentessa di russo che ha fatto qui lo stage dell'insegnamento dell'italiano mi diceva, mi esprimeva la propria difficoltà proprio legata a questo. Ci diceva, senza conoscere il russo io non l'avrei mai potuto insegnare alcune cose relative alla grammatica. Ed io obiettabo dicendo no, questo è possibile, ci sto provando io ad insegnare da zero ad una bambina un po' di italiano. Ovviamente non è facile però questo metodo di comunicare dal primo momento, dalla prima lezione solo nella lingua che bisogna imparare ha anche i vantaggi, anche i suoi vantaggi, ecco. Bisogna essere preparati a farlo, non avere la paura di dire i miei studenti non mi capiranno mai...

A - Perché forse un po' quello che ci blocca è il fattore tempo. Il fatto di dire io glielo spiego in italiano 1, 2, 3, 10 volte ma poi ho il tempo limitato per cui passo al russo ed è più semplice, loro capiscono prima e vado avanti.

B – e vado oltre, sì.

A – il fattore tempo non è da sottovalutare.

B – Sì.

A – Ma con la classe monolingue in che percentuale ricorri alla loro lingua, quando, in che situazione? E' un argomento di riflessione che io non ho risolto.

B – sì

A – Però dai dati che sto raccogliendo quasi tutti mi dicono: “No, l'insegnante deve sapere il russo perché noi poi non capiamo la regola”. Ed è soprattutto una cosa legata alla grammatica. “Ce la devono spiegare in russo”. Questo è un

po' il leitmotiv. Però capisco anche che loro studino in classi monolingue e quindi non si siano posti il problema di quanti potrebbero non conoscere il russo.

B – Certo, sì. È una sfida, è una cosa da portare avanti.

A – ecco quindi tu, siccome ho visto anche gli insegnanti italiani che poi comunque spiegano in russo e la spiegazione è sempre quella, legata al tempo.

B – Sì, non ci avevo mai pensato a fondo però probabilmente sì.

A – Però tu appunto magari fai i corsi più... c'è... la grammatica la fanno insegnare a un insegnante madrelingua russa.

B – Sì

A – ho capito.

B – Avevo fatto all'inizio. C'è questo corso da noi che si chiama lessico-grammatica, practicum lessico grammaticale

A – sì

B – Dove di fatto fanno grammatica però anche traducono molto le strutture e... le cose del genere

A – Quindi nella tua Università risolvono il problema affidando un po' come si fa anche all'Istituto Italiano di Cultura, almeno lo facevano fino a qualche anno fa e i corsi sono divisi tra un insegnante madrelingua russo e l'insegnante madrelingua italiano. Uno si occupa della comunicazione e l'altro si occupa di aspetti grammaticali.

B – sì, al momento sì. Avevo tenuto io diversi anni fa e non saprei dire rispetto ai risultati degli studenti se c'è differenza, cosa è stato meglio, cosa è stato peggio. Di fatto... di fatto sì, per le esigenze interne, legato al fatto che il collega che fa grammatica fa anche come interesse personale la traduzione, quindi loro fanno anche la traduzione all'interno di questo corso che non è del tutto da scartare insomma. E quindi... perché no?

A – Senti, che materiali usi a lezione?

B – Allora, a noi lasciano una buona percentuale di libertà. Possiamo portare all'Università i testi che preferiamo. L'Università ne aveva comprati o ricevuti alcuni particolari però di fatto possiamo portare e didattizzare qualsiasi tipo di materiale che riteniamo utile. Dobbiamo dire i titoli? Sì?

A – se vuoi, se c'è un manuale che usi in maniera privilegiata rispetto ad un altro, sì.

B – Ok. Io e alcuni altri colleghi abbiamo usato soprattutto per queste lezioni di conversazione più che altro come riferimento “Nuovo progetto italiano” che però come tutti manuali non solo inglesi vado integrati con altro.

A – sì

B – e quindi proprio come riferimento. Poi quest'anno per le lezioni di quarto anno abbiamo usato interessante manuale che si intitola “Leggere la civiltà” se non sbaglio che aveva dei testi di diverso argomento arte, musica, letteratura, cultura in generale, forse, legati all'Italia e permetteva di ampliare il loro lessico, fare lezioni di più di contenuto, specifico per un'altra materia. Questo abbiamo usato, non so personalmente agli studenti ma a me è piaciuto molto. E poi... altri in particolare... avevamo usato un po' di tempo fa “Espresso”. Alcuni colleghi russi hanno studiato loro stessi su questi manuali avevano ancora la Greisbard.

A – sì, si è in uso, come no.

B – e altri insomma, più o meno rilevanti.

A – Il fatto che Greisbard o Lidina o altri sono scritti, sono stati pensati appositamente per un'utenza russofona mentre tutti gli altri in realtà si riferiscono ad un ipotetico studente di lingua italiana senza specificare LS e L2, e anche questo conta, no, essere lo studente di italiano in Italia e essere lo studente di italiano a Mosca c'è una bella differenza. E questo naturalmente manuali non lo considerano completamente perché poi è una questione economica.

B – sì

A – mi è capitato di incontrare ██████████ la settimana scorsa che c'era quella... insomma quel incontro

B – sì

A – e mi ha detto: “No, per adesso non c'è niente in previsione rispetto agli studenti russofoni”. Beh, ho detto: “Però pensateci perché comunque il acino d'utenza non è piccolo e vero che non è il mondo ma solo la Russia ma gli studenti che studiano poi ce ne sono”

B – sì

A – però per le case editrici sono logiche di tipo economico quindi sì. Avere ad esempio la grammatica della Nocchi che è stata fatta per i sinofoni, per arabofoni e per anglofoni, però perché insomma poi comunque copre

B – vasta area

A – si esatto. Senti sulla motivazione degli studenti... li trovi motivati? Devi motivarli tu?

B – Come funziona, dunque... loro dunque... io direi così... l'illusione che loro studiano l'italiano perché sono tutti innamorati della nostra lingua o del nostro paese e ecc finisce presto. Perché poi se si va ad indagare, una delle prime domande che gli viene posta all'inizio del corso o l'anno, primo anno di studi, ricevi alla domanda queste risposte, soprattutto qua in Russia appunto rispondono che è legato alla possibilità di studiare gratuitamente all'Università. Perché l'Università, penso tutte, hanno un numero di posti fisso gratuito sovvenzionato dallo stato e loro devono fare domanda alla fine della scuola... tre se non sbaglio all'Università di loro interesse e alla fine finiscono di andare a studiare in quella chi li prende. E detto questo siccome comunque il posto gratuito viene mantenuto laddove ci sono i risultati positivi questo poi diventa anche una motivazione per loro e nella maggior parte dei casi sempre con qualche eccezione dell'italiano poi insomma si appassionano, degli insegnanti, del metodo di studi degli insegnanti, poi essendo organizzato molto diverso rispetto all'Università italiana dove si fanno molte più attività pratiche legate alla cultura, non so, al cibo, master class, li si porta quasi ovunque loro poi danno subito il riscontro positivo grazie anche agli scambi che manteniamo con scuole e università italiane. E quindi di solito anche i meno motivati vengono trascinati

A – trascinati

B -. questo sì, da tutta l'aria che si respira in Università. E di solito sono contenti.

A – Quindi tutto sommato rimane... al di là magari della motivazione di partenza che possa essere funzionale o personale poi più o meno vengono... insomma raccolti dal flusso?

B – coinvolti... sì, sì, coinvolti.

A – Riescono ad andare in Italia?

B – Molti. Della nostra Università sì. Quasi tutti nel corso di 4 anni con le scuole estive, tirocini che devono fare obbligatoriamente da noi. Abbiamo un buon numero di scambi con appunto le scuole e le università italiane e quindi molti. Non tutti anche quelli che finiscono quest'anno, molti sì, e questo è molto positivo. Poi tornano...

A – Devono raggiungere necessariamente un livello di competenza?

B – Alla fine dell'università?

A – Sì.

B – Si cerca di farli uscire con B2/C1, cosa che anche qui la maggior parte dei casi poi raggiungono. E qualcuno invece per motivi diversi che possono essere da malattia, meno motivazione,

A – certo

B – le difficoltà economiche, la necessità di lavorare rimane sempre un po' indietro. Però in generale sì, abbiamo dei buoni risultati.

A - Bene, rispetto all'approccio induttivo o deduttivo alla grammatica... forse, non lo so se puoi rispondermi ma sicuramente hai un po' di esperienza... accettano il fatto che gli si possa dire "cerchiamo la regola insieme senza che l'insegnante ve la dia e poi faccia fare gli esercizi"? O restano comunque al di là della giovanetta legati di più all'approccio deduttivo per cui "voglio la regola e poi faccio tanti esercizi"?

B – Beh, secondo me questa tendenza c'è sempre un po' nonostante la giovane età. Però potrebbero accettarlo appunto sempre grazie a questo flusso positivo di italianità e tutte le attività in cui li si coinvolge può essere possibile un approccio diverso anche alla grammatica. Non l'ho sperimentato, forse in minima parte però anni fa e quindi non ho riflessioni fresche su questo...

A – ok

B – però

A – Senti invece l'Università ti chiede i corsi di formazione obbligatori?

B – L'Università richiede molte cose tra cui corsi di formazione obbligatori. A volte li propone anche, che vanno anche da nuove tecnologie, uso delle piattaforme su cui appunto mettono i materiali e tutto. Quindi sì, proprio per una questione strettamente burocratica più che per l'interesse nel miglioramento dell'insegnamento anche delle competenze personali degli insegnanti.

A – sì

B – Questo sì.

A – Bene. Se vuoi aggiungere qualcosa liberamente, altrimenti insomma noi abbiamo concluso sei stata molto dettagliata e precisa nelle cose che ti ho chiesto e di questo ti ringrazio. Perché molti si perdono nei racconti, nelle narrazioni.

B – Effettivamente ci sarebbero tante cose da dire, da aggiungere, episodi magari legati a varie iniziative perché effettivamente l'offerta che c'è qui a Mosca, in generale in Russia ma soprattutto a Mosca che è la capitale, rispetto all'italiano veramente ampia. Quando appunto facciamo degli scambi con università o scuole italiane dove si studia il russo e abbiamo a che fare con gli insegnanti di russo loro sono sempre molto sorpresi dalla grande quantità di eventi o si di materiali anche ai quali possono essere invitati o esposti i nostri studenti di italiano. Per cui alla fine non risulta nemmeno così difficile portarli a vedere un film in italiano piuttosto che andare o organizzare noi stessi che abbiamo la possibilità, oppure portarli ad un master class di cucina italiana, andare a vedere come si fa la pizza. Non so quanta collaborazione in generale ci sia fra i vari posti italiani a Mosca ma sfruttando anche conoscenze personali noi riusciamo a portare gli studenti per esempio al mercato "X" dove si trova lo stand del pizzaiolo Tizio, Caio che volentieri ci tiene un master class sulla pizza ad esempio. Quindi la nostra cultura e lingua qua sono veramente apprezzati.

A – Mosca sì, da questo punto di vista offre tanto. Sì, sì, cose che noi al contrario non riusciamo a fare e anche in situazioni diverse, nelle città diverse, nei paesi diversi non è così. Non è così semplice trovare, a Mosca sì. Da questo punto di vista ci facilita la vita.

B – eh sì. E questo è quanto.

A – Grazie mille.

B – Grazie.

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

B – Cioè, devo parlare di me?

A – Allora la prima domanda che ti faccio: tu da che tipo di formazione vieni? Hai studiato...

B – Ho studiato le lingue romanze come si dice... perché hai intervistato [REDACTED]

A – La intervisterò nei prossimi giorni.

B – Eh! Siamo dello stesso gruppo...

A – Me l'aveva detto lei.

B – Sì, sì. Della facoltà di lettere, gruppo di lingua francese. Francese prima lingua. Prima lingua straniera.

A – sì

B – Va beh, molti siamo laureati [REDACTED] abbiamo fatto questa università. L'anno delle Olimpiadi di Mosca mi ricordo quando ci siamo iscritti ...

A – Sì.

B – perché era poi difficilissimo entrare e ecc. Non è come in Italia anche perché all'epoca era Università molto elitaria e ecc. Chiusa, sempre al numero chiuso, esami d'entrata e bisognerebbe avere "блат" come si dice in russo quindi essere raccomandati si dice in italiano. Non solo se non avevi padre del comitato centrale KUSEF come si dice, ecco, o magari l'ambasciatore, ecco. Io non avevo niente quindi ho rifatto due volte questa cosa, quindi ho ripetuto l'anno e poi... perché c'era anche l'esercito, c'era l'Afganistan.

A – sì

B – comunque sono riuscito perché ero abbastanza giova.... Avevo questa possibilità di ripetere quest'anno, avere un anno в запасе, non so come si dice in italiano "в запасе", ecco

A – sì

B – e quindi francese

A – e italiano

B – francese e italiano, ecco. Però come italiano abbiamo avuto la professoressa [REDACTED] che sapeva... non solo la... prima [REDACTED], grande italianista e ecc, molto bravissima, è membro-corrispondente l'unica nella storia dell'Accademia della Crusca e ecc. E così. A proposito, dopo ti regalo nostro se non ce l'hai ancora il nostro libro, sì, sì, che abbiamo fatto con l'Accademia della Crusca.

A – Grazie. Sì, sì, ho visto che sei venuto anche in Italia a presentarlo...

B – sì, sì, sì. Ma non ce l'hai?

A – No. Non ce l'ho.

B – Ecco, ti servirà.

A – Grazie.

B – E anche par la tesi perché c'è un po' di storia di italianistica e ecc. E così. Ma io, a dire la verità dato forse che ero l'unico del.... Perché noi abbiamo, avevamo, anche adesso ci sono scuole così dette specializzate in lingua

A – si

B – La scuola media. Io ero l'unico del gruppo 10 persone, l'unico ad aver fatto francese solo 4 anni. Quindi sapevo un po' meno di tutte. Per esempio [REDACTED] proveniva da una scuola molto prestigiosa e ecc ecc. E quindi mi hanno preso un po' perché mi hanno detto “vediamo una scintilla in Lei e vogliamo...”

A – la famosa искра?

B – era un po' così una аванс, come si dice in russo. Ecco. E io i primi anni ho studiato solo il francese ecc, ecc e dopo l'italiano è subentrato penso al terzo anno, secondo anno di regola e poi... ma io l'ho un po' trascurato. Sempre diceva la professoressa [REDACTED] che siamo diventati amici quasi subito per motivi anche politici ecc perché eravamo un po' dissidenti e ecc, ma le ho sempre detto che l'italiano non mi serve e che non lo... non mi interessa e ecc. E lei mi ha detto “vede che ancora le servirà nella vita” e ecc ecc. Ed è stata un po' chiaroveggente in questo, ecco, questa cosa. Però ho puntato sul francese ecco perché ho adorato anche la mia professoressa del francese che era bravissima e non è mai stata in Francia. E anche questo è fondamentale. Una persona che come la [REDACTED] che non è stata in Italia una settimana come accompagnatrice, traduttrice diciamo l'interprete col gruppo di politici negli anni... '64 penso e dopo fino all' '80, '88/'89 fino all'epoca di Gorbacev.

A – si

B – ne ho parlato quando c'era la celebrazione a scuola

A – si, si

B – non è mai... perché era dissidente anche lei ecc e non poteva uscire però parlava... tutti italiani che venivano si stupì... cioè questo è effetto che.... lo dico anche, dico queste cose perché per me anche una cosa fondamentale quando mi dicono che andiamo in Italia e lì impareremo perché finché siamo qui non serve studiare e ecc so che non è vero, non è così.

A – ah, lo so, infatti siete super efficienti

B – e poi ci sono tanti italiani che qui abitano da 10, 20 anni

A – e non parlano

B – Non parlano ma... non so fanno pena diciamo ecco, sarebbe meglio che non parlassi ecc. Anche professori voglio dire quelli che insegnano italiano ma come parlano è terribile. Ecco. Quindi tutto dipende da una persona e bisogna studiare ecco a prescindere da dove abiti ecc ecc. Quindi il lavoro ci vuole. Ecco, niente, così. E poi ho cominciato dopo aver fatto questa laurea mi hanno proposto un posto di лаборант, quindi nemmeno l'assistente... ecco alla facoltà di storia del MGU sempre con due lingue. Dovevo insegnare il francese e l'italiano. Però l'italiano come terza lingua ecc

A – quindi poche ore avevano di corso?

B – ah?

A – avevano poche ore?

B – poche ore, si, si, si, ma anche francese. Era soprattutto corso serale ecc. Va beh, certo mi hanno dato quelli meno interessanti, tutte queste ore però mi è piaciuto. Ho lavorato sempre con grande entusiasmo. Ho lavorato 4 anni in questo... in questa maniera. E poi invece sono andato a lavorare all'Accademia delle Scienze per 3 anni come

ricercatore e ecc. Una esperienza un po'..... poi ho continuato però sempre part-time non sono un vero studioso... però non ho mai abbandonato l'insegnamento diciamo però solo che трудовая книжка come si dice un po' viaggiava da un posto all'altro

A – si

B – però importante perché

A – beh, ascolta Roman hai esperienze sul campo che non è poco perché un conto è fare lo studioso e leggere i libri e studiare le teorie e eventualmente inventarne

B – si

A – e un conto è stare sul campo ed essere in prima linea

B - è vero, è vero

A – non è sempre la stessa cosa

B – già con... quando ho cominciato questo lavoro all'Accademia delle Scienze ho abbandonato un pochino il francese perché poi me ne sono accorto che è difficile insegnare le due lingue così simili

A – eh si

B – anche se conosco come dire i colleghi che lo fanno però invece di allora mi scappava allors... perché ci sono le cose che tu in modo automatico

A – si

B – e non è... e allora.... però e soprattutto sono passate queste 7 anni, 4 + 3, la professoressa [REDACTED] quella che si è licenziata [REDACTED] e ha fondato.... Ancora non ha fondato questo centro però è andata ad insegnare [REDACTED]

A – si

B – mi ha proposto il suo posto alla facoltà di lettere guarda caso così e allora naturalmente sono diventato il professore di ruolo, ancora senza tesi però, da noi era possibile all'epoca, adesso è quasi impossibile che succedano queste cose. Ho subito cominciato a insegnare al terzo anno della романо-германский che è una cosa incredibile e non sapevo ancora... cioè sapevo poco. Voglio dire mi ricordo quando con una mia amica [REDACTED] che adesso è доктор наук e grande specialista della letteratura italiana medievale, lei mi aiutava a fare certi esercizi nelle metropolitane ecc ecc. Ma soprattutto forse quando ero ancora alla facoltà di storia. Però ho sempre lavorato anche come accompagnatore all'Inturist, ho sempre avuto dei gruppi di turisti.

A – si

B – quindi ho avuto il contatto anche diretto con la lingua continuamente voglio dire. Ecco. E niente. Dopo quindi dal '92 per ben 18 anni fino a 2010, si, sono rimasto lì alla facoltà di lettere dell'Università di Mosca e poi ho conseguito come si dice il dottorato però sempre... non è stato un vero dottorato perché ad un certo punto quando avevo già 37 anni ho discusso questa la prima tesi. Adesso devo discuterne un'altra, beh spero prossimamente per diventare ordinario

A – bello

B – no, no, adesso tutti i miei coetanei praticamente lo sono, io invece sono un po' indietro, ecco. E comunque c'è stato questo dottorato ma senza без отрыва от производства come si dice in russo. Ecco, 18 anni, si. E poi sono diventato professore associato e poi ho cambiato l'università per motivi...

A – tuoi, che non diciamo

B – professionali, sì, sì, professionali. Soprattutto perché mi ha invitato di nuovo la professoressa [REDACTED] che è la mia diciamo l'insegnante ecc. Perché mi ha invitato a dirigere questo centro e io sapevo che come vice rettore come dico a rettore anche ai capi diciamo che nel mio centro ogni mio insegnante parla, cioè sa l'italiano meglio di me. Dico con un po' come si dice.... Però eh, non è una menzogna

A – ma no

B – nel senso, io non l'avrei mai detto [REDACTED] e questo era il problema perché per ragioni varie la situazione era molto diversa lì

A – molto diversa

B – sì, molto diversa. Qui invece e grazie alla professoressa [REDACTED] ripeto perché tutto lo staff che c'è adesso è stata quasi... è stato preso da lei ecc. C'è una mia ex... [REDACTED] [REDACTED] che ha studiato con me alla facoltà di lettere ecc., però è stata assunta da... qui e quindi contento almeno di avere qui queste bravissime colleghe.

A – Bello, sì.

B – perché sono colleghe che lavoriamo bene insomma.

A – Ma te lo posso confermare perché parlando insomma con qualche studentessa insomma, sai che qualche settimana fa sono venuta a osservare la lezione di [REDACTED] e in separata sede mi hanno confermato che si trovano molto bene. Qui si trovano molto bene che non hanno.... Non si sentono in soggezione, che se devono chiedere qualcosa la chiedono, e l'aria.... qualcuno mi ha detto che è un'aria di famiglia.

B – sì

A – e questo sicuramente è un vantaggio

B – sì

A – perché studiare una lingua straniera sentendosi a proprio agio beh sicuramente insomma ha degli effetti positivi notevoli ce l'ha.

B – sì

A – che io ricordo quando io studiavo il russo non avevo questa... non c'era questo ambiente per cui ero sempre con il dubbio "adesso sbaglio", "adesso quello che dico è sbagliato", "adesso mi correggono". Provi formulare una frase ma la frase è formulata male e te la correggono subito, insomma, sai di che cosa parlo.

B – sì

A – Per cui io insomma non sono qua per farti complimenti ma da quello che posso avere visto l'ambiente è assolutamente positivo.

B – sì, l'ambiente è positivo. Cerchiamo di creare questo ambiente però la cosa importante è anche che cerchiamo e speriamo di essere anche esigenti dal punto di...c'è...

A – beh, certo

B – con noi, passare l'esame con noi non è facile e quindi questo non vuol dire che....

A – assolutamente, esatto

B – ecco. Soprattutto tenendo conto delle metodologie che usiamo che forse ne parleremo.

A – Parlamene, no, no, parlamene direttamente perché io a questo punto sconvolgo la scaletto. È una intervista semi strutturata perciò posso cambiare come

B – no, perché avvolte

A – no, no, stai tranquillo. Mi hai parlato, io ti devo chiedere perché la scelta dell'italiano, hai detto, me l'hai detto nel discorso

B – io non ho mai voluto...

A – esatto

B – poi quando ero già all'Istituto di linguistica io mi consideravo un romanista e c'è... e quindi... anzi mi hanno preso all'Istituto perché c'era una vecchia e famosa scienziata che voleva fare da me il rumenista, si dice...

A – sì, rumeno

B – ho cominciato studiare il rumeno poi lei è morta e basta, e la storia è finita qua perché lì serviva... mi hanno preso... all'epoca era molto difficile entrare sai perché ecc., e dovevo studiare il rumeno. E così non ho continuato il rumeno e poi per molto tempo ancora mi considerava perché ho anche qualche pubblicazione anche sul francese e ecc. Poi me ne sono accorto che di italianisti bravi voglio dire bravi e la parola italianisti la uso nel senso un po' speciale... ce ne sono... io come mi sono detto io... due a Mosca. Invece di francesisti ce ne sono non dico a bize.... C'è, ce ne sono tantissimi perché c'era famosa scuola del professore ■■■■, che lui ha fatto tutti, tutti i libri ed era bravissimo e ecc. E' morto anche lui molti anni fa però gli devo molto. Lo cito nei miei articoli perché noi... e poi quando abbiamo studiato diciamo le teorie, cioè la grammatica teorica dell'italiano noi abbiamo sempre preso dal francese... tutto dal francese

A – al livello comparativo

B – sì, no, al livello teorico perché in italiano non esiste... e tuttora non esiste niente... io ancora non ho scritto la mia grammatica teorica della lingua italiana per i russi, lo devo ancora fare. E in giro.... Adesso abbiamo fatto un convegno... io sempre voglio vedere se c'è qualcuno ... non c'è nessuno, per me non c'è nessuno. Perché io quando... non so...c'è, io parlo della linguistica vera diciamo

A – sì

B – non linguistica storica diciamo, o descrittiva e ecc. Al livello della grande grammatica di consultazione capisce di che cosa sto parlando e quindi non per forza generativista però cosa speciale.

A – sì

B – Piuttosto che.. c'è... non è che sono i miei amici padovani ecc., ecc. ma anche un po' più... ma comunque mi sono accorto che io posso essere anche unico in qualche modo e anche perché mancavano molti questi professori di... tutti volevano italiano e allora mi sono detto: "Perché?" e poi anche questo diciamo, in francese mi sono sempre sentito inferiore perché francesi sono molto...

A – esigenti

B – molto... loro sono molto sicuri che tutto il mondo deve parlare perfettamente la loro lingua invece questi italiani quando ho lavorato all'Inturist subito "ma come?" io sapevo non so 100 parole, mi dicevano "ma come parli bene! Parli italiano meglio di noi!" ecc., e questo mi faceva piacere. E poi siete gente simpatica lo dobbiamo dire ecco e ecc.

A – Ma ■■■■ sai, mi stupisci

B – con tutti i difetti che ci sono

A – per carità. A me stupisci perché quando tu dici “sapevo 100 parole” ma guarda che voi avete la padronanza... parlo di quelli...

B – no, ma io

A – che hanno studiate durante i tuoi anni. Voi avete una padronanza di italiano che per me ancora è stupefacente perché evidentemente è dipeso dal metodo, è dipeso sicuramente anche dall'impegno

B – ecco, dal impegno piuttosto perché conoscendo anche i ragazzi italiani che e ecc., anche gli studenti italiani io li vedo un po' come dire non... va beh questo forse è sbagliato completamente quella è la mia tesi e ecc. Noi in Russia abbiamo sofferto molto e anche questa chiusura e ecc. per noi c'era l'unico sfogo, l'unica possibilità, evasione e ecc. questo studiare no. Non solo italiano voglio dire anche il greco antico

A – si

B – c'è, tutte queste cose, la passione per uscire un po' dalla brutta realtà che ci circondava, dalla ideologia e ecc. E quindi è un mondo che uno si stava creando e ecc. E secondo me in Italia non c'è mai stata questa...

A – questa spinta

B – si, questa... che è molto forte. Adesso per esempio... non lo so... anche adesso ci sono per carità i giovani molto bravi ecc. ma forse c'è anche una cosa oggettiva ecc. che l'italiano non è molto difficile. Non lo so. No, io sinceramente posso dire che comunque il russo è molto più difficile dell'italiano. Questo è vero.

A – ah si. Lo posso confermare anch'io, si.

B – Sì. Molto, perché sa... dell'italiano che dello spagnolo ecc. Per esempio francese è una lingua abbastanza difficile. Da tanti punti di vista. C'è, me ne rendo conto anche.. ma l'italiano non è molto difficile ma così, va bene.

A – Senti visto che il tempo un po' corre

B – si

A – se per piacere mi parli della metodologia che usate.

B – Ma metodologia che noi usiamo che molto può essere anche molto criticata perché io sono un po' in crisi adesso. Devo dire sinceramente. Perché io cerco di... ho sempre cercato di scrivere la tua tesi come si dice.

A – ah si?

B – ma sto...

A – allora ti chiedo aiuto

B – ma sto scherzando. Anche... però ne ho desistito. Devo dire la verità. E sono un po' scettico. No, in generale sulla lingua didattica. Questo lo devo come premessa lo devo dire.

A – si.

B – Sono due cose che io insegno un po', non come prima. Per forza insegno. Se non io, chi? Lingua didattica e traduttologia di cui non mi fido assolutamente di come materie tipo scientifiche e quindi ... perché per traduzione... come Anna che dovresti intervistare. È una bravissima traduttrice

A – si

B – però sta lì.. comincia a ridere quando... qualche articolo l'ho scritto sulle traduzioni e ecc., e lei non vuole parlarne proprio. Come ■■■ che è una brava insegnante, anche traduttrice ma anche insegnante e ecc però quando ho durante le

nostre sedute ho provato “ragazze adesso dobbiamo fare qualche seminario anche sulla.... perché il nostro metodo bisogna un po’ parlarne”. Che noi ce ne parliamo tra di noi

A – si

B – ma lei ha proprio rispinto sul nascere questa ipotesi dicendo... va beh, adesso non dico la brutta parola un po’..... che ha usato... onanismo

A – beh, mi stupisce

B – no, ma perché è assolutamente inutile parlarne, è stupido e ecc. E poi in parte li capisco, è un’immagine un po’... per me nell’insegnamento è una cosa molto importante. Allora io adesso dico il mio punto di vista.

A – si

B – è quello che ho detto adesso anche al rettore. Abbiamo un po’ la caccia, perché cercano un po’ d’entrare in una certa graduatoria le università... è come in tutto il mondo, famoso rating. Cercano di eliminare tutti i professori che per esempio senza dottorato.

A – ah, ecco.

B – Ho fatto un po’ la mia battaglia. Ho detto sinceramente, perché dico, le due brave professoresse che ho avuto nella mia vita che mi hanno imparato... fatto imparare praticamente tutto francese e l’italiano [redacted] all’epoca e adesso all’età di 47 anni penso ha fatto il suo dottorato, primo no? Non avevano степень, il grado.

A – si

B – Sì, no, come si dice

A – si si, il titolo, insomma il grado

B – il titolo, questo titolo accademico, perché secondo me quando uno comincia a pubblicare, a studiare abbandona un po’ gli studenti. Tanto vero che per esempio i miei amici padovani quando mi... descrivevo il nostro metodo mi dicevano, che sono grandi professori universitari molto bravi, mi dicevano: “ Ma questo assomiglia un po’ al nostro come si chiama... non scuola media ma...

A – liceo?

B – Liceo. Sì, sì. Da noi così si insegna al liceo. Ci sono questi bravissimi licei dove ecc... non è... per noi non è università. E questo è vero, perché questo piccolo gruppo, quando il professore ti controlla sempre, ti fa lavorare dalla mattina alla sera, cioè... e che vi vedete 5 volte alla settimana in questa piccola aula, si crea un’atmosfera... questo è il liceo mi hanno detto. Ma è sempre da noi è stato così voglio dire. In questa esperienza siamo cresciuti e ecc.

A – esatto

B - e poi cos’altro posso dire? Così, e quindi ecco per me in questo rapporto professore, cioè maestro ecco e allievo è fondamentale. Devo amare, devo innamorarmi, c’è per me emotivamente deve essere importante questa cosa. E poi questa persona non deve essere stupida... nel senso... no ma non deve spiegare prima le cose difficili e poi le cose facili e deve capire le mie esigenze come di questo piccolo gruppo che sono... per carità siamo tutti diversi però c’è qualcosa ci accomuna

A – certo

B – però di fronte ai 10-12, al massimo 15 persone, non come adesso a Padova ho visto a Ca’ Foscari 2000

A – 2000?

B – no 2000 ma 200, va beh 150... per me c'è, io non sarei... adesso mi considero, io sono bravi professore penso, ma questo non capisco come si può insegnare

A – ma neanche noi

B – insegnare la lingua a 50 persone... non è possibile! Si può fare una lezione sulla storia della lingua russa e ecc., lezione quella quando..

A – si frontale

B – ecco però non è possibile un seminario per imparare tipo... perché questo è un training. Io sempre faccio il paragone con palestra come... questo è sport. Per me studiare una lingua straniera non è studiare la storia, non è studiare questo, avvolte fare esercizio con... o teatro non... piccolo gruppo teatrale.. questo per me... e allora... Se parliamo della lingua didattica, voglio dire che se una persona adesso un po' di razzismo però è nata così, un po' stupida, un po' chiusa, un po'... se non è portato a questo tipo di lavoro anche se ha 4 lauree e se non ha обаяние, non so come si dice in... обаятельный e ecc

A – la predisposizione

B – no, обаяние proprio

A – l'interesse per...

B – hmmm, si si, però è una qualità interiore della persona quando tutti quelli che la vedono si innamorano subito di questa

A – l'attrazione

B – l'attrazione, no c'è.. l'attrazione personale ecc., però non è proprio... non vuol dire essere una bella ragazza, no, assolutamente perché ho avuto anche persone di altro tipo però eravamo sempre... perché si vedeva questo, no, chi è il vero maestro, il vero professore. E secondo me è già come dire, è già idoneo. L'idoneità è questo. Tutto quindi tu non puoi sui libri non puoi leggere queste.. per questo conosco purtroppo tante persone che possono fare, dire anche cose sensate ai convegni, parlare anche della metodologia ma fanno.... Io so perché ho visto come lavorano, abbiamo lavorato insieme voglio dire, che cominciano la lezione 20 minuti dopo, e finiscono un quarto d'ora prima, perché vogliono... e poi non gli ne frega niente e ecc. Quindi per me non esistono. Con tutte le teorie che esistono

A – certo

B – è questo il problema

A – certo

B – per cui non mi fido assolutamente. Perché è una dedizione anche, no?

A – certo.

B – è un rapporto intimo se vogliamo tra... tra... e uno deve essere portato, no?

A – si, si

B – che ci sono anche... c'è un pericolo... voglio dire sempre come in questo tipo di rapporto, perché ci sono conflitti, ci sono... però ho insegnato molto attraverso i conflitti, soprattutto avendo questi giovani ragazzi... e soprattutto nei 95% dei rapporti ho sempre.. per cui adesso cerco di non insegnare più lingua pratica, mi sento un po' vecchio così... дяденька, come si dice in russo. No, no, perché per me era molto importante. Tante ragazze dopo mi dicevano: “sai, quando tu entravi...” e ecc. Ho sempre usato questo voglio dire per farle imparare le cose non per...

A – hai ragione

B – Adesso passando alla metodologia, io poi ti do anche l'articolo

A – si

B – che in Slovacchia è stato pubblicato

A – tieni presente l'orario che tu hai altri impegni

B – no, no, no. Aspetterà. Noi impariamo... non impariamo a memoria, ma facciamo il vecchio metodo molto criticato non quello full immersion ma altro... c'è, un po' il contrario. Spiegazione in russo. Parliamo in russo a lezione. Non solo ovviamente.

A – Ma perché avete una padronanza di italiano perdonami non è un problema

B – si si, ma se devo spiegare una cosa ad un gruppo russo lo dico in russo

A – si

B – ecco, mi sembra un po' strano. Ecco, anche questo è un problema. Va beh, ma questo forse non avremo il tempo.

A – ascolta, magari a settembre o a ottobre se...

B – si, si, volentieri. Perché io poi torno... sarò a Venezia di nuovo dal 27 ottobre penso per un'altra... ma per pochi giorni

A – Ok. Io tornerò a Mosca per la famosa fare di recall, la seconda fase di..

B – si, si

A – quindi [redacted] se non dovessimo... sicuramente non finiremo adesso

B – si, si

A – ti tengo in considerazione

B – il nostro metodo... che noi lavoriamo sul testo. Prima di tutto, ecco. Noi non impariamo le parole come... lavoriamo sul testo proprio dalla prima lezione. E cerchiamo di dividere l'apprendimento passivo dal... cioè la parti passiva dall'attiva.. questo si, è fondamentale. Perché tutti dicono "si, si" però poi alla fine anche gli italiani.. perché non capiscono perché... c'è, il problema che essendo madrelingua... io mi rendo conto perfettamente dei problemi che hanno le persone che... ecco... non sa quando l'italiano passa per la testa... ecco ancora una bella espressione che poi capisci a te piace però io so quello che si usa anche da quello che si usa per carità, si userà anche questo... però un po' meno. Quello che deve avere la precedenza o meno e ecc. Comunque lavoriamo sempre sul testo. Perché ho detto attivo e passivo? Passivo per noi è sapere leggere. Per leggere loro... così ha fatto anche la professoressa [redacted] e per cominciare è difficile per i ragazzi devo dire. Lo fanno a casa. Perché non ha competenze. L'unico compito è leggere, leggere. Il primo semestre forse con l'auto del professore un po' in classe per far capire e ecc., però quasi subito cominciano a leggere con dizionario. Lacrime e sangue ovviamente...

A – eeh

B – 50 pagine devono fare il primo semestre. Poi ti do tutte le cifre. Ce ne sono anche... si, si, te li mando. E questo viene controllato ogni tanto e in classe non perdiamo tempo. Anche perché mediamente perché qui per esempio abbiamo quando va bene non quando la specializzazione 10 ore accademiche la settimana e poi sempre meno, meno. Con [redacted] che loro hanno più ore per esempio

A – si, si. Il primo anno mi pare ce siano 16.

B – Ecco da noi più di 10 non... mai eh. Anche alla facoltà di lettere 12 mi sa. Ecco e poi... questo diciamo è la parte passiva diciamo.

A – si

B – Così arriviamo all'ultimo semestre quando uno legge nel semestre "Il nome della Rosa" di Umberto Eco. No, è proprio il controllo... non deve essere parlare di quello che è...

A – leggere

B – tradurre proprio

A – Ah, anche lettura e traduzione?

B - Però tradurre non dal punto di vista letterario. C'è io devo essere sicuro che la persona, lo studente ha capito, ha capito il senso, ha capito quello che c'è e basta. Non deve renderlo in... anche se...

A – quindi dall'italiano al russo?

B – si, si. Sempre. Dall'italiano al russo. Questo è... perché passivo..

A – si, si, si.

B – e quindi come... mi capita.. vengono dalle altre università per esempio per la laurea magistrale

A – si

B – Le persone dopo aver studiato 5 anni io li do un libro. Normale, non lo so, ma un libro in italiano, tipo non so Cassola, Bassani, non è dialetto, non è storia... non è Decameron.. e io dico "leggete"... non sanno leggere. Non capiscono proprio e questo hanno studiato 5 anni. Scusate, che cosa avete studiato? Questo per me si chiama la competenza. Deve saper leggere. Io posso non sapere una parola, non importa, puoi sempre consultare, perché si dimenticano anche in russo.

A – si

B – però la sintassi la deve capire

A – si, si.

B - Basta, deve sapere. Questa parola devo... basta. Tu devi sapere. Così. È una competenza. Come adesso parlo, devi saper parlare. Devi saper leggere. E devi tradurre. E basta. Sono tre. Noi escludiamo un po'... io trascuro un po' la scrittura perché come capisce una cosa che ci vuole più... e in questo anche ci vuole un madrelingua

A – eh si

B – secondo me prima perché io non scrivo bene nemmeno in russo per esempio. No, perché è un'altra competenza. È veramente una competenza.

A – la produzione.

B – si, si. Bisogna imparare. Ma anche madrelingua lo impara.

A – si

/interruzione dal 34.00 al 34.40/

B – usiamo pochi esercizi. Io li uso facendo le lezioni private. Per esempio quando vedo le persone che hanno difficoltà e soprattutto che non imparano io non posso impormi. Con loro perché sono... perché gente adulta che paga che come me adesso ho due professoressa di inglese e faccio pena perché non ho mai imparato l'inglese. Adesso ho cominciato e non ho tempo. Arrivo, loro sì, sì, va bene. Però capisco la grammatica meglio di loro. Avvolte spiego delle cose. Ma non riesco a imparare. Perché non memorizzo bene.

A – Ma [] ascolta io non so se ti sei accorto io mi sono accorta che leggo, leggo e spesso devo rileggere arrivo in fondo e non mi ricordo

B – certo

A – è qualcosa che...

B – anche questo. E invece è un lavoro. In campo molto duro, molto difficile. Sto parlando dei training di allenatori di.. piuttosto e non di... è un altro tipo sai... grandi professori che parlano alla cattedra. È inutile tutto questo perché tu devi motivare. Devi essere la persona che deve aver voglia di venire... adesso parlo dello studente, no, in classe perché è simpatico lavorare con te e ecc. E questo impatto che si crea ecc., feeling

A – sì

B – ecco col professore e gruppo, affiatato, ironizzando con humor, è indispensabile perché è una cosa noiosissima imparare una lingua straniera secondo me. È la cosa più noiosa

A – In questo ti capisco, la trazione dell'insegnante come maestro

B – se no,

A – perché io sono passata... ho lasciato l'inglese quadriennale ma la mia tesi di laurea è stata sulla letteratura americana. Ho triennializzato americano perché appunto ho trovato un maestro, il mio professore di letteratura americana

B – sì, sì, è questo rapporto..

A – sì, ti capisco.

B – per questo. E niente.

A – Quindi secondo te per insegnare alle classi di russofoni, l'insegnante per forza deve sapere il russo?

B – Meglio, sì. Deve sapere. Perché se no, non... io per esempio anche se sai il russo adesso ho un'altra teoria molto dubbia...

A – farsi venire le domande è importante

B – perché viene criticata anche dalla professoressa [] e ecc. Una così.. però adesso provo. Cioè l'ho detto anche all'ultimo convegno perché c'è... io sono un po' provocatorio, no. Perché dico che l'insegnante deve essere anche un po' linguista e non come [] che lei ha subito protestato dal pubblico. Ho parlato al microfono, ho detto questo che i miei migliori insegnanti erano critici storici della letteratura e ecc., e tante cose poi le ho imparate dopo studiando solo le grammatiche e ecc., per capire. Perché certi meccanismi per esempio... poi ho assistito tu dici: "adesso rispondo". Un italiano madrelingua ha un suo fascino e ecc., piace alle ragazze, ma non ha potuto spiegare la differenza, qui in questa aula io ho assistito e non ho detto niente, è difficile. Gli è stato chiesto dalle persone sempre corsi serali quindi le persone che vengono così che non capiscono niente di linguista però tu devi spiegare qualcosa. La differenza tra "ci sono stato tre volte" per esempio e "sono stato lì tre volte". Che è difficile però si tratta di questi pronomi tonici e atoni che non ci sono in russo.

A – sì

B - Lui ha cercato di tradurre in russo ma non funziona, perché in russo non c'è. E lui non sa niente di linguistica. Lui non sa. Perché bisogna sapere spiegare queste cose in modo facile però sempre...

A – efficace

B – efficace. Questo anche è un altro sbaglio di russi tra tonici... noi, loro tendono a dire sempre invece gli ho detto – detto a lui... proprio così così come я сказал ему in russo va bene... ma devono sentire... я сказал ему и я ему сказал... c'è poca differenza in russo. Invece in italiano suona sempre una forzatura o come cosa sbagliata.. sbagliata dal punto di vista comunicativo. E questo è fondamentale. Comunque da questo punto di vista non deve.. c'è non... Tutto è possibile voglio dire perché uno può imparare da un madrelingua però per togliere certi problemi e soprattutto se uno dopo deve insegnare l'italiano. Secondo me se ha imparato da un italiano sarà una catastrofe. C'è... non saprà insegnare bene. Non so se mi spiego. Poi deve lavorare presso una ditta può... c'è... deve riflettere

A – si

B – Se la lingua solo a imparare, va beh un italiano può andare, soprattutto se è una persona che memorizza bene, che ripete e ecc., però ci vuole questa.... Come per esempio il russo per gli stranieri. È una specializzazione a livello didattico.

A – si si

B – ci deve essere questa specializzazione. Il problema è che adesso ci sono già queste specializzazioni dentro, il problema che ho visto, quando stanno formando questi professori questi manuali sono uguali per cinesi, per russi, per francesi anche ho sentito questi spagnoli che parlavano molto male italiano nel gruppo a Perugia

A – si...

B – anche se è molto simile

A – si, ma non è la stessa lingua

B – uno spagnolo non avrà mai lo stesso problema con l'articolo oppure il francese e ecc. Un russo si.

A – si.

B – E quindi quello che deve spiegare al russo non lo deve spiegare al francese

A – eh no

B – Magari ci sono altre cose e ecc. e quindi ci vuole una specializzazione.

A – Infatti Roman ti avevo fatto questa domanda...

B – quindi un aspetto contrastivo

A – si

B – allora per me questo full immersion è troppo generale. Non va bene. Non basta. Full immersion mi deve parlare in italiano però deve capire le mie esigenze del russo e ecc.

A – Ma infatti ti dico ti faccio la domanda perché quando io sono arrivata ero piuttosto ortodossa su certi metodi e sull'uso soltanto di italiano ma 15 anni fa io avevo avuto le esperienze solo con classi plurilingue e quindi per l'italiano era l'unica lingua utilizzabile. Potevo fare qualche inserimento con l'inglese, col francese...

B – Certo no, capisco

A – ma quando hai una platea plurilingue è l'italiano che devi usare

B – si certo, certo.

A – Con i gruppi di studenti russi, insomma, io non metto mai il russo troppo a disposizione perché dico sempre che parlare un russo con gli errori ai dei russi madrelingua anche no. Però mi rendo conto che sono gruppi monolingue. Punto. E quindi c'è una netta differenza anche nel modo che c'è nel studiare il russo che sicuramente influisce sullo studio delle lingue straniere.

B – Sì, sì.

A – Perché siamo in un contesto di lingua straniera. E poi come dici tu la full immersion... La full immersion può servire per la fluenza

B – no, no, non lo dico io. La full immersione la stanno propagandando adesso

A – sì, sì, per dirti però...

B – in tutti metodi

A – sì, sì, assolutamente,

B – con i lingua madre, mamma mia... ma che roba è assurdo perché

A – no perché, Balboni lo consente, non ti preoccupare

B – ah già lo consente?

A – sì

B – Balboni ama la cultura io invece... sto scherzando... che ho detto che sto cercando la pistola quando... no, no. Sono d'accordo, siamo tutti per la cultura però come dire ho visto tante occasioni quando durante 4 anni alle persone fanno ascoltare le canzoni, magari le fanno imparare le parole come fa la mia ex studentessa [REDACTED] come si chiamano macaroni...

A – ah! E' una tua studentessa?

B – Sì, certo.

A – Vi conoscete tutti, eh?

B – Un po' sì, perché all'epoca come ti dicevo c'erano proprio 2/3 nuclei e basta.

A – sì, sì.

B – C'era [REDACTED] da una parte che sempre [REDACTED]

A – sì

B – e c'era la.. dove c'era [REDACTED] [REDACTED] e basta

A – sì

B – più non c'era più niente a Mosca. Due scuola più o meno. Non in meno in concorrenza perché per esempio [REDACTED] è dello stesso gruppo accademico di [REDACTED] per esempio. E hanno sempre studiato all' [REDACTED] con [REDACTED] Quindi è un po' la stessa provenienza.

A – Ma poi c'erano i manuali di Greisbard.

B – Sì, sì, Ma Greisbard non è mai stata all'MGU e quindi è un altro un po' filone però per esempio [REDACTED] quando ha voluto capire qualcosa, cioè come insegnare la lingua è venuta da [REDACTED]. E adesso mi sta ripetendo quello che aveva detto la Greisbard molto. Quindi, sì, sì. È interessante.

A – Ma perché il manuale di Greisbard non è mai stato... è ancora in uso

B – è ancora in uso, sì.

A – perché non è mai stato non lo so rivisto, magari aggiungendo

B – No, è stato rivisto da [REDACTED]. Però io..

A – Ma tipo con...

B – Ma non può essere... anche questo il problema del manuale. Questo qui si apre una lunga

A – eh

B – perché sì, sì. Io, i miei colleghi, noi in generale... non amiamo i manuali, noi siamo contro i manuali... sì, anche questo... contro i manuali, contro i manuali...

A – va beh, anche perché il manuale perfetto che puoi usare dalla A alla Z...

B – e secondo me ogni bravo insegnante deve fare il suo proprio manuale

A – ok

B – deve fare c'è... adesso si chiama questo avere il suo materiale.

A – ok

B – Se uno non ha il suo proprio materiale per me non esiste come l'insegnante. Se si accontenta di quello che gli propone.. perché non so come dire... è la lingua, è una cosa molto soggettiva.

A – sì

B – Ci sono che ne so, quando.. io proprio ho sempre questi rapporti di amore e odio con i testi. Quello che leggo può... e quindi c'è... Non esiste un libro che posso accettare al 100%. Non esiste. E quindi tutti quelli che conosco hanno un proprio manuale e poi arriviamo al punto che come dice [REDACTED]: "io non posso ripetere mai con lo stesso gruppo la stessa cosa perché ho già fatto"

A – certo

B - quindi è inutile perché oggi tu fai un manuale, passano due anni e tu lo devi buttare...

A – ma anche quando tu lavori parallelamente con le classi non fate mai la stessa cosa

B – sì, con i gruppi... sì, sì. E quindi non c'è mai l'iter si può dire uguale con nessuno

A – sì, condivido

B – e per questo... ci sono anche i problemi perché voglio dire non lasciamo i nostri manuali.. e questo... capito... e gli altri li hanno

A – sì, sì. A livello universitario perché poi devi uniformarti

B – eh, ecco! E poi come mi ha detto per esempio un mio collega ungherese, molto bravo ci siamo conosciuti in un convegno in Italia sulla lingua didattica a Bari nel 2003, tra l'altro li ho visto Balboni per la prima volta, anche lui naturalmente è venuto anche lui a Bari per.. ecco

A – lui è un presenzialista

B – uuuh, assolutamente, anche troppo, si

A – e quindi , e questo... abbiamo... mi è piaciuta molto questa persona. Abbiamo fatto lunghi giri, abbiamo parlato del mio... perché all'epoca era molto entusiasta del metodo e ecc. E ha detto: “ Si, si, ma tu capisci? Tu ce l'hai i tuoi piccoli gruppi ecc., cattedra. Io ho una scuola di lingua a Budapesht dove lavorano 30 inseganti e devono fare più o meno la stessa cosa tutti. Quindi il tuo metodo...” - quando gli ho parlato della vocazione della ecc.,- “no”.

A – ok

B – Devono avere un programma più o meno... quello che noi abbiamo adesso di sera con questi corsi presso l'Istituto di Cultura dove praticamente adesso c'è una del mio centro perché io presiedo un po' didatticamente questi corsi perché il pagamento avviene attraverso la rete di RGGU, quindi faccio finta di dirigere anche questi corsi però nessuno dei miei insegnati ci insegna e capisci perché. Perché dicono: “Non vogliamo, non possiamo seguire, dobbiamo essere indipendenti.

A – assolutamente

B - Liberi. Perché liberi. Liberi perché sono persone molto responsabili e ecc, però vogliono essere liberi e non essere costretti ad usare un manuale. E lì non è possibile perché dobbiamo dire, la gente paga per passare da A a B1. Noi usiamo questo manuale perché prendiamo... perché... anche facendo finta e poi prendendo altro materiale ovviamente

A – si, perché poi c'è problema che qualsiasi manuale tu prendi almeno appunto che non sia Greisbard, scritto per un'utenza specifica. Tutti gli altri manuali sono scritti studenti di italiano

B - si, si ma non solo. Questi studenti cambiano gruppo, cambiano... e quindi un altro professore

A – si si

B – e quindi deve capire che cosa avete fatto

A – si si, e poi sai è lo stesso quadro comune che ti porta dover per forza livellare no le competenze

B – si, si. E anche per test, per tutte queste cose. Quindi li capisco. Ti ho parlato un po'...

A – Tranquillo, io ti ringrazio.

B – Va bene. Se hai qualcosa ancora...

A – Guarda per ora va bene

B – Puoi scrivermi

A – esatto rimaniamo che

B – se non hai problemi. Io ho paura di... sai che quando devo scrivere.. per scritto perché ho sempre paura di sbagliare, non ho mai imparato a scrivere.

