



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale
Classe LM-38

Tesi di Laurea

Il lessico nella didattica del russo come lingua straniera: dalla teoria alla pratica

Relatore
Prof. ssa Claudia Criveller

Laureando
Marianna Fuganti Pedoni
1081961 / LMLCC

Anno Accademico 2017 / 2018



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale
Classe LM-38

Tesi di Laurea

Il lessico nella didattica del russo come lingua straniera: dalla teoria alla pratica

Relatore
Prof. ssa Claudia Criveller

Laureando
Marianna Fuganti Pedoni
1081961 / LMLCC

Anno Accademico 2017 / 2018

Il lessico nella didattica del russo come lingua straniera: dalla teoria alla pratica

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO PRIMO: Teorie e fondamenti dell'insegnamento del russo come lingua straniera	
1.1 Introduzione alla glottodidattica	11
1.2 Approcci e metodi della glottodidattica	14
1.3 La glottodidattica ad oggi.....	20
1.4.1 La glottodidattica in Russia.....	24
1.4.2 La didattica del russo ai giorni nostri.....	28
CAPITOLO SECONDO: Lessico e didassi.....	
2.1 Il ruolo del lessico nella glottodidattica: un aspetto negletto.....	33
2.2 La competenza lessicale	36
2.3 Meccanismi di apprendimento del lessico	38
2.4 L'organizzazione del lessico nell'insegnamento	42
2.5 Il <i>Lexical Approach</i> : il metodo ideale di insegnamento del lessico?..	44
2.6 La presentazione del lessico.....	50
2.7 Tecniche didattiche per l'apprendimento del lessico	52
CAPITOLO TERZO: Analisi dei manuali.....	
3.1 La scelta del manuale e i criteri di analisi	61
3.2 <i>Il russo per italiani</i>	63
3.3 <i>Il russo corso base</i>	71
3.4.1 <i>Поехали!</i>	79
3.4.2 <i>Поехали! 2</i>	94
3.5.1 <i>Давайте! Comunicare in russo</i>	101

3.5.2 <i>Давайте! Comunicare in russo 2</i>	101
CONCLUSIONE.....	119
BIBLIOGRAFIA.....	125
КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ.....	131

INTRODUZIONE

Questo elaborato di tesi affronta il tema della didattica del russo come lingua straniera, in particolare per quanto concerne lo sviluppo delle conoscenze lessicali. Accanto al concetto di competenza linguistico-comunicativa e compreso in esso, appare entro le tematiche glottodidattiche, la nozione di competenza lessicale. L'aspetto lessicale, sino agli anni '80 marginale nel dibattito grammaticalista o antigrammaticalista¹ che occupava le scene della didattica della lingua, è invece il protagonista di questo lavoro, essendo io convinta, in qualità di studentessa di lingua e auspicabilmente di futura insegnante, che sia fondamentale prestare attenzione esplicita all'apprendimento del vocabolario.

Il ruolo dell'insegnante implica scelte metodologiche che si riflettono sull'apprendimento dello studente: al pari della didassi quotidiana, ovvero delle tecniche utilizzate in classe, anche i manuali riflettono l'adozione di una teoria metodologica. Pertanto, l'insegnante deve confrontarsi con queste teorie, conoscerle, capirle e scegliere la più idonea al pubblico di studenti e alla lingua oggetto dell'insegnamento e al contempo, deve trasformare la teoria in pratica, imparando a riconoscere come i riferimenti metodologici trovano manifestazione nei manuali per l'insegnamento delle lingue.

Il primo capitolo di questo lavoro riporta pertanto le teorie più importanti che hanno costituito l'evoluzione nella didattica delle lingue straniere, disciplina che vede l'affermazione della propria autonomia scientifica in tempi relativamente recenti. Dopo una breve introduzione terminologica, il concetto di metodo ha preso forma nel nostro lavoro mediante la descrizione delle varie teorie che si sono susseguite e alternate con vis polemica, nel corso del secolo scorso sino ai giorni nostri, in un vivace dibattito sviluppato attorno al ruolo della grammatica nell'insegnamento. In primo luogo, ci siamo concentrati sulla situazione della glottodidattica nella realtà occidentale, mentre la seconda parte del primo capitolo approda nel panorama russo e nell'insegnamento del russo per stranieri (*Русский язык как иностранный*), fortemente influenzato dalle teorie che si sviluppavano altrove, ma al contempo non parco di iniziativa propria.

Quindi, nel secondo capitolo abbiamo affrontato l'argomento primario del nostro

¹G. Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, Torino, UTET-Libreria, 2004, p. 83.

lavoro: il ruolo del lessico nell'insegnamento delle lingue straniere. Apprendimento e insegnamento del lessico sono legati l'uno all'altro, perciò, la prima parte del capitolo vuole aiutare a comprendere come funziona l'apprendimento lessicale. In seguito alla definizione data del concetto di competenza lessicale, una volta compreso pertanto cosa significa conoscere le parole, ci siamo addentrati nei meccanismi di funzionamento della memoria, per ricavarne delle implicazioni didattiche che rendessero più probabile la memorizzazione delle unità lessicali. A questo punto, sono stati presentati gli strumenti che guidano l'organizzazione del lessico nell'insegnamento, nella fattispecie, in merito al quantitativo di parole e ai criteri di scelta delle stesse. Benché non esista un metodo di insegnamento che garantisca automaticamente l'apprendimento dello studente, si è voluto riportare il tentativo verificatosi negli anni '90 di matrice anglosassone attuato da M. Lewis,² il quale ha formulato un metodo – non definibile tale “in senso epistemologico”³ – a cui si riconosce la grande intuizione che il lessico, e non solo la grammatica, fosse centrale nell'insegnamento. Accantonate le velleità di raggiungere il successo nell'insegnamento del lessico perseguendo un'unica via metodologica, sussistono dei criteri a cui attenersi nella presentazione del materiale lessicale. Nella fattispecie, il lessico non può mai essere scisso dal un contesto che aiuta a definirne il significato. Accanto ad una presentazione adeguata, occorrono delle tecniche didattiche che ne agevolino la comprensione, l'elaborazione e la memorizzazione da parte dello studente. Nella classificazione delle attività lessicali, suddivise in esercizi per la presentazione e in esercizi per il consolidamento delle conoscenze lessicali, abbiamo fatto riferimento alle indicazioni fornite da A. Corda e C. Marelli nel manuale *Insegnare e imparare il lessico*.⁴

Infine, nel terzo capitolo, tentiamo di applicare le conoscenze raccolte nei primi due capitoli teorici nell'analisi di alcuni manuali di lingua russa, in un compito che simula parzialmente quello svolto dall'insegnante nella scelta del manuale da adottare in un corso di lingua. Il corpus preso in esame è costituito dai seguenti manuali: *Il russo per italiani*, *Il russo corso base*, *Поехали !-1*, *Поехали!-2*, e *Давайте! Comunicare in russo 1-2*.⁵ La scelta dei manuali è stata dettata dalla diversità che supponevo esistere

²M. Lewis, *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*, Hove, Language Teaching, 1993.

³P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, p. 18.

⁴A. Corda, *et al.*, *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, G.B. Paravia & C. S.p.A., 1999.

⁵J. Dobrovolskaja, *Il russo per italiani*, Venezia, Cafoscarina, 1988.

Ju. G., Ovsienko, *Il russo corso base*, *Русский язык для начинающих (для говорящих на итальянском*

tra un manuale e l'altro. Difatti, i manuali appartengono a periodi differenti: *Il russo per italiani* è stato pubblicato nel 1988, *Il russo corso base* è una traduzione pedissequa di un manuale per anglofoni del 1989, *Поехали !-1* e *Поехали!-2* sono manuali pubblicati rispettivamente nel 2001 e nel 2007, benché le edizioni da noi analizzate siano ristampe più recenti, e infine *Давайте!* risale al 2017. Ognuno di essi presenta propri riferimenti metodologici e l'adozione di tecniche didattiche distinte in ogni manuale. Eseguita una prima descrizione generale, si sono analizzate le tecniche adoperate per presentare il lessico e per consolidarne le conoscenze; i dati tratti nel corso dell'analisi sono stati quindi raccolti in una scheda riassuntiva. Mentre per i due volumi di *Давайте!* si è ritenuto sufficiente compilare un'unica scheda di analisi, per *Поехали !-1* e *Поехали!-2* le schede sono separate, in quanto, come si verificherà nel corso dell'analisi, i due manuali adottano diversi modelli operativi.

In seguito, in un capitolo a parte, sono state tratte le osservazioni a cui si è giunti in seguito all'analisi, soffermandoci principalmente su quale fosse il ruolo del lessico a seconda delle metodologie adottate e nell'ottica del conseguimento degli obiettivi prefissi dagli autori nell'ideazione del loro libro.

Infine, in conclusione al lavoro di tesi, abbiamo riassunto l'elaborato in russo.

языке, Roma, Il punto editoriale, 2007; prima edizione: Ju. G. Ovsienko, *Russian for beginners*, Russky yazik publishers, 1989.

С. И. Чернышов, *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс*, СПб, Златоуст, 2009, [I edizione 2007].

С. И. Чернышов, А.В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых. Базовый курс*, СПб, Златоуст, 2009.

D. Magnati, F. Legittimo, *Давайте! Comunicare in russo 1-2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017.

CAPITOLO 1

TEORIE E FONDAMENTI DELL'INSEGNAMENTO DEL RUSSO COME LINGUA STRANIERA

L'insegnamento linguistico richiede profonde riflessioni sulla lingua, sull'apprendimento, sull'insegnamento stesso e conoscenze teoriche da possedere per operare in modo consapevole, trasformando la teoria dell'insegnamento in pratica nell'ambiente classe. Trasferire la teoria alla pratica, passare dalla didattica alla didassi, esige in primis un lavoro oculato di cernita dalla miriade di metodologie di insegnamento proposte nel corso degli ultimi decenni, frutto di sviluppi in ambito glottodidattico, psicolinguistico e pedagogico; trasferire la teoria alla pratica nell'insegnamento di una lingua, significa anche valutare se il metodo scelto possa essere applicato alla lingua target del nostro insegnamento.

In questo capitolo si è ritenuto necessario ripercorrere e valutare ciò che costituisce le fondamenta delle metodologie dell'insegnamento linguistico, base necessaria per eseguire l'analisi dei manuali nel terzo capitolo. Si è descritta dapprima la situazione della glottodidattica nella realtà occidentale per giungere finalmente al panorama russo, fortemente influenzato dalle teorie che si sviluppavano altrove, ma al contempo non parco di iniziativa propria, sebbene i tempi moderni dimostrino, al pari dei passati, che la Russia reagisce sempre in differita e con una certa dose di refrattarietà agli ammodernamenti e alle iniziative.

1.1 Introduzione alla glottodidattica

Iniziamo col dare una definizione al termine glottodidattica, con il quale intendiamo l'educazione didattica delle lingue straniere,¹ la quale si impone solo di recente come disciplina autonoma all'interno del panorama scientifico: sebbene l'insegnamento delle lingue straniere sia un argomento vetusto, non lo è altrettanto l'esigenza di individuare un quadro concettuale entro cui tracciare le teorie glottodidattiche, utile al fine e di dare

¹La glottodidattica sarebbe per definizione la scienza che studia l'educazione linguistica, cioè l'insegnamento delle lingue native, seconde, straniere, etniche, classiche. Per attinenza al nostro ambito di ricerca includiamo tra queste solo la didattica delle lingue straniere.

P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, Novara, De Agostini Scuola SpA, 2012, p. 6.

sistematicità a questa scienza che ha sembianze interdisciplinari² - ed è caotica nel suo essere proteiforme - e di “impostare la didassi delle lingue sottraendola ad un 'bricolage empirico’”.³ La glottodidattica è oggi oggetto di studio obbligatorio per chiunque voglia approcciarsi all'insegnamento linguistico. La visione sulla natura del linguaggio accompagna e compone differenti teorie metodologiche; come vedremo in seguito, queste guidano l'insegnante nell'adozione di un approccio didattico e di conseguenza nell'impiego di materiali didattici realizzati coerentemente ai presupposti teorici adottati.

Sono molte le domande che si pone un insegnante, da come si descrive una lingua a come aiutare il discente ad apprendere e il primo problema con cui ci si imbatte nell'insegnamento linguistico è che la lingua è sia il mezzo che il fine dell'insegnamento. Si deve quindi pensare bene sia al suo ruolo quale oggetto di insegnamento sia a quello di veicolo dell'insegnamento stesso. L'aspetto della lingua oggetto e veicolo di insegnamento suscita da sempre dibattiti nell'ambiente della didattica delle lingue: alla scelta indiscussa di insegnare nella lingua materna si è contrapposta la decisione di evitare perentoriamente la lingua materna a favore della lingua target.⁴

Allo stesso modo, al credo della grammatica quale oggetto primario e inscindibile di insegnamento della lingua è seguito il rifiuto della stessa, incapace di contenere la lingua nella sua infinita potenzialità creativa. Sono scelte binarie che si sono radicalizzate ancora più ferocemente nel corso del XX secolo, sebbene le prime teorie sugli approcci e i metodi siano individuabili già due secoli prima, e al semplice scopo di rendere comprensibile ciò di cui stiamo per parlare è giusto fare una distinzione terminologica di partenza.

Due termini fondamentali accompagnano la sfera della glottodidattica e sono approccio e metodo. Il primo sta ad indicare la filosofia sottostante l'idea che si ha di lingua – la visione della stessa, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante e

²Possiamo indicare molte discipline che influenzano la glottodidattica per ovvie ragioni: tra queste citiamo la linguistica applicata, la psicolinguistica, la neurolinguistica, gli studi sull'interlingua e quindi sulla linguistica applicata e così via, che forniscono alla disciplina valide teorie di riferimento utili per teorizzare e realizzare i percorsi dell'acquisizione e dell'educazione linguistica.

P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 35.

³G. Porcelli, *Principi di Glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola, 2013; p. 6.

⁴Ci riferiamo all'approccio formalistico nel primo caso, e ai metodi diretti nel secondo. Tratteremo ambedue nel corso di questo capitolo.

di insegnamento⁵. Il metodo è la traduzione dell'approccio in procedure per mezzo delle quali si realizza l'approccio adottato; esso implica l'impiego di materiali didattici che costituiscono un corso di lingua e rispecchiano una strategia globale di intervento glottodidattico, conscia di finalità pedagogiche ed obiettivi didattici. I metodi cambiano quindi ogni qualvolta cambia la concezione di lingua o di apprendimento, sul quale viene costruito.⁶

La definizione di metodo prenderà una forma più definita grazie alla descrizione dei principali metodi che si sono affacciati sull'orizzonte glottodidattico. L'intento di presentarli per mezzo di un'analisi tassonomica non è esente di difficoltà; come intuibile dalle scelte binarie sopra esposte, i vari metodi si sono susseguiti con vis polemica rispetto a ciò che li aveva appena preceduti: l'attenzione era spesso rivolta al volersi dissociare e distaccare da ciò che era ritenuto vecchio e tradizionale, per importare in maniera rivoluzionaria proposte nuove ed avanzate, concludendo quest'ansia di innovazione teorica con una mancata messa in pratica dell'approccio, rimasto sovente chiuso all'ambito della mera metaglottodidattica.⁷ Questa recidiva oscillazione tra estremi è raffigurabile per mezzo di una metafora utilizzata da P.E. Balboni, così come da G. Porcelli, e vede in questo drastico e insistito moto pendolare di negazione del vecchio la causa stessa dell'immobilismo della didattica delle lingue.

Si parla di sindrome del pendolo e citando Porcelli:

La convinzione, cioè, che ad una fase di estremismo in una data direzione sarebbe prima o poi seguita una fase di ridimensionamento o di movimento nella direzione opposta [...] porta a giustificare l'immobilismo e impedisce di notare che se la direzione del pendolo sembra essere quella del ritorno rispetto al movimento precedente, tuttavia nel frattempo l'intero orologio è stato collocato in una posizione più avanzata, per cui il punto di arrivo dell'oscillazione non coincide col punto di partenza.⁸

Difatti, i tratti salienti dei vari approcci, oscillando da un polo opposto all'altro si sono mescolati dando vita a dei veri e propri approcci-collage, in cui l'oggetto delle dispute tra i vari teorici e insegnanti resta il ruolo della grammatica nell'insegnamento, manifestando un atteggiamento che potrebbe essere risolvibile sotto il termine

⁵P. E. Balboni, op.cit. p. 7.

⁶A. Ciliberti, *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La nuova Italia Editrice, 1997, p. 18.

⁷Termine utilizzato da Benczerowski, citato in G. Porcelli, *Principi di Glottodidattica*, p. 30.

⁸G. Porcelli, *Principi di Glottodidattica*, p. 46.

grammaticalismo o, di converso, “antigrammaticalismo”.⁹ La grammatica ha avuto sempre un ruolo di rilievo rispetto ad altri aspetti del linguaggio, tra cui il lessico, principale oggetto da noi preso in esame, e questo risulta evidente anche dalla descrizione degli approcci e dei metodi da noi effettuata nel paragrafo a seguire.

1.2 Approcci e metodi della glottodidattica

A testimonianza di quanto detto, iniziamo la nostra carrellata introducendo il metodo che, con libertà interpretativa, definiamo il più ortodosso in termini di grammaticalismo: il metodo grammatico-traduttivo, che connota l'approccio formalistico.

In voga in Italia dal Settecento sino agli anni '70, prevede un percorso deduttivo di apprendimento della grammatica. Il lessico viene insegnato per elenchi stilati secondo criteri di associazioni semantiche, o irregolarità;¹⁰ la forma prediletta è quella scritta, la traduzione l'esercizio per eccellenza, e l'accuratezza grammaticale l'obiettivo primo dello studio. L'abilità più sviluppata è la lettura e, percependo la lingua come strumento di espressione artistico-letteraria, i testi introdotti al discente sono di provenienza letteraria e nella loro versione originale – nulla a che vedere con la lingua d'uso. Sebbene sia un metodo all'apparenza obsoleto e usato con le lingue morte, vi sono ancora delle tracce presenti nella prassi della didattica odierna. Viene adottato, infatti, in molte aule spesso da chi a sua volta era stato 'educato' secondo i precetti di questo approccio, la cui finalità è il raggiungimento della competenza linguistica - intesa come conoscenza dei vari livelli formali di una lingua (morfologia, sintassi, fonologia, lessico) – e risulta restio verso un percorso induttivo di scoperta della grammatica.

Le critiche all'approccio formalistico iniziano già nell'Ottocento negli Stati Uniti, dove l'estrema espansione implica una nuova visione della lingua. La lingua è elemento vivo e parlato, e l'apprendente e il suo profilo rivestono una funzione centrale. Nascono quindi i metodi diretti, volti a differenziarsi in maniera radicale da tutto ciò che caratterizza l'approccio formalistico: la grammatica non è più così prominente ma diviene secondaria nell'insegnamento. Grazie ai contributi del tedesco M. Berlitz, che nel 1878 dà il nome ad un metodo riconducibile alla più ampia etichetta dei metodi

⁹G. Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, Torino, UTET-Libreria, 2004, p. 83.

¹⁰P. E. Balboni, op.cit., p. 11.

diretti, la lingua straniera per essere appresa efficacemente deve essere insegnata secondo un approccio mimetico della naturale acquisizione della lingua materna: è d'obbligo un insegnante madrelingua, che a differenza di quanto professato nel metodo grammatico-traduttivo rigetti totalmente l'utilizzo della L1¹¹ e che prediliga le abilità orali. Proprio in questo aspetto sta la presunzione dei metodi diretti: l'intervento didattico non può riprodurre le condizioni naturali di apprendimento di una lingua. Vi si riconosce tuttavia il merito di aver spostato il focus sulla lingua parlata, sebbene vedremo essere un cambio di rotta momentaneo per poi ritornare alla grammatica come linea guida.