A – è come me. Scrivo terribilmente. No, ma tu scrivi bene.

B – no, parlare.. ma io non...

A – Ascolta, ma ci possiamo sentire via Skype

B – anche, senza problemi. Se ti interessa qualcosa...

A - allora ti ringrazio...

INT_I_11

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A – Intanto ti ringrazio come sempre per la disponibilità. Allora più o meno l'intervista è semi strutturata rispetto a queste domande. Dopo se mentre parli perché so che avrai tante cose da dirmi mi viene in mente qualcos'altro te lo chiedo.

B – Sì. Allora per titolo di studi che cosa intendi?

A – I tuoi titoli accademici.

B – Accademici? Cioè la laurea. L'interprete, l'interprete presso la nostra facoltà Interpreti e traduttori.

A – Sì. Le lingue?

B – Le lingue: italiano e inglese.

A – Ho capito. Non le avevi scelte tu?

B – No, l'italiano l'ho scelto io.

A – Ah sì?

B – Sì, sì. Perché tradizionalmente diciamo nella mia famiglia, mio padre [redacted]... [redacted] [redacted] della parte internazionale. E così era proprio responsabile delle relazioni con l'Italia. Per questo ho passato la mia prima infanzia fino a... [redacted] Sì, naturalmente non ci ho pensato mai all'italiano. Mi hanno cercato di insegnare allora un po' di italiano. Era assolutamente invano perché io volevo arrampicarmi sui mandarini e mangiare i mandarini verdi. Ecco, sì, nespoli mi piacevano da morire però gli alberi erano molto alti e così non ci arrampicava. Ecco e dunque poi quando volevamo scegliere qualche cosa prima ho scelto l'inglese naturalmente, non il tedesco perché a scuola c'erano soltanto queste due lingue

A – sì

B - e poi quando dovevo iscrivermi a qualche università abbiamo pensato proprio a quella dove ha studiato mio padre. Tanto c'è... Io non ero molto cosciente, sapevo che l'italiano c'era soltanto al MGU e alla nostra, allora si chiamava Pedagogica delle lingue straniere.

A – sì

B - E capivo che alla MGU... ah! Alla MGU non c'era allora, non formavano il gruppo di italiano.

A – ah, non c'erano abbastanza studenti...

B – e io mi sono preparata col mio padre tutto l'anno e dunque poi per fare l'esame...

A – di ammissione

B – di amissione si

A – Non era molto difficile rispetto all'inglese penso perché noi italianisti russi siamo un po' meno severi diciamo degli inglesi, così l'ho superato bene e poi dunque ho studiato tutto... ho ripetuto l'anno perché tutti cominciano da zero. Ho studiato non 5 ma 6 anni l'italiano e così insomma dal quarto anno già insegnavo l'italiano perché alla cattedra mancava il personale così mi hanno chiesto di dare una mano.

A – E quindi sei passata direttamente da...

B – Direttamente proprio. Io non sceglievo proprio niente.

A – Beh allora...

B – E allora vedi che...

A – Ascolta e quindi il target degli studenti è stato da subito gli studenti universitari?

B – sì, sì

A – poco più indietro di te insomma come...

B – sì, erano del secondo anno dove poi uno di questi è mio marito adesso. Proprio l'ho pescato o lui mi ha pescata ma insomma...

A – che bella storia!

B – Ma anche ■■■■■, lei è sposata con suo studente, con il suo studente minore di 4 anni di lei. Così lei si sentiva sempre più giovane.

A – bene

B – sì, insomma

A – beh, insomma vedo che l'italiano vi ha proprio circondato

B – sì, circondate è vero, sì è vero. E anche poi qui ha studiato la figlia, e il figlio insomma. La madre insegnava la letteratura italiana. Per un certo periodo poi diceva che dopo la letteratura russa quella italiana non reggeva e così l'ha ceduta ad un italiano di fare la poesia italiana soprattutto

A – sì

B – ma insomma c'è stato questo periodo quando abbiamo studiato e insegnato tutti insieme

A – ■■■■■, ma cosa faceva... che cosa arrivava dall'Italia? Che tipo di informazioni arrivavano e che tipo di materiali arrivavano?

B – materiali allora per lo studio?

A – sì

B – Ma prima pescavamo i primi giornali dell'Unità naturalmente

A – sì

B – non c'erano altri. Chiedevamo di portare sempre qualche giornale dall'Italia se ci andava qualcuno ecco. I libri erano sempre gli stessi. C'è proprio da quegli anni è il libro che usiamo adesso al primo anno, è del '72.

A – Di Grejsbard

B – Di Grejsbard si. Lei di italiano ha fatto questo libro. Secondo me è molto utile perché come dire è molto ben sistemato. C'è tutto il lessico che viene ripetuto più volte usato e ecc. E io dico se uno sa imparare questo libro a memoria, memorizzare tutto...

A – si

B – c'è un 1500 parole, sì, in media, e così già può andare a tradurre, perché... no, perché c'è tutto il lessico necessario.

A – si

B – sì, poi si può approfondirlo, allargarlo, non so, aggiungere altre cose, però questo rimane come base. Così quelli che non imparano al primo anno a memoria tutto quanto poi si inciampano in ogni riga.

A – Quindi ■■■■■ veniamo alle difficoltà

B – ok

A – Gli studenti, diciamo gli studenti di oggi se vuoi mi fai una panoramica rispetto a quelli di qualche anno fa

B – uguali, uguali. Le difficoltà sono sempre le stesse. Allora, io dico sempre che la cosa più importante è quella della fonetica, della pronuncia. Perché anche se uno non sa usare bene l'italiano quando apre bocca bisogna che lingua usa. Perché se uno comincia a parlare e tu che lingua sia come succede con i nostri cantanti che cantano e metà canzone io non capisco se è russo, inglese, spagnolo, italiano o qualche... o georgiano. E dunque dico: "Ragazzi, bisogna aprire bocca"

A – usare il fiato bene

B – sì, sì. Dovete aprire bocca e pronunciare bene consonanti, non so, vocali, le doppie, sì. La pala... Come si dice? La palatalizzazione, sì?

A – sì, palatalizzazione, bravissima! Sei fantastica!

B – sì, insomma nuoce molto diciamo all'italiano nella bocca russa. Però diciamo questo è superabile. Perché noi in russo abbiamo molti suoni che sono difficilissimi per gli italiani, invece in italiano "gne", "gli" non sono...

A – Credo che siano una difficoltà temporanea.

B – Temporanea, sì. Soprattutto da pigrizia... no, ci sono quelli che sai chi trovano più difficoltà? Quelli che sanno bene l'inglese. L'inglese sta dentro di loro come dico, li riempie dai talloni e così cervello non può liberarsi, non può mettere da parte tutto questo. Cercano sempre di allineare l'italiano seguendo l'inglese e quando dico, lasciate stare e prendete il russo, è meglio. Perché è più vicino al russo che all'inglese. Per loro è difficile. È difficile. Però poi... Non Galia per esempio quando ha cominciato studiare ai suoi tempi l'italiano piangeva. Non poteva capire niente. Non poteva imparare niente. Un anno e mezzo mi diceva che piangeva e così dopo aver pianto tanto finalmente ha capito la bellezza...

A – ha trovato

B – ha trovato il canale a cui appunto...

A – esatto

B – no, perché tutti quelli che arrivano con l'inglese, tutti pensano di continuare l'inglese. Ma figurati. Uno ci dedica 10 anni, poi arriva e gli dicono basta. Cioè secondo me sbagliato, tra parentesi diciamo. Parlando delle altre lingue...

A – si

B – Uno che ha studiato 10 anni, basta. O deve andare subito a fare qualche pratica diciamo le lezioni pratiche, subito simultanea, consecutiva oppure... e scritta, oppure leggere soltanto la letteratura, discutendo la letteratura, o solo la letteratura, solo gli autori, appunto per usare la lingua e per studiare dovrebbero prendere altre lingue. Così almeno tre lingue lo sanno quando si laureano. E invece questa tendenza rimanere sempre con l'inglese e i nostri programmi sono scritti soprattutto per chi continua la lingua. Noi gli italiani come sempre cominciamo da zero siamo in una posizione un po' forzata perché noi in 5 anni dobbiamo recuperare 10 anni di...

A – di inglese

B – di inglese e aggiungere qualche cosa che dobbiamo studiare

A – sì, sì.

B - e così viene fuori che è un po' difficile. Cos' dico che non... soprattutto adesso questi бакалавры

A – sì

B – che studiano soltanto 4 anni li posso comparare con una casseruola dove per 4 anni mettiamo tutto il necessario, mettiamo l'acqua, sale, pepe, tutti gli ingredienti però dimentichiamo di accendere

A – il gas

B – il fuoco, e anche se lo accendiamo dimentichiamo di chiudere il coperchio. E il quinto anno che prima dicevamo se serve, non serve, però per diciamo per fare, non so per far cuocere la zuppa ci vuole tempo.

A – sì

B – e così in 4... in quattro quattr'otto succede

A – e quindi tu vedi che c'è questa mancanza rispetto a...

B – sì, ci manca, ci manca questo. Ci manca questo tempo perché dico tutto il tempo che stai alla lingua lavora per te. Anche se non parli, anche se.. però ce l'hai in mente

A – sì

B – se diciamo sfogli qualcosa, parli con qualcuno di tanto in tanto non regolarmente lavora per te. Se tu... non c'è tempo non c'è materiale.

A – sì, sì. Bisogna lasciare il tempo anche al cervello di fare il suo lavoro

B - Sì. Purtroppo non so chi scrive da voi i programmi, da noi scrivono le persone che non hanno mai visto nessun gruppo

A – la classe

B – la classe, sì.

A – Da noi è la stessa identica cosa.

B – quelli che avevano i voti soddisfacenti vanno al Ministero per starci dalle 9.00 alle 18.00, non so come riescono a farla perché per me è una fatica enorme. Per me è più facile fare 5 lezioni di seguito che stare dalle 9.00 alle 18.00 facendo qualche cosa non so. Ma insomma questi programmi non sono...

A – non rispecchiano poi la realtà

B – non rispecchiano. Dico dobbiamo seguirli... dobbiamo seguirli come orientamento

A – sì, come linee guida

B – come linee guida però dobbiamo vedere noi, tu lo sai meglio di me, ogni classe ti detta le proprie condizioni. È inutile dire che dovete, dovete, dovete. Per noi è facile perché abbiamo soltanto due gruppi paralleli che sono specialisti e sono бакалавры e allora hanno i programmi diversi. Per noi è difficilissimo perché бакалавры hanno più ore e dunque andiamo più avanti. Soprattutto dobbiamo poi rivedere i nostri materiali per l'esame per non chiedere quello che non hanno studiato. Sì. Ma diciamo soltanto due gruppi abbiamo.

A – sì

B – e non paralleli diciamo, studiano contemporaneamente ma hanno i programmi diversi.

A – diversi esatto

B – Quindi nostri inglesi poverissimi... io mi ricordo quando studiavo io, avevamo almeno 10 gruppi di inglese di diversi livelli. In base ad un test li dividevano secondo le...

A – le competenze

B – le competenze, le conoscenze ma diciamo dovevano raggiungere lo stesso finale lo stesso. Per esempio famoso che esiste anche adesso verifica di 100 punti

A – sì

B – esiste a lo devono fare

A – superare

B – superare tutti. Però bisogna vedere in che gruppo sei. Se sono tutti che hanno studiato 10 anni

A – certo

B – o se sono dopo l'esercito che sono venuti dopo aver dimenticato tutto quanto, il nome compreso. Insomma... però questi 100 punti sono obbligatori per tutti.

A – per tutti

B – sì. Secondo me non è giusto. Forse dobbiamo poi arrivare alla fine, arrivare a qualche risultato, concreto

A – sì

B – e invece ci sono diverse vie, diverse strade per arrivarci. Non dobbiamo tutti seguire questi 100 punti. Poi se uno psicologicamente non sopporta questo tipo di verifica non ti scriverà mai bene questa verifica.

A – certo

B – tu lo sai, no

A – Senti invece al livello di metodi ██████ cosa usi tu, cosa pensi che sia più efficace? Avendo una condizione così...

B – Vedi che diciamo che il nostro metodo della nostra Università e della nostra facoltà è quella di: 5 volte ripetere la stessa cosa. C'è noi facciamo... prima facciamo in classe oralmente, poi lo scrivono a casa, poi arrivano con il lavoro scritto lo verifico ancora una volta in classe

A – sì,

B – poi io prendo questo lavoro, e poi punto quinto lo restituisco con le mie correzioni e poi se vuoi il sesto, poi loro devono fare la...

A – la correzione

B – la correzione degli sbagli

A – ho capito

B – Sì. Cioè è soltanto la questione della disciplina secondo me. È come nel balletto ripetere 32 fouettés non so 1000 volte. E dunque io ero sempre sicura che il balletto non si può imparare e invece si può.

A – si può

B – A uno bastano 10 volte, all'altro 10 000 ma risultato sarà... può essere proprio lo stesso. Qualcuno come si dice... non prende le stelle dal cielo però ci arriva in un altro...

A – Poi forse è anche una questione di attitudine

B – questo sì

A – di impegno

B – certo, ma guarda che molto frequente succede così che uno capace a studiare le lingue poi si annoia perché deve aspettare poi tutti perché studiamo nel gruppo... e ai miei tempi erano 8 persone, 7 erano pochi, 9 troppi e 8 proprio

A – il numero perfetto

B – il numero perfetto. E adesso ci sono 11-13, a volte 15 mi ricordo e quindi qua non si tratta più del nostro metodo però come base rimane... che devo tutto imparare a memoria. E poi rispondere così al ritmo equivale a quello della registrazione. Ecco dico così. Cosa vuol dire imparare a memoria? Vuol dire che quando tu impari a memoria puoi accendendo la registrazione parlare con lo stesso ritmo, con la stessa intonazione tutto il testo dall'inizio fino alla fine senza guardare nel libro. Non so quando uno ci deve stare. Io mi ricordo che mia madre che insegnava il russo con un tedesco ci è stato un caso così che lei diceva sempre che voi domani, oggi non sapete leggere, domani questo piccolo testo dovete leggere meglio di me. Perché dovete ripeterlo 33 volte, ha detto così.

A – sì

B – una metafora. Il giorno dopo il tedesco, poi si c'erano anche gli italiani che per rivalità facevano lo stesso, lui è arrivato e legge meglio di lei in russo perfetto. Lei dice: "Allora, Lei ha studiato?" – "No" – "Ma ha sentito?" – "No" – "E che cosa ha fatto?" – "33 volte ho ripetuto. Lei ha detto 33 volte e ho ripetuto 33 volte". Era molto capace ma si preparava sempre così. Proprio come uno spione non so dio livello internazionale.

A – eh sì

B – parlava meglio dei russi. L'unica cosa che usava troppo erano come dire i detti. Ad ogni situazione aveva un detto e qui non si usano così tanto. Però dipende... alcuni sì ma è una eccezione.

A – perché all'epoca c'era anche la questione che bisognava imparare una lingua così come una persona di madrelingua

B – sì, sì. E io cito sempre questo Ilia, anche aveva il nome russo, non so perché. No ma Elia c'è dappertutto, no

A – sì, sì

B – e lui diceva: "non, non è un problema il russo. Io sono venuto per studiare. Che problema è? Ha detto le condizione.." Come dico ogni lepre può studiare al ин. яз. soltanto che questa lepre deve imparare da oggi per domani.

A – adesso ho capito perché non ho imparato il russo non ho ripetuto 33 volte.

B – no, l’hai imparato, però per suonare così ci vuole orecchio e orecchio diverso da quello musicale, è tutta una capacità diversa però... no ma soprattutto come noi diciamo sapere rimanere seduti sulla sedia, questa è la condizione migliore.

A – Senti invece gli studenti di oggi sono ancora così come quelli di un tempo o noti delle differenze?

B – Ci sono, ci sono. Per esempio [REDACTED] era uno che studiava al volo seduto sulla sedia tanto quanto era necessario. Come lui ricorda i testi li ricorda ancora da quei tempi. Sì ma lui era un’eccezione. Lui studiava che era l’anno con 3 gruppi parallele, lui e un’altra [REDACTED] che dopo è andata, adesso lavoro all’Ambasciata Italiana, che.. c’è... prendevano tutto a volo, non so perché. Gli dicevo che potete non venire per esempio un giorno tale quando noi ripetiamo, ma venivano sempre. Non c’era problema per loro, venivano, , stavano, studiavano, sempre davanti all’insegnante.

A – Invece oggi con l’uso di Internet di vocabolari online non so, gli studenti sfogliano ancora i dizionari o guardano solo su...

B – purtroppo no. Purtroppo no. Purtroppo no perché dico quando voi guardate quello cartaceo voi vedete tutta la famiglia della parola già davanti a voi, a destra, sinistra, una pagina indietro, una pagina in avanti. Perché quando voi vedete la versione elettronica soltanto quello che avete chiesto è presente

A – esatto, quindi un risultato che non sempre potrebbe essere quello adeguato

B – certo, certo.

A - soprattutto per un lavoro di traduzione

B – certo per la traduzione è indispensabile

A - esatto

B – questa volta adesso che si laurea una studentessa con cui scriviamo una traduzione di Benni, di Margherita Dolcevita

A – sì

B – così ho detto ma devi aprire anche il dizionario russo perché altrimenti come per вредный, вредоносный, злобный e ecc., ecc., voi dite per questo abbiamo cercato equivalente di cattiva, no, arrabbiata come una iena

A – sì, sì

B – è stato scritto da Benni perfida come una iena, tutte le italiane le mie amiche alle quali avevo chiesto, perfida si dice più raramente, più arrabbiata come una iena

A – sì

B – ma noi in russo una iena non abbiamo come associazione, nessuna, per noi iena è iena e basta. E le ho detto guarda, devi aprire tutti i dizionari e vedere arrabbiato come..

A –eh sì

B – è difficilissimo perché ho capito come non è scritto da nessuna parte, cioè questo paragone non danno. Danno citazioni di diverse opere letterarie però non ci sono..

A – quelle letterali

B – ho detto bene, dovete vedere qualche cosa perché altrimenti proprio in russo traduciamo come in russo, guardate in russo, perché in russo non conoscono moltissime parole, non leggono

A – eh beh si, questo è un problema generalizzato

B – si si si

A – anche da noi

B – si si

A – il vocabolario personale è sempre più ridotto

B – si, ridotto

A – e quindi si utilizzano sempre gli stessi termini

B – certo

A – quelli più semplici anche un po' più comuni

B – si si, ma se si usano 1000 parole... molto bene... si riducono

A – si. Senti invece al livello di difficoltà ■■■■ cosa è difficile insegnarli? Se c'è qualcosa di difficile da insegnarli.

B – Nel senso di spiegare?

A – si

B – No, secondo me tutto è spiegabile. Alcune cose bisogna spiegare paragonando con qualche fenomeno russo oppure quello inglese. Purtroppo ho dimenticato l'inglese quasi del tutto. Ho visto una nostra collega che viene con noi alle Olimpiadi e lei mi ha detto: “Ma perché è difficile usare il passato prossimo?” è come Past Perfect in inglese

A – in inglese

B – si soltanto che Past Perfect non tutti lo conoscono molto bene per capire come deve essere usato. Ci sono sempre delle parole che ti fa vedere che devi usarlo

A – esatto perché poi non è la forma, che la forma si impara

B – si si, dunque ci sono delle difficoltà però lei dici che se li sai usare queste due forme parallele, spiegare molto meglio. Purtroppo da noi ci sono queste richieste molto alte che devono conoscere molto bene l'inglese quando entrano dall'altra università poi in realtà non sanno distinguere il verbo transitivo da intransitivo. Dico, che c'entra l'inglese? Il russo, la quinta classe proprio da noi che si spiegano queste cose. Come mai non sapete? Come? C'è in inglese non è importante transitivo e intransitivo ma in russo è importante

A – eh si, eh si

B – E dunque... e poi dicono... qualcuno ti dice: “Ah! Subito lo so”, e ci sono i gruppi dove c'è il silenzio completo e tu capisci che hai fatto una domanda...

A – che era meglio non fare

B – ecco appunto e cominci spiegare. Sì, sì, e noi cominciamo proprio da questi concezioni... concetti un po' strani, no, che dovrebbero essere conosciuti già. No, per spiegare no. Per esempio mi piace spiegare passato prossimo quando c'è nella nostra... nel nostro libro di Grejsbard, perché anche lei partiva dal francese, lei non sapeva l'inglese, sapeva

francese, così partiva dal libro di Popova-Kazakova dove c'è passé simple che viene tradotto come прошедшее простое

A – sì

B – e invece per passé composé si diceva сложное, ma io dico non è сложное, è составное, fatto di due parti

A – eh sì

B – e invece passato prossimo lo traduciamo cosa vuol dire che è passato però vicino a noi. A differenza da quello remoto da noi, e così si capisce meglio.

A – quindi facendo delle associazioni che rimandino al russo

B – sì, certo. Come cerco di spiegare che siamo divisi da un vetro trasparente però noi siamo da questa parte e dall'altra parte c'è tutta un'altra lingua, sì, e così per farla capire tu devi capire da che parte del vetro stai. Se c'è lì da qui non senti niente allora devi raccapazzarti lì dentro dall'altra parte. No per spiegare per me non ci sono problemi.

A – Senti invece per gli aspetti socio pragmatici, c'è proprio per alcuni usi della lingua che sono tipici so ogni lingua ha il suo hanno particolari problemi oppure sono ragazzi che comunque viaggiano che magari sono esposti.

B – no, non viaggiano. Se viaggiano con i genitori vanno soprattutto sulle spiagge in Turchia, in qualche Europa però non posso dire che viaggiano e così conoscono qualcosa o sanno qualche cosa di più rispetto a quelli che non viaggiano. Tanto viaggiare da noi è costoso e così non se lo possono permettere. Forse penso alla MGIMO... se tu...

A – Non credo che riuscirò di andare però. Ad esempio Вышка, anche Вышка ha un livello alto

B – sì, no, bisogna chiedere... fatti scrivere una lettera.

A – mi hanno chiesto una lettera del Rettore.

B – sì, del Rettore ma penso se... ma prima penso che neanche il Rettore non scriverà niente senza una richiesta del tuo Руководитель,

A – ti dico ho contattato il PhD office mi hanno dato una specie di elenco da seguire nel comporre la richiesta vediamo un po'...

B – sì sì

A – io ci provo

B – Perché lì i ragazzi sono diversi. Perché sono più... io ci ho lavorato alla MGIMO negli anni '90, proprio '91, '92. E allora c'era la contingente quella nostra. E invece adesso sono tutte con le macchine che viaggiano ad ogni festa

A – Sì, ho visto

B – insomma privilegiati. Come dice ██████ è un'Università chiusa. Dico chiusa? A chi? In che senso? Ma io non discuto. Sono chiusi? Va bene che siano chiusi.

A – vedi subito la differenza

B – sì, si vede subito la differenza

A – per me era interessante appunto sentire il loro punto di vista

B – sì

A – credo che a livello linguistico abbiamo le stesse identiche difficoltà

B – sì, certo

A – perché nessuno di noi non si inventa nulla però probabilmente insomma il loro stile

B – però il loro stile è come diverso dal nostro. Loro studiano le lingue alle rispettive facoltà. E la facoltà ha un indirizzo concreto. Per esempio: diplomazia, o economia, o giurisprudenza e così loro capiscono la materia e così tutti i testi sono sempre riguardanti questa materia e naturalmente in questo caso loro fanno meglio le traduzioni perché capiscono la materia. Anche noi possiamo dare un testo giuridico più o meno, no, economico ma saranno le parole.

A – Mi sono limitata agli aspetti prettamente linguistici, grammaticali se vuoi

B – sì sì

A – fonetici e lessicali perché avendo uno specchio abbastanza ampio delle università, ognuna con una propria direzione è ovvio che non potevo...

B – ma lessicale proprio migliore da loro, perché loro il lessico hanno soltanto questo profilo e lo sanno, lo capiscono, in russo lo capiscono. Tu puoi dirmi se io possa tradurre qualcosa della fisica? Forse, ma della fisica non intendo assolutamente, così devo imparare e allora di che si tratta? Traducendo che è sempre difficile naturalmente qualcuno mi ha detto: “perché noi non studiamo vocabolario settoriale?” dico, va bene, lei che settore vuole scegliere?

A – in genere i traduttori

B – anch'io mi ricordo quando noi studiavamo volevamo anche noi avere il vocabolario diciamo settoriale

A – sì

B – ma che settoriale? Industria? Agricoltura? Perché allora c'erano

A – eh sì

B – i materiali dei congressi del partito e lì c'erano tutte queste rubriche. Allora queste rubriche, quelle rubriche lì conoscevamo abbastanza bene però adesso dove andare

A – infatti in Italia c'è una tradizione di traduzione che indica la specializzazione

B – certo certo

A – non si può tradurre tutto. Ci si deve specializzare in ambiti

B – sì sì

A – e mi ricordo di aver seguito dopo la laurea ho seguito il corso appunto di traduzione giuridica perché quell'anno c'era quello disponibile alla Sapienza

B – sì

A - e qualcuno appunto diceva cercatevi una nicchia che possa essere... anche la botanica, anche giardinaggio

B – sì, sì

A – non deve necessariamente essere una cosa chi sa quale, no, l'aeronautica..

B – perché anche nella nostra lingua nativa noi non conosciamo bene tutti i settori

A – assolutamente

B – per questo quando dicono C2 vuol dire la lingua a livello di madrelingua ma non vuol dire che conosca tutti settori

A – e poi ci sono 4 abilità

B – certo, certo

A – uno non è che sa leggere come sa scrivere come sa parlare come sa ascoltare

B – ascoltare sì

A – i livelli secondo quadro comunitario sono abbastanza artificiali

B – sì

A – rispetto a chi insomma hanno tutte le competenze. Devi fare corsi di formazione che l'Università ti obbliga a fare?

B – Adesso sì. Adesso siamo arrivati ai tempi quando le carte non significano più delle capacità di chiunque e così dobbiamo farli. Però di solito lì faccio io, soprattutto mi danno sempre la stessa carta, proprio lo stesso documento però lo devo fare per gli insegnati della scuola, delle scuole medie e anche delle università vengono. Ma facciamo una bella chiacchierata, ci scambiamo le nostre esperienze, questo sì.

A – bene. La tua è una esperienza. È una intervista particolare appunto la tua è una esperienza particolare. Quindi ascolta quanti anni di insegnamento hai alle spalle?

B – allora ufficialmente dal '77 ma così al dettaglio

A – sì

B – sì, come aiutante ho cominciato nel '75. Allora '75 quindi saranno... 49?

A – no, 44

B – 44, sì. Abbastanza.

A – Cosa è cambiato?

B – Cosa è cambiato?

A – So che è una domanda ampia...

B – sai che non è cambiato molto. Capisco che anche adesso devo cambiare, devo più ballare e cantare perché per rallegrare questa gente che adesso viene come dire abituata ad essere.... Però io dico che scusate, io non sono qui per questo. Io adesso per il prossimo anno mi sono chiesta di nuovo il primo anno soltanto perché lavora in secondo turno, a cominciare dalle 13.00. Non posso più cominciare alle 08.00. E questo è cambiato.

A – direi anche che insomma no che è stato guadagnato. È una cosa che si guadagna sul campo

B – sì sì, sul campo. Però so che questo lo so fare bene e capisco che quando non c'è questa base solida soprattutto di comprensione di come deve studiare. Perché purtroppo adesso che cose che è cambiato? Se prima c'erano più studenti che sapevano come studiare dalla scuola adesso ce ne sono sempre di meno.

A – di meno

B – sì, sempre di meno. Uno se sa lavorare e questo li salva anche se non sono capace di studiare le lingue proprio. Forse avrebbero dovuto scegliere qualche altro indirizzo ma stanno qui, va bene, ma dico se... studiando si può imparare tutto.

A – Quindi, è una questione da una parte di metodo e dall'altra di motivazione?

B – Certo, certo.

A – La motivazione noti che sia calata? Che sia diversa?

B – Prima che io fosse venuta a studiare qua c'erano sempre due gruppi. Anch'io ho studiato che eravamo in due gruppi. Prima, a cominciare dal nostro anno non hanno come dire non hanno cambiato come dire non hanno... vedevano in ogni gruppo chi è più forte chi è più debole.

A – si

B – e poi facevano un gruppo tutto forte e l'altro tutto debole. A cominciare dal mio anno si, sono capitata così. Hanno detto no, non è giusto, così qualcuno può essere umiliato da questa necessità di trovarsi nel gruppo più debole. Però la nostra Grejsbard diceva che ci sono diversi metodi che anche il gruppo debole possono portare al livello necessario

A – si

B – soltanto che le strade devono essere diverse. Diceva che quando c'è qualcuno molto bravo e qualcuno non molto bravo si, allora il molto brava comincia ad annoiarsi come ho detto già anche capace e ecc.,

A – si

B – e poi neanche si laurea. Avevamo un caso quando una era capacissimo proprio capace capace e in aprile dell'ultimo anno ha detto: "non voglio più... non voglio più finire la laurea... non voglio finire niente". La rettoressa di allora l'ha chiamato, chiedendo ma che cosa ti manca, allora gli ha dato una stanza tutta sua

A – si

B – nella casa dello studente, le ha pagato di più di presalario insomma tutto quanto

A – non ha voluto?

B – non ha voluto. È venuto un anno dopo più tardi e ha portato il lavoro senza nessuna commissione gli hanno scritto il necessario, datato l'anno precedente

A – Ah!

B – si

A – proprio una cosa all'italiana

B – si, all'italiana, si. non so, adesso lavora con l'italiano ma non l'ho sentito proprio da tanto. Ma dico che questi casi sono difficili. Perché per me come per l'insegnate è sempre importante aiutare a quelli che non sono capaci.

A – si

B – prima dicevo che prima di quando ho cominciato mi pareva che io dovessi seguire i più bravi. E così come far arrivare gli altri, dare una motivazione in più, non vogliono essere gli ultimi e ecc. Però non vale per tutti. Qualcuno dice: "Ah, ma lui è sempre migliore e allora non voglio fare niente"

A – si, si mette anche in competizione

B – si, si, qualcuno si mette in competizione, qualcuno no. Qualcuno per esempio, i ragazzi, sono più deboli delle ragazze. I maschietti sono meno capaci, meno organizzati in massa, no?

A – si

B – e invece le ragazze sono organizzate, sono più pignole e ecc., imparano tutto a memoria però il primo anno puoi imparare tutto a memoria, anche il secondo, il terzo no. E qui escono fuori i ragazzi.

A – sì. le individualità

B – sì, individualità. Anche mettendo da parte le cose meno importanti vanno avanti e diventano migliori interpreti che le ragazze. Sempre in massa.

A – sì sì, sì.

B – non è dappertutto ma è così.

A - ██████████ Grazie davvero

B – ho risposto a tutte le tue domande?

A – sì.

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A: Ecco, cominciamo così che poi ho i dati... Parlavamo dell'approccio: induttivo e deduttivo, Secondo te, visto che usi materiali che spesso hanno un approccio induttivo alla grammatica, funzionano con gli studenti russi?

B: Direi piuttosto di sì, se le regole non sono complicate. Per esempio. Nuovo Progetto, questo modo funziona bene, Poi, però non ho provato di usare solo Nuovo Progetto. Ho sempre aggiunto materiale in più e Progetto è rimasto solo come ripasso di regole studiate già prima. Non so se basterebbe solo questo metodo induttivo. Solo questo ovviamente no. Alcune regole complicate come congiuntivo richiedono prima le spiegazioni di regole con le tabelle con tutte le forme, con le spiegazioni dell'uso di queste forme.

Altrimenti impararle da un testo solo non sarebbe possibile in nessun caso.

A: Secondo te è utile mescolare i due approcci, ma ricorrendo a materiali già pubblicati e che siano diretti a studenti russofoni, tipo Grejsbard/Lidina e altri. Mentre molta dell'editoria si indirizza a un ipotetico studente di italiano, senza precisare da dove venga.

B: Sì, ovviamente è utile mescolare questi due approcci per le cose più semplici come articolo, desinenze di aggettivi, il grado comparativo degli aggettivi, secondo me, l'induttivo va bene. Mentre, per gli argomenti complicati come il congiuntivo, discorso indiretto, la concordanza dei tempi secondo me meglio dargli le regole complete. Nel Nuovo Progetto c'è un bilancio tra questi due approcci e qua funziona bene.

A: Quali sono le difficoltà di insegnare l'italiano a studenti russi?

B: Le difficoltà maggiori... Per me, comunque, la motivazione di alcuni studenti. È sempre così. In ogni gruppo ci sono studenti più veloci e meno veloci. Quelli che vengono sempre a tutte le lezioni e fanno tutti i compiti e quelli che per qualche motivo non lo fanno. Sono tutti bravi, Ragionano bene, ma per questo motivo rimangono indietro. Per me il problema principale è di tenere tutti gli studenti più o meno allo stesso livello. Loro possono comunque imparare tante cose, qualsiasi livello abbiano. È bello che non c'è troppo lessico, troppe regole complicate nel Nuovo Progetto 2, ad esempio. Anche gli studenti che restano indietro riescono a studiare minimo che basterebbe per sopravvivere.

A: Ti chiedono, qualche volta di parlare in russo? In particolare, sono loro che ti chiedono, in qualche occasione, di spiegare in russo? È più semplice.

B: Alle lezioni di grammatica abbastanza spesso lo faccio in russo se sono cose che devono essere capite bene e in italiano non capirebbero. Ogni tanto faccio le spiegazioni in italiano. A volte anche l'argomento completo lo spiego in italiano, poi vedo che alcuni studenti meno svelti hanno difficoltà e mi fanno le domande e non posso spiegare due volte di solito lo faccio in russo, ma lo faccio molto velocemente e poi in italiano facciamo tanti esercizi che sono sempre in italiano nei materiali che uso io.

A: Senti, a livello di fonetica gli studenti se la cavano bene o hanno qualche difficoltà con qualche suono, con la pronuncia?

B: Non devo essere io a giudicare, ma un madrelingua. Secondo me ci sono tante lezioni di fonetica e si vede che sono bravi, nel senso che appena vanno in Italia, tornando parlano già molto bene. Vuol dire che hanno visto come si

deve praticare quello che hanno imparato qua in aula e anche se non hanno abbastanza pratica qua sono pronti ad abituarsi subito alle intonazioni corrette italiane. Dopo un mese e dopo tre mesi sicuramente parlano già molto bene con tutte le intonazioni corrette.

A: Quindi hanno la possibilità di viaggiare?

B: Possono fare scambi accademici a partire dal secondo anno di un mese. Possono andare a insegnare l'italiano o il russo per stranieri in un liceo italiano.

A: Avete degli accordi di scambio? E vengono utilizzati? E' diffusa la notizia? Perché spesso gli accordi ci sono e gli studenti e gli insegnanti non lo sanno...

B: Ci sono diverse le possibilità. Gli studenti sanno tutte le possibilità che ci sono. All'inizio di ogni anno c'è un incontro, dove presentiamo tutte le possibilità per l'anno seguente, per l'anno che si sta cominciando. Poi, ci sono concorsi per il bando Erasmus. Gli studenti più bravi che vincono possono ricevere anche la borsa di studio e poi c'è la borsa di studio dell'università che ricevono una o due volte l'anno. Abbiamo avuto tre o quattro studenti al semestre che hanno avuto la borsa per due mesi o un mese. Se vincono Erasmus possono stare anche per cinque mesi.

A: L'importante è sapere sai...

B: Quasi tutti i nostri studenti durante il percorso di studi vanno in Italia almeno una volta. Ci sono studenti che ci vanno anche due volte o tre o quattro. Addirittura c'è stata una ragazza che è andata quattro volte.

A: Quindi, come dicevi, la differenza la noti subito... Senti, tu che sei giovane, l'insegnamento e le nuove tecnologie... Beh, non so se hai tutte le strumentazioni a disposizione, ma sicuramente tu sei uno che usa internet, che usa materiali online, o extra. Li proponi? Come funzionano? I ragazzi li accolgono bene?

B: A me non piacciono i materiali cartacei, quindi io uso quasi sempre lo schermo. Poi, so che i ragazzi anche sono abituati a usare tantissimo i loro gadget. Gli propongo di stampare alcuni temi importanti dove devono scrivere qualcosa nei manuali, dove devono fare la traduzione e se vedo che loro non riescono a imparare tanto bene il materiale senza. Se non bastano gli appunti che loro fanno nei loro quaderni. Poi, usiamo il proiettore, usiamo lo schermo, usiamo la lavagna... Se è una lezione di videocorso, ovviamente, analizziamo i video. Prendiamo diversi video da Youtube, video da diversi blogger, video corti e poi facciamo diversi esercizi dopo che i video li analizziamo e discutiamo i temi. Forse, io uso più di tutti queste tecnologie.

A: Eh, infatti vedi che non mi sono sbagliata? Sei giovane, quindi sicuramente userai queste cose, perché alcuni insegnanti fanno ancora lezione senza uso della tecnologia.

B: Io non obbligherei mai gli studenti a utilizzare solo un tipo di materiale. Devono usare quello che gli piace. Se hanno usato la carta va bene. Alcuni studenti hanno un manuale che portano ad ogni lezione. Quelli che si sono abituati possono usare il telefonino se riescono ad aprire le pagine e a fare gli appunti, allora buon pro gli faccia.

A: Giusto; hai perfettamente ragione. Bisogna anche essere vicini ai bisogni degli studenti. Sono nativi digitali ed è ovvio che se gli presenti una lezione solo con i libri la fanno ugualmente, però, in questo modo, a livello di motivazione significa avvicinarsi ai diversi stili di apprendimento, di stili cognitivi... Ognuno, poi, ha le sue strategie.

Tu che titoli di studio hai. In realtà, era la domanda iniziale, ma con te sono partita dalla coda.

B: Io mi sono laureato all'università ortodossa di ██████████, una piccola università privata dove ho studiato l'italiano per cinque anni. Ho fatto la specialistica. Adesso, sto per iniziare il dottorato.

A: Bene! In?

B: In traduzione.

A: Invece, per te la scelta dell'italiano da dove nasce?

B: Volevo imparare almeno una lingua europea. Quando stavo per scegliere per me non c'era differenza tra spagnolo e italiano e sapendo quanto ricca è la cultura italiana e conoscendo alcuni italiani ho pensato che potrebbe essere bello e non ho sbagliato.

A: Quindi sei contento della scelta fatta?

B: Non era la scelta molto conscia, comunque non potrei fare una scelta migliore.

A: Bene così. Quali altre lingue conosci?

B: L'inglese e il francese.

A: Le insegni anche?

B: Solo le lezioni private per mantenere il livello e per non dimenticare quelle lingue.

A: Eh, io ti ringrazio. Se vuoi aggiungere liberamente qualcosa che non ti ho chiesto... Ah, da quanti anni insegni?

B: E' finito il quanto anno.

A: Sempre a studenti universitari?

B: Sì, sì. Sempre.

A: Bene, quindi è il tuo target. Quindi, li conosci bene. Credo che tu riesca a capirli anche... non solo per la parte di studio, ma anche in generale rispetto a interessi... Ho visto che sono informatissimi sui blogger, sulle ultime tendenze di musica... Ascoltano musica. A differenza di molti altri sono dei grandi consumatori di musica...

B: Io direi che noi siamo fortunati qua. Gli studenti che si iscrivono a questa università, di solito vuol dire che hanno superato molto bene gli esami statali. Vuol dire che se hanno preso almeno 260 punti è difficile che arrivino qui. Il livello e quindi anche la motivazione è alta. E più facile lavorare con loro. Non vedo inventare lezioni da zero per soddisfarli. Il mio compito è solo quello di strutturare il loro interesse.

A: Grazie mille. E' molto interessante quello che mi hai raccontato. Davvero.

B: Grazie a te.

INT_I_13

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A: Che tipo di formazione hai?

B: Io mi sono laureato all'università presso la facoltà di interpreti e traduttori questa è la mia amante

A: E ti sei trovato bene e sei rimasto lì

B: Sì, sono 27 anni io mi sono laureato nel [REDACTED] e sono rimasto qui in questa università

A: Quindi il tuo target di insegnamento è sempre stato quello degli studenti universitari?

B: Sì ma non è una domanda semplice nei primi anni del mio lavoro avevo iniziato con un'altra facoltà RUSSO

A: Ok

B: Ed era tutta un'altra struttura per chi ha già una formazione universitaria e ne vuole avere un'altra quindi persone trentenni quarantenni quindi i miei primi alunni erano adulti che avendo già una laurea ne volevano avere una seconda, esisteva tutta una facoltà per loro che ora non esiste più. Nei primi 12 anni io ho lavorato in quella facoltà quindi alla facoltà dove avevo studiato quella degli interpreti ho iniziato a lavorare solo nel 2014, ma per una serie di ragioni io non potevo rimanere a lavorare dove avevo studiato fino a quel momento. C'erano dei momenti formali che si doveva cambiare per forza., ora adesso non voglio entrare nei dettagli

A: ok però l'ambiente universitario è il tuo ambiente

B: Sì io ho insegnato parecchio, ho lavorato anche con studenti che si iscrivono dopo le medie, questo target lo conosco, ma conosco anche il target degli adulti. Conosco diversi target

A: Hai iniziato a lavorare presto, giovanissimo hai un'esperienza lunga

Sì e paradossalmente sarebbe stato più giusto iniziare con il secondo target, con il target degli ex scolari

A: Quindi avevi studenti più grandi di te in classe

B: Sì nei primi 12 anni ho avuto solo studenti adulti più grandi di me, forse non è neanche normale, ma nella mia vita mi è successo questo

A: Senti hai mai avuto problemi di rispetto

B: No questi problemi non li ho mai avuti però devo dire che è una situazione un po' anomala, perché sono convinto che un ragazzo di 22-23 non dovrebbe iniziare la sua carriera iniziando a lavorare proprio con questo target. Non è normale infatti è una situazione che crea dei problemi, nel senso che quando sei così giovane sei impreparato a certe

situazioni non perché sei immaturo. Proprio perché sei troppo giovane e non riesci a capire certe situazioni, a prevederle

A: Non è solo questione di esperienza professionale e di preparazione che certamente avevi è una questione di persona

B: Io ho dovuto imparare certe cose che potevano essere imparate un pochino dopo

A: Ok

B: Però posso dire che i miei primi 12 anni di lavoro con questo target, con questo tipo di pubblico mi hanno dato molto, moltissimo perché ho imparato delle cose che altrimenti non avrei mai imparato, e cose della vita voglio dire non solo professionalmente. Questo fa parte della mia crescita professionale sono cose della vita come dice Eros.

A: Hai ragione, come mai la scelta dell'italiano?

B: Non è stata una scelta diciamo consapevole. È successa una cosa banalissima. Il numero dei ragazzi che fanno gli esami per l'ammissione con la lingua inglese è sempre eccessivo, e si facevano gli esami, ora non più, quando sei già diventato studente di questa università e si pone il problema della lingua quale studierai come prima e quale come seconda. Chi fa gli esami per la lingua inglese è sempre molto grande e per forza una parte dei ragazzi deve scegliere un'altra lingua. Si organizzano dei gruppi, nel mio caso ci hanno riunito e ci hanno informato che, ci hanno messo di fronte ad un fatto compiuto hanno letto una serie di cognomi e hanno detto voi tutti non studierete inglese come prima lingua, dovrete scegliere tra portoghese spagnolo ed italiano

E io per sesto senso, per intuito ho scelto Italiano non è stata una scelta consapevole

A: Però ritengo che l'intuito ti abbia guidato bene, visto i risultati.

B: Infatti. Sono sicuro che l'intuito non ha ingannato.

A: quindi hai fatto hai fatto italiano come prima lingua e come seconda?

B: inglese

A: sei ancora soddisfatto della scelta fatta?

B: Sì, sono molto soddisfatto anche perché io mi ritengo molto fortunato perché ho scelto l'italiano negli anni di Gorbaciov, quando l'italiano era molto, molto richiesto. Quando ti chiamavano quasi per strada perché avevano bisogno di uno che sapesse l'italiano, che potesse essere in grado di tradurre qualcosa. Noi eravamo studenti uno studente non può lavorare per la professione che ha scelto perché deve ancora studiare, noi come studenti siamo riusciti a conciliare studio e lavoro. Quello che imparavamo studiando e quello che imparavamo nella vita andavamo a lavorare. È stata un'esperienza fantastica.

A: ■■■■ è stata una tua insegnante.

B: Sì. La nostra generazione è stata fortunata. Ci siamo trovati nel posto giusto nel momento giusto e abbiamo scelto la lingua giusta.

A: Ci sono situazioni ed eventi che poi alla fine danno un buon, ottimo risultato.

B: Non è stata una scelta consapevole ma alla fine è stata la scelta giusta.

A: Tu che hai tanta esperienza che approccio e metodo usi in classe e che efficacia riscontri?

B: Certamente oltre alla metodologia classica esistono anche altri metodi sperimentali, mi sono sempre pronunciato verso un approccio creativo verso questi metodi, sono convinto che non vada bene un metodo solo ma ci dovrebbero

essere delle combinazioni, un certo misto di metodi diversi. All'università devi seguire un metodo classico MANUALE e c'è un programma preciso che devi seguire, un tempo da rispettare. Io però ho sempre aggiunto degli elementi di altri metodi. Non ho praticato tanto la ludo-didattica come la segue F. Caon, ma alcuni elementi si soprattutto nelle esercitazioni orali

A: gli studenti la accolgono bene la ludo didattica? perché con i bambini funziona bene ma...

B: io sono d'accordo con [REDACTED] con quello che ha detto nella maratona didattica lo scorso novembre, che è un metodo che può dare un risultato impressionante ma è un metodo che deve essere praticato con cautela ed intelligenza, devi capire chi sta davanti a te, con chi stai lavorando in quel momento, se sono persone con cui puoi praticare questo metodo allora lo puoi applicare a condizione che u sia capace di praticarlo, non tuti gli insegnati ne sono capaci

A: Si devi metterti in gioco, mi è capitato con dei bambini livello L2 che si rifiutassero, perché già i bambini di 6-7 anni, c'era l'idea che per stare in classe si deve leggere scrivere e fare cose tipiche che si fanno in una classe e non c'era l'idea che stare in circolo giocare a battere le mani

B:

B: Infatti alcune volte ti capita di lavorare con gruppi di persone che non sono assolutamente disposte a fare una cosa del genere. Allora devi capire tu insegnante che si è creata questa situazione qui non è il caso di lasciare di permetterti tante cose

Se si è formato un gruppo classico che vuole la classicità in tutto, allora facciamo riassunti esercizi, tutto quello che siamo abituati a fare da piccoli

A: A livello di motivazione la ritrovi negli studenti, è una motivazione di tipo strumentale perché vogliono raggiungere degli obiettivi

B: Innanzitutto è una cosa molto individuale, perché è vero che adesso ci sono molti studenti non motivati, la motivazione molto spesso manca per una serie di ragioni anche molto serie. Pochi studenti e fanno una scelta consapevole. Oppure questa scelta l'hanno fatta i genitori per loro, questo in Russia succede molto spesso, e tu lo saprai. Molto spesso la famiglia, i genitori fanno scelte per i figli.

A: A me a lezione molto spesso è capitato che gli studenti dicessero mia madre ha studiato l'Italiano da autodidatta oppure noi per le vacanze andiamo in Italia. In qualche modo inizia a passare l'idea che l'Italiano debba essere una scelta.

B: Si ma da qui viene fuori un altro problema, voi andate in Italia passate un po' di settimane ogni anno in Italia, non so viaggiate andate a conoscere il mondo, questa è una cosa molto bella ma questo non vuol dire automaticamente che vostro figlio si capace di fare lingue professionalmente

A: esatto. Sì, l'attitudine

B: I genitori questo non lo capiscono perché tanti genitori che ragionano in maniera semplice contemporaneamente stupida. Per la matematica ci vuole uno sforzo, per la storia non è una scelta e basta è una scelta umanistica, ma ci vuole uno sforzo bisogna lavorare sodo. Il mio è troppo pigro distratto non motivato negli anni di scuola abbiamo avuto tanti problemi. Ora deve andare all'università cosa scegliamo, la matematica no perché è negato, la storia magari ma è troppo pigro, allora cosa scegliamo?

A: È molto generale

B: Per lui sarebbe uno sforzo insostenibile, allora studiamo lingue

Rispetto ai ragazzi sono tutti russofoni qualcuno magari ha L1, ma insomma sono tutti madrelingua russa quali sono i problemi maggiori che gli studenti incontrano nello studio dell'italiano

B: alcune difficoltà che non dipendono dalla pigrizia o dall'attitudine, magari anche da questo, ma non soltanto. Difficoltà oggettive, le cose che sono sempre difficili, inizierei dalla grammatica, che non è affatto facile

A: Anche se molti hanno la percezione che lo sia,

B: sì molti hanno questo modo sbagliato di direi fanno questa conclusione sbagliata dopo il primo viaggio in Italia. Una impressione molto superficiale che non corrisponde alla realtà, perché l'italiano non è una lingua semplice nessuna lingua lo è. Ogni lingua è complicata a modo suo. La grammatica IT è difficile da imparare è difficile. Ci sono alcuni temi che provocano sempre difficoltà. Il sistema del verbo. I verbi i tempi e i modi dei verbi, e non sto parlando del congiuntivo, che è difficile anche per gli italiani di madrelingua.

A: Esatto

B: Con il congiuntivo facciamo una lotta, ma non soltanto gli altri tempi, i tempi del passato, la precedenza, la posteriorità priorità. Quelle cose che nella grammatica russa, nella mentalità russa ci sono queste cose, un russo di madrelingua distingue tra tutte queste situazioni, ma siccome il verbo russo è così differente da quello IT, posteriorità priorità etc futuro, precedenza nel piano del futuro ... anteriore, semplice. Il passato remoto è un tema parte, volendo si impara, queste costruzioni una persona deve orientarsi in queste dimensioni, quando noi parliamo non possiamo fare sempre questo calcolo mentale, queste cose devono essere automatiche noi dobbiamo cercare un automatismo. Noi dobbiamo cercare gli automatismi verbali, il sistema del verbo italiano i tempi i modi, è una lotta continua. L'articolo.

A: Hai scritto un intero volume sull'uso dell'articolo

B: Questo volume lo sto usando con alcuni allievi privati adulti. Attenzione adulti, torniamo alla domanda sulla motivazione, io una vera motivazione l'ho avuta nei miei primi 12 anni di lavoro, quando lavoravo con persone adulte, e in molti di loro io vedevo una vera motivazione. Perché una persona adulta, consapevole sa/ si pone un obiettivo preciso seriamente.

A: Si perdona in qualche modo se non va avanti non il proprio piano

B: Loro hanno una vera motivazione, perché a parte questa sede ho sempre lavorato anche con allievi privati di cui pochi erano giovanissimi, di solito sono più adulti, sono trentenni, quarantenni e un paio di volte pure cinquantenni. Queste persone sono molto più motivate loro mostrano una vera motivazione. Quelle che hanno appena finito la scuola no, tra loro ci sono pochissimi studenti sono motivati, nella maggior parte dei casi abbiamo una motivazione che manca che non si vede proprio.