Con i metodi diretti si verifica il primo parallelismo tra glottodidattica e linguistica: questo contatto organico oltre ad attribuire alla disciplina validità scientifica, segna profondamente l'elaborazione degli approcci successivi. Negli anni '40 la linguistica strutturale di L. Bloomfield (1942) scompone la lingua in microstrutture, e R. Lado (1957), per mezzo dell'analisi contrastiva, confronta lingua di partenza e lingua di arrivo, individuando le porzioni di lingua più difficili da imparare per l'apprendente. Lo sfondo psicologico dell'approccio strutturalista è il comportamentismo di B. Skinner (1956), secondo cui l'apprendimento linguistico avviene tramite un processo di acquisizione di nuove abitudini: lo svolgimento di esercizi ripetuti – *pattern drills* – porta alla creazione delle *mental habits*. Lo studente è una tabula rasa, in cui sostituire le abitudini vecchie con delle nuove, attraverso un processo di stimolo-risposta-rinforzo, e quindi imitazione, ripetizione e memorizzazione; la validità scientifica di questi metodi è attestata da vari studi sulla memoria e sul ruolo che la fase di ripetizione-*rehearsal* ha su di essa. Negli anni '60 i modelli modale di memoria¹² di Atkinson e Shiffrin e quello della profondità di codifica di Craik e Lockart giustificano e avvalorano la fase di ripetizione nella memorizzazione, sebbene entri in gioco l'elaborazione come fattore decisivo; al contempo, recenti ricerche sui neuroni a specchio attestano anche l'importanza dell'imitazione nel nostro agire: da qui il paradigma imitazione, ripetizione e memorizzazione. La massima manifestazione di queste teorie è raffigurata nel metodo audio-orale, frutto di un programma specializzato

¹¹Con L1 o LN si intende la lingua materna del parlante, in contrapposizione alla L2 o LS, lingua seconda appresa in un momento successivo, o lingua straniera.

P. E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999, p. 57.

¹²P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 23.

dell'esercito americano per l'insegnamento delle lingue (*Army specialized training program, ASTP*): il docente guida l'apprendente in un percorso composto da tappe precise, in cui gli errori del discente sono prevedibili per mezzo dell'analisi contrastiva di Lado poco fa menzionata, e quindi puntualmente evitabili. Tuttavia, sebbene la lingua materna fosse utilizzata per individuare i possibili errori dello studente, la caratteristica comune a tutti i metodi diretti è la scelta di evitare totalmente il ricorso alla lingua di partenza.¹³

Gli esercizi strutturali continuano a far parte del repertorio di tecniche adottato nella didassi quotidiana e nei manuali, sebbene negli anni '70 il funesto attacco di N. Chomsky (1957) soverchiò la linguistica empirista di Bloomfield con una nuova linguistica generativo-trasformativa, promuovendo il sorgere di una nuova teoria di acquisizione linguistica¹⁴. Al metodo audio-orale si riconosceva il merito di fornire lo studente di una buona abilità di produzione orale (a scapito dell'accuratezza grammaticale), ora vediamo il ritorno del concetto di competenza linguistica: conoscenza dell'astratto sistema di regole formali caratterizzanti la lingua. Secondo Chomsky, un numero limitato di frasi grammaticalmente corrette avrebbe dato accesso ad una successiva abilità creativa sufficiente a generare un numero infinito di frasi. Chomsky introduce la nozione di competenza-*competence* e la contrappone a quella di esecuzione-*performance*: alla fase di produzione del discente deve essere preceduta una fase di presentazione esplicita delle regole – ciò dimostra il ritorno alla matrice ipotetico-deduttiva. Gli esercizi di codifica e decodifica, che accompagnano la presentazione delle regole, non sono più il mero *pattern drill* strutturale ma sono arricchiti di componenti più creative, tese a riprodurre una qualche situazione significativa, e in questo risiede un progresso.

Sul piano psicologico, il neocomportamentismo di Skinner viene abbandonato, accusato di una forzata meccanicità e si inizia a dare voce ai processi cognitivi che esplicano l'apprendimento, riconducibili alla psicologia cognitiva della Gestalt,¹⁵ la quale ipotizza il susseguirsi di tre fasi nell'apprendimento, una di percezione globale, una analitica ed una conclusiva di sintesi. Le stesse fasi saranno alla base dello schema

¹³S. D. Krashen, *et al.*, *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press, 1983, p. 10.

¹⁴A. Ciliberti, *op.cit.*, p. 44.

¹⁵P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 161.

di organizzazione dell'attività didattica supportato negli anni '70 anche da G. Freddi, come vedremo in seguito.

Il concetto di innatismo si contrappone al comportamentismo: ogni parlante è munito di un dispositivo, il *LAD* (*Language Acquisition Device*),¹⁶ che si è attivato una prima volta nell'apprendimento della lingua materna e che può essere riattivato nell'apprendimento di altre lingue seconde. L'apprendente non è più quindi una tabula rasa, in cui formare abitudini ma è già predisposto all'apprendimento tramite un bagaglio di strategie tramite cui formulare ipotesi sulla nuova lingua.

La vera rivoluzione copernicana in glottodidattica avviene negli anni '70 per mano di D. Hymes,¹⁷ il quale introduce il concetto di competenza comunicativa: la correttezza sintattica lascia il passo all'abilità di usare una lingua in modo conforme alle situazioni autentiche in cui il parlante può trovarsi ad agire. Insieme ad altri studiosi, Hymes introduce una nuova branca della linguistica, la pragmatica, in cui gioca un ruolo primario il concetto di atto linguistico, ossia l'elemento minimo di analisi pragmatica della lingua. La competenza comunicativa globale prevede il saper fare lingua e implica a sua volta la stessa competenza linguistica - comprendere e produrre enunciati ben formati sotto i vari aspetti della lingua (sintassi, morfologia, fonologia, lessico etc.), ma coinvolge anche altre competenze extralinguistiche - produrre e comprendere la cinesica, la prossemica, l'oggettemica, la vestemica e competenze contestuali, di natura sociolinguistica, pragmalinguistica e interculturale.

Quanto descritto funge da pilastro nella costruzione dei cosiddetti approcci comunicativi, che prevedono una moltitudine di tipologie metodologiche, tutte caratterizzate da un distacco nei confronti del grammaticalismo (inteso come priorità assoluta della grammatica). Si approda a volte nell'antigrammaticalismo per eccezione, le strutture della lingua vengono presentate nel loro contesto d'uso, secondo un percorso di scoperta della regola, sistematizzazione e riflessione della/sulla stessa. Il docente funge da tutor e fornisce input linguistici in base ai bisogni comunicativi del discente, vero protagonista di questo approccio. Il discente è fautore del proprio apprendimento: le ipotesi da lui formulate sulla lingua, non scarse di errori più che giustificabili, sono la manifestazione della sua interlingua, la lingua dinamica dell'apprendente in continua evoluzione, attestante lo stadio provvisorio del discente stesso.

¹⁶A. Ciliberti, op.cit., p. 44.

¹⁷P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 23.

All'interno degli stessi metodi comunicativi vediamo un *modus operandi* a tratti più manicheista, in cui gli esercizi di tipo comunicativo simulano l'autenticità dell'interazione sociale e viene esclusa l'analisi formale della lingua; altri casi meno radicali ammettono, invece, una riflessione sulle strutture della lingua.

Il metodo situazionale ha lo scopo di permettere agli studenti di comunicare nella L2, mediante la ripetizione di scambi comunicativi il più verosimilmente autentici; difatti, mette in primo piano il concetto di situazione, caro alla sociolinguistica, presentando lessico e strutture all'interno del loro contesto situazionale

Un'altra realizzazione dell'approccio comunicativo è il metodo nozionale-funzionale in cui la lingua non è vista in termini di forme ma di scopi, e le nozioni di atto linguistico e funzione linguistica giocano in prima fila. La funzione linguistica così com'è concepita da M.A.K. Halliday¹⁸ è centrale ai fini della trasmissione del significato e quindi ai fini comunicativi. Questo metodo si mette in pratica scomponendo il processo di apprendimento in unità discrete ma integrate tra loro, rimandanti a reali necessità di sopravvivenza. I tipici manuali di quegli anni, prevedevano un metodo integrativo dei due precedentemente menzionati in cui l'unità didattica era strutturata partendo da un paratesto, formato da immagini o didascalie che contribuivano a contestualizzare la situazione affrontata nel dialogo, registrato su audiocassetta per l'ascolto e munito di domande a risposta multipla per la comprensione dei tratti salienti. Gli approcci comunicativi restano legati alla tradizione per alcuni aspetti, innanzitutto l'utilizzo dei pattern *drill* non abbandona definitivamente la didassi, le spiegazioni grammaticali a volte sono esplicite e accompagnate da esercizi di trasformazione e manipolazione che rimandano all'approccio formalista, e nonostante le innovazioni il paradigma dell'insegnamento è quello tradizionale, sintetizzato come *presentation, practice, production*.¹⁹

Negli anni '70 nascono anche i metodi umanistico-affettivi, che si impongono all'interno dell'orizzonte glottodidattico quali proposte evolutive, integrative degli approcci comunicativi ma esuli da ogni intento di distacco o superamento degli stessi. Lo scopo è anzi quello di ovviare alle difficoltà di apprendimento riscontrate nella glottodidassi. Come suggeritoci dal termine stesso, mentre in passato apprendere una seconda lingua implicava un processo cognitivo fondato sull'analisi grammaticale e

¹⁸Ivi, p. 131.

¹⁹P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher, 2014, p. 34.

sulla memorizzazione di vocaboli, ora diviene centrale l'affettività nell'apprendimento: si punta a valorizzare i meccanismi cognitivi sottostanti l'apprendimento attribuendo rilievo alle componenti affettivo-emotive dell'apprendente, secondo la logica della psicologia umanistica di C. Rogers e A. Maslow.²⁰ Il rapporto tra docente-discente ha la stessa natura di quello tra paziente-psicoterapeuta: l'insegnante ascolta più che parlare, attento a mantenere abbassato il filtro affettivo dell'apprendente per minimizzare al massimo le resistenze psicologiche che può opporre in maniera palese o celata. A tal proposito è percepito determinante il fatto che, per essere interiorizzato, l'apprendimento debba essere significativo: impariamo meglio e ricordiamo più facilmente ciò che sentiamo importante per la nostra vita; il docente intesse un rapporto significativo con il discente quando è attento ai bisogni dello stesso e lo coinvolge attivamente ed esplicitamente sulle modalità della didattica.

Sono molteplici le manifestazioni di questi metodi, ricordiamo la suggestopedia del bulgaro G. Lozanov,²¹ in cui veniva esaltata l'efficacia della suggestione nel processo di insegnamento della lingua al discente che, anche mediante l'ascolto di musica barocca, torna nella sua condizione di infante e, privato di ogni forma di critica e stress, riesce ad assimilare la lingua e le regole grammaticali secondo un ragionamento di tipo induttivo. Il *Silent Way* di Gattegno è persino più estremo; il docente è qui uno psicanalista che si limita nei feedback e opta per correzioni silenziose. Inoltre, nel *Total Physical Response* si prevede un coinvolgimento totale della persona del discente nella sua globalità psico-fisica, per cui la didassi è composta da una sequenza di ordini impartiti dal docente allo studente per fornire input che sono esperienze psicofisiche totali e mai generatrici di ansia. Alla base di questo metodo e degli altri metodi a sfondo "umanistico" risiede una giustificazione scientifica: le scienze psicologiche dimostrano che la memoria viene maggiormente stimolata da associazioni psicomotorie, e le neuroscienze che il cervello è suddiviso in due emisferi incaricati di differenti funzioni: coinvolgerli ambedue nelle attività linguistiche significa non insegnare a metà uomo, ma all'uomo nella sua totalità.

L'esponente dell'approccio umanistico-affettivo che più ha riscosso successo è il *Natural Approach*, ove naturale è sinonimo di spontaneo, che rimanda a S. Krashen (1988) e alle sue teorie di valenza irrefutabile entro la tematica dell'acquisizione della

²⁰P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 35.

²¹Ivi, p. 45.

seconda lingua. Egli dapprima distingue l'acquisizione²² della lingua – procedimento subconscio il cui esito è permanente, dall'apprendimento della lingua – conoscenza esplicita delle regole grammaticali e del lessico, che non attesta padronanza della stessa. Nel corso del nostro lavoro faremo spesso riferimento a queste due nozioni, tuttavia non intenderemo più la loro contrapposizione, bensì la loro interdipendenza.

Krashen propugna poi l'esistenza di un ordine naturale caratterizzante l'acquisizione: influenzato dalle teorie di Chomsky, e sulla base delle conclusioni tratte dai *morpheme studies*, sostiene una sequenza progressiva²³ e naturale secondo cui le strutture grammaticali dell'inglese come seconda lingua – sia nel caso di adulti che di bambini – vengono apprese. Da quanto detto, si evince che secondo Krashen l'istruzione formale ed esplicita in una seconda lingua e la competenza metalinguistica che ne deriva, non siano necessari al fine dell'acquisizione: l'unico mezzo che l'insegnante può fornire al discente è l'input comprensibile,²⁴ in cui comprensibile è riferito al significato del messaggio e non alla sua forma. Se si comprende il messaggio contenuto in un input di livello “a bit beyond our current level”,²⁵ l'acquisizione delle strutture si instaurerà come conseguenza spontanea; la competenza grammaticale può essere sviluppata anche senza un'attenzione selettiva alla forma. Tuttavia, l'input comprensibile è condizione necessaria - ma non sufficiente - affinché questo venga assimilato: concorre al gioco un ultimo fattore che è il filtro affettivo, e se il clima in aula, ad esempio, non permette un abbassamento di questo filtro, esso può impedire l'interiorizzazione dell'input. Krashen elabora in comunione con T. Terrell un metodo in cui il discente non debba esser forzato nella produzione della L2, la quale deve essere dilazionata fino al momento in cui l'apprendente non sentirà una necessità reale di utilizzarla.

1.3 La glottodidattica ad oggi

Gli sviluppi odierni della glottodidattica ci suggeriscono che l'idea dell'adozione di un unico metodo sembra essere stata accantonata, e il principio guida diviene ora quello secondo cui, lasciati alle spalle i metodi tradizionali di insegnamento, l'insegnante debba considerare su tutto i bisogni linguistici dell'apprendente, che si declinano in base alle

²²S. D. Krashen, *et al.*, op.cit., p. 26.

²³S. D. Krashen, *et al.*, op.cit., p. 28.

²⁴Ivi, p. 36.

²⁵Ivi, p. 37.

situazioni comunicative di interazione, alle loro motivazioni di studio della L2, alle aspettative, etc.

Si rifugge da tutte le illusioni che hanno accompagnato gli studiosi e gli insegnanti di lingua nelle varie stagioni: l'illusione grammaticalista che propone la lingua come mera morfosintassi; l'illusione comportamentista che riduce l'apprendimento linguistico a un insieme di abitudini da introdurre nella mente del discente con esercizi ripetitivi; l'illusione spontaneista, secondo cui la L2 viene acquisita in modo identico alla L1, mediante un'immersione totale. Si supera l'idea dogmatica di metodo come pacchetto di precetti indiscutibili, e si riconoscono dei punti fermi da seguire, come ad esempio far ottenere la competenza comunicativa, in presenza di motivazione da parte del discente, e nel rispetto delle sue strategie di apprendimento.

È in questa ottica che, tra il 1989 e il 1996, il Consiglio d'Europa dà alla luce i QCER²⁶ per una pianificazione linguistica che riesca ad unire teoria e pratica. Non vengono forniti metodi, quanto piuttosto scale coerenti di conoscenze linguistiche; l'elaborazione dei programmi volti all'insegnamento linguistico sono centrati sull'apprendente, sui bisogni e sull'utilizzo che dovrebbe fare della lingua, adattata ai diversi contesti comunicativi. Il QCER tocca il tasto dolente della grammatica e del suo insegnamento; risolve la questione definendo la competenza grammaticale quale coesistenza tra conoscenza grammaticale e abilità di farne uso, ambedue raggiungibili per mezzo di un processo di scoperta della grammatica stessa – di matrice induttiva – e di successiva sistematizzazione delle regole scoperte da parte degli studenti, con l'ausilio dell'insegnante.

Le innovazioni più recenti in ambito di insegnamento linguistico sono legate a quella sfera di ricerca noto come *Second Language Acquisition-SLA*, settore che studia tutti i fattori che influenzano l'apprendimento di una seconda lingua. Lo studio dei processi di acquisizione della L2 è volto allo scopo di progettare in modo adeguato l'attività didattica, in funzione del profilo dell'apprendente, ovvero delle caratteristiche e delle esigenze del discente, per renderlo più partecipe e consapevole del suo percorso di apprendimento.

²⁶Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza della lingua; per approfondimenti rimandiamo a www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/, ultima visita 07/11/2017, 11:45

In seguito alla constatazione che l'apprendente non riesce sempre a trasformare in *intake* gli input che riceve e quando li riceve e al contempo dimostra di aver assimilato nozioni che all'insegnante pare di non aver affatto fornito, nasce l'idea di interlingua. L'interlingua²⁷ è la massima manifestazione del profilo dell'apprendente, ossia una lingua in formazione che presenta delle fasi, degli stadi che sembrano vincolati da principi universali, che conducono l'apprendente a creare in principio una lingua senza grammatica, costituita piuttosto da quelle poche parole apprese a scopo interazionale. Secondo L. Selinker citato da Pallotti:²⁸

La nozione di interlingua cerca di dar conto del fatto che le produzioni di un apprendente non costituiscono un'accozzaglia di frasi più o meno devianti, più o meno costellate di errori, ma un sistema governato da regole ben precise, anche se tali regole corrispondono solo in parte a quelle della lingua di arrivo.

Nell'apprendimento di una lingua da parte di bambini in contesto naturale, si verifica che le prime forme a comparire nell'interlingua sono quelle della negazione, di saluto e di commiato, apprese a volte come blocchi prefabbricati di lingua, non ancora analizzati. È complicato invece stabilire come siano gli adulti ad iniziare la loro produzione di L2: anche in questo caso si inaugura dal lessico, memorizzandone un piccolo repertorio che mano a mano si combina per mezzo di regole grammaticali.

L'apprendimento nel suo momento incipiente è preceduto da una fase di silenzio, in cui l'apprendente analizza l'input, individuandone dapprima le sue parti salienti dal punto di vista pragmatico, fonetico e semantico, memorizzandole e identificando, come già detto, quelle strutture utili e frequenti all'interazione quotidiana. Quando finalmente il soggetto comincia a produrre, la comunicazione avviene mediante formule, mezzi extralinguistici e grazie alla produzione dell'interlocutore.²⁹ Le formule però non entrano nell'interlingua solo nelle prime fasi, quando l'esigenza è quella di comunicare nonostante la paucità di strumenti comunicativi, di lessico e di grammatica; esse giocano un ruolo centrale anche negli stadi successivi. È vero che esse svolgono da materiale linguistico su cui poter svolgere poi le attività analitiche di riflessione sulla

²⁷Il promotore del termine IL è Selinker (1972), dicitura accostata sino ad allora ad altre, tra cui competenza transitoria, dialetto idiosincratico, sistema approssimativo per prevalere infine sulle altre nell'uso comune.

C. Bosisio, op. cit., p. 21.

²⁸G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, RCS Libri S.p.A. 2000, p. 21.

²⁹C. Bosisio, op.cit., p. 113.

lingua e la competenza comunicativa si evince anche dall'abilità di saper utilizzare queste formule nei contesti che le richiedono.

In prospettiva didattica, questo ci suggerisce l'importanza di presentare porzioni di lingua che possono essere immediatamente spendibili, nonostante contengano strutture grammaticali che ancora l'apprendente non possiede. Inoltre, i più recenti approcci integrati tengono conto delle evoluzioni in merito all'interlingua, così come delle innovazioni della psicolinguistica e dei principi di funzionamento del cervello.

Come M. Danesi afferma, non parco di dettagli, nel suo lavoro *Cervello, linguaggio ed educazione*,³⁰ l'apprendimento linguistico prevede dal punto di vista neurologico un modello bimodale, basato sulla collaborazione dei due emisferi che operano in maniera integrata. È fatto noto che i due emisferi hanno funzioni differenti e ben specializzate e che nella fattispecie l'emisfero sinistro sia quello addetto alle funzioni linguistiche. La neurologia ha reso noto che l'emisfero sinistro ci permette di analizzare, astrarre e programmare le unità e i concetti che compongono il linguaggio, mentre il destro ci consente di unire tali unità e di comprendere e produrre un messaggio nella sua totalità, espressiva e connotativa. Sembra infatti che anche le metafore vengano interpretate dall'emisfero destro che le analizza semanticamente, per poi essere trasferite nel sinistro per ragioni di strutturazione linguistica. Capire come funziona il nostro cervello nell'apprendimento linguistico, suggerisce all'insegnante un valido strumento frutto delle scoperte psicolinguistiche e neurologiche: l'unità didattica.