A: quindi di fronte alle difficoltà come reagiscono, ad es. citavi gli articoli, sappiamo che sono difficili anche perché ho visto che nella tua introduzione fai anche molti esempi fra ottimisti, pessimisti tu sei molto specifico preciso nelle...

B: Quando io avevo ideato questo libro, questo mio lavoro da che cosa ero partito. Sull'articolo, come saprai benissimo, ci sono altri testi altro materiale didattico scritto non solo da autori italiani ma anche da autori russi. Ci sono altri colleghi che hanno scritto prima di me qualcosa sull'articolo. Innanzi tutto dal mio punto di vista il non era soddisfacente, perché non abbracciava tutto il panorama, non dava il quadro completo. Anche perché io sentivo proprio la necessità di scrivere queste cose per un russo di madrelingua in modo che un russo di madrelingua le potesse imparare non solo per dare l'esame ma di averle per il resto della sua vita

A: sì, acquisirle per poter riutilizzarle

B: io ho provato, è stato un tentativo, ho fatto un tentativo, non so quanto sia riuscito, di esporre di spiegare un tema così vasto. Io adesso capisco che si sono dei casi che ho tralasciato solo e perché non mi erano venuti in mente

A: beh sai quando si fa un lavoro solo quando finisci ti rendi conto che poteva essere diverso.

B: io ho provato a guardare a vedere l'articolo Italiano con gli occhi di un russo madrelingua e ora paradossalmente ... adesso purtroppo ora che questo libro c'è, che questo libro è stato pubblicato con alcuni allievi privati, lo sto utilizzando. Con gli alunni di questa università non ho la possibilità di usare questo libro

A: perché?

B: innanzitutto perché un tema che non si impara nella fase iniziale a livello principianti, è già un libro per un livello più alto

A: infatti ti volevo chiedere

B: Negli ultimi anni mi capita di lavorare al primo e secondo anno, quindi io non arrivo al tema dell'articolo. Altri miei colleghi ci arrivano sì, ma io recentemente ho scoperto che negli ultimi anni l'articolo non si insegna, perché mancano le ore. Non abbiamo le ore sufficienti per insegnare tutte le cose che dobbiamo. Ecco la spiegazione è molto semplice. Quindi il libro c'è, ma gli studenti per cui questo libro è stato scritto in primo luogo per loro, ma non lo usano, non perché i miei colleghi siano perfidi cattivi o non lo so, ma perché mancano le ore. Le ore accademiche ce ne sono poche

A: considerando che l'articolo è per i russi un elemento complesso. È vero che possono usare alte lingue, questo aiuta, ma ad esempio l'uso dell'articolo in inglese non è uguale all'uso dell'articolo italiano.

B: a livello dei singoli casi ci sono molte differenze.

A: esatto. È vero che come categoria un russo sa che c'è un articolo determinativo, o degli articoli indeterminativi, ma è l'uso che poi fa a differenza. Ho notato che non era difficile fargli capire che ruolo aveva l'articolo all'interno della frase, ma poi per i russi anche a livello C1/C2 che hanno dei livelli fantastici di IT se ti accorgi di qualcosa te ne accorgi, uno dei segnali, piccoli impercettibili è sull'articolo.

B: sì, purtroppo a parte pochi singoli casi, rarissimi, in questo caso parlerei proprio di un dono divino che ne so'

A: io parlerei di una predisposizione particolare come ce l'hai tu per esempio, il tuo italiano è, insomma è fantastico a livello

B: Grazie, cmq per me è difficile giudicare di me stesso quindi

A: te lo dico io senza complimenti non solo a livello di padronanza linguistica ma di padronanza didattica. Veramente ti invidio, pensando che tu hai studiato l'Italiano in tempi in cui viaggiare probabilmente non era semplice.

B: i tempi stavano cambiando ma diciamo sì, quando infatti era difficile, io forse sono stato abbastanza fortunato anche perché quando sono diventato studente, quando sono entrato in questa università già erano di Gorbaciov e quindi la situazione a poco a poco stava cambiando. Ma..

A: ma magari non c'erano materiali, magari era difficile

B: assolutamente. Infatti. In italiano, entravi in una libreria non trovavi niente

A: ma anche alla fine degli anni '80, se io ricordo non c'era questa l'esigenza anche in Italia di insegnare l'italiano agli stranieri perché anche noi a nostra volta eravamo ancora un paese di emigranti e non di immigrati o comunque di mescolamento di globalizzazione per cui noi abbiamo incominciato a sentire l'Italiano come lingua straniera tardi molto tardi.

B: gli Italiani hanno cominciato a fare questo lavoro didattico molto più tardi a paragone per esempio dei francesi, che a quel momento avevano già fatto tanto per l'insegnamento del francese lingua straniera. L'Italia forse fino a quel momento non ne aveva avuto anche il bisogno, ma anche per il fatto la tradizione italiana è talmente diversa da quella francese. Perché la tradizione linguistica italiana non è storicamente non era tanto proiettata sulle tecniche per la

traduzione scritta, interpretariato simultaneo, traduzione di conferenze quelle cose sono venute dopo un po' più tardi. Ma la tradizione italiana era molto letteraria era sempre orientata alla letteratura. Dante, tutta la vita dedicata a Dante alla Divina Commedia. Ci sono persone che tutta la vita ha insegnato Dante. Di queste persone quante ce ne sono, quanti ce n'erano e quanti ce ne sono anche adesso

A: Sì, e negli anni sovietici, sono stati portati avanti Dante, Petrarca, Boccaccio. Soprattutto Dante Petrarca

B: forse non soltanto loro, ma ciò non cambia la sostanza. La sostanza è che la tradizione italiana è molto orientata alla letteratura e agli studi letterari.

A: Esatto

B: Quindi in un paese come l'Italia certamente la teoria della tradizione, la didattica l'insegnamento dell'Italiano come lingua straniera che ad un certo punto c'era pochissimo materiale, ma forse a partire dagli anni ottanta questa situazione ha cominciato a cambiare, quando anche gli italiani hanno cominciato a fare delle cose serie per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Perché fino a quel momento non si era fatto quasi nulla, per quel che ricordo io. Quindi l'Italia ha cominciato a farlo molto più tardi. Ma adesso in Italia c'è tanto materiale didattico. In diverse Università Italiane ci sono tanti professori, che si specializzano in questo non solo Dante, Petrarca, Boccaccio, non solo in letteratura ma nell'insegnamento delle lingue

A: Mi viene una domanda: manca qualcosa nell'editoria, si abbiamo detto ora è tanta, è vasta ma manca qualcosa per l'utenza russofona, tu hai sentito l'esigenza di scrivere volume su articolo e aspetti verbali.

B: Voglio precisare una cosa per me importantissima. Stiamo usando il termine target. Quel'è il target di questo libro? ci sono nelle librerie di Mosca e di tutta la Russia c'è tanto materiale per la grande massa, un libro come questo non è per la grande massa. Solo per quelli che iniziano a studiare seriamente l'Italiano.

A: Per questo ti faccio la domanda, perché un conto è avere libri così come fanno le case editrici, perché non nascondiamoci che dietro ci sono degli interessi economici, quindi pubblicare un libro che può andare bene ad un fantomatico studente di italiano ovunque sia nel mondo è ovvio che è più accattivante che non farlo specificatamente per alcune utenze. Mi viene in mente che il libro di Susanna Nocchi "La grammatica pratica" è nato inizialmente come grammatica pratica e poi ne esiste una per arabofoni, una per xinofoni e una per anglofoni.

B: Susanna Nocchi è bravissima io a casa ho un suo libro, anzi ne ho due

A: Sì quello giallo e quello blu, la grammatica

B: Poi c'è un libro scritto anche dalla Nocchi in collaborazione con Roberto Tartaglione, ecco devo dire è una grammatica che mi ha aiutato molto

A: Anche a me

B: continua ad aiutarmi. È uno dei libri che ho usato per scrivere il mio testo. Scrivendo il mio testo ho usato tantissimo materiale scritto da italiani di madrelingua

A: Sì ho visto, che hai usato che hai preso esercizi di lingua autentica, magari aggiustando qua e là, dove ti serviva per esigenza

B: Avrai notato che io seguo, cerco di seguire un principio preciso, non faccio mai frasi artificiali. Frasi in Italiano fatte dalla mente mia ma io raccolgo il materiale autentico ma perché è la tradizione del nostro dipartimento di italianistica. Noi cerchiamo di evitare i calchi linguistici di evitare una lingua artificiale. Perché quando una frase, non solo in Italiano, in una qualsiasi lingua straniera, esce dalla mente di un russo di madrelingua per forza è plasmata dalla mentalità russa. Alterata dalla mentalità russa, il risultato è molto artificiale, se non con errori anche questo può succedere, perché quello che va bene in russo può non andare bene in un'altra lingua. Per questo mi interessa, mi è sempre interessato il materiale autentico.

A: da dove lo prendi?

B: ovunque. Da tutte le fonti che ci sono, che sono accessibili, che si possono usare, internet, varie pubblicazioni, materiale audio, giornali, riviste, libri, letteratura Italiana, letteratura degli ultimi dieci anni. Mi interessa il materiale autentico, questo è il mio principio.

A: invece in classe cosa ritieni che ti manchi?

B: Adesso, non posso dire che mi manchi qualcosa. Per esempio l'aula 411 è cambiata, ora abbiamo delle tecnologie moderne ora ci sono. Forse dobbiamo conto che si sono altre sedi, magari alcune trattate molto male. E quando lavoro lì ci sono delle cose che non posso fare. C'è un numero limitato di aule con televisore, e questo televisore bisogna farlo funzionare. Per es. non è detto che si accada subito. Tante aule piccole strette scomode dove non c'è neanche un televisore.

A: Ma le aule sono fissate all'inizio dell'anno o vanno a rotazione?

B: Sono fissate all'inizio di ogni semestre. Così come sono le cose adesso cambiare un'aula è difficilissimo. Per esempio la facoltà per interpreti e traduttori, c'è RUSSO assegna le aule a tutti i gruppi a tutti gli insegnanti. Tu puoi esprimere dei desideri

A: Che se poi non vanno incontro alle tue reali necessità.

B: RUSSO Devo scrivere domanda al rettore. Quindi c'è qualcosa che non ti piace, ecco la carta, qui c'è la penna scrivi al rettore.

A: È un modo per dire

B: I tuoi desideri non interessano a nessuno, i tuoi problemi non interessano a nessuno. ad esempio ti hanno dato quest'aula, per esempio la 336 dai primi di febbraio mi hanno dato quell'aula e non posso spostarmi da nessuna parte. Volendo vedere un film, fare qualcos'altro oltre a questo metodo classico, nella 411 lo posso fare e lì non posso fare niente.

A: Quello mi è balzato agli occhi, perché non c'è la possibilità di appendere dei poster appendere dei materiali che magari i ragazzi possano avere sotto gli occhi tutto l'anno. Perché se la coniugazione del verbo al passato remoto non te lo ricordi, non te lo puoi inventare puoi andartela a vedere

B: Ti ricordi la lavagna nella 336

A: sì che era un quadrettino, un francobollo

B: un quadrettino, fra l'altro la sede di rostoki? Era attrezzata molto meglio. Prima era forse la sede peggiore di tutte fino al 2005/2006 sono stati fatti dei lavori, è stata ristrutturata, è stato fatto un lavoro anche lungo ma il risultato del risultato sono soddisfatto. La sede è migliorata moltissimo negli ultimi 12-14 anni, le condizioni di lavoro sono molto migliori a paragone di quello che era prima. Babaski è una vergogna.

A: Concordo

B: a Babaski Per fortuna non sei entrata nel bagno.

A: no

B: basta entrarci una volta per non avere più voglia di entrarci. È una vergogna. Quindi se ad un certo punto ci trovi a lavorare lì tutto il semestre, significa che non puoi fare quasi niente. E questo, si è un problema. Perché la sede centrale, d'accordo, ma ce ne sono altre. Il progresso tecnologico, non è ancora arrivato da tutte le parti

A: Se potessi cambiare qualcosa, della struttura dei corsi cosa cambieresti? Visto e considerato che chi sta sopra non sempre ascolta le reali necessità delle classi

B: adesso qui c'è un tema di grandissima attualità, secondo me non vedo modo di cambiare le cose. Io mi riferisco alla dichiarazione di Bologna e di tutto quello che si sta facendo nell'ambito della dichiarazione di Bologna. Noi abbiamo firmato questa dichiarazione, d'accordo, ma che cosa è venuto fuori, che tutti i lati forti che avevamo sempre avuto, che avevamo sempre sviluppato, delle cose di cui potevamo essere orgogliosi, adesso le abbiamo perse quasi completamente. Io non sono un retrogrado, mi sono sempre dichiarato per il progresso, per le innovazioni, ma le innovazioni degli ultimi anni hanno portato pochissimo. Hanno dato pochissimi risultati. Su molti aspetti il risultato è peggiorato, stiamo andando giù non stiamo migliorando. Ci sono alcune cose che stanno peggiorando dal momento che abbiamo firmato questa dichiarazione, perché il nuovo sistema si è sovrapposto sul vecchio...

A: sì senza adeguati strumenti, per poter adeguarsi. Quindi si è perso il precedente e non si è acquistato in maniera corretta il proposito successivo

B: Questo il problema non si è acquistato in maniera corretta e ci vedo un problema enorme. Io aumenterei le ore accademiche, ma non tanto il numero di ore, ma come è organizzato come è strutturato il corso come è organizzato tutto il materiale, come è diviso tutte queste ore. Puoi avere un numero fantastico di ore ma se no le sai usare in maniera intelligente cosa cambia.

A: oppure se non hai le strumentazioni adeguate. Poi diventa

B: appunto, allora tutto perde senso. Sì, io cambierei qualcosa, sì il numero delle ore accademiche anche il materiale didattico per determinati posti in determinati gruppi. Ma secondo me non ci riuscire, perché per la situazione che c'è adesso rientra perfettamente nell'ambito di questa convenzione di Bologna. È proprio la direzione scelta. Risultato abbiamo perso quasi tutto quello che avevamo prima. Le innovazioni non sono state acquisite in modo corretto e questo è un problema enorme. Perciò cambiare? Come cambiare? Progetti individuali. Ogni studente deve fare un progetto individuale? Va bene. Un progetto individuale: congiuntivo. Lui costantemente lavora sul congiuntivo e tutto il resto? E tutto il resto non lo deve saper fare? Come la mettiamo con tutto il resto che deve sapere. Lui prepara un progetto individuale ma noi nelle ore settimanali facciamo il programma compreso anche quello che deve sapere lui. Se lui si applica al 100% per fare questo progetto individuale vuol dire tutto il resto non lo sa

A: Ma poi il progetto individuale lo condivide con gli altri o rimane solo un progetto di valutazione?

B: partiamo dal fatto che nelle mie lezioni cerco di non seguire questa prassi, di non dare questi progetti individuali. Io preferisco non farlo perché se ci sono dei temi precisi di grammatica che si devono imparare noi tutti li impartiamo. Non mi sta bene questa situazione, chi ha fatto questo lo ha fatto a scapito di tutto il resto e non va bene.

A: quello dovrebbe essere una individualizzazione, non solo quello ed il resto no bisogna cambiare la prospettiva

B: Quindi, io vado sempre molto cauto con questi progetti individuali, con le innovazioni tipo riduciamo al minimo le ore in aula. Questo non mi piace assolutamente, riduciamo al minimo le ore in aula. Quindi, va bene le abbiamo già ridotte, le possiamo ridurre ancora. Praticamente possiamo eliminare tutti gli insegnati e mettere dei robot degli androidi, come si chiamano. Possiamo fare anche questo

A: Tutto si può fare ma come dicevi tu bisogna vedere gli obiettivi da perseguire, perché se vogliamo studenti preparati. Questo livello della loro preparazione coincide con l'immissione nel mondo del lavoro più o meno. Poi magari c'è qualcuno fa ancora in tempo a cambiare idea, capisce che non è proprio questa la sua strada.

B: se fosse possibile, io a partire dal secondo anno aumenterei il numero delle ore settimanali, questo lo fare. Certo che questo non sarà fatto

A: magari siccome non sei l'unico ad averlo segnalato

B: Specialmente nel programma che noi chiamiamo RUSSO il programma di cinque anni, non quattro

A: Quello di cinque anni

B: Che qui non possiamo chiamare specialistica perché in Italia specialistica corrisponde ad altro.

A: Esatto

B: non corrisponde semanticamente. Per adesso andrebbe bene così. Ma per RUSSO le ore non sono sufficienti

A: Perché dopo loro intraprenderanno la carriera militare?

B: Sì molto probabilmente, certamente non tutti

A: Mi capitato di incontrare una studentessa che invece viene da una tradizione familiare di militari era sicurissima

B: Padronissima

A: Per carità

B: Ma prima bisogna imparare qualcosa

A: Sicuramente. Ti ringrazio perché sei stato molto preciso mi hai fatto un quadro preciso della situazione

B: per me è stato un piacere

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A: Grazie ██████ per la disponibilità

B: Grazie Cristina!

A: Cominciamo subito con i tuoi titoli di studio...

B: Allora, io ho una laurea specialistica in traduzione letteraria, quindi ho fatto la triennale in lingue linguistiche poi dopo mi sono specializzata in traduzione scritta.

A: Italiano russo/russo italiano?

B: Esatto, ho fatto anche francese all'università, ma il francese qua non mi è mai servito per lavoro

A: è un bagaglio che porti con te. Ascolta da quanti anni insegni italiano?

B: allora insegno l'italiano da più o meno 9 anni 8/9 diciamo ho iniziato come insegnante privato poi piano piano sono entrata in alcune strutture, IH poi dopo l'università e adesso insegno regolarmente

A: senti allora da quanti anni insegni l'Italiano a studenti universitari?

B: studenti universitari 3 anni questo è il terzo anno.

A: sei soddisfatta della scelta. Sei ancora contenta?

B: per il momento sì anche se alle volte ma diciamo che mi vengono alcuni dubbi su chi me lo ha fatto fare.

A: ok adesso approfondirai

B: approfondiamo un po' la cosa sì

A: Fai corsi di italiano come lo chiamano qui generale o anche corsi di micro lingua non lo so lingua della politica, dell'economia della traduzione, della letteratura.

B: allora ho sempre fatto corsi generali quest'anno per la prima volta per un quarto anno che ha studiato italiano regolarmente per 3 anni ho fatto un corso di traduzione letteraria e quindi abbiamo studiato un po' la teoria della traduzione così come l'ho studiata io all'università insomma ho portato anche un po' di esperienza mia personale e abbiamo tenuto questo piccolo, piccolo corso di 3 mesi è durato due moduli. Diciamo però mi è piaciuto, una cosa un po' diversa

A: che soddisfazione

B: sì perché gli studenti si sono rivelati molto bravi la maggior parte molto interessati nonostante fosse un corso facoltativo però ho visto che hanno partecipato con interesse con regolarità e alla fine si sono stati contenti.

A: bè. Magari lo riproponi.

B: mi hanno già chiesto qua l'università di riproporlo il prossimo anno e negli anni avvenire

A: Sì.

B: quindi io ho dato disponibilità perché

A: ma certo anche perché il binomio lingua letteratura qui funziona almeno dai riscontri che ho qui funziona ancora tanto

B: sì, sì, sì abbiamo fatto traduzione, anche sotto-titolaggio quindi insomma abbiamo fatto cose un po' diverse non solamente testi letterari articoli di giornali. Comunque abbiamo un po' spaziato. Io ho lavorato per il festival del cinema in Italia, per diverso tempo sottotitolato dei film russi che andavano in concorso e quindi avendo anche quest'esperienza in più ho pensato di insegnargli anche questa cosa e a loro è piaciuta

A: certo, ma in realtà poi qualcosa vicino al bisogno dei ragazzi forse aumenta la motivazione.

B: loro guardano un sacco di serie televisive sottotitolate per esempio ora vanno tanto di moda i reality, che io non conosco personalmente ma ogni tanto me ne parlano gli studenti, e so che li guardano tutti in lingua originale, normalmente sottotitolata in russo Comunque sono un po' dentro il sistema e alle volte mi dicevano che loro notavano che il sottotitolo non corrispondeva esattamente alla frase dell'attore.

Ho detto ragazzi no è un errore in realtà è una tecnica. Quando studieremo più approfonditamente le regole del sottotitolaggio vedrete nel dettaglio, poi insomma hanno scoperto perché per come si fa così.

A: anche perché il sottotitolaggio è diverso dal doppiaggio.

B: è una cosa completamente diversa.

A: diciamo che in Italia al livello di doppiaggio abbiamo una bella tradizione.

B: sì io lo amo il sotto-titolaggio perché secondo me rispetta la recitazione degli attori, io preferisco guardare sempre in lingua originale con i sottotitoli se no eventualmente guardo il film in una lingua che non capisco.

A: è lo so. Infatti anche per me diventa complicato ascoltare in una lingua e leggere il sottotitolo in un'altra alla fine non seguono nulla però.

B: se il sottotitolo è fatto bene è molto facile da seguire.

A: ascolta invece parliamo di corsi di italiano insomma.

B: sì sì sì.

A: quali sono i problemi le difficoltà che riscontri maggiormente al livello linguistico quindi non lo so grammaticale, fonetico, lessicale da parte degli studenti cioè in cosa fanno fatica?

B: allora dal punto di vista della fonetica io penso che i russi gli apprendenti russi non abbiano nessun problema perché in realtà suoni tra italiano e russo sono molto simili e una volta imparate le regole di lettura è molto facile per loro pronunciare. Poi se parliamo di perdere l'accento straniero è un altro discorso e io su questo non mi focalizzo mai perché secondo me uno straniero è giusto che parli con il suo accento.

A: certo anche noi italiani abbiamo un accento che ci connota alla regione.

B: Sì peraltro anche tra di noi, spiego anche a loro un accento standard non esiste perché tutti di parliamo con accenti diversi. La grammatica sì, diciamo che superato il livello A1 effettivamente la grammatica italiano presenta diversi problemi congiuntivo, il periodo ipotetico, i vari periodi ipotetici, ci sono delle cose che io noto che imparano in

teoria ma che poi non usano mai nella pratica. E un'altra cosa i pronomi complemento, il discorso diretto indiretto è una cosa dove devono insistere dall'inizio, dal primo anno, perché tendono a non usarli.

A: Le preposizioni?

B: sì e No, non ho mai notato grandissimi problemi, magari sul fatto della preposizione articolata, questo sì perché loro tendenzialmente usano la preposizione semplice non capendo fino in fondo l'uso degli articoli. Anche quando li imparano, vedo che loro non ne sentono la necessità quando parlano questa cosa qua non riescono a riprodurla poi tanto bene nella loro produzione scritta ed orale

A: ti ad esempio fai dei richiami Italiano-Francese, Italiano-Inglese?

B: quando è possibile sì, quando vedo che c'è qualcosa di simile sì, e quando so che gli studenti conoscono un'altra lingua tendo a farlo. Io uso anche il Russo e lo dico senza problemi.

A: sì, avendo gruppi russofoni credo che sia normale

B: però tendenzialmente vedo che anche tra di loro quando non trovano il corrispettivo di una parola o di una forma grammaticale anche intera io vedo che la loro tendenza è di tradurre, se ci penso anche io quando studio una lingua straniera nel momento che vedo una cosa che capisco poco cerco a tradurla nella mia testa, secondo me è un fenomeno normale.

A: quindi a livello di metodo usi metodi vari, usi lo stesso?

B: Uso metodi vari, tendo ad usare il metodo comunicativo, perché anche lavorando nelle scuole private dove ho lavorato prima comunque richiedevano il metodo comunicativo al 100% non si poteva mai usare il Russo. La verità molti studenti scappavano per questo motivo, perché molti studenti magari, non lo so non riuscivano a capire il perché di questa metodica, si sentivano a disagio con questo approccio e se ne andavano. Però secondo me ci sono molte cose positive quindi io tendo ad usarla, quindi fanno anche molti esercizi in coppia in italiano tra di loro e quant'altro. Però la grammatica la spiego in Russo.

A: Anche a livelli alti anche al terzo anno?

B: Forse di più a livelli alti, ho notato questa cosa perché comunque

A: vanno in profondità. Perché lo studente russo ha bisogno della regola spiegata. Senti gliela proponi mai la grammatica con approccio induttivo?

B: ho provato funziona ma non funziona con tutti. Non si sa mai quali persone ci sono ci sono nei gruppi, magari c'è lo studente che ama più la sfida ama le difficoltà e ci si mette ha voglia di capire apprezza il gioco. C'è lo studente che se alla prima lettura non capisce difficilmente passa alla seconda lettura e cerca di sforzarsi. Ogni tanto ci provo ma non sempre da i risultati sperati.

A: l'importante è tentare perché facciamo delle caratterizzazioni in base all'età. Però posso capire che tra apprendenti adulti un approccio di tipo induttivo alla grammatica li destabilizzi perché si portano dietro il loro bagaglio di lingua A1, per dei ragazzi, perché è il target che io conosco di meno, questo segmento l'ho scelto apposta perché ho lavorato molto con bambini, ma nella mia esperienza professionale meno con ragazzi in età universitaria. Per cui considerando che sono la nuova generazione, sono digitali, almeno dovrebbero esserlo per cui cambia, cambiano sicuramente i metodi cambiano gli strumenti cambierà un po' anche la maniera di approcciarsi ad una lingua straniera, è vero che rimane forte l'impronta del Russo.

B: È vero che io comunque di tanto in tanto lo ripropongo questo tipo di esercizio mi dispiace abbandonarlo, secondo me è una cosa positiva per loro ma ti ripeto non sempre funziona dipende sempre dagli studenti ci sono quelli che alla prima difficoltà abbandonano piuttosto che non spiegargli la regola gliela spiego io la regola

A: È ovvio poi si ricorre

B: A tutti i metodi

A: Bisogna vedere la situazione che c'è

B: Certe volte mi stupisce che pur essendo giovani alle volte la maggior parte non apprezzi la sfida, la difficoltà, non abbia voglia di impegnarsi quel po' di più che magari gli permetterebbe ragionando, magari con un po' di logica di arrivare alle conclusioni da solo. È vero che un po' questo mi stupisce molto spesso.

A: esatto. Anche io cerco di capire considera che io ho il doppio della loro età, anche per me diventa sfidante capire esattamente cosa si aspettano, cosa voglio, cosa cercano e spesso mi sembra che cerchino poco, che abbia a disposizione così tanti strumenti, tante cose che noi non avevamo. Ad esempio sulla musica Italiana ho capito che ne ascoltano poca, mentre io pensavo che ascoltassero quantità industriali

B: è vero, non conoscono niente. Spesso propongo qualcosa che penso si possa adattare ai loro gusti, anche io ho il doppio della loro età, molto spesso sono in difficoltà perché gli faccio ascoltare delle cose che per me sono interessanti ma poi per ragazzi che hanno 18 anni vengono recepite in maniera diversa.

A: esatto, perché poi c'è sempre un discorso di motivazione. Come li motivi? Se non hai, tu hai un programma fisso che ti scrive l'università oppure riesci ad aggiungere?

B: fisso che faccio io pari, pari il libro che scelgo, all'interno del programma fisso che riguarda la grammatica più che altro io cerco di infilare poi delle attività per completare per dare più lessico. Più grammatica e lì dipende anche dai gruppi. Onestamente se vedo che un gruppo ama più giocare gli propongo più giochi, se a un gruppo piace più leggere cerco di proporre libri da leggere. Dipende c'è una specificità di gruppo.

A: sì anche se ci sono due gruppi paralleli, due gruppi del secondo anno, due gruppi del terzo anno non sono mai uguali

B: quindi le attività alternative al libro sono sempre diverse e poi ho notato che anche da anno a anno variano.

A: Che libro, che testo hai scelto?

B: io ho scelto CHIARO"

A: hai scelto tu, quindi hai facoltà

B: sì, anche se ultimamente mi hanno detto che sono usciti dei libri nuovo di ALMA edizioni per l'università e mi hanno detto di guardarli perché sono più mirati. Un'amica che anche lei all'università e li ha usati mi ha detto che si sta trovando meglio. Ne ho avuti tanti

A: Vanno sperimentati. Il libro perfetto non esiste di suo e poi c'è da dire che qui hai un'utenza russofona di base, i gruppi sono monolingui

B: Completamente

A: E questo gli editori non lo tengono in considerazione a meno che non siano pubblicazioni anglofoni per xilofoni, arabofoni un ipotetico studente di italiano che sia L2 o LS poco importa. Il russo lo usi nella spiegazione delle regole grammaticali o quando vedi ...

B: Sì molte volte sono loro a chiedermi di poter tradurre un testo quando vedono che il testo non è molto chiaro traducono loro ovviamente non chiedono a me di tradurre almeno inizialmente ci provano poi capiscono che funziona un po' diversamente. E gli dico traducete, traduciamo tutti insieme frase per frase e io sono qua per verificare che la vs traduzione sia corretta quindi che abbiate capito bene certo non sono io che prendo il testo e traduco per loro

A: capisco che tua abbia abbastanza margine di azione all'interno delle tue lezioni e del tuo programma. Ma se potessi cambiare qualcosa cosa cambieresti? Anche solo rispetto al quantitativo di ore, mi pare di capire quando l'Italiano è lingua seconda sono 6 ore settimanali.

B: no dipende molto spesso sono quattro, perché poi variano un po' a seconda dei moduli, possono essere quattro o sei poi decide l'Università

A: Un po' poco per essere una lingua seconda

B: indubbiamente, perché io metterei almeno quattro ore di lingua e due di lettorato. Ci dovrebbe essere almeno una lezione in più in cui gli studenti possono fare solo pratica, secondo me.

A: Ti chiedono di parlare di più?

B: no, e un'altra cosa che mi stupisce. Loro preferirebbero fare una lezione frontale nella quale stanno seduti e io spiego le regole possiamo andare anche per un'ora in cui io parlo e loro eventualmente fanno qualche esercizio scritto. Questo l'ho riscontrato più volte nel corso di questa mia, per il momento, esperienza universitaria. Inizialmente rimangono scioccati dai metodi dagli approcci più comunicativi, la prima volta che gli dico adesso parlate un poco mi guardano come fossi pazza. Comunque vedo che con il tempo, a parte quelli che sono più interessati, che magari hanno più voglia di imparare il linguaggio parlato, che magari che hanno molti hanno intenzione di viaggiare e fare progetti di studio in Italia, molti vorrebbero parlare il meno possibile sono io che li forzo. È incredibile.

A: mi aprì uno spunto differente. Perché io ora non sono nella fase di analisi dei dati, ma dalle interviste con gli studenti la maggior parte mi dicono che vorrebbero più tempo per la produzione orale.

B: i miei, io non capisco perché forse il primo anno è un pochino più attivo quest'anno ho gruppo davvero attivo al primo anno, quelli del secondo, io mi ricordo inizialmente era difficile motivarli a fare questa cosa. Anzi mi ricordo una cosa, che loro quando io non mi avvicinavo al gruppetto per ascoltare loro non parlavano. Notavo che stavano in silenzio e quando mi avvicinavo iniziavano a parlare. Purtroppo io anche se sono dodici o tredici io non sono in grado di sentirli tutti e diventa difficile. Adesso magari hanno capito e si impegnano un po' di più fermo restando che ci sono quelli più attivi che capiscono l'importanza della cosa. Perché comunque la parte orale è una parte dell'esame, imprescindibile. Io glielo dico sempre, all'esame io a giugno pretendo che voi parliate in italiano, quindi tutti gli esercizi che non fate adesso è una cosa che va a vostro discapito.

A: Perché loro alla fine dell'anno devono raggiungere un livello linguistico di competenza?

B: sì. abbiamo un livello A1 primo anno, A2 secondo anno, A2 bello forte però, un B1 al terzo anno. Per esempio i ragazzi del secondo quest'anno hanno letto un libro non riadattato di letteratura

Comunque lo hanno letto. Una volta fatto l'imperfetto ho detto ragazzi passato prossimo lo sappiamo, l'imperfetto lo sappiamo adesso possiamo leggere. Alcune cose saranno difficili altre un po' meno vedremo comunque siete in grado di seguire una storia dall'inizio alla fine, già abbiamo letto un libro non riadattato è stata una bella soddisfazione per me e per loro.

A: Devi necessariamente partecipare a corsi di formazione, l'Università te li chiede?

B: No, l'università no. Quando insegnavo nelle scuole private, si una volta al mese facevo i corsi di aggiornamento. L'università non mi chiede niente, sono io personalmente che adesso ho voglia di fare già un corso di aggio che devo fare quest'estate e poi in futuro continuare ad aggiornarmi perché comunque è bello sperimentare cose nuove

A: L'importante è poter scegliere, perché a volte i corsi sono obbligatori magari di cose poco attinenti

B: Esatto

A: Va bene ti ringrazio non so se vuoi aggiungere qualcos'altro.

B: No, ho parlato già tantissimo grazie te

A è sempre l'intervistatrice e B sempre l'intervistato

A: grazie mille per la disponibilità. Rispetto alla tua formazione che titoli di studio hai?

B: io ho fatto psicologia, pedagogia Russo come lingua straniera perché ti ho detto insegno anche Russo per stranieri e lingua Italiana come lingua straniera e poi metodica RUSSO.

Questo per me è molto importante. Penso che se insegno l'Italiano per i russi devo conoscere molto bene come, tante cose di grammatica stilistica per fare paragone per uno e l'altro. Questo mi aiuta

A: L'italiano è stata una libera scelta o l'ha assegnato l'università?

B: no è stata una mia scelta

A: Bene, mi è capitato di sentire che l'Italiano è stata una lingua assegnata

B: è stata una mia scelta, mi piaceva da molto tempo

A: Sai dirmi i motivi per cui ti piaceva, ti attraeva?

B: Forse che, prima, prima dell'unione sovietica quando ho sentito di Italia ho visto una rivista bordò, una rivista rarissima che non si poteva cercare da noi. Ho sfogliato e ho visto quelle foto di Venezia, e mi è accaduto l'anima. E da quel tempo ho detto non posso vivere senza l'Italiano.

A: io lo chiedo sempre, perché so, insomma che sono varie le strade con le quali gli insegnati sono arrivati all'IT c'è chi se lo è visto assegnare dall'Università e chi l'ha scelto. Per chi l'ha scelto c'è sempre una motivazione legata a qualcosa sentimentale, a qualcosa di emotivo

B: Sì i suoni questi bellissimi di canzoni. Ascoltavo come cantano i nostri musicisti e questi, non può ...I musicisti, ho visto anche i loro quaderni che scrivevano le canzoni con i caratteri russi, cirillici, e cantavano Ricchi e Poveri, Celentano, tutto questo era assurdo

A: Perché c'è il fenomeno del russo?

B: sì

A: quindi l'Italiano veniva passato in qualche modo al di là dei libri che non si potevano leggere

B: Dopo ho capito che anche non capivano cosa leggono, cosa cantano ma suonavano bene

A: Quindi la musicalità. Possiamo dire che è stata una scelta personale.

B: Sì personale perché prima ho studiato lo Spagnolo, ma ho lasciato indietro. Ho detto basta e ho capito che c'è una stretta coincidenza, ed ad un punto fisso ho capito che sarà un problema tra lo spagnolo e l'Italiano confondere

A: Infatti ho incontrato insegnanti che insegnano Francese e Italiano e mi hanno detto che è difficile

B: Sì è difficile e a dire la verità non lo so non voglio colpire nessuno, a dire la verità o tu insegni una lingua straniera e non due o tre, è chiaro che io faccio anche del Russo ma è la mia madrelingua.

A: è chiaro che si può parlare anche senza

B: Anche per questo si deve mettere tutta la vita, vivere con una lingua se vuoi imparare bene una lingua. Altrimenti manco una vita, non puoi fare tutte e due ecco. E ho lasciato lo spagnolo e anche per i suoni che dicono SSSS

A: Che ti piacevano meno rispetto all'Italiano

B: Quando noi stiamo alla cattedra io e il mio collega, i colleghi spagnoli lasciano tutto e si mettono a vedere che parli

A: Senti sei ancora soddisfatta della scelta che hai fatto

B: si non si discute

A: da quanto tempo insegni l'Italiano?

B: lo insegno da molto tempo ma più intensivo da dieci anni.

A: L'esperienza è lunga. Hai avuto solo studenti universitari o anche studenti adulti studenti bambini?

B: ho cominciato con gli studenti universitari, dopo ho lavorato e lavoro ancora con gli alunni di una scuola privata. Anche da un liceo ho avuto le lezioni

A: Fai solo corso di Italiano generale o anche corsi di microlingua, l'Italiano degli affari, l'Italiano della politica l'Italiano dei mass media?

B: si

A: quindi tutti e due.

B: Faccio l'italiano per la pubblicità. Abbiamo cominciato già lavoriamo già dal secondo anno con un vero affare con questo di Mezzadri molto interessante. L'italiano per gastronomia e non solo per gastronomia ma diciamo per i futuri lavoratori alberghieri. Che devono lavorare in albergo ristorazione. Per loro è un po' diverso.

A: Invece rispetto alle difficoltà che gli studenti universitari incontrano nello studio dell'Italiano a livello fonetico, a livello lessicale, a livello grammaticale cosa risulta più difficile?

B: è difficile se parliamo della pronuncia, è difficile lavorare e mi metto a lavorare su questo argomento dell'inizio, e se mi metto a lavorare dell'inizio vedo tra un anno stanno bene, dicono i miei colleghi Italiani, fanno i complimenti, ma non so se è così, con l'accento. Lo so che sbaglio anche io perché non c'è un accento fisso, anche come il Russo, e quando loro vedono si arrabbiano e dico anche il russo è così e il Russo è più difficile. Si abitua Io dico che dobbiamo leggere molto, sottolineare. E poi lo fanno Anche un problema con la pronuncia dei suoni TTT, si perché loro sono abituali a pronunciare il T morbido.

A: Palatalizzato

B: Si e anche DDD. e io ho una medicina dico buttiamo via loro si abitua

A: Perché è difficilissimo ci sono Russi che hanno un livello molto alto di competenza della lingua ma tu ti senti immediatamente perché palatizzano.

B: Si e io dico buttiamo mettiamo via.

A: lo fai attraverso degli esercizi?

B: esercizio, perché non abbiamo le lezioni separate di fonetica, non c'è il tempo purtroppo, si fa tutto insieme e lavorare con le microlingue per un insegnante che è giovane che non ha una pratica buona è molto difficile. Se qualcuno lavoro nelle scuole di pedagogia è una cosa se lavorano nelle scuole delle lingue della città, che ne abbiamo tantissime è una cosa, un'altra cosa; ma venire e lavorare in queste università, c'è che non sono linguistiche e non

vogliono, penso che è una loro scelta, su programma è messo una lingua straniera e loro devono scegliere. Qui si lavora solo con la motivazione. Altre difficoltà sapete che non abbiamo [REDACTED] voi non siete le rane gli italiano non [REDACTED] e lavoriamo anche con i [REDACTED] Che non ci sono. Io dico che qui abbiamo i muscoli senza cervello. Loro sono abituati a lavorare in una direzione, come sono abituati con i suoni russi, e se noi vogliamo avere, diciamo mento bello come Italiano noi dobbiamo trovare il modo, ti faccio vedere

A: fai benissimo se tu trovi il modo, anche una battuta un modo che possa essere qualcosa che vada oltre, che arrivi, al di là della lingua è bellissimo. gli Italiani non [REDACTED]

B: dovete usare UA-UA ed avrete un mento bellissimo, anche per le donne per le ragazze e loro cominciano a toccare, davvero? Davvero?

A: esatto. Ti dico io, molti anni fa, ho fatto un corso [REDACTED] a Roma e per la fonetica ci facevano mettere le dita sulle corde vocali, perché tu devi sentire la differenza di vibrazioni

B: Facciamo anche noi. Dico che manca il tempo. La mancanza del tempo è un problema grandissimo.

A: Quante ore di lezione avete? So che il primo anno generalmente sono un po' di più rispetto agli altri?

B: sì, ma non da per tutto. Per esempio nella mia facoltà principale ci sono otto ore primo anno. Questo è tanto. Dicono tutti che è tanto, due volte alla settimana, quattro e quattro.

A: tutte concentrate?

B: sì, no. Mercoledì e venerdì,

A: Però otto ore in due giorni, non sono poche.

B: dopo secondo anno, abbiamo quattro ore.

A: quindi Diventano la metà?

B: e l'anno prossimo se loro scelgono questo studiare avanti saranno solo due ore. E un'altra facoltà mi ha dato 36 ore a semestre, 36 ore

A: Niente

B: Dal punto di vista di glottodittica, non lo so se gli Italiani dicono questo, ma noi sappiamo che se un corso ha meno di sei ore da studiare in aula, questo non si chiama un corso di studio, solo un corso di introduzione, per conoscere un po'.

A: non sono tutti d'accordo sulla quantità di ore ma qualcuno dice che per passare da un livello di competenza ad un altro siano necessari almeno cento ore di corso in classe. Poi quello che uno fa a casa è a discrezione

B: dopo io le dico che a ognuna ora che noi facciamo in aula per avere un buon livello per avere risultati buoni voi dovete fare due ore, indipendentemente per ognuna ora, è così che deve funzionare.

A: invece a livello grammaticale che problemi incontrano?

B: con la grammatica? Con la grammatica fanno paragoni sempre con l'inglese, e siccome io non conosco l'inglese, io conosco lo spagnolo, dico non lo so e tra due mesi loro smettono di fare i paragoni. A me piace se loro vedono l'Italiano solo come lo vedono, lo loro prendono così, che è così e non altri. Se parliamo di fonetica, prego sempre chiedo sempre i miei colleghi Italiani di fare queste regole su doppie. Ma come noi possiamo mantenere nella testa? Come sentite.

A: Il suono

B: Ma anche io a volte sbaglio.

A: Anche gli Italiani a volte sbagliano

B: quello che ho preso dai miei colleghi Italiani, dico che ho visto che anche nelle scuole Italiane, in Italia le scrivono con le maiuscole. Chiedo con le maiuscole forse ve le ricordate meglio.

A: Visualizzare aiuta, usare un colore diverso. Noi lo facciamo ad esempio con i bambini a scuola primaria, a volte facciamo cambiare il colore, aiuta, perché poi è la memoria visiva che aiuta molto in questo.

B: quando io dico dovete sentire prima loro dicono noi non siamo italiani non cantiamo tanto come loro e non sentiamo

A: però il problema delle doppie c'è anche per gli italiani, è una questione di dialetto,

e anche pronunciare queste doppie loro lo fanno troppo o troppo poco e questo è un problema.

Faccio i paragoni tra "gnagna". Loro voglio pronunciare "gniagnia"; "montagnia" e io dico ma in Italia non lo dice. Va molto bene che abbiamo i suoni uguali. Non diciamo gniagnia ma gnagna e loro mi capiscono. Facciamo così perché il suono si deve formare qui, come fanno i cantanti. Montagna, non voglio sentire montagna. Insomma si sforzano.

A: Fai un grande lavoro non l'ho trovato dappertutto.

A: la fonetica chiaro che si deve lavorare anche con l'accento, perché nella prima lezione faccio un esempio, perché è successo due o tre anni fa con me, stavo alla stazione Arbaska mi ha chiesto un ragazzo, era chiaro che non era Russo, _ ma quale: __ non ho mai sentito

Quando l'accento non cade su O loro sempre dicono A

In questo caso mi aiuta la traduzione

Io parlo del mio compagno

A: Ma che grande lavoro, è la prima volta che trovo un lavoro così certosino sulla fonetica.

B: se tu non fai a reagire loro, cominciano a ridere. Mía mio, mio madre

A: scusami se ti interrompo, quindi i riferimenti al russo ti sono utili per far scattare nella loro testa, li usi in maniera proattiva.

B: un brainstorming alla rovescia. A: grazie mi stai dando tanti spunti, nessuno mai mi aveva fatto degli esempi così specifici, così pratici. Perché si pensa sempre che l'italiano sia semplice

B: no, no, non è vero

A: e soprattutto il ricorso al Russo, ok, capisco che con i gruppi russofoni parlare, spiegare in Russo venga in automatico, non perché non conoscete l'Italiano ma perché gli date dei collegamenti con la loro lingua madre, però una delle domande è in che quantità va usato il Russo in una lezione di lingua? Quali sono i momenti che tu ritieni opportuno spiegare in Russo o dare delle spiegazioni in russo

B: spiego in Russo, chiaro che spiego in Russo, a me non piace, spiego in russo la grammatica, anche per la mancanza del tempo. Se comincio a spiegare tutto, loro si annoiano il tempo finisce. non conoscono. Non hanno il lessico:

A: quindi per la tua esperienza, dal tuo punto di vista un insegnante di Italiano che insegna l'Italiano qua deve necessariamente conoscere il Russo?

B: Sì. Ho avuto questa esperienza, questa pratica ho lavorato con tre Italiani, bravissimi ma...

A: Senza la conoscenza del russo

B: Anche ho chiesto a loro di usare quei metodi che chiedevo, il dettato del lessico, anche ho chiesto di fare con loro di fare il racconto dei testi, perché dal mio punto di vista, forse che sbaglio, ma io vedo che funziona.

A: L'importante è l'efficacia perché se vedi i risultati, quello che può essere vero in un contesto può non esserlo in un altro.

A: nel limite del possibile rispetto al tempo, tu li fai praticare rispetto alla lettura, rispetto alla scrittura, rispetto all'ascolto e rispetto alla produzione scritta?

B: sì tutto questo si fa

A: quindi usi metodi diversi?

B: Solo con un metodo non riesco a fare, o forse che non sono esperta io

A: No, no, è sempre l'efficacia, è sempre il risultato per arrivare al risultato hai tanti percorsi come ci arrivi questo lo scegli tu a seconda anche dei gruppi che hai davanti immagino

B: ma dall'inizio sempre metto la motivazione

A: che tipo di motivazione hai bisogno di attivare per farli studiare?

B: Diversi dalla canzone, anche barzellette, una sciogli lingua, una notizia su per esempio "ieri ho sentito una notizia che i cinesi hanno fatto una macchina, una macchina bomba, sì" aspetto un po', una pausa ma i designers sono stati Italiani, dappertutto Italiani. Cosa facciamo noi senza Italiani?

A: Quindi vai a prendere notizie, anche su strumenti che per loro sono vicino come i social per attirare

B: Dopo ho un altro metodo. Siccome non abbiamo molto tempo dobbiamo fare anche queste lezioni di cultura. Molto importante. O una collega che è bravissima insegna la culturologia, la filosofia, Signora Caterina, è brava. Lei per studiare questi lezioni di culturologia, chiaro che si studiano molte cose di Roma, Roma antica. Ora pensiamo di fare una lezione a metà culturale per collegare le sue lezioni con le mie, con l'Italiano. Lei gli parla in Russo di tutto questo e noi facciamo qualche presentazione. Per esempio quando dobbiamo andare in Italia a fare lo stage a Roma o d'estate a Reggio? Ecco loro devo conoscere più o meno tutto questo

A: avete dei programmi di collaborazione di scambio con le università?

B: Sì abbiamo. Sì io ho fatto uno scambio con l'Università di Siena per un semestre. Vengono gli studenti da Siena e noi mandiamo gli studenti a Siena. Questo abbiamo andiamo a fare lo stage questa pratica linguistica a Roma, ora a Reggio e forse che si fa di più ho fatto le video conferenze ho finito con la pubblicità.

A: Fate un sacco di cose

B: e chiedo e dico che non ho finito la mia idea, dico dall'inizio a ogni studente che siccome siamo a Mosca deve fare almeno due visite culturali a Mosca collegate con l'Italia e la lingua Italiana. Un festival, o non lo so un mercato parlare, fare le fotografie è chiaro che se loro se vanno lì cominciano a parlare a loro piace a scambiare

A: poi ci sono anche, ora non so se il volume è diminuito perché ci sono le sanzioni, ma ci sono

B: No qualche Italiano lo troviamo sempre

A: Ci sono le fiere, le esposizioni

B: Sì, all'istituto di cultura, diverse

A: in realtà le possibilità le hanno, diciamo che Mosca da questo punto di vista è generosa

B: e in questo caso io dico se voi fate questo se voi fate le presentazioni voi prendete i voti di più da me e ogni giorno io metto i voti. E questo funziona bene.

A: ok. La valutazione è in itinere

B: si hanno spinta, che devo fare questo e prendere più i voti per accumulare per la fine.

A: invece per i materiali, che materiali usi? Dove li prendi?

B: Diversi. Sono libri bellissimi, bravissimi, sì, dico un grande grazie ai miei colleghi che scrivono, questo autori bravi, che io non lo potrei fare, ma, ma non ho ancora trovato un libro ideale. Perché la vita non sta sempre in un posto, cambia, abbiamo tante esigenze, abbiamo tanti punti necessari

A: è vero. Ma a volte gli studenti

B: Sono diversi

A: esatto, a parità di. magari. Due classi del secondo anno

B: non si puoi lavorare

A: Non sono mai uguali

B: Se vorrei fare, per esempio preparare una lezione la devi mettere in una mappa e l'anno prossimo la prendi. No. Non si può fare

A: negli anni hai notato delle differenze nel modo di studiare degli studenti? Oggi hanno a disposizione tutte le tecniche possibili, sono cambiati o le difficoltà restano le stesse o in fondo sono sempre studenti come una volta?

B: chiaro che loro possono e cercano e prendono diversi tecnologie diciamo, sì, sono, ho visto che tutti hanno i vocabolari, i dizionari on-line, perché no; ho detto a me non importa. O uno che lo dovete portare questo in ___perché a me questo piace di più perché io lavoro con la fraseologia, sempre vedo diversi sensi della parola, sempre

A: Poi dipende come lo usano lo strumento, se si fermano primo risultato, se invece fanno avanti non importa se sia on line o cartaceo.

B: Ma se lavoriamo con un testo, dopo sempre vediamo che c'è un modo dire di questa parola. Dopo scriviamo questi proverbi, queste frasi, che è molto importante e a loro piace. Li usiamo. Dopo le devo usare perché altrimenti si dimenticano

A: perché il lessico e la fraseologia sono i primi ad andare via

B: Anche con questo dizionario perché loro possono ascoltare come si pronuncia

A: Sì ci sono le pronunce

B: Ecco è bellissimo. I libri sono molto pesanti, si sono d'accordo, perché loro devono prendere altre materie, anche il nostro

A: in classe che tipo di strumenti hai a disposizione, hai delle classe attrezzate o devi arrangiarti?

B: Più o meno. Ci sono i computer, la lavagna. Possiamo ascoltare ci sono i magnetofoni, possiamo ascoltare i CD

A: Perché a volte diventa difficile

B: ma mi aiutano loro, se io ho dimenticato il computer, loro cercano. Abbiamo un gruppo di WhatsApp e questo è molto comodo, io mando ogni giorno qualcosa interessante, loro devono reagire a quello che scrivo io. Fanno qualche compito e me li mandano su WhatsApp. Abbiamo preso il tema in città dove sei ora? Sono qui, qui qui ho preso la metropolitana linea rossa, ho scambiato

A: Tu hai un lavoro anche extra classe

B: e così ho visto che nel secondo giorno, si Lilia mi ha risposto, e anche io subito correggo

A: fai un lavoro di revisione

B: sì, posso correggere, e non hai fatto metto meno, meno, meno, più, più sette, otto. È molto comodo. Non lavoriamo ancora con questo LIM, e questo è un problema, penso che gli Italiani devono aiutarci, fare i corsi.