L'unità didattica è una struttura fondamentale nell'ideazione di materiali didattici; essa è costituita, in accordo con la psicologia della Gestalt,³¹ da una fase motivante di introduzione e contestualizzazione del tema, da una serie di unità di acquisizione e da una sezione finale di verifica e valutazione. L'unità di acquisizione suddivide in porzioni la più ampia unità didattica per garantire una migliore organizzazione del materiale.³² Altri strumenti operativi, utilizzati nella strutturazione di un corso di lingua e del relativo materiale didattico, sono il sillabo e il curriculum. Il curriculum, definito precedentemente al sillabo, consta della pianificazione degli obiettivi e della scelta della metodologia. Stabiliti questi, si costruisce il sillabo sulla base dei contenuti del corso, trattati nel dettaglio. Il compito centrale dell'insegnante risiede nell'individuazione del

³⁰M. Danesi, *Cervello, linguaggio ed educazione*, Roma, Bulzoni, 1988.

³¹Si veda il paragrafo 1.2.

³²P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 164.

materiale che possa innanzitutto rispondere alle esigenze del corso e degli studenti ed essere, da un punto di vista metodologico, affine all'approccio adottato dall'insegnante stesso.

1.4. La glottodidattica in Russia

In Russia il campo scientifico della glottodidattica è meno sostanzioso rispetto a quello occidentale. Il termine con cui si indica la disciplina autonoma di insegnamento delle lingue straniere è *методика обучения неродному языку*,³³ accanto al quale si diffuse dagli anni '80 *лингводидактика* sebbene “среди специалистов нет единого мнения о содержании этого термина и даже о необходимости в его существовании”.³⁴ Infine, esiste anche *глоттодидактика* benchè non abbia goduto di una grande diffusione.³⁵

Nel sistema russo di insegnamento delle lingue, così come in quello esaminato da noi nei precedenti paragrafi, la coesistenza tra i diversi metodi e gli approcci che li realizzano è tutt'altro che semplice: “каждый метод, отвергая предыдущий, предлагает единственно правильный с его точки зрения 'лучший' подход к изучению языка обучению языку”.³⁶ La Russia prende in prestito i metodi stranieri di insegnamento della lingua e al contempo ne crea di propri; a volte la denominazione russa non coincide con quella occidentale, ed esistono diversi criteri di classificazione³⁷ che rendono, anche in questo caso, l'analisi tassonomica complicata. Ad incrementare l'ambiguità, vi è il fatto che in Italia sino alla caduta dell'Unione Sovietica la glottodidattica russa aleggiava in un'aura di mistero.

La didassi del russo per stranieri, denominata con l'acronimo *РКИ* (*Русский язык как иностранный*), inizia ad avere contorni propri dalla seconda metà del XX secolo,³⁸

³³А. Н. Щукин, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва, высшая школа, 2003, с. 13.

³⁴“[...] tra gli specialisti non c'è un parere comune in merito al contenuto di questo termine né sulla necessità della sua esistenza.” (Le citazioni presenti in questo elaborato sono tradotte da me). Ivi, p. 14.

³⁵Э. Г. Азимов, и др., *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва, Издательство ИКАР, 2009, с. 49.

³⁶“Оgni metodo, rinnegando il precedente, propone dal suo punto di vista un unico “migliore” approccio nell'insegnamento della lingua”. Trad. mia.

А. А. Акишина, и др., *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного*, Москва, Русский Язык Курсы, 2002, с. 9.

³⁷Т. И. Капитонова, и др., *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*, Москва, Русский Язык Курсы, 2002, с. 21.

³⁸Л. С. Крючкова, и др., *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*,

grazie soprattutto agli studi condotti dall'Istituto Puškin di Mosca, sotto la guida di A.N. Ščukin. Proprio grazie alle sue ricerche a ritroso sul *PKII*, siamo a conoscenza del fatto che i primi manuali di russo sono apparsi nel XVIII secolo, presentando già una differenziazione tra l'insegnamento del russo letterario e quello colloquiale, distinzione che rinvia a quella di Lomonosov, che nel 1757 formulò la teoria dei tre stili letterari (alto, medio e basso) da usare a seconda dei generi letterari, spianando così la via all'uso di registri diversi nella letteratura russa.

La didattica del russo può essere segmentata in diverse fasi. La prima ha inizio negli anni '50 del '900, con la fondazione nel 1954 della prima facoltà “preparatoria” - *подготовительный факультет* all'Università Statale di Mosca. L'esigenza di organizzare un corso per l'insegnamento del russo era dettato da fattori socio-politici: la crescita dell'URSS come autorità internazionale nel dopoguerra, aveva portato ad un ampliamento dei confini nazionali e di seguito all'aumento del numero di studenti stranieri interessati ad iscriversi alle università russe, provenienti dall'Asia, dall'Africa e dall'America Latina.³⁹ Il primo problema da fronteggiare, a questo punto, fu la mancanza di metodi di insegnamento. Il flusso di studenti stranieri, che aveva seguito la Rivoluzione d'Ottobre, si ridusse drasticamente già negli anni '30 e l'insegnamento dell'*PKII*, rimase sempre relegato a poche cattedre.⁴⁰ Perciò, quando nel dopoguerra riprese a salire la domanda di insegnanti, in mancanza di corsi preparatori all'insegnamento dell'*PKII*, fu necessario attingere agli insegnanti di russo per madrelingua. Sotto la spinta del metodo utilizzato nell'insegnamento scolastico,⁴¹ l'attenzione venne attribuita principalmente alla grammatica, a scapito dello sviluppo delle competenze e delle abilità produttive dell'apprendente.

Già dagli anni '50 entrarono in vigore i metodi cognitivi, il *Сознательно-сопоставительный метод*, che non trova corrispondenti in Occidenti, e il *Сознательно-практический метод*.⁴²

Il *Сознательно-сопоставительный метод*, traducibile in italiano come metodo contrastivo-consapevole, si fonda su ricerche di comparazione interlinguistica; parola

Москва, Издательство Флинта, 2011, с. 10.

³⁹Т. И. Капитонова, и др., *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*, СПб, Златоуст, 2006, с. 11.

⁴⁰Ivi, с. 24.

⁴¹Ibidem.

⁴²Э. Г. Азимов, с. 283-284.

chiave in questa teoria metodologica è la consapevolezza del discente sul significato dei fenomeni linguistici, raggiungibile mediante un confronto costante tra lingua nativa e lingua target.

In prospettiva teorica, questo metodo pone attenzione allo sviluppo di tutte e quattro le abilità linguistiche, abilità ricettive (lettura e ascolto) e abilità produttive (produzione orale e scritta); nel pratico, invece, gli esercizi di traduzione sono le tecniche didattiche più adoperate, non discostandosi troppo dal metodo grammatico-traduttivo, per cui le abilità comunicative del discente sono parzialmente trascurate.

Il metodo contrastivo-consapevole non trovò applicazione considerevole né nella didassi quotidiana, né tantomeno nei libri di testo. Quindi, negli anni '60, per mezzo delle influenze glottodidattiche dell'Europa e dell'America, si diffuse il metodo pratico-consapevole. La denominazione, proposta da B. V. Beljaev,⁴³ evidenziò l'orientamento pratico di tale metodo. Nel corso della lezione, il tempo dedicato alla grammatica doveva essere limitato al 15% del tempo totale e, al contempo, l'aspetto comunicativo assumeva importanza. La lingua assunse il ruolo di tramite di interazione nella società e pertanto le abilità produttive orali vennero coinvolte maggiormente sin dalle prime fasi dell'apprendimento. In ottica didattica, questa nuova visione si tradusse quindi con l'introduzione di esercizi di stampo comunicativo. A differenza del metodo contrastivo-consapevole, la traduzione perse la sua priorità e ciò costò a Beljaev l'accezione di *прямыст*⁴⁴, attribuitagli dai detrattori del metodo diretto. In verità, la traduzione non venne mai esclusa in maniera categorica, ma nei casi in cui il suo utilizzo si scontrava con dei limiti palmari dovuti al fatto che spesso l'insegnante non conosceva la madrelingua degli apprendenti – i quali, a loro volta, avevano differenti origini e lingue di partenza.

Nel ventennio che intercorre tra gli anni '60 e gli '80, i due metodi generarono una florida produzione di manuali di *PKII*, editi in Russia, rivolti ad un pubblico di studenti madrelingua inglese, francese, spagnola, tedesca, araba e turca. I metodi consapevoli-cognitivi, garantirono una metodologia efficace di insegnamento della lingua russa, tuttavia la fase produttiva era preceduta da una lunga fase silente da parte dell'apprendente che in alcuni casi poteva durare da diversi mesi a un anno. L'esigenza

⁴³А. Н. Щукин, с. 190.

⁴⁴Т. И. Капитонова, *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*, с. 30.

di accelerare i tempi, portò all'introduzione dei metodi diretti, che escludevano nella maggior parte dei casi la lingua materna.

L'*Аудиовизуальный метод* si affidava principalmente al canale visivo⁴⁵ e ai *pattern drill* strutturali, tuttavia, tra i metodi diretti è l'*аудиолингвальный метод обучения* a diffondersi con più vigore in Russia. Il metodo audio-orale si fonda sulle teorie della linguistica strutturale e del comportamentismo. Le caratteristiche sono le medesime citate in precedenza: l'abilità orale è prioritaria e ciò porta ad un rilievo della fonologia, curata con esercizi strutturali, mentre la componente lessicale è limitata ad esercizi di trasformazione e le strutture grammaticali sono reiterate per imitazione, secondo il 'solito' paradigma di presentazione-pratica-produzione e i comandi “ascolta, ripeti, imita e impara a memoria” - “*слушать, повторять, имитировать, заучивать наизусть*”. Il ruolo creativo dello studente è totalmente messo in disparte, così come ogni forma di riflessione sulle strutture e sulle porzioni di lingua ripetute e memorizzate.