A: Con le tecnologie.

B: Io vengo con molto piacere che sarà bellissimo

A: Ci sono i pro e i contro, è ovvio che avere la LIM e avere il supporto ti riduce al minimo, li hai tutto, la possibilità di modificare il testo, di fare gli esercizi, di rifarli, di ascoltare, di fare esercizi di matching. È ovvio che poi perdono la manualità soprattutto se sono bambini.

B: Ma io controllo sempre anche oggi hanno dovuto scrivere un racconto modificarlo e lo hanno scritto. A loro piace scrivere sul quaderno, io controllo vedo. Quando non ho tempo, dico un segreto, loro fanno un testo e poi scambiamo i testi, correggiamo.

A: La correzione tra pari funziona, che funziona?

B: Funziona, sì

A: Funziona tantissimo.

B: anche mi piace quando loro raccontano, raccontano cosa faccio io comincia a parlare uno racconta altro deve essere molto attente. E non li lascio, che questo parla con me e voi chattate sul telefonino questo un problema per le scuole, per le università, sì, lui parla, lui risponde e io faccio quello che voglio, no ad un certo punto io lo fermo e ora parli tu

A: continua tu. Quindi loro sanno che devono essere attenti

B: Sì, continua tu, sì loro lo sanno che devono essere attente. Dopo devono ripetere a volte quello che ha detto il primo se lui parla di se o fare una domanda. Anche prendono i voti.

A: quindi usi il fatto che la valutazione sia costante per tenerli

B: Se non c'è valutazione non c'è perché devi lavorare, se loro capiscono che c'è un premio

A: Una posizione attiva, devono avere una posizione attiva rispetto alla lezione

A: L'università ti chiede corsi di formazione? Obbligatori?

B: Sì. Ma io faccio di più

A: Su questo non avevo dubbi conoscendoti

B: Mi hanno chiesto ultimamente, perché fate tanto? Il mio capo, sì. Perché ci avete detto che dobbiamo usare la lingua come strumento.

A: E a te chiedono di fare corsi di formazione ad insegnanti più giovani con meno esperienza?

B: È chiaro che dobbiamo fare questo scambio. Ma siccome non abbiamo di più Italiani, ma io ho chiesto di venire quando è arrivata questa mi collega con le lingua diciamo alici, sono venuti anche i miei colleghi almeno che non conoscevano l'Italiano

A: Perché i programmi di scambio dovrebbero riguardare anche gli insegnanti e non solo gli studenti?

B: No non ce li abbiamo li cerchiamo noi da soli.

A: ti ringrazio, per la disponibilità

ALLEGATO 5

Interviste studenti

INT_01 (10'22")

Le domande, per tutti gli informant, sono disponibili in forma scritta e, ove necessario, vengono tradotte in russo dall'intervistatrice.

Le domande dell'intervistatrice sono sempre contrassegnate dalla lettera A, mentre quelle dell'informant dalla lettera B.

In un solo caso, l'intervista ha coinvolto tre informant contemporaneamente (contrassegnati con B, C, D).

A: Possiamo incominciare, chiedo solo di dirmi come ti chiami e il corso che frequenti.

B: Mi chiamo [REDACTED]

A: Il corso? Какой курс?

B: Il primo corso.

A: Da quando tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano per otto mesi, ma ho avuto piccolo перерыв per due mesi.

A: Perché hai deciso di studiare italiano come lingua straniera?

B: Non hai questo deciso perché в институте нет выбора per la lingua straniera.

A: Sei contenta della scelta?

B: Sì, mi piace l'italiano molto molto bello lingua.

A: Conoscevi l'italiano prima di venire all'università?

B: No.

A: Conosci altre lingue straniere?

B: Sì, conosco l'inglese, un po' tedesco e studiava francese per due anni alla scuola ma non so francese, non mi piaceva francese alla scuola.

A: Quali sono per te le difficoltà maggiori nello studio dell'italiano?

B: Le difficoltà maggiori è preposizioni e pronomi diretti e indiretti, ma preposizioni è la difficoltà maggiore.

A: Maggiore perché non sai quale preposizione ci vuole, se semplice o articolata, quindi con l'articolo o senza?

B: La difficoltà per... o con articoli perché non abbiamo articoli in russo lingua, ma è difficoltà nel inglese.

A: Quando l'insegnante parla in italiano riesci a capire?

B: Sì, capisco l'italiano ma quando guardo youtube Channel...

A: Il Canale...

B: Youtube canale non capisco tutti, ma capisco "основная информация".

A: Le informazioni generali. Se non capisci chiedi?

B: Sì, chiedo sempre.

A: L'insegnante semplifica il testo o traduce in russo?

B: Dipendo. Se il grammatica traduce in russo, ma se il ... la parola italiana, semplifica il concetto.

L'insegnata esplicita li obiettivi del ...

A: Ascolta ti interrompo. Secondo te è meglio sempre tradurre o qualche volta basta il significato generale e allora va bene anche spiegarlo?

B: Что лучше?

A: Как ты считаешь? Я знаю, что ...

B: Per studiare semplifica il concetto perché отработываем на вык к перевода con l'insegnante.

A: L'insegnata esplicita gli obiettivi della lezione?

B: No, ma... нет такого. На протяжении урока мы понимаем какую тему se è grammatica l'insegnante esplicita i obiettivi ma se tema, non esplicita.

A: Riesci a dire quello che vorresti?

B: No, ma abbiamo difficoltà con dire quello che vorrei ma proviamo.

A: Pensi che il metodo dell'insegnate sia efficace?

B: Sì è efficace. Molto.

A: Pensi che il tuo metodo di studio sia efficace?

B: No, no il mio metodo di studio ma provo di guardare youtube e i canali nel youtube e leggo gli articoli per совершенство, per aumentare.

A: Ascoltare per te è più semplice, tu ricordi meglio se guardi, se leggi il testo, se guardi un'immagine, se ascolti?

B: Semplice leggere, ma se guardo il canale youtube...

A: Inserisci i sottotitoli?

B: Sì, sì perché non ascolto bene l'italiano, non sono abituato.

A: Ok, ho capito. Quali altre fonti usi per apprendere l'italiano?

B: Youtube, leggere i articoli Wikipedia.

A: Pensi che la formazione universitaria basti per prepararti al mondo di lavoro?

B: No ma non so valutare di nostro università ma penso che università deve preparare studenti per lavoro per vivere in Italia o altri paesi.

A: Che cosa ti piacerebbe fare, che professione? Cosa vorresti fare dopo l'università?

B: Non so, ma secondo me l'insegnate è (linguista... non ho capito bene).

A: A Mosca ti capita di vedere pubblicità o segni in italiano di che tipo?

B: Vedo molti ristoranti italiani, molti film italiani nella città molti pubblicità, ma non vedo molto pubblicità per insegnare l'italiano e non vedo molte manuali per italiano, non vedo molti libri in italiano.

A: Ok, grazie mille. Grazie. Gentilissima.

INT_02 – (13' 52")

A: Oggi è il 7 Maggio, siamo all'università [REDACTED], ti chiami?

B: Mi chiamo [REDACTED] sì del secondo anno.

A: Perfetto. L'intervista numero due, [REDACTED] prego. Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Io faccio solo secondo anno e studio l'italiano da due anni.

A: Ok. Avevi studiato prima l'italiano?

B: No no.

A: Quindi hai cominciato all'università?

B: Sì solo università.

A: Perché hai deciso di studiare l'italiano?

B: Nella nostra università non abbiamo una scelta della lingua studiata, perché ci sono molte lingue e alcune sono molto rare e perciò noi possiamo solo iscriversi e tutto e la università scelga tutto per noi.

A: Ok, quindi è una sorpresa?

B: Sì, è una sorpresa.

A: Sia la prima lingua sia la seconda lingua?

B: La prima lingua è italiano e la seconda l'inglese

A: Anche l'inglese scelta dall'università?

B: Ah no, studiamo l'inglese alla scuola e nella nostra università abbiamo tutti la seconda lingua l'inglese.

A: Ok. Senti, sei contenta dell'italiano?

B: Sì sono molto contenta di questa scelta dell'università perché mi piace moltissimo questa lingua.

A: Cosa è che ti piace dell'italiano?

B: Mi piace come suona questa lingua, mi piace la cultura, la letteratura, tutto. Questo autunno ho visitato l'Italia per la prima volta e questo era un'impressione indimenticabile.

A: Ho capito. Secondo te è facile o difficile la lingua italiana?

B: Non posso dire che è facile perché tutte le lingue sono difficili. Non so molti, molta gente in Russia pensa che l'italiano sia molto facile per i russi ma non è così.

A: In che cosa secondo te non è facile?

B: Penso che la grammatica.

A: Quindi le regole. Ricordare le regole o applicare le regole?

B: Usare.

A: Ti capisco. Ascolta, rispetto alla grammatica qual è l'argomento che trovi difficile? Non so gli articoli, le preposizioni?

B: Per me la cosa molto difficile: gli articoli perché ho dei problemi con questo tema, sì in molte lingue straniere.

A: Quindi come fai?

B: E il congiuntivo certamente.

A: Ah, il congiuntivo sì.

B: Perché non abbiamo questo nella lingua russa.

A: Senti, invece, quando siete in classe e non riesci a capire, magari l'insegnante spiega e qualcosa non è chiaro, ti senti a tuo agio nel chiedere o preferisci non chiedere e fare da sola?

B: Chiedo sì, io chiedo ma io capisco quasi tutto, ma non posso alcune volte dire che voglio.

A: Ok, riesci a spiegarti, riesci a capire ma...

B: Perché è una barriera.

A: E perché è così, perché c'è la comprensione e poi l'altro step è la produzione e non sono la stessa cosa. S

Invece, pensi che l'insegnante quando spiega appunto soprattutto le regole di grammatica semplifichi il concetto o pure lo spiega così com'è e dopo se non è chiaro fa esempi, lo rende più semplice o lo presenta già semplice?

B: L'insegnante spesso semplifica per farci capire che cosa dice, ma quando non capiamo si esempi poi in russo. Se non è chiaro.

A: Quindi per spiegare bene perché la regola sia chiara, le insegnanti usano il russo con esempi magari presi dal russo.

B: Sì, specialmente nelle lezioni di grammatica.

A: Senti, secondo te è efficace spiegare in russo l'italiano?

B: Cosa è efficace?

A: ЭФФЕКТИВНО?

B: Penso che sì perché quando tu studi la grammatica non tutti i termini sono chiari e perciò dobbiamo sentire in russo.

A: Ok. Senti, invece, l'insegnante quando viene a lezione vi spiega gli obiettivi? Vi dice: "Oggi facciamo questo perché dobbiamo imparare a usare il passato remoto, ad esempio? Oppure non lo dice, ma dopo risulta chiaro dalla lezione?"

B: Le insegnanti spesso ci dicono che cosa dobbiamo fare alle lezioni, ma obiettivi no.

A: Senti, quindi, pensi che il metodo che usano gli insegnanti, ad esempio tradurre in russo, di usare il russo per voi come strumento di spiegazione, sia efficace? Работает?

B: Sì, lavora.

A: Ok. Secondo te, una lezione completamente in italiano, senza spiegazioni in russo non funziona?

B: Questo dipende. Siamo solo al secondo anno e perciò non possiamo capire tutto e forse negli studi ulteriori possiamo capire tutto in italiano.

A: Quindi, secondo te, ci vuole comunque un insegnante che sappia e il russo e l'italiano?

B: Sì, certamente.

A: Senti, invece rispetto al tuo metodo di studio, pensi che sia efficace? Tu come studi quando sei da sola?

B: Io faccio tutti i miei compiti senza dire una parola, ma io anche ascolto la musica italiana, perché quanto tu ascolti qualcosa le parole vengono in mente già nei costrutti, non so come spiegare e io cercavo di guardare i film ma è troppo difficile.

A: Segui con i sottotitoli o senza?

B: Senza sottotitoli perché non abbiamo molti film con i parole.

A: Hai anticipato la mia domanda. Ti volevo chiedere quali altri strumenti usi per imparare l'italiano. Mi hai detto la musica. Ascolta, ti posso chiedere chi sono i tuoi cantanti preferiti, o chi conosci che ti piace?

B: Mi piace moltissimo Federica Carta.

A: Sì.

B: Lei ha partecipato Sanremo questo anno e lei ha una voce magnifica mi piace moltissimo, poi il Volo e questo Mahmoud solo una canzone.

A: Sì, è perché è giovane. Ha vinto Sanremo ma è molto giovane.

B: Ma questa canzone è molto strana non so, perché in Russia non abbiamo le canzoni così.

A: Questo stile.

B: Sì

A: Sai, in realtà è nuova anche per Sanremo. Non è la canzone italiana classica da festival. È nuova, è una novità. Senti, invece, i cantanti famosi in Russia, tipo Albano, Celentano, Ramazzotti, li ascoltate ancora voi giovani o non più?

B: Sappiamo alcune canzoni di vostri compaesani, ma ora no.

A: Quell'epoca è finita, va bene. Invece, pensi che la formazione universitaria ti preparerà per il mondo del lavoro? Tu studierai l'italiano per quattro o cinque anni?

B: Cinque.

A: Quindi tutto il corso. Pensi che sarai pronta per il mondo del lavoro?

B: Penso che questo sia già la base, ma devo fare molte cose per imparare, per studiare e per prepararmi per la vita ulteriore, non so, e sì questo è la base, perciò...

A: Tu ti senti sicura, tranquilla?

B: Un po' in russo...

A: Пожалуйста...

B: Здесь, нам готовят только по-основному теористический курс теористическому курсу. Практику, мы получим естественно потом только и поэтому нам нужен много сделать самим. Самостоятельно обучаться, чтобы действительно подготовить корошо.

A: Последний вопрос. L'ultima domanda: cosa ti capita di vedere a Mosca di italiano? Quando cammini per Mosca e vedi un nome, un titolo, una pubblicità in italiano di cosa si tratta?

B: Spesso vedo i film italiani pero io vivo non in Mosca.

A: Ok, la domanda è un po' diversa. Quando cammini per Mosca c'è qualcosa di scritto non in russo, ma in italiano? Non so, della pubblicità, qualche insegna?

B: Vedo alcune cose che riferiscono... ho dimenticato la parola, scusi... a qualcosa da mangiare. C'è un ristorante che si trova anche in Italia, ma abbiamo lo stesso a Mosca. Eataly.

A: Sì, si è famosissimo. È aperto a Evropeiskij qualcosa di genere, sì? Va bene cara, se hai qualcos'altro che vuoi aggiungere tu, altrimenti abbiamo finito.

B: Voglio dire grazie.

A: A te grazie mille!

A. Questo è una grande pratica per noi veramente

INT_03 - (18'56")

Le presentazioni e i ringraziamenti non sono stati registrati.

A: Eccoci qua. Allora oggi è il 7 maggio, siamo a [REDACTED] e tu ti chiami?

B. Mi chiamo [REDACTED].

A: [REDACTED] e a che anno sei di studio dell'italiano?

B: Io studio l'italiano quasi due anni, non scelto questa lingua ma questa università mi dà, mi ha dato questo possibilità e io sono contento di questo scelto e mi piace italiano molto perché la cultura italiana è molto molto interessante per me e il tempo in Italia è molto caldo e molto diversa dalla Russia.

A: In che cosa è diversa l'Italia?

B: L'Italia è più, io sono stata in Italia novembre e a Mosca fa 2 gradi sopra zero e in Italia in Toscana fa 15 e quando io faceva... facevo fotografie e li inviavo alla mia madre lei mi chiedeva perché faceva bel tempo, perché a Mosca faceva freddo.

A: Senti Yana, quindi hai studiato l'italiano solo qua all'università?

B: Sì. Sì.

A: Non l'hai studiato magari prima a scuola?

B: No, a scuola io studiavo francese, ma non mi piace soprattutto si assolutamente e non io non volevo studiare francese all' università e quando noi entrammo nell'università dobbiamo scrivere qualcosa... forma.

A: Sì, un documento?

B: Sì, documento il nostro scelto di lingue che volevamo studiare, vogliamo studiare e ho scritto italiano, spagnol ...

A. : Quindi, non eri sicura che l'italiano potesse essere la lingua straniera, ma l'avevi messa come prima opzione?

B. Non era la mia prima opzione ma io la prima lingua che ho scritto era spagnolo, ma io sono contento di questo lingua.

A: Quindi l'italiano non era la tua prima scelta ma comunque sei contenta lo stesso?

B: E anche io so un po' ceco perché dopo la scuola ho andato, sono andata sì, andato Cechia per studiare e io volevo studiare a Cechia non so Cech...

A: Repubblica Ceca.

B: Ah sì, Repubblica Ceca ma non mi piaceva soprattutto perché io volevo studiare economica e per me era molto difficile e io ho studiato un anno e ha deciso di tornare a casa mia.

A: Ho capito, e insomma una bella storia. E quindi conosci altre lingue straniere? Il ceco, il russo è la tua madre lingua.

B: Sì.

A: E l'inglese?

B: Sì.

A: E il francese te lo rico...

B: No non parlo francese assolutamente.

A: Te lo sei voluto dimenticare?

B: Sì.

A: Non è stata una bella esperienza. Ascolta invece nello studio dell'italiano c'è qualcosa di difficile?

B: Sì per me è molto difficile cominciare a parlare perché all'università noi facciamo molte esercizi grammaticali, leggiamo molto ma non abbiamo abbastanza tempo per praticare lingua parlata e per me è difficile perché questo anno ho cominciato studiare spagnolo e allora mia testa queste parole si mescolano molto.

A: Sono due lingue affini e quindi capisco.

B: Sì.

A: Invece, oltre al problema italiano/ spagnolo, quando studi l'italiano quale sono gli argomenti che secondo te sono più difficili? Forse, non lo so a livello di grammatica, il lessico non lo so dimmi tu.

B: Lessico non è difficile perché devo studiare imparare le parole. Per me è difficile un po' "ne", "ci".

A: Sì, i pronomi.

B: I pronomi perché non abbiamo in russo è molto strano, è molto difficile capire e ci vuole tempo per capire.

A: Altri argomenti di grammatica che ti sembrano difficili?

B: Forse congiuntivo un po'. Noi abbiamo studiato congiuntivo e ci vuole tempo per non capire ma per produrlo.

A: C'è una fase di comprensione ed è più semplice e una fase di produzione quando tu parli. Sono due cose molto diverse e la produzione certamente è più difficile perché non puoi capire e parlare subito. Senti, invece quando l'insegnante spiega se non capisci chiedi? O preferisci lasciare stare e vedi poi da sola o chiedi magari quando sono andati via tutti?

B: Io chiedo per conto mio. È meglio che l'insegnante parla in italiano e spiegare solo in italiano. È meglio perché per conto mio per parlare bene l'italiano e le altre lingue straniere dobbiamo pensare in questa lingua.

A: Quindi non sei completamente d'accordo con la spiegazione in russo per esempio delle regole di concetto di qualche...?

B: Quando la tema, il tema è molto difficile si può spiegare in russo ma prima in italiano.

A: Ok, quindi usare il russo come ultima variante se proprio...

B: Sì.

A: Quindi, se fosse per te ■■■ la lezione dovrebbe essere tutta in italiano giusto?

B: Sì, perché io quando io studiavo inglese a scuola ogni anno andavo all'estero per praticare l'inglese e quando io usavo solo inglese è meglio.

A: E' più efficace. Bene, bene. Grazie per la spiegazione. Mi hai già detto, ma forse ho capito male, che riesci a capire ma che non sempre riesci a dire tutto quello che vorresti.

B: Sì si è molto difficile perché io posso capire posso sapere parole ma ho bisogno del tempo per fare tutta la frase.

A: Perché hai paura di sbagliare, vuoi fare la frase fatta bene.

B: Sì io ho paura di sbagliare ma io capisco che non devo aver paura.

A: Esatto. Bravissima. Senti, pensi che il metodo degli insegnanti sia efficace o cambieresti qualcosa?

B: Io penso che il metodo è efficace, però abbiamo bisogno di più lezioni di italiano, perché abbiamo lunedì, oggi e giovedì.

A: Sei ore in tutto? Quante ore d'italiano?

B: Cinque.

A: Tu pensa che io di russo ne avevo dodici. Eh, sì hai ragione.

Sì, cinque ore accademiche. Bene. Invece rispetto al tuo metodo di studio pensi di avere sviluppato un buon metodo per te? Perché un conto è il metodo degli insegnanti un conto è studiare (samostojatel'no). Come pensi di avere trovato la strada giusta?

B: Per me è molto difficile imparare nuove parole e per me è meglio ripetere delle nuove parole molte volte.

A: In un contesto o senza contesto?

B: In contesto, soltanto in contesto senza contesto non posso imparare queste parole.

A: E quindi per cercare d' imparare di più l'italiano cosa usi, guardi film, ascolti musica, guardi la televisione, leggi giornali, scarichi da internet, cosa fai?

B: Io leggo, leggo i giornali e ho cerco di ascoltare le notizie.

A: Alla radio?

B: No su internet

A: Quindi, la lingua parlata della comunicazione. Ascolta [REDACTED], quindi pensi, tu pensi al tuo futuro professionale, pensi che l'università ti dia una buona preparazione o hai qualcosa da criticare? O qualcosa che cambieresti, qualche consiglio?

B: Per conto mio la informazione nel nostro università non basti per peparmi al mio lavoro e soltanto perché io penso che non abbiamo bastante ore di lingua, solo questo problema.

A: Senti, una domanda un po' particolare: tu vivi a Mosca?

B: Allora vivo a Mosca ma io sono di Tula uno piccolo città cerco di Mosca cerco a due ore da Mosca

A: E, credo, che Tula sia famosa per i samovar.

B: E i prjaniki.

A: Ascolta, per Mosca se ti capita di fare delle passeggiate o di andare in giro vedi scritte in italiano? Pubblicità, insegne di negozi, ti capita di guardare e vedere che è scritto in italiano. Se si che tipo di cose sono, che tipo di negozi?

B: A Mosca?

A: Sì.

B: Non posso dire che io vedo molte cose o molti negozi con la lingua italiana, ma una volta quando io sono stata a Mac Donald's ho scelto la lingua italiana e ho ordinato il cibo per me, ma quando io sono stata in Italia a novembre cercavo di parlare in italiano ma questa era molto difficile perché io capivo molte cose, ma avevo bisogno del tempo per capire e parlare e mi capiva tutto che erano letto.

A: Bene. Se hai qualcosa altro da aggiungere che vuoi aggiungere tu, altrimenti io ti ringrazio, sei stata molto gentile. Grazie mille [REDACTED].

INT_04 - (15'15")

A: Siamo [REDACTED] di Mosca ed è il 7 maggio e tu ti chiami [REDACTED].

B: [REDACTED]

A: [REDACTED], da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano da due anni.

A: Hai cominciato a studiarlo qua all'università?

B: Sì, da quando sono entrata all'università ho cominciato studiare l'italiano.

A: Sei contenta?

B: Sì, molto contenta. Mi piace l'Italia, mi piace la cultura italiana, mi piace la cucina nazionale perché mi piace cucinare.

A: Brava. Qual è il tuo piatto preferito?

B: Mi piace la pasta con i frutti di mare per esempio più di tutto mi piace la pasta al pomodoro perché è classica.

A: Eh sì. Quindi, prepari anche qua a Mosca perché sono ingredienti che trovi.

B: Sì trovo molti ingredienti nei negozi speciali. Quando in luglio sono venuti italiani, loro mi hanno imparato, insegnato e ho cominciato cucinare come mi hanno insegnato.

A: E una passione e la passione aiuta a imparare la lingua, è una motivazione.

B: Sì.

A: Benissimo. Ascolta, hai detto hai scelto tu l'italiano quando sei entrata all'università?

B: No, mi hanno dato questa lingua, non ho scelto.

A: Avevi qualche preferenza? Cioè avresti voluto ...

B: Quando io mi iscrivo ho scritto l'italiano anche cinese e ho dimenticato forse il tedesco... Ho dimenticato. Italiano e cinese sì.

A: Quindi l'italiano sei riuscita ma con il cinese non sei riuscita.

B: No

A: cosa farai con il cinese, lo imparerai dopo?

B: Sì, voglio imparare anche cinese ma dopo l'università.

A: Sono 5 anni di università, vero?

B: Sì.

A: Sì, quindi hai tempo.

B: Perché, mi scusi...

A: Prego.

B: Perché la nostra specialità militare siamo, diventeremo militari e mi pare che il cinese è molto rispettabile in futuro.

A: Ah, tu vuoi fare la carriera militare?

B: Sì, perché tutta la mia famiglia.

A: Avete una tradizione...

B: Sì, la tradizione

A: Ah, che bella cosa. Scusami se ti chiedo informazioni extra.

B: Sì, sì.

A: Perché è interessante. Quindi, adesso studierai cinque anni all'università [REDACTED] e dopo andrai in qualche accademia?

B: No, vado a lavorare.

A: Ah, e come si entra, come si entra attraverso un concorso?

B: Non lo so, si è un corso militare, non lo so.

A: Quando tu avrai il diploma, il diploma universitario, con il diploma dove vai?

B: Vado a entrare come militare.

A: Ok.

B: Lavorare.

A: In quale armata?

B: Non lo so, penso che il mio babbo mi aiuta e voglio lavorare con lui.

A: Che bella cosa, molto molto particolare. Senti hai detto che l'italiano ti piace tanto ma c'è qualcosa di difficile nello studio italiano?

B: Sì, mi pare che la grammatica italiana a volte è molto difficile per esempio congiuntivo non ho capito, ma cerco di capirlo.

A: Capirlo è facile, ma usarlo è difficile?

B: Eh, sì.

A: Altre cose? Quindi: di grammatica il congiuntivo Articoli, preposizioni?

B: Articoli sì.

A: Perché non ci sono nel russo?

B: no, no

A: Quindi pensi, che sia un problema della lingua madre perché non ce li ha. Ok.

Quando l'insegnante parla riesci a capire sempre tutto ■■■?

B: Sì, mi pare che capire è più facile che parlare.

A: Certo.

B: Perciò, quando l'insegnante parla ho capito tutto.

A: E quando l'insegnante usa il russo perché a volte forse lo usa per spiegare?

B: Sì, certo.

A: Per le spiegazioni tu sei d'accordo o secondo te la lezione andrebbe fatta tutta in italiano?

B: Quando facciamo il primo anno sì, certo, vogliamo che l'insegnante spieghi con le parole russe ma adesso quando facciamo il secondo anno possiamo parlare soltanto l'italiano.

A: Quindi, secondo te, può essere efficace il primo anno avere un insegnante che sa anche il russo e poi per gli anni successivi o un insegnante che non sa il russo o un insegnante che parla solo l'italiano?

B: Penso che avrebbe preferito che noi avremo l'insegnante straniero perché io voglio ascoltare anche la pronuncia italiana anche l'intonazione.

A: Invece, gli insegnanti quando vengono a lezione vi dicono gli obiettivi, cioè: oggi studiamo questo argomento perché, dobbiamo imparare a usare gli articoli, perché dobbiamo imparare a usare il passato remoto oppure non lo fanno, ma è tutto chiaro durante la lezione?

B: Sì, è chiaro non sempre mi pare alle lezioni di grammatica, ma a lezione di lessico no.

A: Ok. E riesci a dire tutto quello che vorresti?

B: Sì, mi pare che ho detto che voglio diventare un'interprete militare e voglio continuare la mia dinastia.

A: Certo, ma la domanda è un po' diversa. Se tu ascolti l'insegnante parlare sicuramente capisci, ma tu riesci a parlare liberamente, a dire tutto quello che vuoi dire o qualche volta è difficile?

B: Quando non so lessico è difficile, ma quando so cosa voglio dire è facile.

A: Ascolta come valuti il tuo metodo di studio?

B: Il mio?

A: Sì, il tuo. Ognuno di noi ha un metodo personale per studiare. Secondo te il tuo è efficace, funziona?

B: A dir la verità cerco di ascoltare molte musiche italiane allora per capire l'intonazione, la pronuncia. Anche cerco di guardare qualche film, non sempre ma e anche parlo con gli stranieri online su internet, molto divertenti.

A: Sì, me ne dici uno che io non ne conosco?

B: Mi capisce e anche io capisco lei o lui parla.

A: Quindi sono siti per migliorare la lingua straniera?

B: Sì.

A: Me ne puoi dire uno?

B: Instagram.

A: Ah, ok i social: Facebook, Instagram. Io credevo che ci fossero dei siti specifici.

B: No, no.

A: Invece il metodo degli insegnanti è efficace?

B: Sì, molto efficace. Mi pare che la nostra cattedra è benissimo, perché noi sempre leggiamo testi diversi, parliamo in modi diversi con su tutte le temi anche cerchiamo di parlare di più, la nostra professoressa mi piace tantissimo.

A: Sì, sono d'accordo.

Una curiosità: che musica italiana ascolti? Perché sei giovane e penso che Albano e Romina, Celentano sia sempre musica italiana ma forse ascoltati musica diversa.

B: Sì, mi piace ascoltare la musica.

A: Quella di un tempo?

B: Sì, classica, ma quando cerco qualche musica, ho scelto anche la musica contemporanea ma non so i cantanti, non mi importa, sempre ascolto e basta.

A. Quindi non c'è un tuo cantante preferito. Ok.

Le ultime due domande: pensi che l'università ti dia una formazione corretta, giusta che ti basterà per la formazione professionale?

B: Facciamo il secondo anno, ma quando frequenterò il terzo corso ho cominciato imparare le materie speciale militare e allora penso che imparerò tutto che necessario.

A: L'ultima domanda un po' particolare: se cammini per Mosca, se vai in giro per Mosca, ti capita di vedere nomi o scritte in italiano?

B: Quando ho cominciato a imparare l'italiano ho cominciato ad accorgermi tutte le informazioni italiani. Per esempio le cartelline con i concerti diversi con le esposizioni diversi mi pare che più di tutto c'è la cultura. Si anche la cucina italiana, sono molte ristorante italiane a Mosca.

A: Sì, è vero. ■■■■, ascolta se hai qualcosa da aggiungere altrimenti io ti ringrazio e abbiamo finito.

B: Grazie.

A: Niente?

B: Sì

A: Perfetto, grazie.

INT_05 – (09'08")

A. Oggi è il 7 maggio, siamo all'istituto linguistico. Ti ringrazio per la disponibilità.

Come ti chiami?

B: mi chiamo ██████

A: E ██████ da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano per quasi due anni all'università.

A: L'hai studiato prima o all'università è la prima volta?

B: All'università la prima volta non ho studiato l'italiano prima.

A: Ti piace?

B: Sì, certo.

A: Sei contento?

A: Sì, sono contento con l'italiano.

A: Ascolta ██████, hai scelto tu o è stata l'università a darti l'italiano?

B: È stata l'università non ho scelto lingua.

A: Avevi un'opzione diversa? Avevi una prima variante diversa?

B: È stata una prima variante.

A: Ah, avevi scritto che volevi studiare l'italiano?

B: No no, non ha scritto niente.

A: Ah ok, proprio è andata così. Va bene, l'importante è che tu sia contento. Conosci altre lingue straniere?

B: Sì certo, conosco l'inglese. Studio l'inglese da molto tempo, da dieci anni.

A: Sei stato in Inghilterra?

B: No.

A: Sei stato in Italia ██████?

B: Sì, una volta stato in Italia.

A: In Toscana?

B: Sì.

A: Il viaggio con l'università?

B: Sì.

A: ■■■■■, secondo te studiare l'italiano è difficile?

B: Non è molto difficile ma c'è ... non difficile.

A: Non è difficile, ok. Quindi non ci sono argomenti che tu non capisci oppure che sono faticosi?

B: A volte...

A: Per me, ad esempio, i verbi di movimento in russo sono una cosa che ancora non ho capito.

B: Sì, a volte ci sono molte regole.

A: Regole di grammatica che bisogna ricordare? Ascolta ma secondo te è importante ricordare la regola o usare la lingua?

B: Penso che la regola perché senza la regola non posso parlare.

A: E quindi quando tu conosci la regola parli anche bene?

B: No.

A: No, quindi c'è una differenza tra sapere la regola e usare la regola?

B: Sì, certo.

A: E questa può essere una cosa difficile?

B: Sì.

A: Benissimo, lo so ti capisco. E senti invece, quando l'insegnante parla in italiano riesci a capire tutto?

B: Sinceramente non capisco tutto ma cerco di capire tutto.

A: E se qualcosa non è chiaro chiedi o ti senti in imbarazzo? Traduzione in russo per far capire la domanda.

B: Se non capisco a volte chiedo.

A: Senti, secondo te va bene che l'insegnante spieghi le regole in russo, le regole di italiano ma in lingua russa perché voi siete russi, o secondo te sarebbe meglio parlare sempre in italiano?

B: Penso che è meglio parlare sempre in italiano perché è un grande esperienza per noi, tutto.

A: Quando qualche concetto è difficile l'insegnante lo rende semplice oppure lo traduce?

B: In alcuni casi l'insegnante fa un'eccezione e traduce in russo alcune frasi.

A: E tu sei d'accordo?

B: Sì, perché questo succede quando veramente il vocabolario è difficile e non so nessuno.

A: Sì, quindi ad esempio a livello di lessico è utile usare il russo per capire bene la parola in italiano?

B: Sì.

A: Senti, secondo te, il metodo usato dai vostri insegnanti è efficace?

B: Sì, penso che questo metodo è efficace mi piace questo metodo.

A: Senti, invece il tuo metodo di studio com'è?

B: Penso che anche il mio metodo è efficace ma posso migliorare il mio metodo in qualche modo.

A: In quale modo?

B: Leggere i libri in italiano, guardare il film, le cose simile.

A: Ascoltare musica?

B: Sì.

A: Ascolti musica italiana [REDACTED]?

B: Purtroppo no.

A: C'è qualche cantante che ti piace in particolare o non ne conosci nessuno?

B: No, non conosco, purtroppo.

A: Non conosci, ok. Secondo te, l'università ti preparerà per il mondo del lavoro? Lo so che è solo il secondo anno però come ti senti rispetto a questo?

B: Penso che la formazione universitaria mi basti per lavorare dopo l'università

A: Cosa vuoi fare [REDACTED]? Che professione vuoi fare?

B: Non so.

A: Не подумал до сих пор?

B: No, ho pensato ma non so

A: C'è tempo per decidere. Ok, ascolta invece se cammini o passeggi per Mosca, ti capita di vedere insegne di ristoranti di negozi, o altro? Dove vedi la lingua italiana a Mosca?

B: Nei ristoranti purtroppo tutto...

A: Ok, grazie [REDACTED], grazie mille.

INT_06 – (11'20")

A: Eccoci qui. Grazie per la disponibilità. È il 7 maggio 2019 e tu ti chiami [REDACTED], giusto?

B: Sì, [REDACTED].

A: Bene, [REDACTED], grazie per la partecipazione. Queste sono le domande a cui chiedo di rispondere. Puoi leggerle, se vuoi. Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano più o meno da due anni, non ho deciso di studiare l'italiano come lingua straniera perché la nostra università mi ha fatto studiare questa lingua ma sono contento della scelta perché mi piace l'italiano e io penso che l'italiano è una lingua bella e melodiosa.

A. cosa è che ti piace di più dell'italiano, [REDACTED]?

B. Cosa mi piace di più dell'italiano, sì? Mi piace che è molto simile con latino che noi studiavamo nel nostro primo anno degli studi e perciò è più facile di studiare, facile di studiare l'italiano. Non, io non conoscevo l'italiano prima di venire all'università ma io so l'inglese e ha studiato francese molti anni fa.

A: A scuola Dima?

B: Sì, a scuola.

A: E un po' assomiglia il francese all'italiano o no?

B: Un po' sì.

A: Senti, hai detto che l'italiano ti piace, che sei contento, ma ha qualcosa di difficile?

B: Sì, penso che la grammatica del italiano è difficile, il congiuntivo è difficile, sì.

A: Sì sai lo dicono tutti.

B: Penso che io capisco praticamente quando l'insegnante parla italiano ma a volte non capisco tutto perciò fare le domande.

A: ■■■■■, senti tu sei d'accordo con le spiegazioni in russo della grammatica italiana ad esempio o preferiresti una spiegazione tutta in italiano?

B: Preferisco quando l'insegnante traduce in russo quando... perché è molto chiaro. Sì.

B. E se l'insegnante non sapesse il russo, ad esempio?

B: Ma nostri insegnanti sapevano russo perciò...

C. Quindi, se vengo io a fare una lezione in italiano non va bene?

D. Perché?

A: Perché io non potrei spiegare le regole perfettamente in russo. Parlerei con gli errori, non sarei efficace. Oppure se viene un insegnante dall'Italia che non conosce per niente il russo e spiega, secondo te non sarebbe così efficace come un insegnante che sa anche il russo?

B: No, mi piace che è efficace perché questo insegnante non parla russo perciò lei o lui deve spiegare in italiano non è un problema.

A: Quindi, sì, solo per sapere la tua opinione. Secondo te è meglio che l'insegnante quando spiega usi e l'italiano e il russo oppure è meglio spiegare solo in italiano? Lo so che è più difficile tutto in italiano.

B: Sì. Perciò, penso che è molto facile quando l'insegnante spiega anche in italiano russo.

A: Quindi per te va bene così.

B: Sì.

A: E, ascolta, se un concetto è difficile l'insegnante prima lo semplifica o fa direttamente la traduzione? Quando un concetto, un tema, un argomento è difficile come fa l'insegnante?

B: L'insegnante spiega qualche ha scritto un testo le regole in russo, sì.

A: Senti, invece, ■■■■■, il metodo che hanno gli insegnanti per te è efficace? Funziona?

B: Sì, penso che questo metodo sia efficace perché con l'aiuto del questo metodo posso imparare il lessico è molto importante.

A: Invece il tuo metodo di studio? Cioè, quando studi da solo?

B: Io leggo i libri, i testi, di solito uso dei siti con lessico per imparare nuove parole.

A: Quindi cerchi sempre, se una parola non la sai oppure se leggi una frase e non sai tutte le parole basta il significato generale o vai a trovare tutte le parole che non sai?

B: Io vado a trovare tutte le parole perché per me è più facile.

A: Ok. Sì ognuno poi ha il suo stile, uno stile personale. E quindi mi hai detto che per studiare l'italiano usi siti, usi vocabolario online, usi anche siti per guardare film, per ascoltare musica, per leggere le notizie?

B: Un po' sì, quando ho tempo per ascoltare la musica.

A: Che musica italiana ascolti?

B: Non mi piace la musica italiana perché mi piace la musica elettronica, e non so se esistono i artisti italiani che fanno questo stile di musica.

A: Sono più inglesi.

B: Sì.

A: Ho capito. Ascolta, invece, pensi che la formazione universitaria basterà per il mondo di lavoro? O tu ti senti pronto? Studiare l'italiano per cinque anni dopo di che senti che sarai pronto per il mondo del lavoro?

B: Penso che sì, ma gli studenti devono praticare e usare la lingua quando, con i..gli italiani e parlare più con gli italiani ma penso che sì la formazione universitaria sì.

A: Che sia una buona base e dopo allargare?

B: Sì

A: Senti, invece a Mosca ti capita di vedere negozi, ti capita di vedere pubblicità o con le scritte in italiano o con le scritte in russo ma di cose italiane?

B: Non ho mai visto le pubblicità italiane in russo perché tutte le pubblicità sono in russo ma a volte ho visto qualche pubblicità un po' strano che sì che vengono un po' strano e non ... можно по-русский?

A: Пожалуйста.

B: Вообще там, были облевления или выски на русском или на итальянском, когда на итальянском не всегда относились с тем, что продает магазин. Просто сложно сказать на итальянском.

A: Спасибо, Дима. Спасибо огромное.

B: И вам спасибо.

INT:07 - (13'15")

I ringraziamenti non vengono registrati.

A: Ecco, allora oggi è il 7 maggio 2019, [REDACTED] di Mosca tu ti chiami?

B: Sono [REDACTED] ho 18 anni, io studio l'italiano da due anni, ho deciso di studiare l'italiana come lingua straniera perché mi piace, questa lingua è molto melodiosa, mi piace l'Italia, il vostro cibo, tutta questa cultura e quando sono stata in Italia mi sono innamorata perché tutto era così bello.

A: Cosa è che ti piace di più? Una cosa più bella di tutte?

B: La gente, l'atmosfera tutti sono molto amichevoli, tutti possono parlare con te senza problemi. Si sono contenta della scelta.

A: Anche se non hai scelto tu, vero? È stata una scelta dell'università.

B: Sì.

A. Ma tu hai potuto dare qualche indicazione, oppure proprio niente?

B: Niente.

A: Avevi qualche preferenza tua, ti sarebbe piaciuto studiare una lingua diversa?

B: Sì io volevo studiare cinese, ma io studio cinese come la terza lingua, ma l'italiano è molto bello e io sono molto contenta di questa scelta.

A: Meno male sono contenta anche io per te.

B: Io non conoscevo l'italiano prima di venire all'università e questa era la prima esperienza. Io conosco altre lingue straniere. inglese e studio cinese.

A: Per l'inglese hai preso delle certificazioni?

B: No. Le difficoltà maggiori nello studio italiano per me è un po' difficile capire gli articoli perché noi non abbiamo e il più difficile per me è gli articoli.

A: Preposizioni?

C. No no, articoli.

A: Congiuntivo?

B: Congiuntivo un po' ma [REDACTED] ci insegna noi capiamo. Quando il nostro insegnante parla in italiano noi lo capiamo e se io non capisco qualche cosa io chiedo sempre. Il nostro insegnante non semplifica il concetto e sempre parla in italiano.

A: Ascolta tu sei d'accordo con il fatto, ad esempio, che le regole, le regole di grammatica sono difficili è giusto tradurre in russo per farle capire meglio o l'insegnante dovrebbe comunque parlare solo in italiano?

B: Io penso che l'insegnante deve parlare solo in italiano perché così noi siamo in atmosfera italiana e noi capiamo tutto il materiale bene.

A: Quindi, non è sempre importante tradurre tutto in russo?

B: No, no noi capiamo il contesto.

A: Esatto.

B: Io sempre cerco di dire quello che vorrei a volte io sbaglio ma questo è la pratica così io non sono molto preoccupata di quello.

A: Brava.

B: Grazie. Io penso che il metodo usato dagli insegnanti è efficace, perché se noi studiamo se noi facciamo tutti i compiti infatti noi possiamo capire tutte le regole, possiamo anche parlare in italiano

A: Senti, cambieresti qualcosa, se tu potessi decidere di cambiare qualcosa della lezione?

B: Io volevo più pratica alla lezione, che noi parliamo in italiano più ma tutto va bene.

A: Ascolta vorresti più ore di studio a settimana?

B: Sì.

A: Ne avete cinque, ne vorresti di più?

B: Sì.

A: Quante?

B: Quando siamo, quando facevamo primo anno noi studiavamo dodici ore a settimana era più efficace per noi perché noi studiavamo di più facevamo molti esercizi, eravamo più confidenti.

A: Possiamo proporre all'università di aumentare le ore?

B: Sì.

A: Senti, invece gli insegnanti quando vengono a lezione, rendo chiari gli obiettivi? Cioè dicono: oggi faremo questo perché dobbiamo imparare a usare il passato remoto, oppure oggi facciamo il lessico della casa per imparare il nome degli oggetti di casa?

B: Sì, sì noi abbiamo le lezioni diverse con [REDACTED] abbiamo grammatica e una lezione quando noi leggiamo Pinocchio e noi lo riassumiamo e con [REDACTED] noi studiamo solo lessico e con [REDACTED] spesso noi leggiamo i testi, facciamo gli esercizi, noi parliamo in italiano. Tutto.

A: Ascolta, quindi, secondo te il metodo di studio è efficace?

B: Sì.

A: Il tuo metodo di studio, quando studi da sola?

B: Io cerco di imparare le parole, io faccio Карточки, io imparo le parole così perché mi sono accorta che io non so molte parole e non posso esprimere tutto che voglio dire e perciò ho deciso di impararle.

A: Senti, ma le Карточки hanno un criterio o sono solo liste di parole? Ad esempio, quando tu scegli di imparare il lessico lo fai su una situazione su un argomento in particolare o come?

B: Quando noi leggiamo qualche testo io metto tutte queste parole e le imparo.

A: Quindi tu ti eserciti sul lessico rispetto all'argomento di una lezione?

B: Sì

A: Non, ad esempio, un argomento facile, come i colori. Allora prendi e fai un poster con tutti i colori. Oppure: quando impari gli aggettivi, imparare anche l'antonimo, perché così è più facile. È solo una tecnica: se imparo la parola bello imparo anche brutto, così a coppie.

B: Non imparo i sinonimi e antonimi, ma parlo in una tema.

A: Sì, quindi con il contesto della lezione.

B: Sì.

A: Altrimenti restano liste di parole e poi si dimenticano. Cara, ascolta, hai detto che usi ascolti la musica italiana?

B: A volte ascolto.

A: Quale musica? Se ti ricordi qualche ...

B: Non ricordo, ma la musica moderna.

A: Quindi non Albano e Romina, Adriano Celentano...

B: Ho sentito ma non ascolto. Io penso che la formazione universitaria basta per prepararci al mondo di lavoro perché quando noi finiamo il secondo anno Magistrazione, io penso che noi avremo tutte queste, tutto che è necessario per lavorare.

A: E' una bella sensazione.

B: Sì.

A: Ascolta, invece l'ultima domanda è un po' particolare: a Mosca quando passeggi, quando vai in giro ti capita di vedere insegne con nomi italiani o anche scritte in russo ma che sono nomi di derivazione italiana?

B: No.

A: Non ti capita di vedere nomi di ristoranti?

B: Qualche ristorante sì, ma qualche pubblicità no.

A: Ad esempio a Babuškinskaja ho trovato un "Salon krasoty" che si chiama Bellissimo. Lì ci vive una mia amica ogni tanto vado e sai quando cammini e non cerchi niente in particolare, ho visto Bellissimo, ma con una sola "L" soltanto quindi con l'errore, però hanno associato il salone di bellezza con la parola italiana. Per me è stato interessante perché a Roma non mi capita di vedere qualcosa scritto in russo

B: Perché l'italiano è molto bello.

A: Grazie, [REDACTED]

B: Grazie a Lei.

INT_08 – (12'42")

A: Benvenuta e grazie. Oggi è il 7 maggio 2019 siamo [REDACTED] e tu ti chiami?

B: Io mi chiamo [REDACTED]

A: [REDACTED] e sei del..?

B: Secondo anno

A: Baccalaureato?

B: Sì.

A: Perfetto. [REDACTED] da quanto tempo studi l'italiano?

B: Da due anni come studio all'università.

A: Quindi non hai studiato l'italiano prima dell'università.

B: No, non ho mai fatto.

A: L'italiano è stata una tua scelta oppure una scelta dell'università?

B: Purtroppo no, quando noi ci scriviamo a questa università non possiamo scegliere che lingua vogliamo studiare e ma io penso che noi siamo traduttori dobbiamo amare tutte le lingue e quindi quando andiamo ci dobbiamo essere pronte pronti a studiare la lingua che ci danno.

A: Ascolta avevi come scelta tua personale una lingua diversa?

B: No, mi piace l'italiano, per ora mi piace ma prima pensavo di, è una situazione molto allegra, perché quando io andava all'università e volevo scegliere la lingua noi abbiamo una lista e possiamo scegli.. scrivere che lingua vogliamo o non vogliamo studiare e io ho chiesto se c'è era la possibilità di studiare l'italiano e mi hanno detto di no e quindi ho scritto il francese e lo spagnolo, ma quando sono venuta all'università mi hanno detto che io avrebbe studiato...perché ride? Io dovevo studiare l'italiano quindi sono felice ora.

A: Destino.

B: Sì, sì.

A: Meno male.

B: Anche da piccola io sempre mangiavo la pasta sempre, ma mia mamma mi dice che io potevo mangiare la zuppa e poi qualche secondo e poi qualche dolcetto e se io vedevo qualche pasta sempre andavo a mangiare.

A: Ti piaceva?

B: Sì, e quindi mia mamma mi ha detto che è la tua lingua.

A: ■■■■■ la tua prima lingua e il russo, vero?

B: Sì.

A: Conosci qualche altra lingua?

B: Sì l'inglese e per ora sta studiando il francese come la terza lingua.

A: Fai confusione tra l'italiano e il francese o no?

B: All'inizio sì, ma poi ho detto al francese quando avevo lezione di francese studi francese non parli il l'italiano. All'inizio era molto difficile perché sono le lingue simili.

A: Esatto si si assomigliano e hanno qualcosa che ti aiuta, ma qualcosa di difficile sul lessico, sugli accenti, sulla pronuncia...

B: Sì.

A: Senti, invece l'italiano ti piace tanto. Qual è la cosa che ti piace di più dell'italiano, il suono, la melodia?

B: Mi piace l'accento e mi piace come gli italiani pronunciano. Per ora capisco che non riesco a parlare come gli italiani. Se, per esempio, parlo l'inglese posso imitare i suoni ma per l'italiano non ci riesco per ora, ma spero che forse tra uno o due anni potrò parlare l'italiano come gli italiani, vicino più o meno, ma...

A: Sei stata già in Italia?

B: Sì, due volte, una volta da piccola e non ri...

A: Non ti ricordi.

B: No, soltanto alcune memorie, ma non molto. Ma anche questa autunno noi con l'università noi siamo stati in Italia, a Toscana.

A: Bene. Ho capito che vi è piaciuta. ■■■ ascolta invece, cosa è difficile dell'italiano?

B: La pronuncia come ho già detto e penso niente, perché se tu ami la lingua e vuoi studiarla impararla se tu studi tutto che ti danno non c'è nessun problema.

A: Ho capito. Quindi, non sono argomenti, ad esempio la grammatica che per te...

B: All'inizio forse sì più o meno difficile per me imparare l'articoli ma sono simile anche come l'inglese.

A: Un po' l'inglese ti ha aiutato?

B: Sì e anche questi, non preposizioni, ma quando diciamo per esempio, riuscire a fare qualcosa, decidersi a fare queste cose, sì queste cose, ma per ora no.

A: Senti le preposizioni articolate no?

B: No. Sono abituata.

A: Ok, perfetto. Ascolta, ti fidi del tuo orecchio di come ascolti dagli altri?

B: Sì, sì, specialmente quando l'insegnante parla, o gli italiani

A: Ho capito questo ed è una domanda che in genere non faccio, ma di te ho capito che vai anche rispetto all'orecchio ed è una buona regola.

B: Sì, ho capito questo quando studiava l'inglese perché all'inizio non amavo l'inglese e non mi è piaciuto quando dovevo studiarlo a scuola e anche c'era una situazione quando io potevo avere tre e non è un buon vuoto in Russia, ma per ora amo l'inglese perché avevo, ho ascoltato tante canzone, ho guardato tante video, tante tanti film, e quindi capisco che per studiare la lingua devi ascoltarla, parlarla non devi aver paura di far niente, altrimenti non riuscirai.

A: Bravissima. E quindi hai anticipato la domanda che è verso la fine che dice: quali fonti usi per apprendere l'italiano? Capisco che guardi film, capisco che leggi.

B: Sì.

A: Notizie da internet...

B: Sì, non molto spesso ma sì. E per esempio due settimane fa mia mamma mi ha fatto andare al cinema ma per guardare un film italiano. Per me è stata la prima volta che io ho visto un film fino alla fine in italiano soltanto.

A: Anche la tua mamma è appassionata d'italiano?

B: No, c'erano i titoli sotto scritti in russo quindi anche lei poteva leggerli.

A: Ho capito. Ascolta quando parlavamo prima degli obiettivi la mia domanda era semplicemente: gli insegnanti prima di iniziare la lezione vi dicono, oggi studiamo questo argomento perché dobbiamo imparare a usare il congiuntivo, a usare i pronomi, a non so preparaci su un lessico specifico oppure non lo fanno, ma risulta chiaro durante la lezione?

B: A dir la verità dipende dalla lezione e dall'anno, perché quando noi facevamo il nostro primo anno c'è sempre...era un testo, i modi dire quando andavamo a lezione noi sapevamo che cosa dovevamo fare. Ma per ora abbiamo la pratica con la nostra insegnante e lei non ci da nessun imag... che cosa noi dobbiamo fare a lezione, ma abbiamo anche il..la grammatica e alla lezione di grammatica sappiamo sempre che cosa dobbiamo fare il congiuntivo, il condizionale, implicite e così...

A: ■■■ ascolta, secondo te quando c'è una lezione di lingua bisognerebbe parlare tutto il tempo in quella lingua?

B: Sì, sempre sempre.

A: Quindi non fare la traduzione?

B: No.

A: Perciò, se venissi io a lezione parlando solo in italiano, io o insomma chiunque, tu saresti soddisfatta?

B: Sì, perché se tu non capisci qualcosa puoi fare una domanda, non c'è problema.

A: Quindi non serve passare per la traduzione sempre tutte le volte?

B: Sì, è una cosa importantissima soltanto usare la lingua.

A: Ascolta, quindi, rispetto alla formazione universitaria pensi che l'università ti preparerà per il lavoro oppure c'è un lavoro che fai tu parallelamente?

B: Penso che è impossibile imparare tutto all'università, perché gli insegnanti di solito ti danno soltanto le cose che sono la base della lingua. Se tu vuoi impararla come *native* se tu vuoi superare nel futuro e vuoi lavorare come lingua, tu devi impararla anche da sé stesso, tu devi ascoltare qualcosa e fare lo sforzo per impararla. Perché gli insegnanti non posso farti imparare la lingua è impossibile, se tu non hai il desiderio non puoi imparare niente.

A: Sì, quindi la motivazione, la motivazione interna.

B: Sì.

A: Ascolta cosa cambieresti se potessi cambiare qualcosa delle lezioni o dei corsi?

B: Se io avrei questa possibilità penso che, aspetta, forse, all'inizio quando noi era, facevamo il primo anno mi piaceva tantissimo quando noi dovevamo tradurre come per esempio l'insegnante legge tu devi tradurre subito, per ora non lo facciamo molto e io voglio che noi facciamo questo.

A: Di più.

B: Di più.

A: Invece una domanda un po' particolare: quando passeggi per Mosca, quando vai in giro per Mosca, ti capita di vedere nomi, insegne o pubblicità in italiano?

B: Sì.

A: Dove?

B: Sì, nei negozi, qualche calzatura, calzature oppure pasta, pizza sono dappertutto, caffè cappuccino, sì sempre.

A: In Italia, visto che sei stata in Italia, hai visto la stessa cosa per il russo?

B: Non ho mai visto per dir la verità, purtroppo ma è una cosa interessante perché gli italiani per ora secondo me io alcuni amici che amano russo, hanno un grande desiderio di studiare il russo ma non c'è niente scritto in russo in Italia.

A: Va bene, Maria. Se non hai niente da aggiungere io ti ringrazio.

B: Grazie.

INT_09 - (14'37")

A: E' il 7 maggio e siamo [REDACTED] di Mosca. Come ti chiami?

B: Mi chiamo [REDACTED].

A: Da quanti anni o da quanto tempo [REDACTED] studi italiano?

B: Io studio l'italiano da due anni.

A: Hai studiato l'italiano prima dell'università o solo qua all'università?

B: No, ho cominciato a studiare l'italiano solo all'università.

A: Hai scelto tu o ha scelto l'università?

B: Ha scelto l'università.

A: Ma tu sei contenta?

B: Sì, ma prima ho voluto studiare cinese, portoghese.

A: E non sei riuscita?

B: No.

A: Perché studi l'italiano e l'inglese. Oltre all'italiano qui si studia l'inglese?

B: Sì, ma a scuola studiava il francese, anche il francese.

A: Ho capito. Senti invece il cinese pensi che lo studierai da sola?

B: No. No basta.

A: Ok. E l'italiano è difficile secondo te?

B: Sì, la grammatica, i tempi.

A: Sì, la grammatica per i tempi verbali. Immagino il congiuntivo?

B: Sì.

A: Il passato remoto?

B: Sì.

A: Che noi non usiamo molto.

B: Far fare, lasciar fare...

A: La fraseologia dei verbi, i pronomi, ci, ne?

B: Così così.

A: Il Lessico?

B: No, perché è simile con russo e con inglese.

A: Quindi sapere l'inglese per esempio ti aiuta?

B: Sì.

A: Anche per gli articoli magari? Perché il russo non ha articoli determinativi ma l'inglese sì.

B: Certo.

A: Quindi ti aiuta, senti che ti aiuta.

B: Sì.

A: Cosa volevo chiederti, che non mi ricordo più. Lessico..., ah la pronuncia secondo te è difficile?

B: No perché l'intonazione è simile con russo, soltanto i "ci".

A: Sì, i pronomi.

B: Sì.

A: Ascolta cosa ti piace di più dell'italiano?

B: Dell'italiano, della lingua?

A: Della lingua e, in generale, della cultura.

B: Mi piacciono gli uomini dell'Italia anche mi piace la pronuncia, il cibo, la cucina, mi piace la pasta. Nella lingua mi piace ho detto la pronuncia...

A: E' melodiosa?

B: Sì, è melodiosa. L'intonazione, che gli italiani sono molto emotivi.

A. Quando invece sei in classe capisci tutto quello che dice l'insegnante? Quando parla in italiano.

B. Sì, ma a volte non capisco.

A: Se non capisci chiedi? O ti vergogni?

B: Sì, gli altri capivano, capiscono, ma io no.

A: А ты уверена о том что, только ты не понимаешь?

B: Per esempio, alcuni miei amici parlano italiano molto bene, io no perché ho barriera linguistica.

A: Ascolta ma la tua barriera linguistica è perché vorresti parlare correttamente e non riesci o perché quando tu ti riascolti per te non è bello? Ad esempio, a me succede con il russo. Ci sono delle volte in cui sento che ho parlato bene. Qualche volta, invece, non so il perché non riesco a pronunciare bene e il mio russo è orribile. Di solito, quando sono nervosa il mio russo è orribile.

B: Sì. Nella mia vita io sono stato una brava studentessa e ho la paura di fare l'errore perciò ho paura di parlare con l'errore e dimentico tutto quando parlo.

A: Sì, si chiama filtro affettivo quello che dicevi tu della barriera linguistica.

B: Sì.

A: Non è il fatto che non sai. È il fatto emotivo, è una questione emotiva.

B: Sì, perché quando faccio gli esercizi per le lezioni faccio bene, ho alcune errore e riesco a farli, ma quando comincio a parlare è orribile.

A: Sì, ti capisco, ma non devi vergognarti più perché la classe è l'unica opportunità per parlare, altrimenti devi andare in Italia. Qui, l'italiano è solo in classe quindi non è una lingua che c'è dappertutto.

Ascolta, invece secondo te l'insegnante, voi avete degli ottimi insegnanti, dovrebbero parlare tutto il tempo in italiano o è giusto tradurre la spiegazione delle regole?

B: Penso loro devono parlare in italiano perché la nostra lingua prima, e dobbiamo studiare, dobbiamo capire l'italiano.

A: Secondo te se non ci fossero insegnanti che sanno il russo sarebbe una cosa positiva? Tipo, se invece di [REDACTED] ci fosse l'insegnante Maria che il russo non lo sa, va bene lo stesso?

B: Io penso sì, ma oltre a questa Maria, sarà [REDACTED] che può spiegare la materia in russo.

A: Quindi la traduzione serve per capire, non come esercizio di traduzione, dico la traduzione come spiegazione delle regole di grammatica e necessaria?

B: Sì, è necessaria.

A: E il tuo metodo di studio? Prima hai detto: "Io a casa faccio gli esercizi". Tu pensi che il tuo metodo di studio sia efficace?

B: Sì perché in inglese abbiamo un altro metodo di studiare. Noi non facciamo la traduzione come in italiano, ma nonostante questo studiamo l'inglese da molti anni noi sappiamo l'italiano molto bene perché noi traduciamo, parliamo alla tema della vita.

A: Sì, sì, di temi della vita contemporanea che sono vicini alle vostre esigenze, ai vostri bisogni. Quindi secondo te l'università vi preparerà in maniera adeguata al mondo di lavoro?

B: Sì.

A: Questo è importante perché ti fa sentire sicura. No?

B: Не очень поняла.

A: Tu hai detto: "Io sono sicura che l'università mi prepara per il lavoro". Это чувство с удовольствием. Это значит, что ты не беспокойся, потому что ты уверена, что после университета работа получается.

B: Sì.

A: Ok. Ascolta invece l'ultima domanda: a Mosca, quando giri per Mosca, quando passeggi per Mosca ti capita di vedere negozi, con le scritte in italiano o magari non in italiano ma scritti in russo comunque nomi italiani?

B: Sì, ci sono molti negozi della lingua italiana ma la lettera russa per esempio in Европейский...

A: Sì. Il Торговый центр? Centro commerciale?

B: Sì. Centrale. Centrale, Написано по-русский.

A: E' scritto in russo, certo. Però la parola è Centrale?

B: Sì, ma Calzedonia...

A: Sì, è italiano.

B: Sì, poi, non so ma ho guardato molto.

A: Sì, si vedono. Perché io a Бабушкинская ho trovato un Салон красоты che si chiama Bellissimo con una "L" sola quindi sì, però è interessante questa cosa.

B: (Risata) Sì, ci sono molte errore.

A: Sì, qualche volta le scritte hanno..., ricalcano l'italiano ma hanno qualche errore, tipo , cappuccino con una c soltanto.

B: Perché in italiano la parola molto bellissimo perciò le persone provano scriverle ma...

A: Senti per te quali sono le parole bellissime dell'italiano?

B: Precipitevolissimevolmente.

A: Ah, perfetto

B: O immaginarsi mi piace.

A: Quindi con le consonanti o le doppie?

B: Sì

A: Grazie, grazie mille.

INT_10 – (10' 07")

A: oggi è il 7 maggio 2019, siamo [redacted] di Mosca e tu ti chiami? Как тебя зовут?

B: [redacted].

A: Пожалуйста Лиза как хочешь? На русском, на итальянском или на английском? (ridiamo).

B: ... (non dice)

A: Сделаем так: я на итальянском, а ты свободно. Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano da due anni all'università, soltanto all'università.

A: Quindi mai studiato prima dell'università?

B: Sì.

A: Ha scelto l'università o hai scelto tu?

B: Sì... ah no, ha scelto l'università.

A: E tu sei contenta?

B: Sì.

A: Volevi studiare una lingua diversa?

B: Forse il francese o lo spagnolo, ma sono contenta.

A. Una lingua romanza.

B. Sì,

A: L'italiano, lo spagnolo, francese sono vicine. Non volevi studiare il cinese?

B: Cinese, forse.

A. Ascolta, quindi oltre all'italiano conosci...?

B. L'inglese e il russo.

A: Sì, e il russo è la tua lingua madre. L'italiano hai detto che è bello. Qual è la parola o le parole che ti piacciono di più dell'italiano?

B: Con -issimo, per esempio bellissimo, buonissimo.

A: Perché suonano melodiose?

B: Sì.

A: L'italiano ti dà un po' la percezione di assomigliare alla musica?

B: Если честно...

A: Давай, пожалуйста!

B: Non mi piace la musica italiana preferisco l'inglese, per esempio RAP.

A: На итальянском тоже реп

B: Sì, conosco alcuni artisti. Anche guardo serial si chiama Scam Italia.

A: E' una serie in lingua russa?

B: Это – адаптированный.

A: В Youtube можно найти?

B: В контакте. Ma forse...

A: Interessante, мне надо посмотреть (ridiamo).

A: Cosa è difficile dell'italiano?

B: Articoli, e difficile per tutta la Russia perché non abbiamo.

A: L'inglese non ti aiuta?

B: Un po', è difficile anche in inglese.

A: Ascolta, quando l'insegnante parla in italiano è difficile capirla?

B: No, i nostri insegnanti parlano lentamente e possiamo capire e anche Lei parla lentamente è facile capire.

A: Se non capisci chiedi?

B: No.

A: No, perché ti vergogni?

B: Sì.

A: Ma ti vergogni degli altri studenti?

B: Sì, perché penso che tutti gli altri capiscono.

A: Да, все понимают кроме меня. Это - не так.

Коллеги твои мне сказали такой-же. Они не спрашивают, потому что думают что все остальные все знают. Это - не так. Совсем.

На лицо все видно. (Ridiamo).

A: Quindi, secondo te è giusto se non capisci in italiano che l'insegnante traduca in russo?

B: Sì. [REDACTED] spesso traduce in russo se vede che non capiamo.

A: Quindi se l'insegnante non sapesse il russo sarebbe un problema?

B: Non abbiamo insegnante che non sapesse russo.

A: E se vengo io? (ridiamo).

B: Forse chiedo ma forse no.

A: Solo per capire il tuo punto di vista. Все ваши учителя носителей русского языка. Например, я нет. Если я с вами на уроке, что лучше делать? Объяснить правило грамматики на русском даже с ошибками, или повторять 2/3 или 100 раз по-итальянский?

B: По-русский

A. Va bene. Allora, andiamo veloce sul resto. A Mosca, quando passeggi, trovi ristoranti, negozi, pubblicità in lingua italiana?

B. Sì spesso, a Mosca ci sono molti ristoranti, molti negozi con le parole italiane.

A: Te ne ricordi qualcuno?

B: Sì, per esempio "Grazie ragazzi" è un ristorante all'Arbat.

A: Ah, sì?

B: Sì, ho una foto con "Grazie ragazzi", scritto in russo.

A: Posso chiederti se per piacere me la mandi?

B: Sì.

A: Grazie. Cosa chiederti ancora...

Oltre a quello che studi in classe usi altre fonti per l'italiano: internet, musica, film?

B: Per esempio con [REDACTED] ascoltiamo i canzoni: Si può fare si può fare.

A: Sì, lei è classica. Usa le canzoni della tradizione italiana. A te invece piace il rap, perciò poca musica italiana.

B: C'erano molti verbi e traducevamo erano al primo anno.

A: Va bene così cara, grazie.

INT_11 – (26'48")

A: Oggi è il 7 maggio 2019 siamo [redacted] di Mosca e sono con [redacted].

B: Sì.

A: Ma anche con [redacted]

C: Sì.

A: E con?

D: [redacted]

A: Perfetto. Ragazze da quanti anni studiate l'italiano?

C: Adesso facciamo il terzo anno.

A: Tutte?

B, C, D: Sì.

C: Sì, ho cominciato a studiarlo all'università.

B: Anch'io.

D: Anch'io.

A: Quindi non avevate sentito neanche una parola d'italiano prima?

C: Io ho cercato di studiare l'italiano da sola, ho provato ma ho sempre non avuto il tempo, poi sono stata fortunata e ho scritto che io voglio studiare l'italiano e ho ricevuto l'italiano, perciò sono una ragazza fortunata (ride).

A: Benissimo.

D: Io prima dell'università sapevo alcune parole in italiano per esempio bianco, il gatto e la parete è tutto.

A. La parete?

B: Sì

A: Chissà dove l'hai visto, l'hai visto da qualche parte?

B: Sì, non me lo ricordo.

A: Tu invece? (indicando D).

D. Io non sapevo niente.

A: Ok. quindi in realtà non avete scelto l'italiano, ma l'italiano vi è stato dato.

B: Io l'ho scelto perché ho vinto le olimpiadi di questa università e allora. avevo l'opportunità di scegliere.

A. ■■■■■ che olimpiadi hai... di russo?

B. No, d'inglese. Di questa università. Sì.

A: Ci sono le olimpiadi d'inglese in questa università?

B: In inglese, anche in cinese.

A: Ok, quindi chi vince le olimpiadi delle lingue straniere ha poi dei benefici?

B: Sì.

A: Anche magari di tipo economico, ad esempio non paghi le tasse?

B: Io sono iscritta qui senza gli esami.

A: Ok. Voi siete già quelli della generazione EGE?

B, C; D: Sì, sì.

A: Ok. E vi piace l'italiano?

C: Sì, io non immagino la mia vita senza l'italiano e senza l'Italia, perché l'Italia è una grande parte della mia vita e senza l'Italia non ci sono.

A: In che senso è una grande parte della tua vita?

C: Perché sono innamorata di Italia da tanti anni, ho visto tanti posti in Italia e ho anche dei parenti in Italia e perciò io, magari è un po' strano ma io mi sento come a casa in Italia.

A: Non è strano, te lo posso giurare. È lo stesso per me a Mosca, anche se poi ho sempre il problema degli errori nel russo. Però è come tu ti senti.

C: Ma la lingua, io sento la lingua italiana è molto vicino a me stessa. Sono azera. L'Italia come il clima e qualche cosa è molto simile all'Azerbaijano perciò mi sento la vostra mentalità, che molto vicino a noi.

A: Sei bilingue?

C: No.

A: Quindi sei madrelingua russa.

C: Sì.

A: Tu l'azerbaigiano non la parli, però i tuoi nonni o i tuoi parenti?

C: Abbiamo una famiglia molto internazionale e infatti mio padre lui ha imparato azero in Russia, è strano ma è così, mia madre parla azero ma parla poco e non molto bene, quindi tutti parliamo russo.

A: Quindi, tu ti consideri madrelingua russa.

C: Sì.

A: Ok. Solo per capire perché, in realtà, in glottodidattica ci sono delle teorie che dicono che la mente bilingue è una mente più aperta, più portata naturalmente per lo studio delle lingue, per l'acquisizione. In Italia spesso siamo dialettofoni anche io, ho imparato prima il dialetto e dopo l'italiano.

Se pensate a una parola in italiano qual è la prima, bella che vi viene in mente? ■■■■■ le ha dette, voi? O se ne hai ancora ■■■■■ aggiungi.

B: Bellezza.

C: Arte.

D: Cultura.

A: Ok, quindi è proprio un'associazione non solo di parola bella ma di concetti anche. Bene, e altre lingue straniere abbiamo detto inglese per tutti.

C: Ho studiato anche un po' di tedesco a scuola e poi all'università ma non avevo molto tempo per studiarlo.

D: Ho studiato un po' il tedesco e un po' il giapponese.

A: Il giapponese? E' tutta un'altra lingua. Un altro codice di scrittura e di pensiero.

D: Sì.

A: Bene. L'inglese anche se non è una lingua romanza un po' vi aiuta con l'italiano? O vi crea problemi?

C: Per me, infatti, crea di problemi, quando io cerco di parlare inglese io sempre dico qualcosa in italiano e perciò è un po' difficile. Adesso ho un po' paura di parlare inglese, è più facile parlare l'italiano e voglio cambiare qualcosa per amare l'inglese come io amo l'italiano ma è diverso, è difficile ma cerco di cambiare di fare qualcosa per risolvere questo problema.

A: E' vero. Quando si parla più lingue straniere, poi, una si mette dentro l'altra e si crea interferenza. Vi capisco bene. La lingua italiana, premesso che vi piace, è una lingua facile o difficile, oppure così così?

C: Vorrei dire che è più facile che l'inglese.

D: Più facile del tedesco.

A: Quindi è facile?

B: È abbastanza facile.

C: Sì, perché c'è il congiuntivo.

A: Ah, ecco l'aspettavo, questa sarà una regola. Il congiuntivo è un problema, ma anche per gli italiani.

D: È abbastanza facile dopo il tedesco o il giapponese.

A: Di solito mi dicono: è difficile perché...

Io vi chiedo allora: è facile perché? O abbastanza facile, perché?

C: La lingua melodiosa l'italiano.

B: E anche perché abbiamo studiato il latino.

A: Ah, ecco partite già da una base. Il latino, scusate, dove l'avete studiato?

B: Il primo anno, sì.

A: Ecco, partite dal latino? Bene, bene saperlo. Quindi non avete problemi particolari tranne il congiuntivo nella grammatica non c'è niente di difficile.

B: Per adesso non c'è.

A: Nella pronuncia?

D: A volte sì.

A: Tipo?

D: Accento.

A: Ah, ok. Non sapete dove cade l'accento. Ma non è la pronuncia di gl/gn, le doppie?

B, C, D: No, no.

A: Siete state in Italia già?

B, C, D: Sì.

A: Più di una volta?

B: Sì.

C, D: No, soltanto una volta.

A: Poi vi manderò il questionario e lì c'è scritto e me lo direte se avete sentito differenze nelle varianti dell'italiano?

B, C, D: Sì.

A: Nel senso che noi in Italia abbiamo tutti un accento regionale, più o meno forte. È un problema o si capisce lo stesso?

B: E' un problema.

A: Perché, ad esempio, il russo non è una lingua facile ma è quello standard, Non mi rendo molto conto se qualcuno arriva da Mosca e da Vladivostok. Non noto niente di strano. Ma in Italia si nota subito un napoletano, da un milanese, da un romano, da un siciliano eh. E facciamo fatica anche noi e a volte a capire perché ci sono non solo gli accenti ma parole che gli italiani pensano che siano italiano invece sono dialetto quindi mescolano tanto.

Sentite, invece le lezioni in generale, un parere generale senza voler dare giudizi. Secondo voi sono basate su una metodologia efficace? Un approccio, insomma per come sono strutturate le lezioni seguono poi l'obiettivo?

D: Penso di sì. Dipende dal maestro, ma sì in generale sì.

A: E gli obiettivi vi vengono esplicitati? Ciò quando siete a lezione l'insegnante dice oggi faremo questo esercizio perché dobbiamo imparare a usare questa regola? Oppure vi rendete conto di quello che sta facendo durante la lezione?

B, C, D: Rendiamo conto durante la lezione.

A: Quindi, magari, non c'è la regola di dire, ragazzi oggi li obiettivi della lezione sono questi?

B: No.

A: Secondo voi sarebbe efficace esplicitare gli obiettivi o no?

Solo per una questione di come affrontare la lezione. Pensate, ad esempio, se vi dico: partiamo da questo posto e andiamo fino alla Piazza Rossa e la strada è in salita, oppure la strada è dritta. La strada la dobbiamo fare, però io so che se la strada è in salita dovrò fare più fatica.

La stessa cosa succede per la lezione. Se l'insegnante mi dice: oggi studiamo il passato remoto so che più o meno sarà un passato lontano. Certo, non so le forme, ma sicuramente mi parlerà di un argomento come Giulio Cesare, non mi parlerà di cosa farò domani. In questo senso vi dicevo secondo voi è importante che gli obiettivi siano detti all'inizio oppure tutto sommato non fa niente?

B: Allora direi che per me è abbastanza facile trovare il senso della lezione durante questa lezione ed è facile per me capire cosa facciamo e per quale ragione.

A: Ok, quindi gli insegnanti riescono comunque a rendere chiaro il senso della loro lezione. Bene.

A: Rispetto all'uso del russo, voi siete d'accordo o meno ad usarlo in classe magari per quelle spiegazioni di cose difficili, magari soltanto il primo anno, usarlo sempre? Cosa pensate? O anche mai, ad esempio se io vado ad una lezione inglese mi aspetto che sia in inglese per tutto il tempo.

C: Adesso a lezione cerchiamo parlare tutto il tempo l'italiano anche quando l'insegnante deve fare qualche spiegazione lui cerca di farlo in italiano e noi capiamo.

A: Ok. Quindi è possibile l'uso, secondo voi è positivo l'uso del russo?

B: A volte quando dobbiamo sapere la traduzione della parola è molto bene usare il russo.

A: Ah, beh, sì con la traduzione per forza. Io avevo in mente momenti in cui l'insegnante spiega magari una regola o un'eccezione, invece di fare un esempio in italiano traduce, la spiegazione la traduce in russo. È efficace secondo voi o no?

C: Dipende dalla situazione-

A: Tipo?

C: Se possiamo spiegare qualcosa in italiano è meglio spiegare in italiano.

A: Se proprio non riuscite a capire quella differenza piccola, quella *nuance*, allora meglio?

B, C, D: Sì.

A: Quindi, gli insegnanti dovrebbero essere russi o comunque avere un'ottima padronanza del russo.

B: Per la lezione per la traduzione meglio che la padronanza del russo.

A: Per l'italiano? Anche senza pensare necessariamente ad una vostra lezione, se pensate appunto ad una lingua straniera secondo voi gli insegnanti devono sapere e la lingua, ciò devono essere madre lingua nella lingua che insegnano e sapere anche la lingua degli studenti?

B: Penso di sì.

C. Sì.

D. Ci sono qualche situazione quando non possiamo capire qualche parola, qualche situazione, qualche realtà sì, e non possiamo capire la spiegazione allora ...

A: Il russo vi serve per essere certi, per avere la certezza che sia così.

D: Sì, che abbiamo capito correttamente.

A: E non sarebbero possibili altri modi? Ad esempio se venissi io, io mai farei spiegazioni in russo. Però, vi spiegherei in italiano una volta, due volte tre volte, cento volte. Funzionerebbe lo stesso o non sarebbe la stessa cosa?

B: Possiamo capire in un altro modo e l'insegnante non può capire se abbiamo capito tutto correttamente o no.

A: Quindi è una cosa che vi fa sentire sicuri?

C, D: Sì.

A: E' una questione di sicurezza, ok.

Invece rispetto al vostro metodo di studio, secondo voi è efficace? Sentite che seguite un buon metodo? Che tipo di tecniche usate, che strumenti?

C: Io so ascolto in italiano, ascolto la musica italiana che adoro tantissimo anche se non tutti gli italiani amano la sua musica, io invece amo la musica italiana.

D: Io guardo i film italiani, ascolto la radio.

A: Film con sottotitoli o senza?

D: Senza

A. Sì, quindi ti concentri sull'ascolto.

D: Sì, e anche leggo dei libri in italiano.

A: Tu, [REDACTED]?

B: Per imparare le parole io faccio questi pezzi di carta e scrivo le parole.

A: Li fai in base a un lessico legato a una situazione o al lessico della lezione?

B: A volte, di solito legato al lessico delle lezioni e quando devo imparare il lessico della situazione o del tema, io faccio la lista della parola. Oppure cerco di disegnare qualcosa per imparare.

B: Sì.

A: Brava. La transcodificazione la usi senza sapere di usarla.

B: Sì.

A: E' un esercizio che a volte si dà soprattutto se siano studenti bambini, si racconta una storia e si chiede invece di scriverla di disegnare. Ma è un ottimo metodo perché se tu hai la manualità metti insieme visione, pratica, quindi gesto e memoria. Ottimo. Voi?

C: Per me, per imparare una parola è necessario avere un'associazione, qualsiasi associazione con la lingua russa, con la lingua inglese.

A: Ad esempio hai studiato, ti è capitato di studiare gli aggettivi insieme agli antonimi tipo bello/brutto, alto/basso, buono/cattivo. Ti aiuta questo tipo di associazione, oppure devi trovare proprio un'associazione di tipo fonetico o di tipo concettuale?

C: Devo trovare un'associazione di tipo o fonetico o concettuale o immaginare qualche cosa che assomiglia a questa parola per me.

A: Ok, ti faccio un esempio che ho usato io per ricordarmi in russo la parola "aperto" e ho fatto l'associazione con "open" altrimenti lo dimenticavo. Sono strategie.

Invece, una domanda difficile: secondo voi l'università vi prepara al modo del lavoro? In maniera sufficiente, cioè vi sentite pronte e rispetto ai vostri programmi pensate che questa università sia valida?

B: L'università ci dà la base e forse anche la motivazione di svilupparsi e penso che dopo l'università cosa volevo dire?

A: Un anno di vacanza? (ridiamo)

B: Anche questo. Soprattutto dobbiamo avere la pratica, perché senza pratica difficile fare qualcosa perché va bene noi impariamo qualcosa all'università, ma senza praticare fuori l'università è difficile, certo che abbiamo paura noi, se non, noi che magari non so tu che lavori.

D: Io non lavoravo mai non ho mai lavorato perciò per me un po' difficile, io adesso non posso dire cosa io voglio fare per adesso perché ho paura di fare qualcosa e non posso dire come sia la vita dopo l'università per me per adesso.

C: Anche io ho paura non sono sicura di essere pronta al lavoro e vorrei più pratica alle lezioni.

A: Ok. Cara, anticipi una domanda che avrei fatto. Cosa cambiereste dei corsi o cosa aggiungereste?

B: Più pratica con madrelingua.

C: Sì.

A: Quindi più pratica di lingua della conversazione?

B: Sì.

C: Sì, sicuramente questo.

A: E tipo stage, periodi appunto di lavoro, non al primo anno perché magari è presto, ma negli anni successivi riuscire a fare uno stage?

B, C, D: Sì.

A: Ragazze l'ultima domanda è un po' particolare, ma dopo vi spiego perché. A Mosca, quando andate in giro vi capita di vedere insegne, pubblicità o nomi di negozi italiani?

C: Sì.

B: A volte, sì.

D: Sì.

A: Tipo?

C: Pizzerie.

D: Anche Il Patio.

B: Una volta ho visto queste pubblicità sul teatro lirico con i nomi delle opere italiane.

A: Quindi, se pensiamo a quali sono i temi dell'italiano a Mosca?

B: Il cibo.

B: La musica e l'opera.

A: **Si**, mi serve come conferma perché c'è un ramo della linguistica che studia il *Linguistic Landscape*. Per me è molto interessante perché Mosca è piena di italiano, qualche volta con nomi proprio in italiano, qualche volta con traslitterati. A Roma, ad esempio, non trovo nulla di russo anche nei negozi di souvenir.

Va bene, ragazze. Se avete qualcosa da dirmi extra, altrimenti io vi ringrazio perché siete state gentilissime.

B, C, D: Grazie a Lei.

INT_12 – (9' 42")

A: Oggi è il 14 maggio siamo con [REDACTED] all' [REDACTED] di Mosca.

Allora [REDACTED] da quanto tempo studi l'italiano?

B: Я учу итальянский с сентября. Это... э... восемь месяцев

A: Молодец. E hai mai studiato prima l'italiano?

B: Я... как-то в том году мы ездили в Италию и я открыла курс на Duolingo, и я там начинала учить, но я... Когда я увидела, что там пять артиклей, я поняла, что я не смогу с ними разобраться.

A: Ок, испугалась?

B: Да, испугалась.

A: А сейчас как?

B: А сейчас я с ними разобралась, и мне легче, и я... ну, я считаю, что у нас хороший преподаватель по языку, и поэтому я чувствую, что у меня хорошо заложен фундамент, и я понимаю как-бы, что я... ну как нам... то есть, я начинаю чувствовать немного итальянский, и от этого возникает интуитивное ощущение правильности и неправильности... вот.

A: Ок, ну давай поменяем структуру интервью. Это ничего. Ты мне сказала, что преподаватели хорошие. А ты имеешь методика у них эффективная?

B: Да.

A: Почему и как?

B: Э... ну, возможно из-за грамотного распределения теории и практики. То есть, достаточно теории, но и практики тоже не меньше, и мы много говорим и... грамма... и у нас вместе с грамматикой идет лексика, ну, в принципе так во всех учебниках, но вот так получается, что это очень грамотно распределено и поэтому хорошо укладывается.

A: Ну, хорошо. И слушай, ты считаешь, что время достаточно или хотела бы побольше заниматься в течении недели?

B: Хотела бы, наверное, побольше... ну потому что хочется больше, и больше, и больше всегда, но сколько мы и занимается, мне тоже нравится.

А: А сколько часов в неделю, кстати?

В: Так, четыре пары, это получается ну около восьми часов

А: Ну академический да час? Это академический час?

В: Да, сложно с математикой. Четыре пары по полтора часа.

А: Окей, да, да, это академический час. Мы называем академический час, да, сорок минут, да? Кажется... Пара – значит сорок плюс сорок.

В: Да.

А: Хорошо. И что тебе сложно? По грамматике или лексика, или... ну, больше всего... что тебе... ну ты чувствуешь это сложно?

В: Ну вот из лексики, мне кажется, мне сложно, возможно, запоминать глаголы, потому что они очень схожие, и там некоторые глаголы различаются сильно в смысле, но в... ну... э... в грамма... ну как... визульно... ну буквально там например... два “t” и одна “t”...

А: Окей

В: Что-то типа того...

А: Когда буквы doppie?

В: Да, да. То есть у одного две буквы, а у другого одна и очень сложно запоминать. Да. Ещё сложно... ну и хочется звучать по-итальянски, но когда ты понимаешь, что итальянская структура намного другая чем... намного... более другая чем русская, это не совсем... надо говорить, а ты понимаешь, что ты не можешь никак сказать, например, ты хочешь сказать как-то красиво, а говоришь так «ho voglia di... parlo» и всё.

А: Окей. Ну как... окей... ну... aspetta, devo pensare bene a cosa chiederti e... ah, sulla fonetica e sulla pronuncia

В: А вот здесь, ну как бы с про... с произношением это не так сложно, потому что, ну, достаточно ограниченный набор правил, которые надо запомнить, чтобы произносить слова правильно, но, например, ударения очень вариативные и это сложно, потому что не попадаешь всегда. И ещё сложно вот с этим акцентом чисто итальянским, которым хочется владеть, потому что не хочется говорить на русском итальянском, но это надо чувствовать его и как-то ощущать. И ещё то, что итальянцы говорят быстро, а ты говоришь медленно и ты уже не итальянец. А поскольку я ну как бы ещё учу, мне надо вначале построить предложение сначала в голове, чтоб сказать его, обдумать его, то я не могу говорить быстро, и это тоже сбивает.

А: Ну это не проблема, слушай. Это скорость языка – это просто чувство. Это такой же для всех языков. И поэтому не волнуйся, не надо быстро говорить. И если ты быстро разговариваешь, не значит правильно или грамотно.

В: Ну да.

А: Поэтому... ещё... цели?... ну ты довольна? Прежде всего так, мой вопрос: а ты выбрала итальянский язык или просто институт предлагал?

В: Когда я поступала, я знала, что будет итальянский, но я это поняла сама, поскольку выпускались итальянцы, студенты, которые учили итальянский. И поскольку я, ну не очень хорошо отношусь к французскому, почему-то он мне не нравится, я думала, что итальянский мне тоже не понравится, но я воспринимала это как “надо”. Надо – значит буду. Но сейчас мне итальянский очень нравится как язык. Намного больше, чем французский. И ну он очень мелодичный, очень красивый и ну как говорят итальянцы – это очень красиво.

А: Например, какое слово тебе нравится или какой звук? Если быстро ты думаешь про итальянское слово...

В: Ну вот например, что они... у них... я не знаю как это... это есть какой-то термин... вот например "perfect" в ита... в английском, я не знаю, какой-нибудь "perfecto" в испанском, а в итальянском "perfetto". То есть они не делают "ct", они... ну получается две "t". И из-за этого возникает более мелодичное чувство и более плавно что-ли, например. И интонация, с которой говорят итальянцы... ну это, наверное, сложно объяснить, но она очень красивая фонетически.

А: Хорошо. Молодец. Слушай, и последнее: цели. После... как ты чувствуешь, если ты чувствуешь, то университет хорошо готовит для работы? Или если у тебя другие цели, ну более личные? С итальянским.

В: Ну мне кажется, что университет хорошо готовит и, я бы очень хотела переводить с итальянского произведения. Потому что итальянская культура и мысли итальянских людей мне очень интересны. Мне очень нравится Алессандро Барикко, например. И я бы хотела переводить с итальянского произведения, я бы хотела в принципе переводить с итальянского. Ну и заниматься итальянской культурой, ну я думаю изучать возможно итальянские диалекты, потому что это тоже очень интересно. Вот.

А: Разница да. Ну разные они все.

В: Да.

А: Сколько... ну как часто ты была в Италии? Один раз? Два раза?

В: Два раза.

А – Два раза. Ну где?

В: Первый раз была в таких ну в городах.. была в Тоскане, в маленьком городе Тосканы и во Флоренции. В Риме. В Равенне. И ещё где-то...

А: Центральные и северные...

В: Да

А: В центральной и северной Италии.

В: А во второй раз мы были ещё севернее: в Милане, на озере Гарда, Верона, Венеция.

А: Окей. Il tour. Итальянский тур как обычно.

В: Да.

А – А тебе понравилось? Это как ну раньше ты не знала, а сейчас ты знаешь как. Тебе нравится?

В: Да, мне очень нравится Италия и ну и в принципе итальянские города, итальянская архитектура и итальянская природа тоже очень красивая. Вот.

А: Окей. Спасибо огромное. Ну если хочешь что-то добавить свободного или закончили.

В: Ну я сейчас не придумую, но если что, я напишу в опроснике.

А: Спасибо.

INT_13 – (9', 17'')

A: Вот и мы. Oggi è il tre... il quattordici... тринадцатое? Четырнадцатое?

B: Четырнадцатое.

A: Oggi è il quattordici maggio. [REDACTED]. Sono con?

B: [REDACTED].

A: [REDACTED] это первый год, да? Первый курс?

B: Да.

A: Хорошо. Ну свободно. Ничего особенного. Ну только... Сколько времени ты изучаешь итальянский язык? Ты занимаешься.

B: Вот это первый год. И если суммарно, то ещё даже года нет вот как получается изучаем.

A: Да, не до конца.

B: Да.

A: А как ты чувствуешь?

B: Ну вообще это интересно. И благодаря занятиям и семинару очень свободно начала чувствовать себя в языке. Ну, достаточно свободно для первого года.

A: Да, ну у вас большая программа.

B: Ну да. То, что погружаешься в язык, это как проще чувствовать язык уже сам.

A: А раньше ты вообще не знала итальянский язык?

B: Нет.

A: И был твой свободный выбор или университет предлагал и...

B: Университет предлагал, но я знала, что этот год итальянского и пошла осознанно получается.

A: А что тебе больше нравится итальянского языка?

B: Вообще сам язык нравится и произношение, оно не такое как в английском дурацкое, вот, ну потому что читаются все буквы, и вообще все слова в принципе красивые в итальянском языке, и что грамматика, она незамысловатая, не как, например, латинская.

A: Окей, а вы изучаете тоже и латинский язык?

B: Да.

A: Окей, сколько времени?

B: Так же,

A: Так же.

B: Ещё года нет.

A: Ещё года нет, окей. Поэтому грамматика несложная?

В: Можно сказать, что несложная, но есть моменты, которые все равно надо как... не то, что не понимаешь, а надо больше тренироваться, чтобы они получались уже. Ну чтобы говорить неосознанно. Это уже упортеблять.

А: Да. Ну я знаю вы будете переводчики и поэтому больше всего вам надо письменный язык ну или перевод точно. Но как ты чувствуешь, если... ну когда ты должна разговаривать или говорить по-итальянски?

В: Ну, сказать можно, понять тоже, но не сказать, что свободно... разговаривать.

А: Не все, что ты хотела бы?

В: Да.

А: Это нормально. Не беспокойся. Слушай, и другие языка?

В: Английский только.

А: Обязательный, да?

В: Ну, он как со школы, ну и здесь тоже.

А: Если сразу же ты вспомнишь итальянские слова, какие тебе больше нравятся? По звукам или какие-то ассоциации, или... не знаю.

В: Ну большинство слов... некоторые схожи с английскими, некоторые с латинскими, а некоторые просто красивые.

А: Какие красивые? Которые ты считаешь красивыми?

В: Так сразу не вспомнишь.

А: Окей. Ну ничего.

В: Я могу потом написать на почту.

А: Конечно, пожалуйста! Как ты думаешь надо... ну когда на занятии, ну как и сегодня, здесь надо обязательно переводить, ну на занятии итальянского языка преподаватель должен/должна обязательно переводить на русскому все, что не понятно, или можно просто на итальянском и...

В: Ну иногда нам преподаватель объясняет на итальянском, но если совсем ничего не понятно, она переходит на русский.

А: А как ты считаешь, это хорошо? Это плохо? Это зависит...

В: Я считаю, что вообще можно объяснить на итальянском более легкой лексикой, либо какими-то другими способами, это повышает понимание, улучшает, и запоминается лучше, когда говорят уже на языке, который ты учишь.

А: А методика у них хорошая?

В – Да.

А: Ты считаешь это..

В: Да, потому что...

А: эффективно

В: мы много успеваем за пару. Как устный так и письменный присутствует язык, и грамматики много. В общем, хорошо.

А: Окей. На будущее, что ты думаешь? Как будешь, хочешь работать как переводчик?

В: Переводчик. Ну попробовать как устный, но для этого надо много заниматься самой, вот, но как письменный тоже.

А: А что тебе больше нравится?

В: Пока письменный.

А: А ты слушаешь итальянскую музыку?

В: Да, стараюсь.

А: Какая музыка тебе нравится?

В: Ну в основном современная какая-то. Не сказать, что я её много слушаю, потому что тяжело найти, когда не знаешь...

А: В интернете?

В: Когда не знаешь групп или каких-то исполнителей и вот чисто какие попадаются первые, слушаешь, либо из фильмов каких-то.

А: Ну или, например, здесь в России очень известные Аль Бано, Пупо, Челентано...

В: Ну, да.

А: Ну я считаю, ну конечно я – итальянка, что они... старые

В: Прошлого... да

А: Да, да, да. А сейчас какие известны? Non lo so... Эрос Рамаццотти, Лаура Паузини

В: Лаура Паузини

А: Лаура Паузини. А другие? Ну просто мне интересно, потому что несколько лет назад мне всегда отвечали: Аль Бано, Умберто Тоцци, Пупо... Но вы из другого поколения, вы молодые...

В: Энрико Негоцци, Серджио Эндриго

А: Эндриго, это классика

В: Да, классика. Дзеро Ассолото...

А: Дзеро ассолото да, они вообще молодая группа, ну и пара, именно два... due ragazzi

В: Адриано Челентано

А: И Адриано Челентано, конечно, и это классика, не разговариваем об этом. Ну слушай, когда ты гуляешь по Москве...

В: Москве

А: Москве... падежи... Обычно ты обращаешь внимание на что-то итальянское? Именно рестораны, именно магазины, или названия, рекламу...

В: Да,

А: Что ты видишь?

В: Я очень часто прислушиваюсь, если рядом идут итальянцы, о чем они говорят, или просто как язык, вот, а...

А: Очень много итальянцев в Москве?

В: Ну, если гуляешь по красной площади или где-то в центре, то да

А: Туристы

В: Как туристы, да. А так, вообще я заметила, что довольно мало чего-то итальянского на поверхности. В основном это Америка, ну либо что-то такое, вот. А так, в основном если вижу какой-то итальянский фильм, либо реклама чего-то итальянского, то интересно...

А: Ну например, я удивлена, ну пока нет, потому что уже была в Москве несколько раз, ну очень много ресторанов, очень много магазинов, и названия итаыекие или...

В: На русском написано как по-итальянски

А: Да, конечно, а в Риме, например, нет такого...

В: Ну это вот когда по-русски пишут, русскими буквами пишут по-итальянски, это, конечно, не надо так делать, это страшно.

А: Окей. Ну если у тебя что-то ещё или мы закончили. Как хочешь. Как чувствуешь.

В: Да нет, все.

А: Хорошо. Окей. Если будут ещё вопросы или что-то, сообщаем.

В: Хорошо.

А: Спасибо огромное.

В: Спасибо.

INT_14 - (19'57")

А: Allora [REDACTED] oggi siamo alla [REDACTED]. Grazie per la disponibilità.

В: Mi chiamo [REDACTED].

А: E sei del...?

В: Sì, del terzo anno.

А: Ascolta, come si chiama il tuo corso?

В: Sì, il corso d'italiano e il mio programma è relazioni internazionali cioè economie e dall'altra parte politica.

А: Ok, [REDACTED] da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano già da due anni e mezzo, presto tre anni.

A: Hai cominciato a studiare l'italiano solo all'università o lo conoscevi prima?

B: No, solo all'università. A scuola studiavo un po' il francese per 4-5 anni.

A: Ascolta, il francese qualche volta ti crea interferenza quando studi l'italiano? Tipo ti vengono in mente parole in francese o...?

B: A dire la verità il problema è legata all'inglese non francese. La mia amica che non è presente oggi, lei già ha questo problema con parole molto simili ma io penso che la lingua francese aiuta a capire qualche parola, ma posso dire che comincio dimenticare la lingua francese perché oggi non ho pratica.

A: L'italiano, giustamente, lo studi adesso quindi è più presente. Ascolta perché hai deciso di studiare l'italiano?

B: Perché per me sembra una lingua molto bella, molto con pronuncia molto forte, con questo ritmo con energia ... A me piace questa lingua.

A: Senti, cosa ti piace di più dell'italiano? Il ritmo, ti piace come suona? Sai l'italiano ha tante vocali quindi dà l'impressione di essere una lingua musicale.

B: Sì, ho sentito che il primo lingua nella classifica delle lingue più musicali e per questo mi piace come si sente.

A: Come suona.

B: Sì, come suona.

A: Ascolta, se ti chiedo di pensare a una parola italiana qualsiasi che ti piace?

B: Mi piacciono le parole che finiscono lettera ultima come opportunità, città...

A: Ok, le parole tronche con l'accento che cade sull'ultima sillaba, perfetto. Mi hai detto che conosci il francese anche se lo stai incominciando a dimenticare e naturalmente l'inglese. L'inglese è obbligatorio per tutti?

B: Sì, obbligatorio sia all'università che alla scuola. Per me l'istruzione dell'inglese cominciato prima della scuola anche prima della prima classe e per questo non immagino la mia vita senza l'inglese.

A: Ascolta, invece studiando l'italiano, secondo te quali sono le difficoltà più grandi che hai trovato?

B: Difficoltà più grande legata alla professione sono quelli del lessico professionale italiano economico, italiano politico anche se so qualche termine non so come usarlo proprio, in modo proprio e anche...

A: Perché sono una lista di parole e non hanno contesto, oppure perché non le usate magari nel...?

B: Sì, c'è un manuale per lessico.

A: Specifico.

B: Specifico. Per esempio, la politica l'anno prossimo, tutti gli esercizi sono con la traduzione. Prima della traduzione sono liste di parole solo i professori hanno questo libro e per questo...

A: Scusami che libro è?

B: Prokopovich.

A: Ancora quello?

B: Sì. Per l'italiano economico non abbiamo questo manuale questo libro. Abbiamo articoli dei giornali, dei qualche messaggio sui social. Possiamo leggere, tradurre e anche fare la discussione è un altro approccio in qualche modo più interessante ma il problema è che non usiamo queste parole e quando leggiamo non facciamo attenzione sulla costruzione come dobbiamo usarlo perché è ovvio che quando è un articolo c'è lo stile differente dello scrittore così non c'è un approccio compresso o unificato.

A: Quindi trovi che sia inutile alla fine imparare la lista di parole che dopo dimentichi o non sai come usarle?

B: Penso, non so, a me sembra che il lessico economico no, lessico politico dopo queste liste era una cosa buona e so la differenza tra sindaco e sindacale per esempio anche se è un materiale dell'anno scorso ma l'economia, non so posso parlare sul economia perché il tema più lontano da me e non so molto ed è più difficile lavorare con questi articoli posso discutere qualcosa ma non posso identificare il lessico necessario. Probabilmente non è necessario per tutti gli studenti perché non sono diplomatici, ma la gente che nel futuro probabilmente lavora con il giornale con la media con la politica reale e anche con la scienza e non è una cosa molto obbligatorio ma può essere un problema.

B: Senti invece nell'italiano diciamo così normale o generale, secondo te quali sono i problemi più grandi? Le difficoltà?

A: Probabilmente la grammatica nel senso che abbiamo un corso molto forte.

B: Intensivo?

A: Intensivo sì, ma dopo due anni non so ma ho paura che posso dimenticare qualche cosa ma non nel senso che dimentico la teoria ma che non posso, non produco questo in realtà.

A: Quindi, [REDACTED] ti sembra, ad esempio, che capisci di più di quello che riesci a dire?

B: Il problema è che non so questo. Ho paura che... perché non c'è probabilmente il meccanismo che aiuta a capire questo. Per me non so come fare l'audio del mio discorso e vedere se ho o non ho questi problemi.

A: Ma tu ti senti a tuo agio quando parli? O ti senti in imbarazzo o ti vergogni o ti senti abbastanza sicura di dire quello che pensi?

B: Mi sento abbastanza sicura ma se vediamo la lezione di inglese per esempio sento le differenze tra il mio discorso italiano e l'inglese. Probabilmente una cosa necessaria è ripetere, ritornare ai questi temi almeno per sentirsi più sicuro non so almeno per questo aspetto psicologico.

A: Però, non ti vergogni di parlare vero?

B: Non mi vergogno.

A: Questo è importante sai perché? Se uno sbaglia pazienza.

Senti invece l'insegnante durante la lezione parla quasi sempre in italiano, parla anche in russo, traduce?

B: Erano due professoressa [REDACTED] e [REDACTED]. [REDACTED] parla sempre in italiano ma certo se è un tema molto complesso c'è questa necessità di tradurre, traduce queste cose, ma penso che è un modo molto comodo.

A: Quindi, secondo te un insegnante in Russia che insegna l'italiano deve sapere sia il russo che l'italiano?

B: Non so perché non ho avuto l'esperienza con professore che parla italiano, ma mi piacciono di più le lezioni come [REDACTED], quando parliamo solo l'italiano o al meno siamo motivati di parlare l'italiano e sappiamo che non c'è la possibilità di cominciare parlare in russo.

A: Invece le lezioni d'inglese sono tutte in inglese?

B: Sì, sì.

A: E gli insegnanti sono madrelingua inglese o sono russi sempre?

B: Sono russi ma ho avuto l'esperienza con professore non qua ma a [REDACTED] con insegnante che ho parlato solo l'inglese ed era una cosa molto buona per l'istruzione. Fino a questo momento sono in comunicazione con questo professore e per questo motivo penso che non è un'idea male avere un professore che ha italiano come madrelingua o che parla con gli studenti solo in italiano.

A: Invece, secondo te, il metodo utilizzato dai tuoi insegnanti è efficace?

B: Sì efficace mi piace molto che pratichiamo l'italiano non solo lessico e la grammatica ma anche praticando l'ascolto quando dobbiamo ascoltare con i voci quando c'è...

A: Come oggi?

B: Sì, quando c'è questo stimolo ma penso che se [REDACTED] ha avuto un'idea di cominciare fare questo cosa con il discorso quando dobbiamo parlare penso che è un'ottima idea specialmente che pratichiamo su effetti reali legati alle relazioni internazionale. Una motivazione molto buona, forte.