Ad oggi anche in Russia sono molti a ritenere che si debba preferire un metodo eclettico, integrativo delle migliori caratteristiche dei metodi diretti e consapevoli. Tra i metodi combinati⁴⁶ di insegnamento, emergono quindi i metodi comunicativi.

I lavori di E.I. Passov⁴⁷ influenzano la didattica della lingua in particolar modo durante la fine del XX secolo e l'inizio del XXI e fondano le basi del *коммуникативно-деятельностный подход*. Il traguardo previsto dall'insegnamento è lo sviluppo della competenza comunicativa, il più possibile prossima a quella di un parlante nativo. Emblema della fase comunicativa, è il manuale *СТАРТ*,⁴⁸ divenuto negli anni '80 il principale manuale adottato nell'insegnamento del russo, dopo che i manuali di stampo consapevole-contrastivo e consapevole-pratico cessarono di essere stampati e rimasero in utilizzo in pochissime facoltà. L'adozione di un unico libro di testo consentiva una maggiore coordinazione nelle varie università, sia da un punto di vista scientifico che metodologico. Tuttavia, di converso, limitò eccessivamente la creatività degli insegnanti e dimostrò che, sfortunatamente, anche il metodo comunicativo non ottiene sempre i risultati sperati. Difatti, per quanto permettesse già dalle primissime lezioni un ruolo

⁴⁵Citiamo tra le sue proposte un manuale ampiamente usato: *Давайте говорить по-русски* di О. Глазунова, Москва, Русский язык, 1997.

⁴⁶Комбинированные методы обучения.

А. Н. Щукин, с. 193.

⁴⁷Л. С. Крюкова, *op.cit.*, с. 25

⁴⁸Т. И. Капитонова, *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*, с. 37.

attivo da parte dello studente, i sillabi situazionali su cui si basava l'approccio comunicativo nelle sue prime manifestazioni, trascuravano eccessivamente la grammatica. Gli esercizi da svolgere a casa per rafforzare le conoscenze linguistiche erano praticamente assenti e dopo una prima fase iniziale di progresso, ne seguiva una successiva di stallo. Verosimilmente, le tabelle grammaticali riassuntive, da analizzare con l'ausilio del docente, risultavano insufficienti per sistematizzare la struttura di una lingua, specialmente con il complicato sistema di casi e dell'aspetto verbale della lingua in oggetto.

Negli anni '80 il fascino del metodo del bulgaro G. Lozanov attecchì con decisione, ma fu una fascinazione effimera poiché la Russia sarebbe stata da lì a breve impegnata politicamente ed economicamente in un radicale cambiamento dettato dalla perestrojka, che avrebbe avuto il suo riverbero anche nella didattica del russo. Su tutto era impensabile continuare ad utilizzare volumi come il precedentemente menzionato CTAPT, ideologicamente connotato e storicamente ancorato al periodo sovietico. Così, nell'ultimo decennio del secolo scorso, si vide palesata l'esigenza di nuovi manuali, che avrebbero subito un'ulteriore variazione: i destinatari non erano più solo studenti stranieri all'interno della Russia, l'ПКИ iniziava a sbarcare anche in altri paesi.

1.4.1 La didattica del russo ai giorni nostri

Il russo viene insegnato in più di 90 paesi e vanta una rinomata casa editrice, *Русский язык*, e riviste come *Русский язык за рубежом* e *Мир русского слова* che trattano argomenti legati alla linguistica ed alla didattica. Proprio le pubblicazioni di queste ultime attestano che, anche oggi, la didattica russa non è scevra di interessi politici e gli studi in merito al russo come lingua straniera vanno di pari passo con la situazione geopolitica del paese:

La Russia è oggi impegnata, dopo i disastrosi Anni Novanta, a recuperare le posizioni della lingua russa, sia all'interno delle Repubbliche della CSI, che nei paesi ex-socialisti, con relativi successi in Polonia, Bulgaria, Armenia. [...]⁴⁹

⁴⁹C. Lasorsa Siedina, *L'accelerazione del russo attuale e i mass-media, in Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*, a cura di Giovanna Moracci, Alberto Alberti, Firenze University Press, 2013, pp. 443-445.

Nonostante il crescente interesse per l'apprendente, gli studi riguardo l'acquisizione della seconda lingua non sono sviluppati come lo sono per l'inglese o per l'italiano e la linguistica acquisizionale non vede ancora una vasta applicazione. La nomenclatura riprende prevalentemente quella anglosassone: *Second Language Acquisition* corrisponde a *усвоение второго языка*⁵⁰ oppure, per distinguere la disciplina dal processo di acquisizione, si opta per i termini *исследование усвоения второго языка* e *усвоение последующего языка*. Anche nel dizionario terminologico di Azimov e Ščukin si trova unicamente la definizione del ramo della linguistica che vi fa capo, ovvero la linguistica applicata-*Прикладная Лингвистика*.⁵¹

Lo studio sui processi legati all'apprendimento della seconda lingua trova in Russia il suo sviluppo per mezzo di psicolinguisti, quali il già citato B.V. Beliaev, A.A. Zalevskaja, I.A. Zimnjaja, L.C. Vygotskij, P.A. Galperin, M.M. Gochlener ed altri, i quali apportano contributi anche alla glottodidattica. Lo stesso Vygotskij, negli anni '30, anticipò i concetti di ordine naturale e input comprensibile che Krashen elaborò circa 50 anni dopo, formulando la teoria del *Зона ближайшего развития (ЗБР)*-area di sviluppo potenziale, secondo la quale l'insegnante dovrebbe proporre all'apprendente problemi per lui risolvibili, input a lui comprensibili, ovvero di livello leggermente superiore alle sue attuali competenze.

L'oggetto di studio per le ipotesi teoriche di apprendimento di una lingua straniera è l'influenza della lingua materna. Quanto la lingua di partenza influenzi l'acquisizione di una seconda, rimane un quesito ancora irrisolto; lo strumento di cui si avvale la psicolinguistica per rispondere a questa domanda è sempre l'analisi contrastiva, che ha assunto nel tempo nuovi caratteri ed usi e il confronto tra lingua di partenza e target non è più volto unicamente all'individuazione dei possibili errori ma ad un costante monitoraggio della lingua in costruzione dell'apprendente, all'ideazione di manuali che tengano conto delle differenze tra le due lingue. Emblematico è il metodo *национально-языковой ориентации*, il quale, come intuibile dalla denominazione prevede una metodologia comparativa. Vera N. Vagner applica questo metodo nella creazione di manuali; la lingua da lei proposta tiene conto di tutte le peculiarità del russo sulla base delle differenze con la lingua del discente, tuttavia l'italiano non rientra tra le lingue da lei proposte per il lavoro di confronto.

⁵⁰La terminologia è ripresa da https://ru.wikipedia.org/wiki/Усвоение_второго_языка.

⁵¹Э. Г. Азимов, с. 211.

In Italia, ad oggi, la lingua russa viene ampiamente studiata in numerosi istituti superiori e all'università, e le ricerche di linguistica slava stanno portando a diversi sviluppi. Negli ultimi anni i nuovi approcci metodologici (pragmatici, discorsivi, acquisizionali) e i nuovi strumenti di ricerca (corpora, sia di tipo tradizionale che sperimentali) hanno agevolato gli studi contrastivi in merito ad aspetti del lessico. Sono state prodotte diverse ricerche in relazione alla categorizzazione della realtà⁵² che differisce da lingua a lingua e cultura e cultura e altrettante in merito a un nodo cruciale nell'apprendimento e nell'insegnamento del russo, i verbi di moto.

Per rendere più esplicite le finalità delle ricerche contrastive, citiamo un lavoro condotto da F. Fici e N. Žukova, le quali, elaborando un prontuario di verbi russi⁵³ contenente le 700 voci più frequenti della lingua in uso, ci dimostrano che gli sviluppi odierni vengono applicati alla didattica quotidiana e non sono rivolti ad un solo pubblico di specialisti - ma al pubblico di studenti che ne fruisce.

Tirando le somme della presentazione eseguita sino ad ora, possiamo constatare che esistono diversi principi che stanno alla guida dell'insegnamento del russo in epoca odierna i quali delineano anche l'ideazione del materiale didattico adoperato in aula. I manuali cercano di rispondere alle esigenze delle finalità dell'insegnamento, ovvero, lo sviluppo della competenza comunicativa, e al contempo, nella loro ideazione, si tiene conto degli sviluppi in ambito glottodidattico, psicolinguistico, psicologico, etc.

Tra le loro innovazioni, è riscontrabile una maggiore sensibilità verso il profilo dell'apprendente che si traduce anche nella ricerca di tematiche appropriate e interessanti per il pubblico che ne fruisce. La grammatica è presentata secondo il "принцип от простого к сложного",⁵⁴ gli esercizi tengono conto dei diversi stili cognitivi e il materiale è orientato allo sviluppo di tutte le abilità linguistiche.

Inoltre, i manuali sono costruiti tenendo conto del programma di riferimento stilato dal Ministero dell'Istruzione. Tramite il *Государственный Образовательный Стандарт По Русскому Языку Как Иностранному*,⁵⁵ è possibile suddividere i livelli di conoscenza linguistica del russo per stranieri; la classificazione è omologata a quella

⁵²Forniremo un esempio dettagliato nel capitolo seguente.

⁵³F. Fici, N. Žukova, *I verbi russi: forme usi e funzioni*, Firenze, Le Lettere, 2012.

⁵⁴Т. И. Капитонова, *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*, с. 81.

⁵⁵Т. А. Иванова, и др., *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение*, М. — СПб, Златоуст, 1999.

europea, e riconosce i medesimi livelli che riportiamo nella tabella a seguire, al fine di mostrare la terminologia adottata.

Level 1 Waystage User	Level 2 Threshold	Level 3 Independent	Level 4 Competent	Level 5 Good User
English Key English Test (KET)	English Preliminary English Test (PET)	English First Certificate in English (FCE)	English Certificate in Advanced English (CAE)	English Certificate of Proficiency in English (CPE)
Русский язык Базовый уровень	Русский язык Первый уровень	Русский язык Второй уровень	Русский язык Третий уровень	Русский язык Четвертый уровень

Tabella 1: T. A. Иванова, и др., Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение, р.4.