A: Bene. Ascolta, invece, come vedi il tuo futuro, il futuro professionale rispetto all'italiano?

B: Vorrei diventare una persona della sfera politica, vera politica non solo la scienza, io ho un'idea di non come essere sola in politica, ma anche istruzione cioè diventare insegnante, insegno un po' non le lingue oggi pratico un centro di esami nazioni, preparo i livelli a scuola.

A: Dai lezioni private?

B: Non so se sono le lezioni private, ma è un centro d'istruzione che prepara questi esami nazioni statali. Perché è una posizione ufficiale un gruppo di 30 persone abbastanza grande, c'è il metodo, ho studiato per tre mesi una scuola speciale per i collaboratori di questo centro mi piace questo cioè voglio essere nei (poi qualcosa che non ho capito) come la maggiore parte degli insegnanti con la scienza la politica e probabilmente l'istruzione perché mi piace questo e mi è piaciuto sempre e per questo è necessario l'italiano sì, per l'aspetto politico perché quando il politico il diplomatico della dell'altra sfera sa la lingua del partner è più, molto effettivo, fa una buona impressione per il partner, sia nel business che nel politica. Anche per la scienza perché è molto molto utile quando cerchi l'informazione, la statistica. La prima informazione è sempre nel lingua del paese perché se studi, se la persona fa la ricerca sull'Italia è come obbligo sapere l'italiano e leggere tutto in italiano perché gli argomenti degli articoli degli altri siti della statistica non sono così forti e l'informazione non è sempre vera. Non tutto. Specialmente per l'istruzione, a dire la verità, non ho voluto insegnare le altre scienze come legati alla società, come storia o altri, sociologia ma proprio le lingue ma ho praticato insegnare l'inglese da tre anni e per questo io penso che sia necessario per le spheres.

A: Per tutti gli aspetti, le sfere.

B: Sì, per le sfere.

A. [REDACTED] ascolta, un'ultima domanda, per Mosca, se giri per Mosca cosa vedi di italiano?

B. A Mosca ci sono i ristoranti praticamente. Non so perché tutti hanno i piatti anche se non so se sono veramente come in Italia ma almeno sembrano di essere come dall'Italia, ma è possibile incontrare molti

molti italiani centro di Mosca. Nel metro, sento sempre come parlano anche fanno la domanda se non sanno qualcosa, anche centri speciali come cultura italiana, l'architettura veramente ma non so se è legato alla lingua italiana ma sono molti molti aspetti connesso all'italiano o all'Italia speciale. Anche oggi penso che le relazioni tra l'Italia e Russia sono i migliori dell'Unione Europea per questo sono molto spesso organizzati non so con qualcosa di comprare dividere, manifeste organizzati specialmente per attrarre la popolazione a questa relazione.

A: Secondo te sono positivi,

B: Sì.

A: Perché ci fanno vedere realmente come siamo?

B: Sì.

A: [REDACTED] io ti ringrazio. Se vuoi aggiungere qualcosa di tuo al di là delle domande oppure io ti ringrazio davvero.

B: Grazie molto.

INT:15 (20'46")

A: Eccoci qua, grazie. Come ti chiami?

B: Mi chiamo [REDACTED] e studio italiano da tre anni all'università. Perché ho deciso di studiare italiano, perché io ho studiato l'italiano per un anno in scuola.

B: Ah, frequentavi una scuola in cui c'era italiano come lingua straniera?

A: Io ho studiato con la professoressa non nella scuola. Mia mamma conosce Lei.

A: Ti ha dato lezione?

B: Sì, lei per un anno nel dieci anno.

A: Ecco, nella decima classe.

B: Sì, sì e perciò nell'università...

A: Hai continuato. Quindi, quando sei arrivata all'università conoscevi già l'italiano un po'.

B: Io non scusi, non ricordo molto ma qualche parola.

A: Più o meno sapevi come suona la lingua.

B: Sì, qualche parola come essere, avere e basta.

A: Senti [REDACTED], qualche parola d'italiano che ti piace tanto. Se tu pensi a una parola in italiano perché ti piace, perché ti suona bene, perché fai qualche associazione, non so qual è la tua parola preferita in italiano?

B: Qualche parola che io so dalla scuola di musica come "allegro" come io ho qualche associazione con queste parole perché ho saputo da tanti anni questi parole, ma anche mi piace.

A: Parole della musica, hai studiato musica?

B: Sì, anche ho..., suono pianoforte.

A: Ascolta sei contenta di aver scelto l'italiano?

B: Sì, sì perché questa lingua non è molto difficile per studiare, ma io ho sentito, sento qualche mancanza di parlare perché io parlo solo in classe, ma adesso questo mese io ho conosciuto con la ragazza d'Italia, e spero che questo mi aiuti a parlare più bello.

A: Di parlare di più, soprattutto.

B: Sì, ma la lingua non è molto difficile, anche molto melodica, piacevole da ascoltare.

A: ■■■ hai scelto tu di studiare l'italiano all'università o è stata l'Università a dirti che dovevi studiare l'italiano?

B: No, ho scelto da solo.

B: Quindi sei contenta?

B: Sì, sono contenta molto.

A: Invece se pensi alla grammatica, alla fonetica, alla semantica qual è la cosa più difficile per te?

B: Per me è più difficile di studiare molte parole perché io ho il problema di lessico perché non ricordo molte parole da molto tempo e quelle parole che loro studiano al primo anno non ricordo già. Per me è problema più grande, perché voglio parlare qualcosa ma non può perché non ricordo queste parole e ho uno stress.

A: Allora ■■■, rispetto al tuo metodo di studio, come tu studi quando sei da sola? Quali strumenti usi? Se devi ricordare il lessico hai qualche strategia tua?

B: Questo anno io ho capito che c'è una via di studio molto bella si chiama schema di test quando nel mio telefono c'è un programma, dove io scrivo le parole italiane in Russia dove in forma di gioco, in forma di test, io devo rispondere di traduzione e io traduce molte molte volte e io ricordo queste parole più lungo perché non è efficace per me di leggere una parola e leggere la traduzione è più efficace giocare con queste parole, scegliere una parola dei quattro di traduzione come ho scritto e la programma presenta i miei errori.

A: Quindi hai trovato che fare questi quiz ti aiutano?

B: Sì, aiutano, per me è più efficace sì.

A: Bene.

B: Perché due anni scorsi io nella foglia ho scritto le parole in russo e italiano non era molto efficace, ho dimenticato molte parole e perciò non so italiano tanto bene che ho voglia.

A: Ascolta invece il metodo usato dagli insegnanti è efficace?

B: Del insegnante? Ci sono diversi insegnanti e la nostra insegnante in questo anno è molto professionale, perciò la nostra lezione è molto strutturale. Noi sappiamo che all'inizio noi saremo, noi scriveremo il testo o ascolto.

A: Perché l'insegnante vi spiega all'inizio?

B: Sì e anche la fine di lezione lei ha detto a noi che la prossima volta noi faremo questo questo e questo.

A: Quindi tu pensi che questo è positivo, vero?

B: Sì, ma un'altra professoressa l'anno scorso la nostra lezione non sono strutturale per niente e noi una lezione proviamo i compiti di casa e la seconda lezione faremo qualche esercizio che lei ha dato a noi non molto efficace. Diversi insegnanti e diversi stili.

A: Sì, diversi stili di insegnamento. Invece oltre a quello che fate in classe, ascolti musica, guardi film, leggi su internet?

B: Sì, ho guardato qualche film in italiano. Due volte noi con i nostri insegnanti siamo andati al cinema noi guardavamo i film italiani questo anno e scorso anno e anche noi a vacanze, anche mi piace con la mia amica sorella guardare i film in italiano con i sottotitoli. Per me è efficace, per lei è interessante e perché non sa italiano mai, anche ho letto due libri in italiano, una con le storie corte tra primo anno e secondo anno ho letto e tra secondo e terzo anno ho letto una libro di fiabe.

A: ■■■■■, ascolta, invece secondo te, se pensi al tuo futuro professionale pensi che l'università ti prepari abbastanza per il mondo di lavoro?

B: Non pensi così perché io voglio di cambiare la mia professione nella laurea magistrale perché non mi piace questa professione perché ho pensato prima di entrare all'università che noi saremo i diplomati ma noi saremo analitici e non mi piace questa professione perché non penso che, mi piace questa università e tutte le materie molto utili per me e per la mia vita, ma non per il mio lavoro il *future*, io penso che io può legare la mia vita con modo.

A: Vuoi proprio cambiare sfera? Però è una scelta tua diversa da quella che hai fatto come studentessa.

B: Sì, un'altra *faculty* ma in questa università ma un'altra *faculty*.

A: ■■■■■, ti sei accorta che usi l'inglese?... Quando tu non sai in italiano cerchi in inglese ?

B: Sì.

A: Quindi la lingua inglese aiuta.

B: Spero.

A: Ognuno di noi ha le sue strategie, non importa quale. Se aiuta allora va bene.

B: Per lei di capire per capirmi del tutto.

A. Ah, sì. Io sì. Ascolta, ■■■■■ io ti ringrazio. Un'ultima domanda: quando vai in giro per Mosca quando ti fai una passeggiata per Mosca cosa è che vedi di italiano? Intendo se tu vedi scritte, se tu vedi pubblicità, se vedi parole scritte o in italiano oppure in russo però sono parole in italiano?

B. Sì, ci sono molti negozi di italiani, prodotti di italiani, scarpe di italiani vestiti. Sono ristoranti del cibo italiano e anche molti architettori d'Italia che hanno costruito diversi palazzi in Mosca, molti molti, e anche non sappiamo così.

A: Grazie ■■■■■, grazie mille.

INT_16 (13')

A: Ecco siamo pronti, grazie. Come ti chiami?

B: Mi chiamo ■■■■■ sono di Khisinev ma abita a Russia. Studio italiano già da tre anni ma ho cominciato anche nel, anche 5 anni fa, ma solo ho cominciato. Niente non ho fatto niente difficile solo ho, guardato

come posso tradurre qualche frase che mi hanno interessato e basta, come parlare da se solo quando ho cominciato l'università ho cominciato studiare a questo livello professionale, ma prima...

B: Quindi prima dell'università era una curiosità tua?

B: Sì.

A: Una curiosità partita da cosa? Da qualcosa che avevi visto, qualcosa che avevi sentito?

B: Da cosa che aveva raccontata mia amica che era stata in Italia moltissime volte e mi ha raccontato di questo paese per questo mi sono interessato, non sono andata ma pianifico.

A: La tua amica te ne ha parlato in maniera positiva?

B: Sì.

A: Ok. ■■■■■, ascolta, hai scelto tu di studiare l'italiano all'università?

B: Prima ho scelto spagnolo, poi francese e l'italiano è la terza lingua, ma sono contenta che la mia terza priorità è diventata la seconda priorità all'università.

A: All'università quante lingue studi?

B: Io studio inglese e italiano.

A: Ah ok, due. E quindi il francese e lo spagnolo li avevi studiati prima?

B: No, non avevo studiato queste lingue ma sono interessata in generale di lingue di gruppo romana. Forse perché sappio moldavo e rumeno.

A: Sì, e magari perché ti piacciono.

B: Sì, mi piacciono come loro parli, sono molto melodici.

A: Infatti, una delle prossime domande sarebbe stata qual è l'aspetto, la caratteristica dell'italiano che ti piace di più? La fonetica, una parola non lo so quello che ti viene in mente?

B: La fonetica mi piace moltissimo. Mi sento molto soddisfatta quando parlo italiano e non mi piace così, per esempio di parlare inglese o russo che la mia lingua madre ma quando parlo italiano mi sento molto piacevole.

A: Si vede dal viso sai, cambi l'espressione. Senti a casa con i tuoi genitori parlate in russo?

B: Sì, parliamo in russo ma qualche volta in moldavo e non parlo solo in moldavo.

A: Quindi, in realtà, tu sei bilingue. Il moldavo ti ha aiutato con l'italiano?

B: Sì, mi ha aiutato moltissimo perché quando siamo venuti a lezione ho usato parole quando niente io ho saputo ma io ho già capito tutto, ma tutti mi hanno guardato come...

A: Come estranea e già brava.

B: Sì.

A: Ascolta invece, l'italiano ha avuto o ha qualche difficoltà? Perché è vero che è bello ti piace e lo studi volentieri, però ha qualcosa di difficile?

B: Sì, per me la più difficile è grammatica e secondo me per caso che non abbiamo abbastanza tempo per lavorare con la grammatica per classe. Sì abbiamo compiti di casa ma anche tantissimi altri compiti e volta a volta non facciamo tutto. E per questo sarei molto contenta se abbiamo fatto esercizi di grammatica in classe perché...

A: Quante ore studiate a settimana?

B: Abbiamo lezioni, ma sono una lezione non è di un'ora e si è molto, ma non abbastanza per la grammatica.

A: Senti oggi con [REDACTED] quante ore si contano? Lei mi ha detto di venire alle 15.00. A che ora iniziano le lezioni?

B: Alle 15.10.

A: Quindi fino alle 18.

B: Sì, con una pausa di 10 minuti.

A: Due volte a settimana?

B: Sì.

A: Quindi, sono sei ore a settimana in tutto?

B: Sì. Un'altra difficoltà per me che forse per la bilingue esiste è che confondo le parole in lingua rumena, moldava. Anche sono venuta qualche giorno fa da casa e ho parlato moldavo e per questo è abbastanza difficile parlare in italiano perché le parole moltissime sono miste.

A: [REDACTED], una domanda strana: ti capita di notare quando per te è più difficile parlare una lingua piuttosto che un'altra? Ti faccio un esempio mio personale: ci sono dei giorni in cui io sento che per me è più difficile. Ci sono dei periodi in cui parlare il russo è più difficoltoso, oppure se non lo parlo per tanto tempo. Tu che sei bilingue, perché io non lo sono hai notato se ci sono fenomeni che ti ostacolano? Tra una lingua e altra?

B: Solo quando non parlo da molto tempo. Quando io non parlo io parla più un'altra lingua e non penso della lingua che studio. Per esempio, c'è esiste problemi e non ho parlato italiano da una settimana mi sembra e oggi sono meno attiva alla lezione non come sempre.

A: Ok, è una questione di frequenza.

B: Sì, questione di frequenza, ma parlo molto bene quando ho la disposizione buona. In generale, posso dire che mi piace parlare italiano e penso che sia abbastanza facile per me.

A: Dobbiamo fare un po' veloce perché abbiamo finito il tempo. Invece la metodica degli insegnanti è efficace secondo te?

B: Secondo me si è efficace perché abbiamo tre aspetti nella nostra lezione: facciamo grammatica, facciamo l'ascolto e parliamo. Ma l'altra questione è il tempo. Non abbiamo abbastanza tempo per fare tutto.

A: Ok. Ascolta, invece quando studi da sola, il tuo studio individuale. Hai trovato una buona strategia?

B: Non posso dire che ho trovato, faccio compiti di casa e basta.

A: Ok, quindi, per esempio, ascoltare musica, guardare film?

B: No, non posso fare qualcosa quando faccio il compito, ma guardare il film nella lingua straniera è per me abbastanza difficile non mi sento così confidente.

A: Invece che musica italiana ascolti?

B: Mi piace ...Fabian. Mi piace in generale musica veloce come in paesi latine.

A: Ok, quindi musica un po' nuova. Non i soliti conosciuti in Russia.

B: Qualcosa della nuova generazione.

A: Finalmente come me l'aspettavo. Invece, rispetto alla formazione universitaria tu pensi che l'università ti prepari in maniera efficace per il lavoro?

B: Al lavoro legato con la lingua o... ?

A: Sì legato all'italiano. Cosa vuoi fare da grande?

B: Io voglio lavorare nell'area del business internazionale e penso che si mi prepara benissimo perché abbiamo non solo l'italiano politico ma l'italiano del business. Già sappiamo molti paroli legati con questa area e penso che mi aiuterà. I miei colleghi di gruppo hanno detto che, qualcuno ha detto che ha letto un libro in italiano e ha capito tutto perché abbiamo studiati questi parole.

A: Ho capito. Quindi l'atteggiamento è positivo e sei contenta che vada così.

Allora l'ultima, ultima domanda: quando sei in giro per Mosca cosa è che vedi in italiano? Negozi, ristoranti, pubblicità?

B: Ristoranti, ristoranti. Per me, l'Italia è associata con la pizza la pasta e voglio provare la pizza italiana. Pure per questo voglio andare in Italia, ma non ho tempo ma voglio moltissimo, ristoranti in generale così. Per esempio, negozi la moda. Mi piace moltissimo Eataly. Abbiamo questo ristorante, mi piace moltissimo. Sento questa atmosfera e specialmente la piazza, dove suonano i musicisti e un'atmosfera così bella.

A: Allora devo andare a vedere, perché io conosco quello di Roma ma non ci sono i musicisti. ■■■ se vuoi aggiungere qualcosa altrimenti io ti ringrazio. Sei stata gentilissima.

B: Grazie, grazie è molto piacevole parlare con una persona che fa questo lavoro di ricerca è una cosa importante.

A: Grazie ■■■, grazie mille.

INT_17 (29' 34")

B: Quanto tempo hai studiato russo?

A: Ah, che bella domanda: io ho studiato russo all'università a Roma tre anni, ho fatto tre esami.

B: È stato difficile?

A: Molto moltissimo. Il problema è stato che abbiamo studiato il russo scritto, tutte le regole di grammatica, abbiamo studiato tanta letteratura, letto tanti libri, ma senza riuscire a parlare, perciò quando sono venuta a Mosca è stato uno shock terribile perché non potevo comunicare e la difficoltà per me era conoscere la struttura della grammatica ma non saper il lessico normale e non sapere quale caso reggesse il verbo, per cui mi succedeva spesso di incominciare a parlare e poi chiedere: "Scusate, ma dopo questo verbo che caso ci va?" e la gente mi

guardava. Mi dicevano: “Cosa vuoi dire? Non ti preoccupare di parlare perfettamente, di’ cosa vuoi”? Perché è strano chiedere alle persone, in genere, quale preposizione, quale verbo, quale tempo e allora piano piano stando qua con il russo dappertutto ho incominciato a parlare un po’ soprattutto a conoscere il lessico della giornata quotidiana perché Pushkin è molto bello anche Dostoevskij è molto bello, perché Tolstoj è molto bello ma dovevo vivere a Mosca: comprare il biglietto della metropolitana, comprare da mangiare, prendere la marshrutka e queste cose qua. Perciò per me è stata un’esperienza molto bella, molto difficile e in realtà ho dovuto scegliere: o parlare correttamente e quindi non parlare, oppure se parlare con gli errori e pazienza. Questa è un po’ la mia esperienza con il russo. Poi se non lo pratichi naturalmente lo dimentichi. Questa è.

Pausa.

A: Ascolta [REDACTED], allora dimmi tu da quanto tempo studi l’italiano?

B: Io studio l’italiano da un anno.

A: Perché hai deciso studiare l’italiano?

B: Mi è piaciuto l’italiano sempre, da bambina ho suonato il pianoforte. Mi piace la musica e l’italiano è musicale.

A: Sì, l’italiano è la lingua della musica.

B: Anche da bambina ho ballato la danza classica, l’italiano ...

B: Appartiene anche alla danza, sì. Diana quali altre lingue studi?

B: Inglese, tedesco ho studiato alla scuola per due anni.

A: Quindi l’italiano è stata un po’ una scelta personale per il piacere?

B: Sì, personale ma i miei genitori hanno supportato la mia scelta.

A: Bene, quindi sono contenti anche loro della scelta?

B: Sì, la mia mamma anche piace l’italiano.

A: [REDACTED] andate in Italia?

B: No, ma vorrei andare presto.

A: Ascolta se tu pensi all’italiano qual è una parola o una espressione che ti viene in mente e che ti piace tanto?

B: Una parola?

A: Nessuna in particolare? Ad esempio, a me, nel russo piacciono le parole che dentro hanno il suono “zh” forse perché sono un po’ francesizzanti, non lo so.

B: Mi piacciono le parole tipo “cielo”.

A: Ah, quindi le parole che hanno dentro “ie”. Ascolta invece, mi hai detto che per te l’italiano è associato alla musica: suoni ancora, suoni ancora adesso?

B: Sì.

A: Cristina: ok. Quindi secondo te l’italiano è una lingua musicale? Perché la senti musicale?

B: Perché l’italiano, tutte le parole finiscono con vocale e loro si uniscono con vocale e non ci sono due consonanti una dietro l’altra.

A: Ok, quindi ti dà l'idea di essere un suono delicato, suono armonioso?

B: Sì, io lo trovo molto elegante.

A: Ascolta invece quando studi l'italiano quali sono le difficoltà maggiori? Dov'è che fai fatica? Se con la grammatica, con la pronuncia, con il lessico, dimmi tu?

B: Perché studio solo in primo anno non so tutti i tempi e scambio l'imperfetto e passato prossimo non sento la differenza in ogni caso.

A: Perché il russo non aiuta.

B: Sì.

A: Senti, [REDACTED] quando studi l'italiano, quando devi parlare in italiano in che cosa ti crea problemi il russo? Ti faccio un esempio: io qualche volta non so bene come si dice in russo e penso in italiano e cerco di tradurre letteralmente, dopo magari non è la forma giusta però per spiegarmi.

B: Certo, anche io.

A: Invece quando sei in classe l'insegnante parla italiano sempre?

B: Sì, sempre.

A: Tu pensi che sia efficace parlare solo in italiano?

B: Sì, perché in, la prima lezione non ho capito niente, ma dopo capivo molte parole. Adesso capisco quasi tutto.

A: Quindi, secondo te, un insegnante che insegna italiano deve sapere anche il russo o non importa?

B: Sì, deve ma solo se l'informazione è molto importante e tutti devono capire.

A: Ok, quindi secondo te, l'insegnante deve usare il russo in classe solo se proprio c'è un argomento o una regola ad esempio importante e bisogna per forza saperla, oppure per farvi capire meglio il significato.

B: Penso che deve parlare in russo se vuole dire sulla verifica, controllo, esame ma durante la lezione meglio parlare in italiano.

A: Perfetto. Ascolta secondo te il metodo usato dai tuoi insegnanti è efficace?

B: Sì abbiamo due l'insegnante, [REDACTED] mercoledì e [REDACTED] lunedì. Con [REDACTED] studiamo la grammatica molta grammatica e con Elena S. lessico e ascoltiamo anche.

A: Parlate anche, vi fa parlare?

B: Sì e il loro metodo sono diversi perché il lunedì loro scriviamo più parliamo.

A: Ok, però, in generale in tutte le lezioni riuscite ad ascoltare, scrivere e parlare?

B: Sì.

A: Bene. Invece, Diana il tuo metodo di studio è efficace, il tuo modo di studio?

B: Penso di sì. Inoltre, dopo la lezione io studio ancora da sola uso di internet e io trovo le espressioni e i temi che io vorrei sapere.

A: [REDACTED] che siti usi? Quali siti di internet?

B: In [redacted] c'è il gruppo che si chiama [redacted] e ogni giorno loro postano le espressioni interessanti. Per parlare, esprimere qualcosa.

A: Quindi, qualcuno posta un input, una frase un modo di dire e poi sotto gli altri commentano? Oppure, qualcosa del tipo: oggi parliamo di...?

B: Sì, ma è utile.

A: Invece altri siti, magari se guardi su Youtube?

B: Sì, guardo anche i video in Youtube. Mi piace anche conoscere la cultura, le reazioni.

A: Quindi, ti piace sapere come si comportano gli italiani cosa fanno, gli stereotipi, cose di questo genere?

B: Sì. Io ho guardato come gli italiani guardano i film russi o ascoltano la musica russa o mangiano il cibo russo.

A: Ascolti musica italiana [redacted]?

B: Sì, ultimamente io ascolto più sempre di più.

A: Cantanti chi?

B: Adriano Celentano.

A: Qualcuno di nuovo, di giovane?

B: Di giovane? Non ricordo.

A: Laura Pausini?

B: Laura Pausini sì. La mia amica italiana mi ha detto che Laura Pausi è molto popolare e lei ascolta i loro cantanti.

A: In Russia sono ci molti cantanti famosi ma sono già un po' ... tipo Albano, i Ricchi e Poveri sono famosi da almeno 40 anni. Siccome voi siete giovani mi chiedo quale musica italiana i ragazzi giovani in Russia ascoltino. Perché da noi in Italia la musica russa non è popolare. La ascolta solo chi la conosce.

B: Ascoltiamo la musica straniera non la musica russa.

A: Sì, immagino soprattutto la musica inglese, quella arriva ovunque. O forse anche la musica latino americana.

Invece [redacted] rispetto al tuo futuro, al tuo futuro professionale - è una domanda difficile - ma, secondo te l'università ti prepara bene per il modo di lavoro? Tu cosa vuoi fare da grande?

B: È una domanda difficile, ma sempre io pensavo che io saprò le lingue straniere e anche mi piace l'economia.

A: Tu studi l'economia mondiale?

B: No, relazioni internazionali. Io vorrei lavorare in qualche compagnia forse straniera o in Russia ma parlare le persone straniere, di altre culture.

A: Perché sei curiosa di sapere di altre culture?

B: Sì.

A: L'ultima domanda [REDACTED] poi ti lascio: quando sei in giro per Mosca, quando hai tempo libero, cosa è che vedi di italiano? Vedi negozi, vedi ristoranti, vedi pubblicità? Cosa c'è di italiano a Mosca?

B: Non ho molto tempo a camminare e molto tempo io passo in metro e gli italiani io incontro solo qua, tutto ma anche quando io la fine settimana io incontro italiani anche in posti pubblici, nei bar. Poi, vedo pizzeria, ristoranti. In Russia ci sono anche molto negozi italiani con i vestiti perché la moda italiana è anche importante. Anche io compro spesso i vestiti italiani.

A: [REDACTED] se vuoi aggiungere qualcosa, altrimenti abbiamo finito.

La studentessa chiede se e che tipo di accordi ci siano tra Ca' Foscari e l'università che frequenta. La conversazione si svolge in russo e non è stata trascritta, perché al di fuori degli obiettivi di ricerca.

B: Grazie.

A: Di niente, cara.

INT_18 – (14'43")

A: Ciao e grazie per la disponibilità. Come ti chiami?

B: [REDACTED].

A: Sei del primo corso?

B: Sì.

A: Da quanto tempo studi l'italiano?

B Un anno.

A: Avevi studiato prima l'italiano?

B: No.

A: Solo all'università?

B: Sì.

A: [REDACTED], hai scelto tu di studiare l'italiano?

B: Sì

A: Perché?

B: Perché sono nata a Roma , ma non ho imparato l'italiano perché la mia famiglia ed io siamo abitati [REDACTED] e tutti hanno parlato russo con me, per questo.

A: Quanti anni sei rimasta in Italia?

B: Cinque anni.

A: Quindi, da piccola fino a quando avevi cinque anni hai frequentato l'asilo russo?

B: Sì.

A: Però, quando i tuoi genitori ti portavano in giro per Roma sentivi l'italiano.

B: Cosa ti ricordi?

B: Roma un po' Roma. Siamo stati in Sicilia mi ricordo un po'.

A: Che sentimenti o emozioni ricordi?

B: Sì, ho dei ricordi calorosi. Certo io vorrei molto tornare. Quando avevo 13 anni sono di nuovo stata con mio papà, sono dei posti familiari, Roma, dopo Ostia.

A: Quindi tu senti un forte legame.

B: Sì un forte legame, perciò vorrei imparare l'italiano.

A: Brava.

Ti chiedo: secondo te, il metodo degli insegnanti secondo te è efficace?

B: Sì.

A: Perché?

B: I nostri insegnanti sanno veramente tanto sull'Italia, penso che è bellissimo sapere l'italiano perciò penso che la metodica è buona, efficace.

A: Perché voi parlate, ascoltate, capite... ma a te cosa piace di più durante la lezione?

B: Mi piace quando si legge sull'Italia, mi piace scrivere quando ci danno da fare i compiti, scrivere dei racconti questo mi piace.

A: E il tuo metodo quando studi da sola?

B: Probabilmente non tanto efficace perché non ho pratica, provo di ascoltare la musica italiana.

A: Che musica ascolti?

B: Su Youtube ho visto canzoni di Sanremo.

A: Voi siete di un'altra generazione perciò credo che ci siano cantanti come Albano e altri che sono molto conosciuti, ma credo che il gusto cambi. Quali sono i cantanti che ti piacciono, o quale musica ascolti?

B: In generale mi piace la musica classica, la musica ho studiato a scuola, come l'opera italiana.

A: Un livello alto di musica. Suoni qualche strumento?

B: Sì, posso suonare ma per ora no.

A: Quindi la musica italiana che hai ascoltato e soprattutto Sanremo.

B: Sì, ho ascoltato solo le canzoni di Sanremo.

A: Internet?

B: Sì, Internet.

A: Cosa?

B: Wikipedia. O Blabla.

A: So che su “VKontakte”, per esempio, c’è un gruppo che si chiama “la lingua italiana” e propongono cose interessanti.

Quando pensi alla lingua italiana, quale parola, espressione o pure suono che ti piace di più?

A: Per esempio mi ricordo che mia mamma utilizzava questa espressione “siamo felici quando siamo insieme”.

A: La tua mamma parla italiano?

B: No, non tanto, il mio papà parla meglio perché ha vissuto molto tempo in Italia.

A: ■■■■■, che ne pensi durante la lezione l’insegnante deve parlare sempre in italiano oppure può utilizzare il russo?

B: Meglio solo italiano per praticare di più.

A: Se tu potresti cambiare qualcosa per la lezione, che cosa cambieresti o aggiungereesti?

B: Io metterei di più accento sulla lingua parlata perché per me questo è problema. Leggere è più facile, parlare non è facile anche se abbiamo la possibilità di parlare con i nostri amici italiani. Ci hanno dato i contatti, possiamo scriverci ma a me è capitata un’amica che non entra sempre in contatto. Devo scrivere sempre io mi risponde ma niente di più. Già da tanto che non ci scriviamo.

A: Pensi che la preparazione all’università sarà abbastanza per il lavoro?

B: Noi siamo preparati bene all’università ma di sicuro vorrei ricevere anche in Italia il diploma così sarà abbastanza.

A: Cosa ti piacerebbe fare?

B: Ancora non ho deciso ma vorrei relazioni internazionali.

A: Ok, l’ultima domanda: a Mosca quando tu passeggi cosa vedi di italiano. Forse negozi, ristoranti?

B: Diverse pizzerie, nei ristoranti italiani si può ordinare una diversità di cibo, vari negozi, i negozi sono molti per la moda, Calzedonia, Gucci...

A: Quale cibo italiano ti piace di più?

B: La lasagna, la cucina italiana tutta è buonissima.

A: Grazie Katia. Se vuoi aggiungere qualcosa, altrimenti abbiamo finito.

INT_19 – (18’ 10”)

A: Ciao, come ti chiami?

B: ■■■■■.

A: Sei del primo anno ■■■■■? Quindi studi l’italiano da qualche mese?

B: Ho cominciato a settembre 6 mese, no, 7 mese.

A: Il tuo corso di laurea è Relazioni internazionali?

B: No, economica mondiale.

A: Hai deciso tu di studiare l'italiano?

B: Me e mio mamma, perché mia zia, abito in Italia a Modena, e mia mamma piace l'Italia molto bello e noi andiamo qua ogni estero, parlo italiano un po' ma capito, ma non parlo e non so grammatica. Grazie, posso chiedere una spremuta di arancia ma non molto. Io molto piaciuto l'italiano e questo lingua bello, non molto difficile.

A: Allora, dimmi [REDACTED] perché non è difficile?

B: Non difficile. La grammatica si assomiglia con l'inglese. Ho impressione che anche con il russo nel senso che si può capire e non è così difficile come per esempio il cinese, l'arabo e mi vorrei concentrare sull'Economia si studiare la lingua ma non dare tutto il mio tempo solo per la lingua. La maggior parte sono venuti all'università per la lingua sul primo piano per me è un aggiunto. Mi piace molto l'italiano è una bella lingua.

A: Più del francese o dello spagnolo?

B: Sì, più. Pensavo quale lingua prendere tra spagnolo e l'italiano, per me l'italiano è più vicino. Mi piace Italia più della Spagna. Non credo che utilizzerò molto l'italiano nel mio lavoro, ma per l'anima mi piacerebbe conoscere l'italiano. Mi piace molto la storia volevo anche andare all'università per studiare storia. La storia dell'Italia è molto interessante, mi piacerebbe poter leggere in italiano. Non mi piace il francese. Ho studiato anche il tedesco a scuola e non mi è piaciuto tanto, perciò ho deciso ... la mia mamma è stata in Italia e parla italiano e mi piacerebbe sapere per poter parlare in italiano con lei, per la pratica.

A: Quindi la scelta è stata per l'anima?

B: Sì.

A: Sono contenta. Io chiedo in generale perché la scelta dell'italiano per la maggior parte degli studenti è una scelta di piacere. Dicono che l'italiano gli piace.

B: La cultura, i film. Io sto ascoltando in questo periodo la musica italiana.

A: Che tipo di musica italiana? Racconta.

B: Ho cominciato con Celentano dopo chiesto consiglio per la musica degli anni '80 che sono molto conosciuti in Russia. Mia mamma ascolta Nec e Ramazzotti, poi ho cominciato cercare qualcosa della musica moderna come quelle dell'anno scorso di Sanremo, si un po' di tutto.

A: Bravo. Siti?

B: Non ho utilizzato ancora tutto. Io non sento ancora il livello buona perciò, ecco, vorrei vedere film in italiano forse qualche seriale ... sto aspettando di avere il livello buono per capire.

A: Per esempio i siti dei quotidiani: la Repubblica, il Corriere della Sera, Il Sole 24 ore...

B: Ah, mi sono ricordato altro motivo io ho scelto italiano. Vorrei essere un politico, mi piace sempre la politica italiana perché attiva.

A: Va bene, [REDACTED] conosci altre lingue straniere?

B: Sì inglese e un po' tedesco ma solo un po'. Inglese conosco bene.

A: Ma è un obbligo studiare l'inglese all'università?

B: Sì. L'italiano è molto importante posso non fare inglese ma sono andato all'esame ma al professore non piace quando... Sì italiano prima ma inglese molto importante perché abbiamo due inglese prima inglese generale e la seconda inglese business. Mi piace molto questo.

A: Certo, non si può non sapere l'inglese. ■■■■■, ascolta quando studi l'italiano cosa pensi che sia difficile, la grammatica, la fonetica, il lessico?

B: Comincio per dire che è facile leggere, non è come in francese che non si capisce niente, con la pronuncia puoi imparare veloce a leggere, Le parole si possono ricordare. Certo per me per adesso è difficile mettere veloce in testa la costruzione della frase mi prende un po' tempo. Le parole non sono così difficili alcune parole sono simili alle altre lingue e in questo caso si può ricordare facilmente.

A: L'inglese e il russo ti aiutano?

B: Inglese mi aiuta moltissimo, il russo non molto, inglese molto. La grammatica non mi sembra difficile perché tutto ha logica, mi piace quando tutto è logico e capisco molto bene, quando e che... da questo punto di vista mi piace moltissimo, mi piace come si formano i tempi perché la schema non è difficile.

A: Tu capisci le conversazioni?

B: Sì, sì capisce e mi piace. Difficile quando gli italiani parlano di solita abbastanza veloce e quando tutto devi anche capire. Penso difficile per tutte queste costruzioni. Per esempio "ne" studiamo. Queste parole così corte si deve ricordare e forse anche che ci sono molti dialetti.

A. Invece, il metodo degli insegnanti è efficace?

B. Mi piace molto che abbiamo due professoressa. La prima lezione abbiamo cominciato parlare già. Sono entrato nella situazione che volevo parlare subito, ascoltare la musica e tutto in italiano. Mercoledì studiamo i testi che sono scritte da Tommaso Buono sono molto divertenti, con un umorismo italiano, molto interessante leggere, capire e quando c'è la pratica bene, ascoltiamo la musica, cantiamo. Mi piace anche come studiamo grammatica, come l'insegnante spiega, con esempi, parliamo sempre, la lezione comincia con parlare. Abbiamo dialogo molto interessante

A: Certo, la teoria senza la pratica non va.

B: Perciò mi piace.

A: Quindi, l'università vi prepara bene per il mondo del lavoro?

B: Io penso che sì perché già adesso sappiamo tante cose.

A: All'inizio della lezione l'insegnante vi dice quello che farete durante la lezione?

B: No, di solito cominciamo dialogo in italiano, dopo un testo poi dal testo dobbiamo scegliere le parole sconosciute, si parla della grammatica.

A: Secondo te è bene se l'insegnante dice all'inizio gli obiettivi della lezione?

B: Probabilmente sì è utile ma penso che non così importante.

A: Il materiale che l'insegnante usa è efficace?

B: I libri che noi utili siamo sono pieni di umorismo. Se facciamo la differenza con lingua tedesca, li abbiamo un testo sul lavoro, su l'ecologia. I libri in italiano sono diversi.

A: Quali sono i temi che ti piacciono di più?

B: Mi piace per esempio la relazione tra la gente che aiutano capire gli italiani.

A: Stereotipi, quali abitudini?

B: Sì, abitudini certo sono molto importanti, non solo la lingua ma anche il paese capisci.

A: Grazie [REDACTED] Se hai qualcosa da aggiungere puoi. Altrimenti io ti ringrazio per la disponibilità.

B: Piace molto studiare italiano non è difficile di parlare perché la lingua ha intorno la cultura che aiuta una vita bella.

A: Grazie [REDACTED]

INT_21 – (13' 22" minuti)

A: Ciao [REDACTED], grazie per la tua disponibilità. Allora, da quanto tempo studi l'italiano?

B: Da un anno già.

A: Hai incominciato a settembre?

B: Sì.

A: Come si chiama il tuo corso di laurea?

B: Il corso? Filologia.

A: Ah, quindi diventerai una filologa. Ok. Perché hai deciso di studiare l'italiano?

B: Perché studiando a scuola, tanti anni ho studiato l'inglese da sola, penso che sono stancata di quella lingua cioè volevo studiare qualcosa nuovo.

A: E perché proprio l'italiano? Conoscevi già qualcosa o eri stata in Italia?

B: No, non ho conosciuto proprio niente e proprio io volevo studiarla la lingua italiana.

A: Quindi è stata una scelta tua, hai scelto liberamente?

B: Sì.

A: Se pensi a una parola italiana, la prima che ti viene in mente qual è? O una parola che ti piace, un'espressione?

B: Mi piace l'espressione: non vale la pena, non so perché.

A: Sasha oltre all'inglese conosci altre lingue straniere?

C. Non posso dire che conosco, ma ho studiato un po' tedesco.

A: Secondo te l'inglese ti aiuta un po' nello studio dell'italiano?

B: Sì, mi aiuta molto perché molte lettere sono simile. Molte parole riconosco e posso tradurre.

A: Invece nello studio dell'italiano fino ad ora quali sono le difficoltà più grandi?

B: Per me penso che è la pronuncia, perché devo pronunciare tutte lettere. In russo non devo allora ecco.

A: Ci sono suoni che per te sono particolarmente difficili?

B: Non sono suoni, ma a volte non posso la desinenza non la pronuncia solo ma è importante in italiano.

A: Ascolta, qualche volta hai il dubbio quando, ad esempio, i sostantivi finiscono in “e” se possano essere maschile o femminile?

B: Sì.

A: Ho capito. Senti, invece nella grammatica c'è qualche argomento?

B: Penso che no, adesso no.

A: Ad esempio l'uso degli articoli determinativi è difficile?

B: Naturalmente ma non molto, spero.

A: Dipende molto anche dalla strategia, dalla strategia personale. Ognuno di noi fa delle associazioni o comunque studia in maniera personale. Rispetto a come studi tu ■■■■■, tu quando studi a casa da sola che metodo usi? Come fai? Leggi, traduci, traduci sempre?

B: Io provo di leggere non so qualche testo, il suono per ricordare come suonano le parole, e anche provo di vedere i film italiani. Ecco. Non faccio solo provo con gli altri.

A: Quante ore di italiano avete a settimana?

B: Le ore sono 6.

A: Pensi che siano tante, poche?

B: No, penso che bastano.

A: Quindi sono sei ore di italiano più l'italiano della microlingua? O sono sei ore anche con “delavoi italienskij”?

B: Sei ore come somma, perché ho le ore di lingua pratica, le ore di microlingua e anche di lettura italiana.

A. . Bene. L'insegnante a lezione parla sempre in italiano?

B. Sì, quasi sempre.

A: E secondo te è giusto durante la lezione parlare sempre in italiano o si può parlare in russo?

B: Penso che è giusto che l'insegnante deve parlare russo solo se nessuno può capire.

A: Quindi usare russo come emergenza?

B: Sì.

A. Quando l'insegnante parla riesci a capire?

B. Sì.

A: Non ti senti in imbarazzo a chiedere?

B: No.

A. Bene, è importante, è importante chiedere. Rispetto agli obiettivi della lezione, l'insegnante prima di iniziare vi dice cosa studierete quel giorno, per quale motivo?

B: Sì, di solito dice di quel tempo parliamo oggi.

A: Vi dà per caso del lessico prima? Ad esempio se dovete fare una lettura?

B: No. La lessica la facciamo intanto.

A: Mentre fatte l'attività.

B: Sì.

A: Secondo la tua opinione, il metodo usato dagli insegnanti è efficace?

B: Sì, molto.

A: Perché?

B: Perché uno deve subito studiare di capire, di scrivere, non piano piano come a scuola, penso che effettivamente.

A: Quanti anni sono di corso ■■■■■, quattro o cinque?

B: Quattro.

A. Mi dicevi che guardi film a casa, film italiani, quali film ti piacciono?

B. Uno si chiama "Perfetti sconosciuti" e anche ho visto un film americano, ma in italiano "Mangi Preghi Ami".

A: Bene. Senti invece per quanto riguarda l'università, pensi che ti prepari per lavorare?

B: Sì.

A. Bene, anche questo è importante.

E l'ultima domanda: quando vai in giro per Mosca, quali negozi o quali attività vedi in italiano, o che magari ha un nome scritto in russo ma di una parola italiana?

B: Sì, vedo molto spesso anche i nomi di negozi o anche quando vado in supermercato vedo che è un prodotto di Italia sì. Per esempio quando compro la pasta è scritto che è prodotto di Italia, di cosa è fatto.

A: Senti qual è il piatto italiano che ti piace?

B: Pizza.

A: ■■■■■ sei stata già in Italia?

B: No, mai.

A: Non ti preoccupare: ci andrai.

B: Spero.

A: Abbiamo finito. Dimmi se vuoi aggiungere qualcosa di tuo.

B: Per gli studi posso dire che sono contenta che il nostro corso come una famiglia anche questa aiuta di parlare in lingue.

A: Sentire che puoi anche sbagliare. Questo è molto bello, sono contenta. Grazie ■■■■■, grazie mille.

B: Grazie.

INT_22 (17'01")

A: Allora, ■■■■■, grazie mille per l'intervista. Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano per...per anno.

A: Questo però è il secondo anno di corso? Это второй курс или первый?

B: В плане? Первый год учу итальянский? Или?

A: Ага.

B: Один год учу?

A: Год прошло, да? И поэтому значит это второй год, второй курс?

B: Ho cominciato a studiare l'italiano in duemilaottan....

A: Diciotto.

B: Diciotto, è il primo anno quando studio l'italiano.

A: В сентябре Вы начинали, окей, хорошо. Это не второй курс, это первый. Я ошиблась. Ну, просто сказали, что уже второй... второй курс, второй год. Это первый год?

B: Мы второй курс, но мы только что начали итальянский учить.

A: Окей, ну, второй курс вашего... ну, скажем, вот так, ну, итальянский язык – только с сентября. Хорошо, значит 9 месяцев. Ну, хорошо. Sei contenta?

B: ммм...

A: Довольна? Рада?

B: Sì, sono contenta perché mi piace italiano di più.

A: Hai scelto tu l'italiano?

B: Sì, ho scelto italiano....

A: Perché?

B: Perché sono interessante, sono interesanta in... nella cultura di questo paese e anche mi piaccio.. mi piace l'italiano

A: Della cultura qualcosa in particolare?

B Probabilmente la storia del paese, la musica... l'architec... l'archite...

A: L'architettura.

B: L'architettura anche le gente.

A: Ascolta, sei già stata in Italia?

B: No.

A: Pensi di andare?

B: Sì, vorrei andare in Italia.... Vorrei andare in Italia... pro.. pro... pro... prossimo anno, prossimo estate.

A: Quali altre lingue straniere conosci?

B: Conosco l'inglese, anche un po' francese, ho studiato... ho studiato... ho studiato....уф... немецкий.

A: Tedesco.

B: Ho studiato tedesco nelle scuola ma non capisco tedesco.

A: Ascolta, ■■■■■, secondo te conoscere altre lingue straniere tipo l'inglese, tipo il francese ti ha aiutata un po' con l'italiano?

B: Sì, francese... francese mi aiuta quando studio l'italiano perché francese e italiano è linguì simili.

A: Quindi ti aiutano e они не мешают, просто помогают?

B: Così, così, posso dire qualcosa in francese... per esempio ho detto "tres bene".

A: L'altra tua lingua è il francese o è l'inglese?

B: L'inglese.

A: Rispetto all'italiano cosa... cos'è difficile a livello di fonetica, a livello di grammatica, di accenti, di.. struttura della frase? Cosa ti sembra difficile?

B: Probabilmente grammatica un po' difficile per me perché non è simile di grammatica russa anche grammatica inglese ma penso che ... ma penso che sono bene in l'italiano.

A: Sì, ascolta, di grammatica cosa è difficile?

B: I pronomi.

A: Ok.

B: Veramente difficile.

A: Gli articoli?

B: No.

A: I verbi?

B: Così così, i tempi probabilmente.

A: Avete già studiato il passato prossimo?

B: Sì.

A: Ci sono le forme regolari e forme...

B: Irregolari, sì, è più difficile.

A: Invece qualcosa di difficile nella pronuncia?

B. Ah, non è difficile.

A: Ok, perfetto. Senti in classe che atmosfera c'è? Positiva?

B: Più volte positiva, mi piace le lezione.

A: Quindi se qualcosa non è chiaro alzi la mano e chiedi e non ti vergogni?

A: Если что-то непонятно тебе не трудно спрашивать, да? Ты чувствуешь удобно, можно спросить, не стесняешься?

B: Sì.

A: Il professore parla sempre in italiano o no?

B: Anche così così. Quando non capiscono qualcosa dice in russo.

A: Secondo te, la lezione di italiano è meglio tutta in italiano o con il russo quando qualcosa non è chiaro?

B: Зависит от того, на сколько объясняют...

A: Ага.

B – вот, например, одна из наших преподавателей, ██████████, которая тоже была на практике, она могла объяснять нам не переходя на русский язык. Она объясняет это более понятным языком. Для неё... ну, для неё и для нас, потому что она знает язык и знает как объяснить то, что мы не понимаем, проще, но при этом, чтобы мы поняли.

A: Поэтому, ты считаешь, можно, ...

B: Можно только на итальянском, но опять же, русский тоже как-то должен проскакать, потому что не все, наверное, можно объяснить только на итальянском.

A: Ну, знаешь, есть такая проблема, когда преподаватель не знает все языка мира...

B: Ну да, но если опять же преподаватель не носитель языка, то, почему нет?

A: Il professore quando viene a lezione prima di iniziare dice quali sono gli obiettivi della lezione? Ad esempio oggi leggiamo un testo, oggi ascoltiamo qualcosa perché dobbiamo imparare non lo so... i pronomi, o le forme del futuro o gli articoli...

B: No, non dice.

A: Il metodo usato dall'insegnante è efficace?

B: Efficace – это эффективный?

A: Sì.

B: Così così. Secondo me mi piace molto quando... i studenti e gli insegnanti italiane... lavorano con noi, perché il nostro professore не всегда может преподнести материал правильно на, самом деле. Наверное, обусловлено малень... не очень большим преподавательским стажем.

A: Se tu potessi cambiare qualcosa nella lezione cosa cambieresti?

B: Mmm, cambiare?

A: Менять, или предлагать.

В: Probabilmente, я бы поменяла на самом деле то, как преподают, опять же... немного, наверное, схему урока и хотелось бы, чтобы объясняли немного по-другому, но, опять же, это зависит от преподавателя.

А: Конечно, ну, по-другому, для тебя значит?

В: По-другому для меня значит, наверное, по-другому объяснять материал, а не просто пересказывать то, что написано в учебнике, как у нас делают, а объяснять как-то, понятно, потому что если пересказывать только материал, который и правила, которые написаны в учебнике, слово в слово, то, это можно сделать и самим.

А: Какие у вас книги? Официальные... или просто преподаватель выбирает, все, что он хочет?

В: Progetto italiano.

А: А что-то добавляет?

В – да, у нас есть учебник, который называется «Grammatica», Vueno. Мы редко по нему занимаемся.

А: Когда ты сама, самостоятельно занимается, что больше работает? Повторить, писать слово, напоминать, слушать, смотреть фильмы?

В: Сама я учу язык, повторяю сама то, что прошли уже, смотрю фильмы, стараюсь смотреть на итальянском, с итальянскими субтитрами, слушаю музыку, тоже читаю что-то...

А Какая музыка? важный вопрос.

В: Мамуда, Фабриция Моро, и... Разных вообще, чтобы... что понравится мне, то и слушаю, но это два моих самых любимых.

А: Но не такие классики как раньше... ну, потому что в Москве очень известны, известен, известны наши старушки пока... Аль Бано, Челентано, конечно это... это хорошая музыка, но они тоже их другого поколения.

А: Еще... по профессии...

В: В плане? Переводчик. Хотелось бы, конечно, поехать, может быть, найти какую-то программу... может быть в Италии, хотела бы там практиковаться, может быть на третьем, на четвертом курсе получится, потому что жтим летом не получилось.

А: У нас есть такие программы, ну, знаешь, да? Ага, молодец. А в Москве, по Москве, когда гуляешь, что ты видишь связано с итальянской имено... магазины, рестораны...

В: Кафе, рестораны, магазины... ну, да.... В основном это кафе, рестораны, магазины... Osteria Mario, El Patio. Потом, если магазины, то... Venetton тот же самый, Armani.

А: [REDACTED], спасибо огромное за помощь. Если ты хочешь что-то добавить свободного или я не спрашивала...

В: Я не знаю.

А: Спасибо огромное.

A: Вот, мы готовы. Спасибо, [REDACTED] за помощь. Сколько времени ты занимаешься итальянским?

B: Год, ну уже 9 месяцев, это – девятый.

A: Да, это академический, ну скажем так. К стати, скоро экзамены будут?

B: Да.

A: Письменные или...?

B: По итальянскому у нас будет зачет... ну, то есть, экзамен у нас уже был. А будет просто зачтено, либо не зачтено. У нас будет показ презентаций...

A: С презентацией именно через Power Point?

B: Power Point.