Il programma del ministero fornisce indicazioni in merito ai temi da trattare, ai contenuti grammaticali e lessicali da insegnare, inoltre, un sistema di testing, valuta le quattro principali abilità (lettura, scrittura, produzione orale, produzione scritta) per ognuno dei livelli riconosciuti.

CAPITOLO 2

LESSICO E DIDASSI

Dopo aver affrontato le teorie metodologiche di insegnamento della lingua, ci concentreremo, in questo capitolo, su un particolare aspetto della lingua, il lessico. Apprendimento e insegnamento del lessico sono collegati, pertanto la prima parte di questo capitolo è dedicata ai meccanismi di acquisizione del lessico, mentre nella seconda parte verranno introdotti gli strumenti di insegnamento del lessico. Questo capitolo teorico ha lo scopo funzionale di porre le basi per l'analisi dei manuali, svolta nel capitolo 3 dell'elaborato di tesi.

2.1 Il ruolo del lessico nella glottodidattica: un aspetto negletto

Gli studi sullo sviluppo del lessico godono da sempre di minore fortuna rispetto a quelli svolti sulla grammatica; benché già negli anni '30 F. de Saussure mostrò interesse per i processi lessicali, dopo di lui furono necessari decenni per riportare l'attenzione sull'acquisizione lessicale. Si ritenne in quell'arco di tempo che il lessico con le sue irregolarità non meritasse un'indagine sistematica: uno studioso avrebbe perso tempo senza far passi utili verso la conoscenza delle regole di sviluppo e di organizzazione del linguaggio¹.

La situazione cominciò a mutare solo dagli anni '70, grazie all'intervento di D. Hymes e Y. Passov, i quali, argomentando il concetto di competenza comunicativa, attribuirono centralità alla dimensione funzionale della lingua nei vari contesti comunicativi in cui viene adoperata² e innescarono i meccanismi per la formulazione di un approccio che non mostrasse più la lingua come sistema normativo di regole da apprendere. La grammatica, che fino ad allora era stata la sfera dell'apprendimento di una L2 più studiata³ a scapito degli aspetti semantico-lessicali, pragmatici e di riflessione sulla lingua⁴, perse il suo primato.

Nel 1980, con il saggio *Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language*

¹L. Aprile, *Sviluppo del vocabolario: teorie, ricerche, strumenti operativi*, Novara, Utet Università, 2013, p. 18.

²C. Serra Borneto, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci editore S.p.A., 1998, p. 132.

³C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2001. p. 13.

⁴G. Pallotti, op.cit., p. 16.

*learning*⁵, P. Meara spostò finalmente l'attenzione sull'aspetto lessicale, notando che, sebbene esistesse una considerevole bibliografia riguardo l'acquisizione lessicale, essa risultava ateoretica e non sistematica⁶. Lo sviluppo lessicale, difatti, era ed è ancora oggi un aspetto parzialmente ignorato - in confronto alla grammatica - sia nelle ricerche glottodidattiche che in quelle di linguistica applicata. E. V. Arkadeva⁷ sostiene che il lessico può essere considerato l'aspetto più trascurato dagli studiosi e dagli insegnanti, dato il numero esiguo di ricerche condotte in merito a questo aspetto, decisamente inferiore rispetto al numero di articoli legati ad altri aspetti della pratica di insegnamento del russo.

Balboni afferma che:

Insegnare il lessico – carico di valenze e connotazioni culturali, spesso impreciso e limitato, continuamente in fieri – è molto più difficile che non lavorare sui sistemi chiusi della morfologia e della sintassi e per questo forse è trascurato non solo nella prassi didattica, ma soprattutto nei materiali per l'insegnamento delle lingue, quasi che l'acquisizione lessicale avvenga per una miracolosa pentecoste che risolve i problemi.⁸

Tuttavia, l'arricchimento lessicale dovrebbe essere un compito prioritario dell'educazione linguistica. A. A. Akišina nel suo manuale di glottodidattica⁹ riporta uno schema che illustra il ruolo della componente lessicale nei vari livelli di apprendimento di una lingua.

⁵P. Meara, *Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning*, in *Language Teaching and Linguistics*, Volume 15, Number 4, 1980, pp. 221-246

⁶Trad.mia

⁷Э. В. Аркадьева, и др., *Лексика в практическом курсе русского языка // Живая Методика для преподавателя русского языка как иностранного*, Москва, Русский Язык Курсы, 2005, с. 180.

⁸P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, p. 93.

⁹A. A. Акишина, и др., *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного*, с. 149.



Illustrazione 1: A. A. Акишина, и др., *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного*, Москва, Русский язык курсы, 2002, с.149.

Il grafico mostra che, specialmente a uno stadio iniziale, il lessico assume un ruolo prioritario rispetto ad altri elementi della lingua (la grammatica, la pronuncia, la padronanza nella produzione orale e gli aspetti sociolinguistici – come il rispetto delle regole di cortesia, ad esempio). Nella fase iniziale è necessario, quindi, un bagaglio terminologico su cui lavorare, mentre con il procedere dell'apprendimento, la grammatica diviene indispensabile.

Tuttavia, al contrario di quanto è luogo comune pensare, si suppone che persino a livelli più avanzati, gli errori lessicali siano non solo i più frequenti – rispetto ai grammaticali – ma anche i più notati dai nativi, e i più nocivi a fini comunicativi, in quanto spesso compromettono la comprensione con l'interlocutore.

La distinzione tra esecuzioni linguistiche corrette o non corrette rispetto alla lingua standard può senza dubbio essere operata su basi grammaticali – sintattiche e morfologiche – ma il peso del lessico in questo senso è prioritario.¹⁰

Secondo Akišina, l'insuccesso nell'insegnamento lessicale può essere determinato da diversi fattori. Innanzitutto dalla presentazione di un quantitativo eccessivo di nuove parole che quindi non possono essere memorizzate dallo studente. La presentazione

¹⁰L. Poutsileva, *Lessico russo. Lessicologia e fraseologia russa: teoria e pratica*, CLUEB, 2003, p. 7.

delle nuove unità lessicali deve essere, inoltre, accompagnata da esercitazioni per la comprensione e la memorizzazione, mentre sovente, secondo Akišina, le attività lessicali sono relegate allo studio individuale da svolgere a casa e il tempo in aula è impiegato prevalentemente per lavorare sulle strutture grammaticali.

Nei paragrafi a seguire, approfondiremo, quindi, qualche nozione in merito all'apprendimento lessicale per rendere più esplicite le indicazioni appena suggerite.

2.2 La competenza lessicale

Innanzitutto, forniamo la definizione del concetto di competenza lessicale.

M. C. Gatti sostiene che "Достижение лексической компетенции — это длинный и постепенный процесс [...]",¹¹ difatti, conoscere una parola non significa “semplicemente” attribuire un referente al segno arbitrario che lo definisce, o un oggetto al segno linguistico che lo denomina. Conoscere un'unità lessicale significa saperla collocare all'interno dei rapporti che essa intrattiene con il sistema linguistico di cui è parte, conoscere quindi i confini semantici che tale parola possiede all'interno del sistema linguistico di appartenenza.

I. S. P. Nation¹² parla di quattro aspetti che definiscono una parola: la forma, la posizione, la funzione e il significato.

Una parola viene anzitutto percepita nella sua forma, ovvero nei suoi tratti fisici declinati in base al suo ruolo grammaticale e sintattico, ossia la sua posizione. Conoscere la forma e la posizione di una parola, in questo senso, significa avere competenza linguistica in merito alla stessa, quindi conoscerne le strutture morfosintattiche, saper applicare le norme grammaticali. Al fine di raggiungere la competenza linguistica, la morfologia e la sintassi costituiscono le chiavi di accesso alla stessa.

Tuttavia, in una didattica fondata sulla competenza comunicativa, cioè sul saper fare con la lingua,¹³ sono funzione e significato i concetti pregnanti. Con funzione ci

¹¹“Il percorso verso la competenza lessicale è lungo e graduale[...]”.

M. C. Gatti, *Лингвистические темы в преподавании русского языка как иностранного*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore – Diritto allo studio, 2008, p. 18.

¹²I. S. P. Nation, 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle. Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP, p. 30.

¹³A tal proposito Balboni: "[...] servono tecniche per lo sviluppo della dimensione pragmalinguistica, che

riferiamo alla frequenza d'uso di una determinata unità lessicale, e alla sua appropriatezza in base ad un contesto comunicativo – la sua precisione pragmatica. Il significato, invece, è l'insieme di relazioni che un lemma intrattiene all'interno del corpus lessicale. Queste relazioni o rapporti possono essere di sinonimia, iperonimia/iponimia, polisemia, antonimia.

M. Cardona¹⁴ afferma, quindi, che la competenza lessicale consta di diverse sotto-competenze:

1. competenza linguistica, precedentemente menzionata, che coinvolge gli aspetti morfosintattici;
2. competenza discorsiva, relativa alle co-occorrenze, alle collocazioni, ai rapporti quindi tra gli item lessicali, ma anche quelli della più ampia coerenza e coesione di un testo;
3. competenza referenziale, fondamentale per la comprensione, ricollega il lessico alle conoscenze del mondo.¹⁵ Tale competenza consente di operare delle inferenze e di attivare l'*expectancy grammar*;¹⁶
4. competenza socioculturale, coinvolge esclusivamente gli aspetti relativi alla funzione e al significato di una parola. Giustifica la scelta di un registro in base al contesto comunicativo e riguarda anche il valore culturale e affettivo;
5. competenza strategica, riguarda le strategie messe in atto per operare in fase di comprensione e di produzione compiendo inferenze su parole sconosciute o forme di compensazione produttiva su carenze lessicali.

La somma di queste competenze definisce pertanto il concetto di competenza lessicale, inclusa nella più ampia competenza comunicativa.¹⁷

consente di raggiungere i propri scopi usando la lingua in maniera appropriata rispetto al contesto situazionale e culturale in cui si agisce".

P. E. Balboni, *Fare educazione linguistica*: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche, Torino, UTET Università, 2013, p. 12.

¹⁴M. Cardona, *L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL*, Studi di Glottodidattica, 2, Università degli studi di Bari, 2009, p. 10.

¹⁵M. Cardona, *ivi*, p. 11.