A: Молодцы. У нас по-другому, ну или у нас просто экзамен письменный или... orale

B: Так как у нас – второй язык. У нас странная система... у нас уже в январе был экзамен, а сейчас будет зачет

A: Странно, но интересное, потому что я не представляю после четыре месяца о чем можно ответить? Ну! [REDACTED], тебе нравится итальянский?

B: Да.

A: Почему?

B: Потому что я люблю Италию и, сам по себе язык довольно-таки эмоциональный, экспрессивный. А с другой стороны его тяжело изучать, потому что у нас ещё всегда нагрузка с первым языком и второму языку тяжело.

A: Английский – первый язык?

B: У нас вот у группы английский – первый язык.

A: Но на всякий случай можно сами выбрать, да? Университет не... ну разрешает.

B: Второй – да, можно. У нас был выбор между немецким, китайским, итальянским и испанским.

A: Ты – довольна?

B – Да.

A: А какие трудности?

B: Сам язык по себе не очень трудный. Я бы не сказала, что артикли – тяжело, потому что мы изучаем английский там тоже есть артикли, поэтому к артиклю в итальянском тоже легко привыкнуть. А тяжело ориентироваться во временах, у меня с этим проблемы даже в английском языке, ну и потому что времени мало.

A: А сколько часов занимаете в неделю?

B: Нет часов у нас, у нас есть два варианта расписания. По одному у нас две пары, а по другому – четыре пары в неделю... ну и как бы самих часов нормально, но из-за нагрузки большой с другими, так как у нас английский очень... большой упор на английский очень.

А: По поводу..... глаголов... выбрать ну сложно что спряжение или, например, пассато проссимо, имперфетто.

В: Пассато проссимо, имперфетто, компосто.

А: Пользовать да, ну когда выбрать, ну когда мы... от чего зависит... потому что, ну, например... фраза не очень понятная, выражение не очень понятное или просто ты не чувствуешь, если время продолжа... ну, а... продолжается или точное.

В: Это у меня врожденное, у меня с английским тоже проблема, у меня с временем вообще просто проблемы.

А: Это важно знать.

В: Да.

А: Ты ну очень хорошо знаешь, как... А, слушай, а ещё фонетика... не сложная?

В: Ну нет, можно постараться, бывает труднее.

А: По поводу методики... методика преподавания эффективна?

В: Да, но можно было бы добавить больше... у нас... больше практики. Например, не практики, как взаимодействие с итальянца... потому что у нас мероприятий взаимодействий даже не смотря на то, что у нас второй язык, у нас все равно много мероприятий есть, но нам бы хо... нам бы хорошо было бы если бы... у нас была [REDACTED] к нам приходила – это ученица другого университета, которая приехала сюда на практику. И она, у неё были более интерактивные занятия. То есть она, например, на предыдущем задании она нам объясняла карты, она принесла нам карту, и она говорила нам, раздала нам бумажки и сказала: «Вот ты веди их туда, ты веди их сюда, и мы ходили, то есть более интерактивное чего-то но в целом, все хорошо.

А: Окей, на занятиях преподаватель все время объясняет по-итальянски или он пользует русский язык?

В: Смешано, но чаще всего по-итальянски, но так как мы не очень способные дети.

А: А как ты думаешь, это эффективно или как?

В: Ну, наверное, эффективно, потому что так сразу погружаешься в языковую среду, но, честно говоря, на первых занятиях это было ужасно, потому что пришли с абсолютно нулевым знанием итальянского и мы не понимали даже как будет учебник по-итальянски, поэтому первые занятия происходили очень трудно, вот.

А: А потом?

В: Сейчас уже легче, да, потому что все базовые фразы запомнились, а, ну, по началу это было очень тяжело и даже там...

А: Атмосфера...

В: Хорошая, атмосфера замечательная.

А: Поэтому когда что-то непонятно, ты чувствуешь, удобно спрашивать, да? Не стесняешься?

В: Нет.

А: Когда ты изучаешь сама дома, самостоятельно, что тебе более эффективно? Переписать лексику, или слушать, или у тебя, например, визуальная память, как ты?

В: Ну лично мне помогает все сразу... у меня нет какого-то особого приема, я люблю и переписывать, и использовать разные приложения для запоминания слов, какие-нибудь сайты, и, в том числе слушать какой-нибудь... но слушать итальянский язык очень тяжело, когда у тебя начальный уровень, потому что говорят очень быстро, очень сложные слова.

А: Такое впечатление.

В: Да, и тяжело поэтому.

А: А какая... какую музыку ты слушаешь?

В: Я пробовала итальянскую музыку искать, но я, честно говоря, не сильно люблю старые, ну такие национальные песни. Можно послушать, просто чтоб, как насладиться культурой, но мне нравятся больше современные, поэтому. Очень тяжело искать современную итальянскую музыку, потому что она... ну, не распространена особо, вот, ну, я нашла какие-то там песни... не очень много, но я ещё поищу потом. Ещё проблема в том, что у меня нет каких-либо итальянских знакомых, чтобы спросить, поэтому...

А: Я тебе скажу, ну давай, когда пошлю e-mail, там есть мои контакты. Я из другого поколения, ну это я знаю, и с удовольствием скажу.

А что ещё? Есть, ну, интересный вопрос... если ты смогла бы что-то менять на занятиях, что тебе больше понравилось бы?

В: Вот я сказала, добавить больше интерактива, то есть, мы, конечно, делаем диалоги, но больше вот всякого интерактива, как какие-нибудь игры, какие-нибудь... что-то, что доставит...

А: Игровая методика, например?

А: Да.

В: Какие-нибудь... что-нибудь визуальное, то есть, язык – это хорошо, но хотелось бы ещё это прочувствовать.

А: Кстати, вопрос, в аудитории у вас есть компьютер?

В: Да.

А: Интерактивная доска?

В: Интерактивной доски нет.

А: А аргументы, например, темы, какие тебе больше нравятся, какие преподаватель не предлагает?

В: Да нет, у нас.

А: Или они вообще современные?

В: Нет, у нас наоборот всё преподается достаточно... ну в порядке у нас все пробелы заполняются и все темы закрываются.

А: А можно что-то предлагать? Например, если ты что-то читаешь в интернете ну или где-то, и спрашиваешь: «профессорэ, можно об этом говорить?» в течении занятий? Это можно или вообще нет?

В: Мы не практиковали пока что.

А: Не такая демократия.

В: Нет, я думаю, он не откажется что-нибудь пообсудить, просто мы более менее активные в этом плане. Мне даже не приходило в голову, пока Вы не сказали что спросить, что-то пообсудить.

А: Студенты обычно, ну точно студенты спрашивают, да, да, они чувствуют свободны попросить. Если можно, то, пожалуйста.

В: А ещё у нас просто расписание тоже тяжелое и у нас пары итальянского либо последние в субботу до самого вечера, либо первые в понедельник. То есть тяжело активничать, когда ты плохо... не выспался и весь уставший.

А: Конечно, да, точно, это важно, да, конечно, ты права. Анастасия, что-то ещё хочешь добавить? Я не спрашивала или у тебя есть желание.

В: Нет, я, вроде, высказалась

А: Спасибо огромное.

INT_24 (9' 40")

А: Sì, ■■■, allora grazie. Da quanto tempo studi l'italiano?

В: Я изучаю итальянский с сентября 2018 года и по сейчас, получается меньше года, где-то....

А: Академический год, неполный год, ну хорошо.

В: 9 месяцев где-то.

А: А почему особенно итальянский язык?

В: Мне нравится, он мне всегда нравился итальянский язык и все, что связано с Италией, и поэтому, когда у нас был выбор между языками, я решила именно пойти изучать итальянский язык.

А: А первый язык какой?

В: Английский.

А: А какие ещё языка ты знаешь?

В: В школе я еще с пятого по одиннадцатый класс я изучала немецкий язык, вот, но там не такая хорошая база, вот, и поэтому в университете я решила выбрать английский, чтобы дальше изучать его, и вот со второго курса изучать итальянский.

А: Ты довольна, да?

В: Да, мне нравится методика преподавания, да, нравится.

А: Слушай, знать итальянск... другие языка поможет изучать итальянский?

В: Я думаю, что да, потому что вот мы на первом курсе изучали ещё латынь, и латынь сейчас помогает при изучении нового языка, итальянского, и, чем больше мы будем знать языков, тем легче будет в будущем и знать ещё и другие иностранные языки, то есть это поможет, я думаю.

А: Русский мешает, когда ты...

В: Да, думаю, что разный менталитет, разные культуры, разные способы общения, переводы, и когда ты изучаешь сложно перестраиваться на другой язык, на другую культуру...

А: Поэтому какие трудности?

В: Это артикли, потому что в русском языке их нету и, сложно понять, поэтому.

А: Может быть сложно пользоваться, да? Потому что их...

В: Ну да, их много.

А: Они такие, определенные, но пользоваться – это другая история.

В: Да потом, спряжение глаголов, много, неправильные и правильные, сложно запомнить где какое окончание, спряжение

А: Времена, настоящее или прошедшее, например, или все вообще?

В: Ну пока что сложно так, наверное в будущем сложно и в прошедшем, настоящее легче идет.

А: Выбор между пассато проссимо e имперфетто?

В – Имперфетто, наверное, сложнее.

А: Ну когда надо чувствовать, когда надо выбрать действие заканчивается.

В: Да, или продолжается.

А: По фонетике?

В: Бывают иногда проблемы правильно прочитать слово, звуки...

А: Какие, например?

В: Когда, допустим, идет слово, где «s» + «h», там можно «ш» и не всегда запоминается как надо правильно прочитать слово.

А: Или «gl»? «gn»?

В: Да, да, да

А: Ок.

В: Пока не запоминается как читать.

А: Какое слово или выражение тебе больше нравится? Ну сразу же, не думай надолго, ну какое-то слово или звук.

В: Tempo, buon tempo, ragazza нравится слово, scegliere. Просто красиво звучат.

А: Методика преподавания эффективна? Она хорошо работает?

В: Я думаю, что да, вот мы, допустим, изучаем правила, и сразу там идет упражнение на это правило и мы закрепляем. Если что-то непонятно, то, соответственно, нам еще раз объясняют. Так же можем составлять сами тексты, письма, диалоги и, это помогает. Слушаем, видео смотрим, и это тоже опыт такой огромный, потому что мы на слух воспринимаем речь, конечно сложно пока что, не все понятно, но в будущем, наверное, будет легче воспринимать прям итальянскую речь...

А: Работаете в парах, например?

В: Да, да, либо разговариваем, либо составляем диалоги, что-то придумываем, спрашиваем друг друга о чем-то.

А: А как ты думаешь, ошибки всегда надо исправить или ну просто можно говорить и с ошибками, и когда разговариваешь с ошибками, ну хорошо, пусть говорить.

В: Мне кажется, на начальном этапе изучения языка лучше исправлять, чтобы в будущем речь была грамотной в независимости от языка, лучше исправлять.

А: Каждый раз, да?

В: Ну лучше да, чтобы человек знал, чтобы ты сам знал, где ты ошибаешься, чтобы работать над этим, не важно фонетика, грамматика.

А: Не бывает, когда преподаватель постоянно останавливает разговор?

В: Нну бывает такое, если неправильно прочитал... либо вот обычно называет ошибки после, там, допустим, читаешь диалог...

А: Ну вот.

В_ То после, и ты записываешь либо запоминаешь, какие у тебя ошибки, и отмечаешь для себя это.

А: Хорошо, просто тебя спрашиваю, потому что иногда бывает, когда человек разговаривает, и если постоянно надо останавливать и исправить, может быть он чувствует ну неудобно.

В: Да, это сбивает, да, а вот после, да, после да.

А: Хорошо, это вариант.

В: Да.

А: Преподаватель перед занятием объясняет, какие у вас будут объекты?

В: Ну, в основном, да. Мы начинаем с проверки домашнего задания либо с правила, вспоминаем правило, там, спрягаем глаголы и потом переходим к учебнику и делаем какие-то упражнения, либо потом возвращаемся в рабочую тетрадь, то есть мы как бы уже свой план знаем, что мы будем делать.

А: А по-твоему, итальянские.. итальянские занятия должно быть полностью на итальянском языке или можно использовать русский?

В: На начальном этапе пока мы изучаем лучше пока на русском, ну потому что сложно адаптироваться, вот, но потом, наверное, когда наш уровень будет высоким, там, на других курсах, на третьем-четвертом, то, наверное, можно попробовать чисто на итальянском языке, чтобы и нас проверить, как, в общем, адаптируемся без русского.

А: ■■■■■, у вас это бакалавриат?

В: Да.

А: 4 года.

В: 4 года.

A: Когда ты сама занимаешься, ну самостоятельно дома, что тебе больше нравится: повторить, слушать, переписывать слова или у тебя визуальная память или тебе лучше слушать, ну как, как твой стиль изучения?

B: Я обычно повторяю ещё раз и какие-то сложные моменты я записываю, потому что так быстрее запоминается и плюс еще память визуальная, что я именно записала как бы отображается у меня в голове.

A: Например флэшки ну как флэшка помогут?

B: Ну я записываю от руки, не печатаю. Мне проще записать, печатать не так воспринимается как писать.

A: Молодец, да, я согласна.

B: Печатать – вообще никак не воспринимается.

A: Хорошо.

B: Лучше написать сложные моменты.

A: Смотришь фильмы?

B: Пока что нет. Мы смотрим, знаете, короткие видеоролики. Вот и как бы пока что не так все понятно, поэтому лучше короткие посмотреть, а потом, уже когда наберешься опыта, уже длинные потнометражные смотреть.

A: А в интернете, какие-то блоги или сайты или...

B: на итальянском?

A: Да.

B: Я, бывало, смотрела такие мини посты на итальянском, вот, допустим, с какой-то новой лексикой и примеры картинки описание, чтоб как-то лексику набирать, пополнять свою, вот.

A: Всё, по-моему. Если ты хочешь что-то добавить, ну которое я тебя не спрашивала?

B: Я не знаю... ну вроде бы нет.

A: Ну поэтому спасибо, спасибо огромное.

INT_25 (18' 43")

A: Ok. Allora, ■■■, grazie per essere qua con me oggi. Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Ho cominciato studiare la lingua a settembre, questo settembre. Sono al primo anno.

A: Si. Hai scelto tu di studiare italiano?

B: Si, c'era la mia scelta. Perché io amo le lingue romane come italiano, francese. Perché sono molto belle e mi piacciono molto come la musica.

A: Si.

B: Perché italiano? Perché io amo Italia e sono stata in Italia qualche volta e mi piace...

A: ■■■, dove sei stata? In quale città?

B: A Firenze, amo Firenze perché è una bellissima città. In montagna perché amo sciare. Quando ero in scuola faceva sport – sciare. Sciare alpine, sì.

A: Quindi sei brava.

B: Sì, e perché, e perciò l'Italia conosco un po' Italia.

A: ■■■, prima di venire all'Università eri già in contatto con l'italiano in qualche modo o solo all'Università hai cominciato?

B: Cominciato con la lingua?

A: Sì.

B: Quando sono stata in Italia, ma a quel tempo non sapevo parlare la lingua.

A: Quindi sei stata molte volte in Italia prima di ...

B: Sì.

A: Certamente prima dell'università.

B: Sì. Potevo solo ascoltare.

A: Ascoltare era un piacere perché come dici ti piacciono le lingue romanze

B: Sì.

A: Conosci altre lingue, ■■■ oltre all'italiano?

B: Ma certo! Russo è la mia lingua e l'inglese un po' ma mi sembra che non sono troppo brava.

A: Non ti preoccupare. Ascolta e invece l'inglese un po' ti aiuta a studiare l'italiano?

B: Non lo so. Non sono simili ma a volte sì, perché qualche sinonime che in russo in c'è, c'è in italiano e c'è anche in inglese.

A: Sono d'accordo con te. Ascolta invece nello studio dell'italiano cos'è difficile secondo te? Cosa è per te difficile?

B: La grammatica mi sembra non troppo difficile perché devo già studiare e ripetere molte volte ma è difficile mi sembra che per tutti per tutta la gente che studia la lingua la lingua nuova la lingua sconosciuta è difficile parlare o scrivere quando non so tutte... tutte le parole perché so... non so tante parole che vorrei...

A: Quindi non sempre riesci a dire tutto quello che vorresti?

B: Sì.

A: Sei al primo anno e quindi è una difficoltà che insomma che ci può stare, che non è strano, non è strano che ci sia. Invece quando l'insegnante parla in italiano capisci tutto?

B: Non sempre ma spesso.

A – Quando non capisci chiedi?

B: Chiedo ripetere o spiegarlo.

A: L'insegnante a lezione parla sempre in italiano o usa anche il russo?

B: Usa la lingua russa, ma italiano di più.

A: Quindi quasi sempre in italiano ma magari se c'è qualcosa...

B: Sì, russo quando abbiamo bisogno di studiare la grammatica che è difficile.

A: Sì, quindi ad esempio quando c'è una regola, quando bisogna studiare una regola.

B: Sì.

A: L'insegnate, gli insegnanti prima di cominciare la lezione vi dicono quali sono gli obiettivi di quella lezione? Tipo...

B: Obiettivi? Che sono?

A: Obiettivi sono quello che si intende raggiungere. Tipo: oggi facciamo una lettura, facciamo degli esercizi sulle forme irregolari del passato prossimo, perché oggi l'argomento da imparare sono le forme irregolari del passato prossimo.

B: No, questo a lezione la nostra insegnante già dicono... dice: adesso scrivetemi qualcosa o adesso. o oggi parliamo un po' del cibo per esempio... non lo so.

A: Quindi dice.... indica l'argomento, dice qual è argomento? Какой предмет? Ну или о чем вы будете заниматься.

B: Sì.

A: Ok. Secondo te il metodo usato dagli insegnanti è efficace?

B: Mi sembra di sì.

A Perché?

B: Perché.... Non lo so perché, perché qualche mese già passati e adesso io e le mie compagne possiamo dire qualcosa in italiano.

A: E questo ti dà soddisfazione? C'è, riuscire a parlare è positivo, ti fa sentire bene?

B: Sì. Quando parlar... parlando molto è bello, è bene per studiare la lingua. Perché è pratica, è una bella pratica.

A: Invece, ■, quando sei a casa, quando tu studi da sola in maniera individuale, cosa fai, che metodo usi oppure che tipo di strategie usi per ricordarti non so il lessico, per imparare una regola?

B: Per me studiare da sola a casa è difficile molto. Più difficile di studiare in classe ma... anche io faccio i compiti come le mie compagne, leggo, leggo i libri o leggo i testi che abbiamo studiato in classe.

A: Usi internet non lo so per dizionari? Usi internet per ascoltare la musica Italiana?

B – La musica sì, ma quando c'è un compito o quando... ma non troppo spesso.

A – Che canzone italiana ti piace?

B: Mi piace la musica classica e posso ascoltare le opera ma è difficile capire tutte le parole. Perché anche quando ascolto in russo è difficile capire e in italiano. Perché non so come le parole...

A: Eh sì, ti confermo che è difficile capire anche nella propria lingua. Senti invece di musica Pop, musica leggere non ascolti i cantanti italiani?

B: No, a volte ma adesso mi sembra che no ho un cantante preferito. Una volta in classe abbiamo ascoltato non mi ricordo il nome un signore che... che canta... Ma non mi ricordo.

A: Va bene. Gli insegnanti, quindi usano delle canzoni...

B: C'era una canzone de... una canzone delle puttane, ma era bella canzone.

A: Sì, ma c'era una parolaccia, è una parolaccia, questa parola è una parolaccia... prostituta.

B: C'era nella canzone.

A: Certo.

B: E non mi ricordo il nome del cantante.

A: Tranquilla. Senti, tu hai detto il metodo degli insegnanti è efficace, ok. Quindi la formazione universitaria ti consentirà poi di lavorare secondo te?

B: No, no, so, abbastanza per fare?

A: Vuoi diventare? Una filologa? Cosa vuoi diventare da grande?

B: Non lo so. Non so come... non so che filologi fare. Che образование?

A: Educazione

B: Che educazione... ma mi sembra che non è professione.

A: E allora tu ■■■ cosa farai da grande? La tua professione quale sarà secondo te?

B: Non so ancora, ma vorrei che ci sarà qualcosa legato dall'arte.

A: Bene.

B: Sì.

A: Tipo la critica d'arte? La giornalista?

B: No, no la critica. Qualcosa legato dall'arte... forse...

A: La guida?

B: E' come подработка

A – Ok.

B: Sì, ma come professione?

A: Sì, professione.

B: Come professione, non lo so, ma mi sembra che adesso ho un po' tempo.

A: Certo.

A: Ok. E ascolta ■■■ l'ultima domanda. Quando vai in giro per Mosca che tipo di negozi con nomi italiani vedi? O se vedi negozi o pubblicità o altre cose che però sono.. hanno un nome italiano o ricordano Italia?

B: La settimana scorsa ho visto un bar che .. che chiamava "Essere". No, non c'è il bar, c'era un salone di Bellezza che si chiamava "Essere". Poi, qualche negozi come "Incanto".

O qualche negozi di moda, di vestiti e spesso con gli nomi italiani perché Italia è si può dire Italia

A: Anche se poi lo sai che la maggior parte di questi negozi hanno solo il nome.

B – Gucci per esempio c'è a Firenze. Quando sono stata a Firenze e ho visitato il Museo del Gucci, a Firenze.

A: Gucci sì. Però sai che in Russia ci sono tanti... Tanti brand che hanno solo il nome italiano ma poi sono russi.

B: Sì.

A: ■■■ io ti ringrazio. Noi abbiamo fatto. Dimmi se vuoi liberamente aggiungere qualcosa o se per te va bene così?

B: Io non so cosa...

A: Qualcosa che non ti ho chiesto, di cui magari volevi parlare... non lo so. Vedi tu.

B: No, non lo so.

A: Grazie, grazie mille così.

INT_26 (11' 41")

A: Ecco, ■■■, intanto grazie e... grazie per l'intervista e... da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano da settembre di quest'anno

A: Hai deciso tu liberamente di studiare italiano?

B: Abbastanza, ma ho pensato che l'italiano è una lingua che non tutti possono usare per parlare e perciò ho voluto studiare questa lingua.

A: Ok ■■■, l'hai studiata perché è una lingua rara?

B: Sì.

A: Prima dell'Università avevi mai studiato l'italiano o ti è capitato magari di andare in Italia?

B E' molto interessante perché ho studiato molte lingue, almeno ho cominciato ma l'italiano mai.

A: Non avevi idea del suono, di come si pronuncia?

B: No. Ho ascoltato i cantanti quando era piccola.

A: Che cantanti ascoltavi, ■■■?

B: Non sono proprio cantanti italiani ma la gente traduce le canzoni in italiano.

A: Adesso ascolti musica italiana?

B: Sì, ma certo. Mi piace Ultimo anche non mi ricordo come si chiama ma la sua cognome Rosselli.. Roselli... è compositore...

A: E' un compositore?

B: Sì, mi sembra sì.

A: Invece nello studio dell'italiano quali sono le difficoltà?

B: Per me è difficile a volte capire che dicono gli italiani perché parlano troppo veloce.

A: Sei stata in Italia?

B: No, purtroppo no.

A: Dove ascolti gli italiani parlare?

B: Guardo su Youtube. Per esempio le ragazze che davano su internet blog raccontano dalla sua vita ma troppo veloce ma a volte capisco.

A: La più famosa di tutte è Chiara Ferragni.

B: Sì.

A: La segui su Youtube o comunque sui canali?

B: Sì, anche su Instagram.

A: Cosa ti piace di Chiara Ferragni? O degli altri?

B: Mi piace che lei è una ragazza bella.

A: Anche tu.

B: Grazie ma penso che ho guardo e leggo, che la guardo e leggo perché voglio praticare la mia lingua ma non posso dire che mi piace perché...

A: Quindi la usi come uno strumento linguistico?

B: Sì.

A: Invece, qualche argomento legato alla grammatica? Oppure la grammatica italiana tutto sommato è semplice?

B: Mi sembra che abbastanza semplice ma a volte difficile различать imperfetto e...

A: Passato prossimo?

B: Sì.

A: E invece a lezione l'insegnante parla sempre in italiano?

B: Non sempre, ma quasi tutto tempo. Mi piace.

A: Quindi, il metodo usato dagli insegnanti è efficace?

B: Non lo so.

A: Ma per come tu lo senti, per come tu lo percepisci.

B: Noi le ragazze che studiano italiano qui non dobbiamo proprio studiare la grammatica, i testi quasi tutta la lezione. Le nostre lezioni abbastanza libere perché possiamo aprire un discorso e non so capita una tema e cominciamo discutere.

A: Quindi in maniera tranquilla, in maniera libera?

B: Sì.

A: Anche se l'insegnante magari ha un plan pronto però è disposto o è disposta a cambiare se nasce una discussione?

B: E perché non siamo nervose e aiuta.

A: Tantissimo, non sentirsi imbarazzate è fondamentale. Bene, invece, secondo te c'è una differenza tra quello che vorresti dire e quello che riesci a dire?

B: Sì.

A: Riesci a dire tutto?

B: Non tutto ma molto di capire.

A: Quando tu studi a casa da sola che strategie utilizzi? Cosa ti è utile per imparare?

B: Facilmente leggo i testi, ri... повторяю le parole. Anche guardo i film, ascolto i canzoni.

A: Una parola in italiano che ti piace tanto oppure un'espressione, un modo di dire?

B: Mi piace la lingua perché non so come dire anche in russo... язык плавный.

A: Non te lo so dire esattamente ma ho capito cosa vuoi dire.

B: Quando studiavo a scuola ho voluto studiare francese perché ero... perché è la lingua d'amore, ma quando ho cominciato studiare la lingua italiana. Ora penso che proprio la lingua italiana è la lingua d'amore.

A: Ho capito, sì, sai c'è questa battaglia fra francese e italiano per quale sia la lingua che meglio esprime l'amore... chi sa? Beh anche il russo è molto bello. Va bene, ■■■■, se hai qualcosa da aggiungere liberamente, qualcosa che io non ti ho chiesto, oppure ti ringrazio per avermi aiutata con la ricerca.

B: Prego

INT_27 (10' 47")

A: Allora, ■■■■, grazie per l'intervista. Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Da settembre, cioè da 9 mesi.

A: Conoscevi un po' di italiano prima?

B: No, solo le farse come "buongiorno", "grazie", "signora", "tutto".

A: Ok. Sei mai stata in Italia, ■■■■?

B: Sì, sono stata in Italia due volte.

A: Prima dell'Università?

B: Sì, prima.

A: Ok. Quindi avevi un po' sentito almeno il suono dell'italiano?

B: Sì, certo.

A: E che impressione ti aveva fatto?

B: L'Italia?

A: Sì.

B: Ah... è molto bella, c'è molto sole, le persone sono molte disposte a aiutare, a... non so.. a parlare con te anche se... non sapevo la lingua c'era un piacere di comunicare con le persone... non so come siamo riusciti...

A: Quindi l'italiano l'hai scelto liberamente all'Università, vero?

B: Sì.

A: Ma per quale motivazione in particolare? Solo perché ti piaceva o per un motivo diverso?

B: Soprattutto perché mi piace la lingua, mi piace la cultura in generale. Vorrei lavorare, vorrei che il mio lavoro ha qualcosa con l'Italia...

A: Cosa vuoi fare da grande? Hai già deciso per una professione o hai un po' di tempo per pensare? Ma... se tu ti vedi un po' più grande cosa ti piacerebbe fare?

B: Spero che ho un po' di tempo per decidere. So che certo sarà qualcosa legato alla lingua, legato alla cultura, alla letteratura ma il lavoro concreto non lo so ancora

A: ■■■■, quale altre lingue straniere conosci?

B: L'inglese e il francese un po'.

A: L'inglese e il francese nello studio dell'italiano ti aiutano un pochino?

B: Aiutano e soprattutto il francese molto.

A: Ma lo studi in parallelo con l'italiano il francese?

B: No, ora lo francese non lo studio ma lo ricordo un po'.

A: Senti, ma c'è qualcosa di difficile nell'italiano?

B: Le difficili sono queste piccole cose... gli articoli.

A: I pronomi?

B: Sì.

A: Per l'uso, vero? Perché non sei sicura dove devi metterli, quando si usano, quando non si usano?

B: Bisogna avere tutto quello nella mente allo stesso tempo.

A: E quindi come strategia tua personale quale usi? Cosa fai per ricordarti? Ad esempio una cosa che facevo io quando studiavo il russo era studiare un aggettivo ed il suo contrario. Per avere un'associazione.

B: Faccio più o meno così. Anche lo so che ricordo bene quando ascolto, quando sento e allora cerco di leggere.

A: Usi internet come strumento per i vocabolari, per leggere articoli, per ascoltare musica?

B: Sì, molto.

A: E cosa cerchi?

B: Cerco le parole, cerco qualche articolo e la musica e film.

A: Quali?

B: La musica italiana, Mi piacciono le canzoni degli anni Sessanta.

A: In Russia invece sono molto famosi i cantanti degli anni Ottanta.

B: Anche loro. Sono come le canzoni dell'infanzia.

A: Invece, tornando alla lezione, secondo te la metodologia usata dagli insegnanti è efficace?

B: Molto efficace perché quando ho studiato l'inglese... Nell'inglese c'era il mio, la mia prima lingua. Allora francese lo studiavo per 5 anni e ora non posso parlare francese come posso parlare italiano e allora penso che il metodo è molto efficace.

A: Bene, sono contenta, perché è importante venire a lezione e sentire di imparare... sentire che torni a casa e sai un po' di più.

A: L'insegnante usa anche il russo?

B: Un po' per spiegare qualche regola perché altrimenti un po'... altrimenti sarebbe difficile capire.

A: Sei d'accordo con l'uso del russo o le lezioni di lingua dovrebbero essere tutte in lingua?

B: Penso che per chi al primo tempo bisogna usare il russo perché ci vuole un po' di russo per capire meglio che cosa studiamo in italiano.

A: Secondo te la formazione universitaria è abbastanza per prepararti al mondo professionale anche se non hai deciso cosa fare?

B: Abbiamo una molto buona base però l'auto... però quando... però bisogna ascoltare, guardare, leggere perché un po' di più è sempre meglio.

A: Invece, se tu potessi cambiare qualcosa della lezione cosa cambieresti? Che cosa aggiungerei? Che cosa toglieresti?

B: Alle lezioni non so perché mi parono l'ideale. Mi piacerebbe comunicare un po' con le persone italiane perché è sempre diverse quando sei a una lezione e quando sei in un grande mondo con le persone che parlano la lingua c'è barriera mentale che devo passare.

A: Bene, ■■■, non so vuoi... se vuoi liberamente aggiungere qualcosa e abbiamo fatto.

B: Penso di no.

A: Allora ti ringrazio. Grazie mille.

B: Grazie.

INT_28 (20' 27")

B: Non ho mai visto una cosa così.

A: Guarda, questo me l'ha regalato una mia amica russa un po' di anni fa e adesso è tornato utile. In genere, ce li hanno i giornalisti, ma ormai si fa tutto con il telefono. Ma siccome ce l'ho mi sono detta che potevo usarlo? La mia amica ■■■■■ sarebbe molto contenta.

A: ■■■■■ da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano da quasi due anni all'Università ma lo conoscevo già un pochino, perché a scuola avevo un corso di lingue romanze e qua traducevamo dei canzoni e dei canzoni moderne. Predevamo una canzone per esempio spagnola e la traducevamo in francese e l'italiano e avvolte portoghese.

A: Quindi il passaggio tra le varie lingue romanze. Che interessante! Lo facevi a scuola, ■■■■■?

B: Solo che non potevo parlare e più o meno capivo come funziona ma parlare no, per niente.

A – Ma ti capisco. Per me è stato così con l'Università. Quando sono arrivata a Mosca non potevo parlare ed è stato un grande dispiacere non riuscire a comunicare. Quindi i primi contatti con l'italiano ce li hai avuti a scuola. E che cosa ti è piaciuto dell'italiano?

B: Mi è piaciuto il suono e anche le canzoni che abbiamo fatto, e poi.... non so le regole di scrittura.

A: Se pensi a una parola o a un'espressione italiana che ti piace tanto quale ti viene in mente?

B: Chiacchierare perché suona un po' buffo e poi ci sono tanti. Ma posso rispondere poi alla fine?

A: Certo, come no! Guarda è libera l'intervista. Invece quando hai cominciato poi a studiare l'italiano in maniera metodica cosa hai trovato di difficile?

B: Forse è una cosa tipica credo ma il congiuntivo si e poi è difficile proprio a parlare per me. questo è il problema principale perché capisco molto più molto meglio che parlo.

A: Lo so. Però, ■■■■■, ti tranquillizzo e ti dico che è esattamente così. Perché capire è comprensione parlare è produzione e la seconda è più difficile della prima.

B: Ma adesso che ho studiato per due mesi in Italia sento che va meglio.

A: ■■■■■ dove hai studiato? Sei stata all'Università di ■■■■■?

B: No, no, ■■■■■.

A: ■■■■■, perdonami. Ci sei andata con un programma di scambio?

B: Sì, come cambio tra le università. Non so come si chiama. Non ha un nome particolare.

A: C'è un accordo fra ■■■■■ e ■■■■■

B: Sì.

A: ■■■■■? Ah. Devo chiedere a ■■■■■, al professor ■■■■■. È bello che ci siano questi scambi. E quindi avevi frequentato un corso di italiano?

B: No, ho solo frequentato qualche corso in italiano.

A: Il vostro corso di laurea è sempre in filologia?

B: Sì, ma noi studiamo due lingue: il croato che è la nostra specializzazione si chiama slavistica.

A: Ah! Ok. Filologia slava.

B: E la nostra cattedra ogni anno sceglie una lingua slava e una... un'atra lingua europea. All'inizio forse la lingua slava era la come la prima lingua e l'italiano come lingua seconda, ma in realtà sono uguali. Non sento la differenza

A: Hanno lo stesso numero di ore?

B: Sì.

A: Per 6 ore?

B: No, no, no... forse del croato.... Ci sono più di un'ora, non sono sicura, o uguali o il croato di più.

A: Ok.

B: Perché non sono, non c'è una qualità. Non è uguale la qualità no.

A: La quantità.

B: La quantità di lezione durante il trimestre

A: Adesso poi vedrò come capire i vostri insegnamenti. [REDACTED] la denominazione del corso di laurea è slavistica? Пожалуйста, как на русском?

B: Да, славистика, но это как-бы узкая уже специализация, а более широкая – это зарубежная филология.

A. Ok.

B – [REDACTED]

A: Grazie per la precisazione.

B: E' comunque lavorare con i testi. Noi ci occupiamo più di lingua moderna ma l'anno seguente studieremo anche il slavo antico.

A. Tutto molto interessante però è un po' faticoso appunto perché è una lingua che si studia che non viene più parlata quindi devi andarla a studiare sui libri e sui manuali. Bene, eravamo? Mi sono persa. In italiano è difficile il periodo ipotetico, insomma i congiuntivi. Altro?

B: A volte la coniugazione dei verbi e poi non sono sempre sicura nella scelta del articolo.

A: Più o meno me lo dicono tutti, ma è come io posso dirti che in russo i verbi di movimento.

B: Sì e noi che studiamo anche il croato, dopo due mesi di italiano è così difficile.

A: Quali lingue ti aiutano nello studio dell'italiano?

B: Un sacco. Io cerco di unire tutte le lingue che conosco ma mi aiuta molto l'inglese anche il francese che l'ho studiato un po' anche il croato.

A: Il croato cosa ha di simile all'italiano?

B: Ma un sacco come tutte le lingue. È più facile comparirle perché le studiamo allo tempo stesso e quindi dopo una lezione di croato una lezione di italiano e quindi: "Ah ecco ne abbiamo appena parlato!"

A: Invece durante le lezioni di italiano l'insegnante usa il russo ogni tanto?

B: Sì.

A: Quando?

B: Quando si tratta di questioni di organizzazione, di lezioni non so e poi ancora quando noi non capiamo per niente qualcosa.

A: Quindi nelle situazioni di emergenza linguistica

B: Sì.

A: Secondo te è giusto o la lezione dovrebbe essere tutta in italiano?

B: Secondo me meglio che fosse tutta in italiano.

A: Per quanto riguarda il metodo di studio, gli insegnanti secondo te propongono una metodologia efficace?

B: Sì, è efficace, sì.

A: Puoi farmi qualche esempio o dirmi perché?

B: In realtà prima di andare in Italia non ero sicura che fosse efficace ma poi ho visto che funziona davvero, ecco. Ci fanno studiare i testi. Come leggiamo un testo e poi dobbiamo sapere usare tutte le espressioni che ci sono. Tradurre di russo in italiano questo testo. O spesso ci fanno studiare una quantità di testi e poi all'esame li mettono tutti insieme.

A: ■■■■■, ti faccio una domanda. Secondo te quando una persona capisce la lingua è importante capire tutto o è importante capire il senso globale?

B: Quando uno ascolta?

A: Sì.

B: Penso che è importante capire il senso in generale.

A: Ok. Perché sai la differenza è proprio quella. È una differenza di approccio, se considero che per aver capito devo aver capito tutto allora ho bisogno anche forse di tradurre. Se per avere capito mi bastano i concetti globali non devo necessariamente tradurre.

B: Penso che dipende molto dalla situazione. Se è, se sei dentro una comunicazione allora basta capire solo il senso generale. Ma se è una parte dello studio devi forse prima capire il senso generale e poi andando su tra questo testo un'altra capisce tutto, cosa non hai capito prima.

Ma ho anche qualcosa di dizionario. Comunque questo metodo è efficace ma non sempre perché c'è una pericolosità di poi avere i studenti che hanno imparato questo testo proprio a cuore e senza capire cosa c'è scritto. Questo capita, ecco.

A: Rispetto al tuo metodo di studio cosa altro aggiungi? Cioè quando sei a casa. Come ti aiuti nello studio? Ad esempio io ho una memoria visiva e ho bisogno di guardare tanto, mi aiutano le foto, mi aiutano le immagini.

B: Io devo guardare il testo e forse me lo ricordo come si vede, come sono le parole sulla pagina ma poi uso anche le cartine.

A: Quando ad esempio devi imparare gli oggettivi è utile impararli a coppie? Tipo bello-brutto

B: sì, sì, sì.

A: Piccolo/grande, giovane/vecchio? Per associazione di opposti.

B: Ma per me è anche molto importante capire da quale parola viene.

A: Quindi l'etimologia

B: Per me solo questo funziona. E se non lo capisco è facile che non ricordi.

A: Ok. ■■■■■, dimmi se vuoi aggiungere qualcos'altro che non ti ho chiesto? Qualche tua riflessione. Sei molto consapevole. Non so se vuoi aggiungere qualcos'altro?

B: Ma no. Basta.

A: E allora ti ringrazio. Grazie, grazie mille.

B: Grazie. Era interessante.

INT_29 (22' 46")

A: Intanto grazie per aver partecipato all'intervista e ti chiami?

B: Mi chiamo ■■■■■. Questo nome non è russo perché sono di ■■■ di ■■■■■. Non sono russa, di... come si dice татарка.

A: Sì, tatara.

A: Quindi oltre al russo sai anche... La tua prima lingua qual è?

B: Io non parlo ma capisco tutto, così, ma non parlo. Parlavo da infanzia, ma adesso no. Io solo posso capire quando i miei parenti parlano ma io dico "si", "ok".

A: Quindi ti consideri comunque di madrelingua russa?

B: Sì.

A: Però è bello sai. È una ricchezza sapere...

B: Altre lingue, sì. Perché quando io ho cominciato studiare altre lingue questo era tipo privilegia che io prima ho saputo un'altra lingua straniera, Così c'è qualche processi in mente quando io studio altre lingue "ah, io capisco questo, questo, io capisco il sistema!".

A: Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Adesso da tre anni. Sì, da due e mezzo. Da tre anni.

A: Ok. Diciamo che stai frequentando il terzo corso.

B: Terzo corso, sì.

A: Nel tuo corso di laurea lo studio dell'italiano per quanti anni è? Tre? Quattro? Cinque?

B: Cinque. Per tutta la durante dello studio. L'italiano per noi è la lingua prima. Abbiamo anche il polacco, ma il polacco studiamo da 4 anni solo.

A: Cosa mi dicevi appena prima di cominciare? Che il polacco non è così interessante come l'italiano? Comunque hai una sensazione diversa rispetto all'italiano?

B: Perché non mi piace come pronunciare, come suona la lingua polacca. Perché ci sono molti suoni tipo [sh], [psh], e quando io parlo ma Italia è balla, così molto interessante paese, così eccetera, eccetera, e poi io dico “Przepraszam, jesteś mówię po polsku bardzo źle” questo non è molto bello.

A: Lo percepisci in maniera diversa.

B: Sì, sì, sì. E la struttura è un po' strana perché io confondo la sistema russa della lingua russa e la sistema della lingua polacco. Ma il polacco ed il russo molto diversi. Ma... il polacco assomiglia un po' con l'inglese ma con i suoni come il russo, ma la sistema assomiglia con inglese oppure tedesco, ma non il russo.

A: Ho capito. Vedi è interessante, un mix di lingue.

B: Sì, sì.

A: ■■■ quindi come tue lingue straniere sai l'italiano, il polacco.

B: L'inglese.

A: L'inglese un po' ti aiuta con lo studio dell'italiano?

B: Molto perché prima di entrare nell'Università ho studiato l'inglese a scuola e quando ho cominciato a studiare l'italiano qualche come si dice base?

A: Sì.

B: Base di parole c'erano in inglese. Tipo difficile – difficult.

A: Certo. Non te l'ho fatta a caso la domanda. Perché hai deciso di studiare l'italiano?

B: C'è una storia interessante, perché quando sono stata piccola da infanzia ho ascoltato con i miei parenti la musica italiana con Andriano Celentano, ho guardato i film e forse questo ha dato tipo onde, no onde... отпечаток.

A: Impronta.

B: Impronta sul mio cuore, sul mio mente e così dopo questo tempo ho deciso di studiare l'italiano. Ma io avrei voluto entrare sulla specialità “inglese” e anche “italiano”, ma sono riesco, riuscita, non sono riuscita e così ho preso l'italiano e anche il polacco.

A: Cosa ti piacerebbe fare da grande? Che professione vuoi svolgere?

B: In futuro? Adesso no so, ma io vorrei usare italiano forse non nella mia carriera, forse per la mia vita, per insegnare come tutor forse, forse come interprete. Ma non sono sicura che andrò a scuola perché io non voglio andare a scuola in Russia, la scuola di stato, perché c'è la sistema molto severa, molto limite, ci sono molti limiti nella sistema a scuola, così. Io non penso che sia insegnante.

A: E insegnare in un altro sistema scolastico? Tipo quello polacco, quello italiano?

B: Forse in qualche lingue non di stato, forse in futuro io potrò organizzare la mia scuola forse non so delle lingue straniere. Ma questo è solo i obiettivi.

A: Sei giovane ed è giusto averne più di uno. Senti sei contenta di avere scelto l'italiano?

B: Sì, sì, molto.

A: Se ti chiedo una parola o un'espressione che ti viene in mente così d'istinto?

B: Forse... “non vedo l’ora”, mi piace questa frase. E anche “che fai di bello?”. Questo un po’ strano per noi russi, perché “di bello” si traduce di bello della bellezza, ma per me. Mi piace questa frase “che fai di bello?” è interessante.

A: Invece nello studio dell’italiano cosa hai trovato di difficile?

B: Nella lingua italiana?

A: Sì, a livello di pronuncia, o di lessico, o di morfologia, di sintassi?

B: Forse la logica dei subordinati perché è come ci spiegano gli insegnanti questi subordinati. Io non capisco tutte le cose. Capisco qualche parola ma io non capisco la logica... logica delle queste subordinate. E anche un po’ i problemi con congiuntivo perché questa è la problema di tutti secondo me perché non c’è la logica, le regole, le regole severe tipo come usare il congiuntivo. Perché anche i nostri insegnanti dicono che si può usare così, si può usare così, usate come volete. Come vogliamo? Quando?

A: Capisco, sì. Sai perché lo dicono perché è vero, è così, perché dipende molto dal contesto della lingua d’uso. Anche alcuni italiani usano male il congiuntivo.

B: Eh sì, sì. Perché anche la mia amica di Verona mi ha detto che sì, sarebbe meglio che tu usi invece del congiuntivo presente indicativo. Oppure imperfetto. Io dico va bene, ok. Perché no.

A: Ok, quindi il congiuntivo e come si attaccano le subordinate? Cioè qual è l’ordine rispetto alla principale?

B: Sì.

A: A livello di pronuncia? Di accenti? No?

B: Penso che per il nostro gruppo non c’è problema con pronuncia, secondo me. Io non so come pronuncio, forse io faccio molte sbagli quando pronuncio le parole italiane, ma per primo corso, per primo e secondo corso abbiamo avuto l’insegnante di Roma e lui parlava con noi molto in italiano e lui insegnava la fonetica italiana così noi abbiamo insegnato il suo maniera di parlare e penso che forse per questo, per questa cosa non abbiamo molte problemi...

A: Quindi per i primi due anni l’insegnante era madrelingua?

B: Sì, sì. Madrelingua e anche due insegnanti russi.

A: Quante ore d’italiano fate alla settimana?

B: A settimana? Oh, è difficile domanda. Serve contare. Allora... uno, tre, sei, sette-otto.

A: Considera che stamattina sono stata all’[redacted] e loro ne fanno sei.

B: Sei ore, sì. Perché questa è la nostra lingua prima.

A: Quindi avete in genere tre insegnanti o almeno due?

B: Adesso due, ma ai primi corsi tre. Un insegnante di fonetica, di grammatica e di lessico. Questo è il nostro insegnante di lessico. In russo si chiama ПИИП – pratica della lingua orale e scritta.

A: Ci sono delle abbreviazioni come sempre. Quindi è lessico, fonetica.

B: E grammatica, ma adesso non abbiamo l’insegnante solo di fonetica. Abbiamo [redacted], nostro insegnante. E anche lui insegna la grammatica no lessico e fonetica. E l’altro insegnante grammatica.

A: A proposito degli insegnanti, andiamo subito sul concreto. Tu ritieni che abbiamo una metodologia efficace?

B: Secondo me adesso in questo corso specialmente io vorrei cambiare la metodologia di come noi studiamo italiano adesso perché adesso noi studiamo molte parole inutili. Tipo “aia”. Ma come posso usare io questa parola nella mia vita? Oppure oggi “partorire” e anche ci sono qualche parole che per noi adesso inutili, ma noi dobbiamo memorizzare tutte queste parole ma secondo me questo non è molto utile per il mio futuro come per esempio un insegnante. Così io vorrei fare l’accento sul audio, sulle... sì. Anche io vorrei prepararmi per... per esempio CILS o CELI.

A: Sì, per le certificazioni.

B: Sì. Perché questo è molto importante per noi perché dopo finire l’Università penso che tutti vogliono avere il certificato della lingua, del livello delle lingue. Ok.

A: Quindi mi dicevi che vorresti più se fosse possibile a lezione vorresti più esercizi di ascolto?

B: Sì, di ascolto e della pratica. Per non studiare e leggere e memorizzare le parole per praticare, per parlare. Perché io nelle lezioni noi parliamo poco secondo me e per praticare il mio italiano io devo chiedere la mia amica di Verona: “Per favore parli con me perché adesso dimentico tutte le parole, mi serve parlare, parlare”. Così. Ma adesso quando abbiamo perso se possiamo dire così abbiamo perso il nostro insegnante di madrelingua e non abbiamo parlato. Non parlavamo, non parliamo.

A: Quindi l’insegnante usa il russo in classe durante la lezione?

B: Sì.

A: Tanto? Poco? Giusto?

B: 50 e 50 secondo me. Ma dipende dall’insegnante. Perché adesso il nostro insegnante di grammatica cerca di usare solo italiano. Ma [redacted] preferisce usare italiano, un po’ tedesco, ma è strano perché noi non sappiamo tedesco. Ma lui preferisce usa il tedesco tipo “alles”, lui dice sempre “alles” e “tabù” o come questo. Ma sì, lui parla in russo.

A: Durante la lezione se qualcosa non ti è chiaro lo chiedi?

B: Sì, sì, sempre.

A: E l’insegnante te lo spiega in russo perché così è più facile e veloce o te lo spiega in italiano con parole più semplici o con parole diverse?

B: In russo perché ci sono qualche cosa come per esempio subordinate che noi non possiamo capire quando parliamo in italiano. Perché adesso c’è una tipo analogia, sì, аналог?

A: Sì.

B: La nostra insegnante di polacco è la persona madrelingua e lei non parla in russo affatto e lei spiega tutto nel polacco. Io non capisco la sistema, la logica di polacco...

[Interruzione da 15.22 a 15.40]

A: E sì, quindi dicevi che l’insegnante di polacco madrelingua non conosce il russo e quindi lei spiega tutto in polacco

B: Sì, e questo è molto difficile da capire la sistema, le regole perché noi capiamo le cose ma capiamo come possiamo e avvolte questo non è vero perché adesso per esempio c’è un esempio del questo problema quando abbiamo studiato i casi, no, non i casi, coniugazioni dei verbi e lei ha spiegato tutte le cose e noi sì, sì, abbiamo capito tutto, abbiamo scritto, ma dopo quando ho cominciato di cercare le informazioni di questi coniugazione

su internet ho trovato l'informazione affatto molto diverse da queste che ho scritto. Perché ho capito in un modo incorretto. Così io penso che secondo me sì, serve spiegare qualche regole in russo.

A: Sì, è giusto. Ognuno ha la sua opinione. Invece gli insegnanti quando fanno lezione esplicitano gli obiettivi? Ad esempio quando vengono in classe prima di iniziare dicono: "Oggi leggiamo, ascoltiamo, facciamo, insomma le attività che dobbiamo perché l'obiettivo è quello di imparare le forme irregolari del passato prossimo"?

B: No, i nostri insegnanti, no, non scrivono, non spiegano, ma lo so che questo è molto importante perché adesso abbiamo adesso scriviamo... In russo si chiama «дневник практики» dove descriviamo le nostre lezioni

A: Ah ok, un diario.

B: Un diario e dobbiamo scrivere obiettivi delle nostre lezioni, poi come noi... esclamare? esclamiamo queste obiettivi eccetera. Questo la sistema come si dovrebbe insegnare, come si dovrebbe formare, creare la lezione. Forse adesso quando siamo molti... Adesso noi nostro gruppo secondo me con i nostri insegnanti come amici così loro possono essere liberi forse per non... tipo... per non seguire la sistema severa.

A: Che atmosfera c'è in classe? Siete un buon gruppo? Vi sentite a vostro agio?

B: Adesso secondo me specialmente in questo momento l'atmosfera un po' nervosa. Io non capisco perché ma adesso in questo momento la nostra gruppo si divide in due parte. C'è una parte dei quatri amiche, sì, e l'altra parte. Non abbiamo tipo...

A: Litigato?

B: Litigato, no. Ma c'erano qualche situazione quando altra parte del nostro gruppo facevano qualche cosa che a noi ci fanno qualche disturbi, qualche tipo problemi. Per esempio adesso l'altra parte ieri ha saputo quando abbiamo la data dell'esame e loro non hanno detto a noi e io non capisco perché, perché non... noi siamo nemici. Perché noi siamo una gruppo e non capisco perché. Forse c'è una... un sentimento quando... quando per esempio abbiamo differenti, un po' differenti livelli dell'italiano e forse a causa di questo...

A. Cara, invece il tuo metodo di studio è efficace? Tu hai trovato un buon metodo secondo te per studiare a casa?

B. Adesso io sto cercando il metodo più adatto a me ma di solito io leggo i libri, guardo il vlog in Youtube di Lucrezia, di italiano con... non ricordo come si chiama il blog. E anche adesso mi aiuta molto quando io lavoro come il tutor di italiano adesso per livello A1/A2

A. Sempre qui all'Università?

B. Non in Università, nella mia vita. Perché secondo me in Università questo è difficile da fare perché mi sembra che questo sia proibito ma non sono sicura, ma forse. Così mi aiuta molto quando io preparo le mie lezioni. Così io cerco informazioni interessante e come io posso spiegare queste informazione in modo utile, molto efficiente per il miei studenti.

A: Bene. Benissimo. Vedi che cose interessanti che fai. E che musica ascolti? Che musica italiana? Perché da piccola ascoltavi quella diciamo degli anni 80?

B: Sì.

A: E adesso?

B: Adesso io ascolto Mahmood, questo sì, è il vincitore di Sanremo. Anche Celentano, sì. E anche Fedez. Nek e anche... Non ricordo altro nome. È un uomo ma io non ricordo.

A: Bene. Grazie perché sei stata molto accurata, molto... sei andata molto nei particolari. Guarda io direi che abbiamo finito. ■■■■■, se vuoi aggiungere qualcosa qualche considerazione tua o qualcosa che non ti ho chiesto naturalmente sei libera.

B – Ma forse no. Io vorrei chiederLa una domanda. Che cosa lei pensa del sistema di studiare in [REDACTED]? Perché è molto diversa dalla scuola russa per esempio.

A – Allora guarda te lo dico (Interruzione).

INT_30 (14' 49")

A: Ti ringrazio per aver acconsentito a partecipare all'intervista. Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano da tre anni già.

A: E prima di venire all'Università lo conoscevi un po'? L'avevi sentito?

B: Certo, l'ho sentito, qualche parola, ma non parlavo, non parlavo l'italiano, no.

A: Perché hai scelto proprio l'italiano?

B: Perché mio padre parla un po' l'italiano, perché gli piace molto la vostra lingua e anche lui è pittore e cultura italiana è molto simile e secondo per questa ragione.

A: Quindi il tuo papà un po' ti ha influenzata?

B: Sì, sì.

A: Ascolta l'italiano è la prima lingua, giusto?

B: All'Università?

A: Sì. E l'altra è sempre il polacco?

B: Sì.

A: E l'altra è sempre il polacco? Per tutti?

B: Sì, sì.

A: Quindi l'italiano e il polacco per tutto il gruppo?

B: Per tutto il gruppo. Anche l'inglese, ma...

A: L'inglese per quanti anni lo studiate? A parte a scuola è obbligatorio.

B: Per 5 o 6 anni. All'Università soltanto questo anno.

A: Ok. Senti, [REDACTED], l'inglese un po' ti ha aiutato con lo studio dell'Italiano?

B: In qualche situazione penso di sì. C'è qualche cosa un po' simile.

A: Come magari qualche parola simile o...

B: C'è -ci sono/ there is -there are.

A: Benissimo. [REDACTED], tu sei madrelingua russa, vero?

B: Sì.

A: Nell'italiano lo so che vi piace e sono contenta ma cosa c'è di difficile? Quali sono gli elementi e gli aspetti difficili?

B: Per me l'italiano è più facile che l'inglese per esempio ma vocabolario forse. Non lo so.

A: Gli articoli? Ultimamente gli studenti non mi dicono più che gli articoli determinativi sono difficili. Forse non lo sono più.

B: In inglese ci sono gli articoli. Nell'italiano gli articoli sono più numerosi. Ma non è problema.

A: Ok. Quindi non ti dimentichi di inserire l'articolo? Lo usi?

B: Penso di sì.

A: A livello non lo so di fonetica?

B: Fonetica no. Penso che vocabolario e periodo ipotetico.

A: Ah, sì. Quello resta tra le difficoltà degli studenti perché è difficile.

A: Sei già stata in Italia?

B – Sì, una volta.

A: Quindi hai sentito un po' come parlano gli italiani?

B: Molto veloce. Velocemente, sì.

A: In che città sei stata?

B: Sono stata a [REDACTED], a [REDACTED] a T [REDACTED].

A: A parte la velocità, ma è comprensibile il modo in cui parlavano in italiano?

B: Italiani cercavano parlare... cercavano di parlare più...

A: Lentamente.

B: Per questo tutto era abbastanza chiaro.

A: Ti rendi conto che quando parli italiano gesticoli?

B: Sì, sempre. Anche io quando parlo italiano per un periodo di tempo lungo.

A: Ma è bello.

B: Comincio di gesticolare anch'io.

A: Vuol dire che la lingua la senti perché è vero che l'italiano usa i gesti.

Invece, in classe ritieni che il metodo usato dagli insegnanti sia efficace?

B: Sì, perché il tempo dello studio all'inizio era molto intensivo. Aveva... abbiamo molto informazione crazy.

A: Tutte insieme.

B: Sì e questo era abbastanza.

A: Perché quest'anno siete al terzo anno e avete 7-8 ore di italiano mi ha detto [REDACTED] Al primo anno ne avevate quante?

B: Sì, sette.

A: Il primo anno ricordi quante ne avevate? Di più? Di più di sette?

B: Penso di no.

A: Perché voi siete comunque una facoltà [REDACTED]

B: Sì.

A: Quindi è la disciplina fondamentale?

B: Sì abbiamo sette ore di [REDACTED], [REDACTED] a anche stesso...

A: Sono le stesse per la prima e per la seconda lingua? Cioè sette ore di italiano, sette ore di polacco?

B: Placco solo tre ore. È un po' difficile, non parlo polacco bene. È più... questa lingua è più difficile di italiano. Anche se...

A: E' più vicina al russo.

B: Sì.

A: Però non... non so nulla di polacco. E comunque ti confermo insomma che non sei la prima dirmi che il polacco è più difficile. Ascolta, [REDACTED], invece se pensi ad una parola in italiano o un'espressione che ti piace... se così... senza tanto pensare ti chiedo dimmi una parola che ti piace, cosa ti viene in mente?

B: "Ma dai!" Non lo so perché ma sempre parlano con il gesto.

A: Durante la lezione l'insegnante, o meglio prima della lezione l'insegnante vi dice che obiettivi didattici avete?

B: Non ogni volta.

A: Secondo te è utile esplicitare gli obiettivi oppure si capiscono comunque dalla lezione?

B: Penso che se un livello di gruppo sia basso abbastanza sì.

A: Invece l'uso del russo durante la lezione?

B: Maggior parte tutto in italiano.

A: Maggior parte significa in che percentuale?

B: 80-90%

A: Bene. E secondo te il russo è utile in alcuni momenti della lezione?

B: Sì.

A: Quando?

B: Perché abbiamo anche polacco e non c'è russo mai perché l'insegnante non parla russo e questo è grande problema. Non possiamo capire qualche cosa, per esempio la grammatica

A: Quindi in situazioni di emergenza.

B: Sì.

A: Il russo può andare bene.

Invece il tuo metodo di studio, ■■■? Hai trovato un metodo efficace?

B: Parlare all'inizio dello studio è utile... molto perché primo anno abbiamo avuto l'insegnante madrelingua si chiama ■■■■■ e lui parlava con noi sempre, ogni lezione, era molto utile perché adesso posso parlare e non ho paura.

A: Invece l'atmosfera in classe è positiva? Ti senti a tuo agio se devi chiedere qualcosa?

B: L'atmosfera è bella. Posso chiedere o domandare tutto che voglio.

A: Ascolti musica italiana?

B: Per esempio l'ultima canzone che ho sentito ieri era di... si chiama Alessandro Mahmood. Anche mi piace molto Adriano Celentano.

A: Sempre classico Andriano Celentano.

B: Sì perché i miei genitori lo ascoltavano.

A: Ti capita di guardare film, di leggere libri?

B: Libri no. I film sì. Maggior parte sono i film classici, tipo con Andriano Celentano.

A: Senti, rispetto al tuo metodo di studio c'è qualche cosa che tu fai che funziona per ricordarti magari il lessico? Come fai quando devi ricordare qualcosa?

B: Io scrivo tutte le parole che devo imparare a memoria a memorizzare per me è utile e anche cartoline?

A: Invece pensi che la formazione universitaria sia efficace per prepararti al lavoro?

B: Sì lavoro adesso con l'italiano, penso che...

A: Quindi sei soddisfatta della scelta per esempio, no? Della scelta di avere studiato ■■■■■ e di anche averci messo dentro l'italiano?

B: Soddisfatta sì. Sono soddisfatta della formazione che possiamo prendere qui ma ho capito che non voglio essere insegnante. Ne sono già sicura.

A – Va bene. ■■■, se hai qualcosa da dirmi oppure ti ringrazio se vuoi aggiungere oppure ti ringrazio di essere stata così gentile.

B: No. Grazie.

INT_31 (13' 42")

A: Allora, ■■■, grazie per aver acconsentito all'intervista. Io ti faccio le domande, tu mi dai le risposte più o meno quelle lì che vedi. Se, poi, mentre chiacchieriamo mi viene in mente qualcos'altro lo aggiungo.

B: Ok.

A: Da quanti anni studi l'italiano?

B: Per tre anni, ma ho deciso di studiare l'italiano perché sono andata in Italia in 2015. Sì, per la prima volta e mi li piaciuto tantissimi. Italia per me è tutto e per questo ho deciso di andare a questa Università perché in questa Università c'è questa lingua. È la prima lingua e poi il polacco.

A: Per te l'italiano è stato una scoperta quando sei andata in Italia? Sapevi già qualcosa, forse qualche canzone o altro?

B: Qualche canzone di Fedez e questo cantante italiano moderno anche Eros Ramazzotti. Anche la mia mamma piace come si dice... Andrea Bocelli.

A: Te lo stavo per chiedere, perché è incredibile come i gusti delle mamme vengano passati ai figli. Non sei la prima che mi dice "i miei genitori ascoltano la musica italiana", "ai miei genitori piace la musica italiana".

B: Sì, ma forse 15-20 anni fa questa musica italiana per la Russia era tutto perché c'erano canzoni russi ma canzoni italiani è belli.

A: Tutti i nostri cantanti degli anni 80 più o meno sono famosi in Russia. Quindi i gusti della mamma che vengano pure e che valgano anche per la figlia.

Quando sei andata in Italia cosa ti è piaciuto in particolare?

B: Per la prima volta sono andata a Milano e anche a San Remo e poi con il mio papà e poi siamo andati a San Remo poi a Monaco e poi a... come.. Ca...?

A: Cannes, sì.

B: Cannes. E mi è piaciuto tutto perché in Italia c'è un'atmosfera incredibile per me. Noi siamo bevuti, abbiamo bevuti il caffè, questi differenti... пирожное come si dice, biscotti italiani?

A: Sì, i dolcetti.

B: Tutto, è l'atmosfera.

A: Quindi l'atmosfera in generale, il cibo...

B: Il cibo, pasta. Non pasta carbonara o la pizza russa, pizza italiana è differente.

A: Vero. Ascolta, invece, dell'italiano cosa ti... proprio della lingua. Cosa ti piace di più?

B: I suoni, sono dolci e questo... questa lingua è molto per cantare forse sì, e mi piace. Questo non è l'inglese o il tedesco, non mi piace. Anche il francese non mi piace, ma italiano mi piace.

A: Cosa hai trovato di difficile nello studio dell'italiano?

B: Forse la concordanza e forse la concordanza del congiuntivo e non capisco gli italiani non si usano ogni volta quando parlano, ma il nostro insegnante ha detto "dobbiamo usare questo congiuntivo ogni volta, ogni volta".

A: Ha ragione, altrimenti il livello di padronanza scende. È vero che le lingue moderne sono lingue vive e quindi si modificano, però...

B: Ci sono molti frasi o parole delle lingue straniere, per esempio della lingua inglese, molti parole e nella lingua italiana moderna.

A: Sì, ■■■■■, sapere l'inglese un po' ti ha... visto che sicuramente l'hai studiato a scuola, un po' ti ha aiutato per l'italiano?

B: Forse un po', ma no... Io volevo di.. approfondire nella questa lingua e non... eh... ok io lo so l'inglese per questo che l'italiano per me è facile. No. Solo italiano, senza inglese.

A: Ok.

B: Ma inglese lo so.

A: Certo, la mia domanda era: secondo te ci sono delle cose dell'inglese che ti hanno aiutato nell'italiano?

B: No.

Interruzione da 06.12 a 07.05

A: Rispetto al metodo usato dagli insegnanti trovi che sia efficace? Sì o no? E perché? Oppure cambieresti qualcosa?

B: Noi studiamo tantissime parole e per me non si usano ogni volta quando parlo, noi... perché noi parliamo ora e non uso parole come "aia" o come "arrosto alla brace" o... per me questo metodo è un po' più strano, perché voglio parlare in italiano bene e per questo devo studiare le parole che usano.... usano ogni giorno. Questo metodo è strano, ma mi piace e studio e questo insegnante piace.

A: L'atmosfera in classe è tranquilla, è rilassata?

B: Ora no perché ci sono alcune persone che pensano che loro capiscono di più.

A: Ognuno capisce a modo proprio. ■■■■■, però se... c'è, se qualcosa non ti è chiaro, se qualcosa non hai capito, alzi la mano e chiedi?

B: Oh, sì.

A: Ti i vergogni che qualcuno pensi...

B: No, no, no, no.

A: E ... e invece quando sei in giro per Mosca, cosa ti capita di vedere di italiano a Mosca? Negozi, ristoranti?

B: Gelateria in... alla stazione Kitajgorod. Questa è perfetta gelateria.

A: Sì, "Leoni".

B: E anche... cosa? Dolce e Gabbana eccetera.

A: Quindi moda. Va bene, ■■■■■ ascolta abbiamo finito. Dimmi se vuoi aggiungere qualcosa, qualche riflessione tua in generale, se vuoi lasciarmi un pensiero, una considerazione.

B: Volevo parlare in italiano perché mi piace parlare in italiano. Voglio, voglio far.. migliorare il mio italiano e perché ha deciso di fare una ricerca in Russia?

A: Perché è una ... un ambiente che conosco. Perché avendo lavorato tanto con l'italiano per gli stranieri ma in particolare con gli studenti russi vorrei riuscire a capire se le difficoltà di studiare in un gruppo dove tutti sono russi possono essere circoscritte e magari risolte. Se dalla ricerca emerge che studiare il congiuntivo è difficile magari si può pensare di mettere in atto delle tecniche di insegnamento diverso che lo rendano un po' più semplice o un po' più comprensibile.

Perché a studenti stranieri e della stessa lingua non è come insegnare agli studenti stranieri di tante lingue diverse. In una classe come la vostra monolingue, il russo si può usare, ma nella classe plurilingue comunque devo usare

solo l'italiano. E allora voglio capire se nella percezione degli studenti il russo va bene che sia usato oppure se facciamo tutta la lezione in italiano?

B: Per me tutta la lezione in italiano.

A: Non rispondono tutti come te.

INT_32 (13' 03")

A: Intanto grazie per la tua disponibilità. Ti chiedo il nome?

B: [REDACTED].

A: Come ti dicevo è tutto anonimo. Serve solo per rompere il ghiaccio.

B: Ok.

A: [REDACTED] ascolta studi l'italiano da quanto tempo?

B: Da tre anni.

A: L'hai cominciato a studiare solo all'università?

B: Sì, sì, solo qui.

A: Sei madrelingua russa?

B: Sì, russo.

A: E come mai hai scelto l'italiano?

B: Perché è una lingua bella, ma è abbastanza facile da studiare e più facile di cinese, sì, e per questo ho scelto l'italiano.

A: O perché magari pensavi che fosse bella. L'avevi sentita da qualche parte?

B: Sì, anche certo anche perché è molto bella lingua e perché gli italiani sono belli e per questo.

A: Sei stata in Italia?

B: No, ma so gli italiani, ho qualche amici italiani.

A: Bene. Quindi, l'italiano è una lingua più facile di altre... ma c'è invece qualcosa che è stato difficile da studiare?

B: Passato remoto... per me abbastanza difficile da studiare, da capire. Forse congiuntivo un po' perché in russo non c'è questo tempo, ma tutto altro è abbastanza facile da capire.

A: L'inglese ti ha aiutata?

B: Molto, molto perché sono non uguali ma molto diciamo.

A: Se ti chiedo una parola o un'espressione che ti piace tanto, qual è la prima che ti viene in mente?

B: Innamorarsi. Non so perché, è una parola dolce.

A: E' bella nella forma e nel significato?

B: Sì.

A: Invece, in classe secondo te, il metodo usato dagli insegnanti è efficace?

B: Sì, è efficace da studiare la lingua ma non aiuta parlare l'italiano perché sempre scriviamo, leggiamo solo e basta e non parliamo in italiano della vita, delle cose.

A: Se potessi cambiare qualcosa della lezione cosa cambieresti?

B: Vorrei parlare di più con gli italiani ed ascoltare di più perché sempre solo scriviamo e scriviamo e basta.

A: Ho capito. Quindi vorresti comunicare di più?

B: Sì, sì, sì, sì, sì... perché io so scrivere ma non so parlare e non so usare delle parole che ho studiato già ma non so usarle nel..

A: Nel contesto?

B: Sì.

A: Ok, però, [REDACTED], è normale. A capire si capisce quasi tutto e parlare, quindi produrre è più difficile.

B: Sì.

A: E quindi, [REDACTED], tu non riesci a dire tutto quello che vorresti dire?

B: Sì.

A: E ti dispiace?

B: Sì, molto.

A: Senti, invece, quando qualcosa non è chiaro qualcosa quando un insegnante magari spiega qualcosa e non hai capito, secondo te è utile usare il russo o bisogna comunque usare l'italiano?

B: Ma noi già usiamo il russo e non parliamo sempre in italiano e l'insegnante non spiega in italiano nulla ma per me sarebbe... sì. Sarebbe più comodo di... per lui di spiegare qualcosa in russo.

Interruzione da 5.52 a 8.02

A: [REDACTED], torniamo a noi, stavamo parlando di? Non mi ricordo... ah, degli obiettivi, se prima della lezione gli insegnanti dicono "oggi facciamo questo perché impariamo quest'altro"?

B: Di solito facciamo che lui dice "oggi facciamo questo" e basta.

A: E invece rispetto al tuo metodo personale di studio hai trovato un metodo efficace? Cioè il modo in cui studi.

B: Ora io lavoro in call center e lavoro con l'Italia e per questo parlo l'italiano 12 ore nel giorno e per me più efficace del tutto che io ho già provato e ora io posso parlare un po' parlare, parlare, parlare.

A: Quindi le tue strategie di studio non sono particolari, nel senso che a casa fai gli esercizi e basta?

B: Sì, gli esercizi saranno bene per studiare la grammatica della lingua, lessico.

A: Ma, ad esempio, ti capita di guardare film, ti capita di ascoltare musica in italiano?

B: Sì. Ascolto musica e ho guardato un film ma questo non era efficace per me perché non ho capito niente.

A: Quando studi ti ricordi meglio se scrivi ad esempio la regola o le parole, ti ricordi meglio se guardi se la guardi, se leggi, ti ricordi meglio se ripeti?

B: Mi ricordo meglio quando scrivo.

A: Senti invece da grande cosa vuoi fare? Che professione vuoi fare?

B: Vorrei essere l'insegnante perché non ci sono molti insegnanti professionali diciamo e non mi piace come insegnano la lingua, in generale come insegnano, e per questo vorrei essere l'insegnante.

A: Secondo te la formazione universitaria è sufficiente poi per lavorare? Ti senti soddisfatta della formazione che ti dà l'Università?

B: Sì, mi piace... mi piace più della scuola.

A: Bene, sono contenta. Senti invece per Mosca, se ti capita... Tu abiti a Mosca?

B: Sì.

A: Ecco, allora ti capiterà di andare in giro... cosa c'è a Mosca di italiano rispetto ai negozi, rispetto a ristoranti, rispetto a... названия... nomi che puoi trovare anche in russo ma che riprendono le parole in italiano... te ne viene in mente qualcuno?

B: No, ma di solito mangio in un ristorante che si chiama "La fortuna" e basta.

A: Ma è un ristorante italiano o ha solo il nome di italiano?

B: Solo il nome di italiano.

A: Ok, [REDACTED], ascolta vuoi dirmi qualcos'altro che ti viene in mente, qualcosa che... insomma che vuoi aggiungere.

B: Penso di no, no, solo grazie.

A: a te.

INT_33 ()

A : Eccoci qua. [REDACTED], intanto grazie per aver consentito a fare l'intervista. Da quanti anni studi l'italiano?

B: Da tre anni.

A: La prima volta che hai incontrato l'italiano è stato qua all'Università?

B: Sì.

A: Quindi non avevi nessuna nozione precedente.

B: Sì, ho pensato che avrebbe studiato il francese e poi è successo qualcosa che mi ha fatto scegliere l'italiano.

A: Quale motivo ti ha fatto cambiare l'idea?

B: Perché una delle nostre insegnanti ha detto una frase in italiano mi ha colpito molto e ho deciso di studiare perché ho voluto parlare questa bella lingua.

A: Che bella cosa che ti è successa! Se posso sapere e se me lo puoi dire, che frase ha detto l'insegnante?

B: Non lo so.

A : Però ti è rimasta l'impressione bella?

B: Sì.

A: L'impressione legata al suono? Legata al significato?

B: Al suono perché non ricordo se lei ha tradotto questo frase ma il suono era bellissimo.

A: Invece, se pensi a una parola o a un'espressione in italiano che ti piace tanto, qual è? Ad esempio a me in russo piacciono le parole che contengono il suono [Ž]. C'è qualche parola in italiano che ti piace particolarmente?

B: Mi piace che l'italiano è molto come una canzone che tutto tutti i suoni sono legati.

A: Ti piace la struttura sonora dell'italiano?

B: Sì.

A: Visto che hai deciso di studiarlo l'italiano quali sono le difficoltà? A livello di grammatica, di fonetica, di pronuncia, del lessico?

B: Non lo so... окончания.

A: La desinenza.

B: La desinenza delle parole e... che... articoli.

A: Sì, degli articoli... определенные... articoli determinativi?

B: Tutti! Perché per esempio questa parola in russo è femminile...

A: Sì.

B: In italiano è maschile.

A: Ok. Il primo problema è la desinenza legata al genere delle parole.

B: Sì.

A: Perché magari sono quelle che finiscono in -e?

B: Sì, sì, sì.

A: Ascolta, tu studi anche l'inglese? O hai studiato...?

B: Sì.

A: Lo studiate insieme all'italiano? È la prima lingua o la seconda?

B: La seconda.

A: L'inglese un po' ti aiuta a studiare l'italiano?

B: Sì, perché c'è qualche parola che è simile.

A: Altro di grammatica? Il periodo ipotetico? O il congiuntivo?

B: Sì, perché lo so queste strutture ma non posso ... è difficile ricordare.

A: E' difficile usarle.

B: Usarle.

A: Perché in teoria la regola è quella ma poi nella pratica è difficile scegliere?

B: Sì, Sì, posso dimenticare.

A: Invece, durante la lezione i professori parlano sempre in italiano o usano anche il russo?

B: Sì, usano anche il russo perché qualche persona del gruppo li capisce e qualche no e devono spiegare a tutti... e in russo...

A: Senti, tu cosa pensi: è giusto usare il russo o la lezione dovrebbe essere solo in italiano?

B: Per me per praticare l'italiano sarebbe meglio usare solo l'italiano e cercare di spiegare tutte le cose in questa lingua. Perché non siamo al livello molto basso.

A: L'insegnante usa il russo in situazioni di emergenza, diciamo così, quando qualcosa non è chiaro, quando una regola non è allora la spiega in russo.

B: Sì.

A: Ma quando qualche volta, visto che siete al terzo anno, se non avete capito ripete con parole più semplici o traduce comunque?

B: Traduce sempre. Penso che sia il colpo... la colpa è del nostro gruppo, delle persone perché siamo un po' pigri non possiamo capire questo che dicete.

A: [REDACTED], ascolta il tuo corso di Laurea è in Economia?

B: No, политика, ге...

A: Relazioni Internazionali?

B: Sì.

A: A proposito allora del metodo dell'insegnante, secondo te è efficace?

B: Penso che sì. Perché per me questo dipende dalla persona che studia, che se persona motivata e studia meglio.

A: Secondo te dipende da ognuno di noi più che dall'insegnante?

B: Sì, ma l'insegnante. Loro devono dare questa motivazione, in qualche modo, поджигать интерес.

A: Devono sollevare l'interesse, attirare l'interesse degli studenti.

B – Sì, sì, sì.

A – E allora al livello degli argomenti propongono dei temi che sono vicini a voi, vicini ai ragazzi, vicini ai vostri interessi, ai vostri bisogni?

B: Sì, perché studiamo politica e economia e quasi tutti gli articoli sono dedicati a questi temi. Per esempio abbiamo parlato alle lezioni europee.

A: C'è qualche argomento di cui ti piacerebbe parlare a lezione che invece non si fa?

B: No, penso che no.

A: Invece il tuo metodo di studio, quando sei da sola, quando sei a casa, cosa ti aiuta di più? Leggere, sottolineare, ascoltare?

B: Ascoltare, ascolto la radio qualche volta, leggo gli articoli, ma per esempio questi articoli della Repubblica sono difficili. Leggo un po' qualche post su Facebook più facili, questo aiutami sempre essere in contatto.

A: Che musica italiana ascolti?

B: Ascolto un po' di tutto. Andrea Bocelli, qualche cantante contemporaneo che canta le cose leggere.

A Sì, la musica leggera italiana in Russia. Un po' di anni fa si ascoltavano i Ricchi e Poveri, Al Bano, Adriano Celentano. Adesso io chiedo ai ragazzi e un po' i gusti cambiano, è una questione di generazione. Siete giovani. Immagino che non... ascolti Alla Pugacheva.

B: No.

A – Esatto, siccome Alla Pugacheva ha la stessa età di Al Bano, di Adriano Celentano e di tutti gli altri è giusto. È giusto cambiare il genere musicale. Invece volevo chiederti: secondo te la formazione universitaria rispetto all'italiano è sufficiente il mondo del lavoro?

B: Sì, perché devo leggere gli articoli in italiano e posso farlo.

A: Ok. ■■■■■, è un baccalaureato di quattro anni?

B: Sì.

A: Invece una domanda un po' curiosa: quando vai in giro per Mosca ti capita di vedere negozi, o pubblicità italiane?

B: Sì.

A: Cosa?

B: I negozi, capita che incontro qualche italiano e magari questa è una cosa stupida, se questo ragazzo o questa ragazza va in direzione che io cerco di ascoltare come loro dicono.

A: Sai che a ■■■■■ ci sono degli studenti di ■■■■■?

A: Ci sono dei programmi di scambio quindi magari adesso suggerirò al ■■■■■ ■■■■■ di provare a stringere un po' le relazioni tra gli studenti. Perché potrebbe essere utile per voi – l'italiano e per loro – il russo. Ma non solo la lingua, proprio la cultura.

■■■■■, per me abbiamo fatto. Dimmi se vuoi aggiungere qualcosa di tuo.

B: No.

A: Allora ti ringrazio. Grazie mille.

B: Grazie.

A – allora grazie per partecipare all'intervista. Ti chiami?

B – Zhenia

A – Ok e da quanto tempo, Zhenia, studi l'italiano?

B – Studio italiano per 3 anni.

A – L'hai scelto tu liberamente all'Università?

B – ho voluto studiare spagnolo ma i posti per spagnolo sono finiti e ho deciso di studiare l'italiano.

A – Prima dell'Università l'italiano avevi mai sentito da qualche parte? Oera una lingua sconosciuta?

B – Era una lingua sconosciuta.

A – quindi non sapevi niente?

B – no

A – Sei contenta della scelta?

B – si. Per primo anno ho.. non mi è piaciuto ma ora mi piace.

A - Ascolta la tua.. l'italiano è la prima o la seconda lingua?

B – Seconda lingua. Ho... so anche l'inglese.

A – Quindi qui a.. a Vishka studiate l'inglese e l'italiano?

B – si

A – Per lo stesso quantitativo di ore o l'inglese di più? Quante ore di lezione fate alla settimana?

B – Italiano è 4 e inglese è 2.

A – ah, solo due?

B – si, perché a Vishka italiano è la nostra prima lingua e inglese è seconda

A – è la seconda... E secondo te, Zhenia, l'inglese un po' ti aiuta a capire l'italiano? Anche se non sono due lingue uguali...

B – si, l'inglese aiutami perché ci sono molti parole che simili, si.... e sp.. sp... часто?

A – spesso

B – spesso per esempio quando ho... facevo le test...

A – i test

B – i test, ci sono molti parole difficili ricordare..

A – Ascolta, Zhenia, se io ti chiedo di pensare a una parola italiana o un'espressione che ti piace cosa ti viene in mente?

B – Le parole che mi piacciono?

A – Si

B – Non lo so

A – Per esempio a me in russo piacciono le parole con dentro il suono [Ž]. Tutto ciò che dentro ha il suono [Ž] a me piace. Tipo il cognome Derzhavin, a me piace perché c'è il suono, mi piace il suono. Tu hai qualche... non so qualche parola che... che ti piace più delle altre?

B – Forse mi piace le parole che ha il ha parte “- zione”... “-sione”

A – ah, che finiscono in “-zione”?

B – si

A – ah, ok, direzione

B – si

A – sospensione

B – si

A – ho capito. Senti invece, Zhenia, nello studiare l'italiano, ormai sono tre anni, quindi è un po' che lo studi, cosa c'è di difficile? Al livello di fonetica, al livello di grammatica, al livello di lessico

B – Forse lessico perché studio mol... molte parole ma è difficile ricordare tutto dopo mese o due mesi o poi. Per esempio in Vishka studia... studio molte... molti parole che... di economia e di politica e non studio sufficiente parole di vita quotidiana..

A – della lingua della comunicazione...

B – si

A – Quindi ti succede che quelle parole specifiche dopo un po' te li dimentichi e che invece avresti bisogno di lingua quotidiana?

B - si

A – Perché in classe fate solo testi specifici di economia o di.. insomma o di politica?

B – Abbiamo due professori Daniil Igorevich e con lui studiamo la lingua quotidiana, ma con Maria Gennadievna un altro professore... professoressa studiamo economia e politica.

A – lessico specifico

B – si

A - quindi la micro... si chiama proprio mocrilingua

B – si

A – bene. Ascolta secondo te il metodo usato dai vostri professori è efficace?

B – penso di si, ma per esempio al primo anno ho avuto un'altra professoressa era un po' difficile di studiare perché lei era un po' non so come si dice per esempio in un lezione non ho fatto i compiti da casa e lei ha detto che poi non potrò studiare, non potrò fare l'esame e eccetera, eccetera.... È un po'....

A – оскорбила?

B – si, dopo questo non volevo studiare l'italiano per qualche mese.

A – ho capito. Quindi l'atmosfera in classe....

B – molto importante, sì

A – eh sì. Mi pare di vedere che di sentire che vi trovate bene?

B – sì

A – meno male. Quindi in una condizione così, Zhenia, se tu devi chiedere qualcosa che non hai capito, che qualcosa non è chiaro, chiedi?

B – sì

A – c'è, ti senti a tuo agio per chiedere?

B – sì, è semplice chiedere

A – Senti invece i professori in classe qualche volta usano il russo o parlano solo in italiano?

B – di solito loro spiegano qualcosa in italiano ma se non possiamo capire loro spiegano in russo

A – senti, secondo te è utile l'uso del russo?... in alcune situazioni appunto di emergenza, quando qualcosa non è chiaro, quando qualcosa è difficile?

B – Penso di sì, perché per esempio quando abbiamo studiato il congiuntivo è difficile spiegare in italiano qualche momenti specifiche

A – ok, invece gli insegnanti prima di iniziare la lezione esplicitano gli obiettivi? C'è ad esempio prima di iniziare dicono “oggi, leggeremo questo testo perché dobbiamo imparare le forme irregolari del passato remoto”? Oppure non lo fanno però poi si capisce durante la lezione?

B – Loro fanno questo non sempre, ma loro dicono quando studieremo qualcosa di grammatica.

A – Ok. È utile secondo te sapere gli obiettivi di una lezione?

B – no

A – no, tanto comunque la devi fare

B: Sì.

A: Riesci sempre a dire quello che vorresti dire?

B – no, perché per esempio ho per l'estate ho lavoro nel nostro caffè in Kirghizistan e quello... quel caffè è pieno di turisti, ci sono molti gli italiani in estate, e non posso comunicare con loro perché è difficile perché gli italiani parlano molto veloce e non posso capire tutto e poi non posso... ответить

A – rispondere

B – rispondere, sì

A – Sei stata in Italia, Zhenia?

B – sì, una volta. In quel anno in Veroni in due mesi

A – ok. Quindi gli italiani parlano veloce?

B – sì

A – Anche i russi, sai. Senti invece di tuo metodo di studio, hai trovato un buon metodo anche tu, un metodo efficace quando studi da sola? Cosa ti aiuta di più? Ti aiuta non lo so trascrivere le parole, il lessico, ti aiuta sottolineare, ti aiuta la memoria visiva, ti aiutano le immagini?

B – mi aiutano i... le articoli... e... il... ho letto e poi posso fare il quizlet in applicazione quizlet.com

A – si

B – e.. è semplice di ricordare quelle parole di articolo e poi studiare in quzlet e poi rileggere queste articoli...

A – benissimo

B – si, difficile

A – Senti, invece altre fonti... fonte è источник... per studiare l'italiano usi? Usi internet? Usi film? Usi la musica?

B – uso la musica e anche per esempio quando penso di qualcosa per esempio trovo qualcosa in internet per capire e per esempio mi piace cucinare e se cucino qualcosa italiano trovo i ricetti in italiano in siti italiani..

A – che interessante! Qual è il tuo piatto preferito?

B – mi piace fare la pasta perché interessante fare i formi diversi, le farfalle e eccetera e eccetera

A – bene, che bella... che bel hobby che hai! Zhenia, ascolta, le ultime due domande... secondo te la formazione universitaria rispetto all'italiano è efficace per il mondo del lavoro? C'è, tu ti senti sicura rispetto...

B – no,

A – no

B – perché posso capire la lingua ma non posso dire molto bene

A – e allora se tu potessi cambiare qualcosa a lezione cosa cambieresti?

B – добавить? Добавила бы...

A – Aggiungerei... aggiungerei

B – Aggiungerei un po' lessico di vita quotidiana e di...

A – di comunicazione

B – di comunicazione

A – va bene. E ascolta invece in giro per Mosca quando ti capita di passeggiare, di andare... insomma quando hai tempo libero, cos'è che di italiano trovi a Mosca? Non so, negozi...

B – i ristoranti... ci sono molti ristoranti, e per esempio ci sono un posto che una italiana ha... ha... ha aperto in Mosca e quando visito quel posto ci sempre molti italiani.

A – Ascolta, [REDACTED], io ti ringrazio, se vuoi aggiungere liberamente qualcosa puoi dirmi tutto quello che vuoi...

B : Non lo so.

A: Allora finiamo qua, ti ringrazio.

INT 35

INT_35 / 190523_003

A – Allora, ti ringrazio per essere disponibile per l’Intervista. Come ti chiami?

B – Anastasia

A – Grazie, Anastasia. Da quanti anni studi l’italiano?

B – Da tre anni.

A – Sei contenta della scelta?

B – Sì, posso dire che sì, ma... per prima voglio scegliere il francese ma perché era il mio.. come si dice... il mio sogno per studiare il francese, ma non c’erano i posti nel gruppo di francese e perché ho scelto l’italiano. E mi piace, sì.

A – Bene. Quali altre lingue straniere conosci?

B – L’inglese e... Lettonia?

A – Lettone.

B – Lettone.

A – ah, che bello!

B – Sì.

A – Che cosa particolare!

B – Sono nata a Riga. Ho vissuto a Riga per 18 anni ma perché... sono russa Lettonia non è la mia madrelingua.

A – Ok, quindi però insomma naturalmente l’hai.... Nastia, andavi in una scuola russa?

B – Russa

A – Ok, però il lettone lo sentivi dappertutto?

B – Sì

A – Lo sai parlare? Lo sai capire? Lo sai parlare?

B – Sì.

A – Beh, è una ricchezza sai.

B – Ricchezza?

A – Ricchezza – богатство.

B – Ah, sì.

A – Ascolta, secondo te l’inglese... lettone non lo so.... Ma l’inglese un po’ ti aiuta nello studio dell’italiano?

B – è una domanda molto difficile. Forse sì. Sì.

A – Tipo se ci sono delle similitudini, dei paragoni, delle cose che si assomigliano..

B – Sì

A – in cui tu riesci a fare associazione

B – sì, qualche associao c'è.

A – Ok. E senti invece quando senti ormai sono tre anni che lo studi l'italiano cosa ha di difficile? Al livello di pronuncia, al livello di lessico, di morfologia, di sintassi...?

B – Grammatica

A – La grammatica.

B – Grammatica.

A – Cosa in particolare, Nastia?

B – Che c'è un regolo e che c'è molti, molti verbi irregolari.

A – Ah, sì. Il... le declinazioni irregolari dei verbi. Le coniugazioni, scusami,

B – Sì, sì.

A – irregolari dei verbi.

B – sì, sì.

A - tipo quelli del participio passato per il passato remoto, per il passato prossimo o per il passato remoto che sono..

B – difficili

A – un po' così. Senti invece il congiuntivo?

B – Sì, è molto anche... non capisco quando usare, dove usare... è difficile per capire questo.

A – Sì, perché la regola grammaticale c'è, quella la puoi studiare ma poi è difficile metterla in pratica.

B – Sì.

A – Senti invece a questo proposito pensi che la metodologia usata dai professori sia efficace?

B – Sì. è efficace... efficace perché da tre anni il mio lingua italiano è livello B2 ed è molto bello perché posso parlare, posso capire, posso scrivere, posso fare tutto con la lingua, posso anche guardare qualche serie, qualche film in italiano senza sottotitoli.

A – Quindi sei soddisfatta, sei contenta...

B – Sì

A – Senti qual è un parola italiana o un espressione che ti piace che ti ricordi di essere particolarmente bella? Visto che volevi il francese...

B – no, ho guardato le interviste da Donatella Versace e lei ha detto che le preferita parola in italiano è “meraviglioso” e ho pensato che bello..

A – Anche la tua

B – Sì

A – Bene. E senti invece il tuo metodo di studio, quando studi a casa, funziona?

B – da tempo...

A – nel senso, cosa fai tu? Cos'è che ti aiuta di più? Trascrivere? Sottolineare? Non so, usare le immagini, studiare per associazione? Che ti posso dire? Gli aggettivi... se studi, se li studi a coppie: bello-brutto, alto-basso? No?

B – non mi piace studiare a coppie, voglio studiare da solo perché ho fatto qualche associazione che capisco solo io. È molto difficile per... è molto difficile dire... dire a altre persone che cosa io voglio... che cosa io penso su queste associazioni.

A – ah no ascolta io ti dicevo se... l'associazione rispetto che ne so gli oggettivi, antonimi, c'è studiare per antonimi per cui bello-brutto, grande-piccolo, alto-basso ti aiuta oppure usi un'altra strategia?

B – no, uso un'altra strategia. Per esempio, fa quelli quizlet...

A – sì

B – quelli quizlet molto aiutami per studiare lessico sì. Non lo so...

A – Usi le flash cards?

B – Sì, sì.

A: Ti aiuta? Guardare ti aiuta? C'è associare immagine e parola?

B: Non con immagine ma con qualche associazione. Per esempio abbiamo quel parole "andare il tilt".. è come... tilts in Lettonia è ponte.. e ho già ricordo che in Lettonia ponte e ho ricordato che andare in tilt è questo.

A Quindi hai delle associazioni anche con il lettone?

B: Sì.

A: Allora è particolare perché insomma perché l'importante è che ti aiuti.

B: Sì.

A: Poi com'è... vedi ognuno di noi ha una strategia personale e va bene, l'importante che funzioni, non c'è quella giusta e quella sbagliata. Senti invece durante la lezione, sento dall'umore che la lezione è divertente.

B: Sì.

A: Комфортно, удобно...

B: Molto. Nel primo corso dell'Università quando studiavo l'italiano non ero comodo perché l'insegnante non era più bella. Siamo... abbiamo già letto il libro e tutto, niente divertente, niente da raccontare, niente speciale.

A: Cantate a lezione?

B: No.

A: Se ad esempio tu hai un dubbio, una cosa che non hai capito, alzi la mano e chiedi tranquillamente?

B: Chiedo...chiesto di ritra...

A: Di ripetere?

B: Sì.

A: Perché sai a volte quando hai paura, quando ti senti a disagio, magari l'insegnante chiede "avete capito?" e tutti dicono "sì" e poi non è così.

B: Al primo corso era così.

A: Ah, ok.

B: Ma era un'altra insegnante.

A: Tranquilla tanto io non... è la prima volta che vedo il vostro insegnante quindi stai tranquilla. È solo per capire.

Ascolti musica italiana?

B: Sì.

A: Chi? O cosa?

B: Mahmood. Che lui ha vinto il secondo posto di Eurovision. Ma ho sentito lui quando lui ha vinto Sanremo. Lui mi è piaciuto perché ho sentito tutti i canzoni dell'album.

A: Ok.

B: Gioventù bruciata.

A: Senti, quali siti usi su internet per l'italiano? Non so, se usi il vocabolario online, se usi, se guardi blog?

B: Ho... seguo su Instagram "La Repubblica", "Corriere della Sera" e anche altre attori da Italia, da serie qualche ho guardato.

A: Quale serie guardi?

B: Scam Italia guardato.

A: Qualcuno me l'ha nominato.

B: Sì, mi piace molto quando clip arriva guardo senza sottotitoli ma quando tutti ragazze russe non capiscono che cosa succede io capisco tutto.

A: ■■■■■, ti capita di riuscire a capire ma non di non riuscire a dire tutto quello che vorresti?

B: Penso che bisogna praticare le lingua in Italia per esempio o con i ragazzi italiani che.. che vive a Mosca, bisogna praticare.

A: Sei stata in Italia?

B: Era 4 anni fa quando...

A: Quando non studiavi l'italiano.

B: Sì.

A: E non avevi neanche idea di studiare l'italiano?

B: Sì.

A: Quando vai in giro per Mosca ti capita di vedere negozi, o di vedere pubblicità con scritte in italiano o in russo ma con nomi italiani?

B Sì, so che a Pokrovka, vicino a stazione del metro Chistye Prudy.

A: Sì.

B: C'è un piccolo negozio italiano che ha tante cose.

A: Ah, quindi cose... деликатесы?

B: Sì.

A: Tutte queste cose particolari.

B: Sì.

A: Senti qual è il tuo piatto preferito?

B: Non lo so... forse.. pasta ma non so quale.

A: La pasta in generale.

B – Sì, pasta in generale.

A: Ok. Noi abbiamo finito. Se vuoi aggiungere qualcosa, una riflessione tua, qualcosa di tuo, sei libera.

B: Mi è piaciuto fare questa intervista con Lei. Molto piacere. Бә. Grazie.

INT_36

A: █████, grazie per l'intervista. E oggi è 27 maggio siamo ████████████████████. Da quanto tempo studi l'italiano?

B: Studio l'italiano uno anno.

A: E questo è il secondo.

A: Perché hai scelto l'italiano?

B: L'italiano perché mi piace, piace l'italiano, lingua l'italiano.

A: Cosa ti piace di più?

B: Piace Italia e molte città per esempio Roma o Venezia o Milano. Io e mia madre piaciamo cucina

A: Sì la cucina?

B: Cucina di Italia. E mi piace cuc...

A: Cucinare?

B: Cucinare

A: Cosa di più?

B: Buonissimo. È giusto?

A: Quale piatto ti piace di più? Какое блюдо тебе больше нравится?

B: Pasta, basilico o carbonara, lasagne.

A: Ok. I primi. La pasta.

A: Il motivo principale per cui hai deciso di studiare l'italiano? Per il piacere?

B: В общем, я хочу, как бы, маме, так сказать, преподавать итальянский язык. Ну чтоб её потом, помогать ей с итальянским языком.

A: Lo impari tu e dopo lo insegni alla tua mamma?

B: Sì, perché lei vorrebbe di vivere in Italia.

A: Сколько раз вы были там?

B: Короче, я была только один раз в это лето.

A: La scorsa estate.

B: La scorsa estate... io andai..

A: Sono andata.

B: Sono andata a Roma.

A: Bellissimo. Ascolta se io ti chiedo una parola o una frase in italiano che ti piace, cosa ti viene in mente?

B:

A: Одно слово или выражение на итальянском языке, которое тебе больше нравится.

B: Мне нравится, что в сочетании... то есть как произносится, допустим, "lo" ну в сочетании там с разным гласными и "t". Или, допустим, «z» как colazione, то есть, вот такое странное сочетание

A: Ну это не странное.

B: [дз] или [ц] произносятся не как у нас.

A: Да.

B: По-другому немножко.

A: Это не [т] это [t]. Это более мягко.

B – Да, да, да.

A: А когда ты изучаешь, какие у тебя проблемы, ну а что сложно? По грамматике? По фонетике? Или лексика, или структура языка?

B: Наверное, больше по спряжениям и... ну, в общем, по глаголам, потому что проблемы с окончаниями.

A: Ну когда? Именно Passato prossimo или...

B: Ну, сложно просто запомнить такое большое количество всего. Ну тоже самое и в русском у меня языке. Ну, нет, в английском, в английском больше

A: Ну, конечно. Окей, спряжение глагола и артикли, например?

B: Ну, тоже да.

A: Предлоги, например?

B: Нет.

A: Нет, не сложно, да?

B: Запомнить, да, можно. В основном просто забываешь артикли, потому что в русском языке их нет.

A – Нет. Да, ну, кстати, английский язык тебе поможет? Конечно это разные.

B: Там, да.

A: Другой язык, ну... какие-то ассоциации?

B: Есть.

A: Ага, поможет, да?

B: Да.

A: По поводу методики. Или твой... ну, когда ты занимаешься самостоятельно дома, у тебя эффективная методика, как ты считаешь?

B: Я просто больше на слух воспринимаю, поэтому я просто смотрю фильмы и пытаюсь сама понять, то есть без словаря, и мне так проще.

A: Больше всего тебе...

B: У меня слуховая

A: Помогает.

B: Память, да.

A: Хорошо, молодец, важно знать, потому что у каждого есть свой стиль

B: Мне легче. Дается именно, вот я люблю по звукам, то есть мне очень нравятся звуки, поэтому вот.

A: Они четкие, да? Более ли менее или, и поэтому можно понять?

B: Да, как-то да.

A: Когда ты смотришь фильмы, с субтитрами или без?

B: Когда как. Иногда и с английскими субтитрами, чтобы понять, или просто так смотрю. Просто могу видео какие-нибудь смотреть.

A: Это не сложно слушать по-итальянски и читать по-английски?

B: Да нет.

А: Ну хорошо. Лучше знать. Ты слушаешь итльянскую музыку?

В: Да.

А: Какая?

В: Так как я слушаю в основном с мамой и с дядей, ну, разную, ну в основном Челентано, Пупо... по именам я плохо помню, но больше 60-тых, 70-тых, наверное, годов.

А: Наша классика.

В: Ну да, да, да.

А: Из-за мелодий

В: Скорее всего да

А: А новые певцы?

В: Не очень.

А: А в интернете какие блоги или сайты?

В: Не смотрю, но иногда просто попадают на Ютубе какие-нибудь видео как... ну, просто, по рекомендациям, поэтому чё-нибудь и посмотрю.

А: И социальные платформы? Так это называются? Фэйсбук или инстаграм?

В: Ну, нет.

А: Хорошо. По другому, в классе преподаватель говорит по-итальянски все время или он пользуется русский?

В: Короче, переводит. Он говорит очень часто, ну, старается все время говорить на итальянском, но если что-то не понятно, он переводит, ну мы его спрашиваем.

А: Когда он переводит, например? У вас только один преподаватель или?

В: Один.

А: Не волнуйся. Мне просто надо узнать если можно использовать ваш родной язык или лучше только говорить по-итальянски.

В: Мы лучше по-итальянски, так быстрее запоминается и быстрее понимается.

А: Когда вы не понимаете до конца, он переводит, да?

В: Ну или еще раз повторяет и объясняет на итальянском, тот есть, ну, другими синонимами, и тогда если вообще не понимаем, то да.

А: Ну это последний вариант.

В: Да.

А: Хорошо. Когда что-то не понятно, тебе комфортно спрашивать? Или стесняешься?

В – Когда как. По настроению.

А: Например, атмосфера в классе...

В: Атмосфера позволяет.

А: Ну и с другими коллегами?

В: Если что, у них спрашиваю тоже, да.

А: Поэтому ты не стесняешься. Например ты не думаешь: «хорошо, все остальные поняли, только я...»

В: Нет, нет, нет.

А: Хорошо, это важно. Это важно, потому что иногда люди стесняются.

А: Преподаватель, перед уроке объясняет какие у вас объекты, именно он говорит: «сегодня мы это читаем, мы это слушаем, потому что должны изучать такое правило...»?

В: Нет, сразу переходим, то есть у нас учебник просто так, как бы такой, что: сначала идет там какой-нибудь текст, а потом объясняется правило. Сначала сами должны понять, что там за правило, вот что-то такое.

А: А как ты думаешь, будет легче узнать заранее, что...

В: Я считаю, что интереснее намного сначала самим догадаться, а потом уже, ну, понять..

А: Проверять?

В: Ну да, потому что это тоже как бы работает мозг в это время и начинаешь уже сам чего-то, интересно становится, и пытаешься, ну, работает мозг и тоже запоминает таким методом лучше.

А: Поэтому, если ты не знаешь заранее - это не интересно, или просто потеряешь желание?

В: Просто то есть ты знаешь задание и тупо его отрабатываешь и это скучно.

А: Методика преподавания работает эффективно?

В: Для меня вроде бы да. Мне нравится как. В принципе мы практически сами работаем, и когда самостоятельно тоже и интерес проявляется и запоминаешь лучше все-таки. То есть самостоятельно.... Не когда тебе объясняют и ты можешь сидеть и долго не воспринимать потому что кто-то объясняет может быть, а просто вот ты сам работаешь...

А: А работаете вместе?

В: Да, в парах там диалоги и все такое.

А: Ошибки всегда проверяете?

В: Ну мы в основном говорим, но он исправляет, да.

А: А по профессии кто будешь?

В: Кем захочу. Ну вообще, это немного не связано с переводом. Просто есть мечта, которую хочу осуществить вот и все.

А: Ну ты довольна здесь?

В: Да.

А: Ну, хорошо. Подумать будет время. Всё, поэтому. Если ты что-то хочешь добавить, то свободна.

В: Нет, я вроде все сказала.

А: Все. Хорошо. Спасибо, [REDACTED], спасибо огромное.

В: Спасибо.