¹⁶*Expectancy grammar* o grammatica dell'anticipazione: è un meccanismo essenziale per il processo di comprensione. Esso consiste nel predire ciò che può comparire in un testo operando sulla base della situazione, della parte di testo che si è già compresa, del paratesto, delle conoscenze del mondo, ecc.. In tal modo si facilita la comprensione trasformandola, in realtà, solo nella conferma di una tra le previsioni effettuate.

P. E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999, p. 4.

¹⁷*Ivi*, p. 58.

2.3 Meccanismi di apprendimento del lessico

Secondo Balboni,¹⁸ uno dei grandi problemi della glottodidattica è la memorizzazione del lessico; ogni apprendimento implica un atto di memoria, ne consegue che anche l'apprendimento lessicale coinvolge i processi che soggiacciono alle attività mnestiche.¹⁹ Nell'acquisizione linguistica sono coinvolti sia l'emisfero sinistro – adibito al linguaggio verbale – sia il destro – il quale, oltre ad essere sede dell'attività visiva, consente una percezione globale ed analogica. Le informazioni vengono elaborate da ambedue gli emisferi, sebbene la direzione che seguano sia dal destro al sinistro. La prima implicazione glottodidattica che possiamo trarre da questo assunto è che gli approcci induttivi sono i più naturali,²⁰ dal momento che si muovono da una fase di globalità, di presentazione di nuovi input, ad una fase analitica.

Proprio su queste basi teoriche si costruisce il modello dell'unità didattica²¹ di Freddi,²² di valore indiscusso nell'insegnamento e nella strutturazione dei manuali. Questo modello rappresenta un prezioso strumento operativo, in quanto rispetta le sequenze strategiche della memoria, che implicano uno spostamento dalla globalità all'analisi.

A dimostrazione di quanto detto, troviamo in ogni UD una fase iniziale di ascolto/lettura/visione globale, auspicabilmente motivante, in cui vengono forniti gli input, e una fase successiva di elaborazione. Il tempo in classe viene sfruttato per massimizzare la probabilità di trasformare l'input in *intake*, con l'ausilio di esercizi che mostreremo in seguito. La mera presentazione dell'input non basta, solo una sua elaborazione cognitiva e la riorganizzazione dell'appreso garantiscono una certa predicibilità di memorizzazione definitiva, ovvero di trasferimento nella memoria a lungo termine e il conseguente riutilizzo creativo della lingua immagazzinata. In assenza di elaborazione, quell'input che viene dall'esterno non si radica, permane come informazione per un tempo limitato, per poi decadere naturalmente.

Prima di giungere nella memoria a lungo termine (MLT), la traccia permane nella

¹⁸Ivi, p. 59.

¹⁹M. Cardona, op.cit., p. 6.

²⁰M. C. Naldini, *Memoria e glottodidattica, compendio delle implicazioni essenziali*, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol. 2 – Num. 1, Marzo 2013, p. 59.

²¹D'ora in avanti UD.

²²G. Freddi, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria, 1994, p. 59.

memoria a breve termine (MBT).²³ Quest'ultima ha una capacità e durata limitate ed applica in primis una codifica fonologica; il mantenimento dell'informazione avviene attraverso la ripetizione-*rehearsal*, in assenza della quale subentra l'oblio. È importante notare che la capacità della MBT è pari alla formula 7 ± 2 , in cui gli elementi non vanno intesi come singoli e discreti, quanto piuttosto come blocchi di lingua, unità raggruppate di significato superiore:²⁴ ricordiamo più facilmente lettere organizzate in parole che prese singolarmente, e parole organizzate in frasi di senso compiuto, che prese come unità singole. Queste possono essere collocazioni, locuzioni, porzioni di lingua contestualizzate²⁵. "[...] Отдельное, изолированное слово запоминается с трудом, в то время как устойчивые словосочетания, комбинации лексем хранятся в долговременной памяти²⁶". Tale affermazione sostenuta da C. P. Rozanova ci conduce ad una seconda implicazione, ovvero che il lessico non si impara per liste fuori contesto. Balboni, afferma che: "il lessico ha un significato (e quindi viene immagazzinato nella memoria semantica) solo se considerato all'interno di un testo (non, quindi, in una lista) e di un contesto".²⁷

La traccia può decadere, oltre che in assenza di elaborazione dell'input, anche per interferenza della lingua madre, nei punti di forte discrepanza tra le due lingue ma tanto più in casi di forte similitudine apparente, come ad esempio nel caso dei falsi amici (*ложные друзья*).²⁸ L'interferenza si verifica sovente anche con le collocazioni-*устойчивые словосочетания*, ovvero quelle combinazioni di parole che sono più o meno fisse in ogni lingua, espressioni già confezionate che tendiamo a trasferire nella lingua target. Riportiamo degli esempi:²⁹

- fare colazione – *сделать завтрак** — *позавтракать*;
- prendere il caffè – *взять кофе** — *выпить кофе*;

²³Il concetto di memoria come organo unitario è stato abbandonato già a partire dagli anni Sessanta. S. Rastelli, *Il processing nella seconda lingua*, Carocci Editore, Roma, 2013, p. 40.

²⁴M. Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*, p. 120.

²⁵M. C. Naldini, op. cit., p. 60

²⁶"Una parola separata e isolata viene memorizzata con difficoltà, mentre le combinazioni di parole, le collocazioni vengono salvate nella memoria a lungo termine."

C. П. Розанова, *Преподавателям РКИ, сто сорок семь полезных советов*, Москва, Флинта наука, 2015, c. 69.

²⁷P. E. Balboni, *La didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, p. 54.

²⁸C. П. Розанова, ivi, p. 65.

²⁹Gli esempi sono tratti da C. П. Розанова, op. cit., c. 66 in seguito ad uno studio contrastivo con la lingua francese, ma sono applicabili anche all'italiano.

- prendere l'autobus – *взять автобус** — *сесть в автобус*.

L'interferenza della lingua materna non va ritenuta sempre nociva, esistono casi frequenti di *transfer* positivo, il quale agevola l'apprendimento. L'utilizzo di prestiti internazionali, ad esempio, consente quel *transfer* linguistico che facilita la formazione di abilità lessicali,³⁰ per quanto sia possibile incorrere in errori di natura grammaticale. Prendiamo ad esempio prestiti appartenenti a generi diversi nelle due lingue, target e nativa: *этан, экспорт* (genere maschile) e *tappa, esportazione* (genere femminile), oppure *монополия, система, тема, лаборатория* (genere femminile) e *monopolio, sistema, tema e laboratorio*³¹ (genere maschile). Tuttavia, difficilmente errori grammaticali di questo tipo possono compromettere la comprensione, pertanto, presentare prestiti di origine latina – noti ad uno studente italofono – potrebbe essere una buona strategia per facilitare la memorizzazione lessicale e l'ampliamento del vocabolario.

I meccanismi di funzionamento della memoria suggeriscono inoltre che una stessa parola recepita attraverso ambedue i canali, visivo e uditivo, si fonde in un unico codice simbolico a cui fa capo la memoria lessicale, la sezione della memoria alla quale appartengono tutte le parole che conosciamo. Dati mostrano che l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta e il 50% di ciò che vede e simultaneamente ascolta;³² da questa considerazione deriva l'impiego di tecniche che coinvolgono la memoria iconica ed ecoica, come vedremo successivamente, utili specialmente quando si trattano nomi concreti, non polisemici o astratti.

Nella maggior parte dei casi sembra che il lessico della L1 e il lessico della LS siano immagazzinati in due diversi sistemi in contatto, afferenti però ad un unico sistema concettuale, tuttavia non sempre è così. M. C. Gatti afferma che “Соприкасаясь с лексикой иного языка учащийся непосредственно воспринимает, что языки отображают реальность по-разному, развивая собственную категориальную систему”,³³ riportando un caso di differente categorizzazione della realtà nel confronto

³⁰Ivi, p. 63.

³¹Ibidem.

³²M. Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*, p. 140.

³³“Nel contatto con il lessico di un'altra lingua, lo studente comprende direttamente che le lingue mostrano la realtà in modi diversi, sviluppando un proprio sistema di categorizzazione”. Trad.mia. M. C. Gatti, op.cit., p. 13.

tra il lessema *mano* con *pyka*, il suo corrispettivo russo.³⁴ Mentre in italiano *mano* indica il segmento di corpo che va dalle dita al polso, in russo indica sia questo segmento che l'intero braccio. Al contempo, rimanendo sempre in questo ramo della semantica, si può ancora notare che, accanto al termine *лабонь*, equivalente all'italiano *palm*, esiste *кисть*, il quale si riferisce alla totalità delle cinque dita, termine assente in italiano. Ad esclusione di questi casi, tendenzialmente l'evocare un vocabolo in una L2 significa evocare un concetto che già appartiene nella L1, e questa mediazione concettuale persiste fino a quando la competenza linguistica e culturale dell'apprendente si è sviluppata al punto tale da consentire una diretta relazione tra unità lessicale della L2 e concetto corrispondente. È chiaro che l'insegnamento dovrebbe fungere da connettore tra unità lessicale e concetto, agevolando lo stabilirsi di legami di tipo semantico, nella consapevolezza che la MLT è un magazzino costituito da una banca di informazioni e vecchie memorie che, oltre ad essere connesse tra loro, sono organizzate in conformità a degli scenari – *script* – elaborati nel corso della vita.

Gli scenari riguardano tutte le conoscenze e queste sono sottoposte a un continuo processo di adattamento attivo per trovare o costruire degli schemi adeguati, necessari alla comprensione delle nuove informazioni e alla loro registrazione nella MLT. Per quanto riguarda le lingue, anche la memorizzazione della morfologia e della sintassi è strutturata in scenari-schemi.³⁵

Appena un'informazione viene aggiunta alla MLT essa modifica l'insieme di *script* sviluppati sino a quel momento e ne ridisegna la visione globale. Per questo si dovrebbe costantemente rivisitare ciò che è stato appreso, integrandolo col nuovo, tramite la ripetizione.

La ripetizione dell'input, tipica dell'approccio strutturalista potrebbe sembrare fondamentale: si dimentica il 30/45% dell'input dopo soli 20 minuti, il 50/60% dopo un giorno, e l'80% dopo un mese. Tuttavia, specialmente nei *pattern drill* strutturali, l'insegnamento basato sulla ripetizione, porta ad una lingua decontestualizzata, focalizzata sulla forma e al di fuori delle funzioni socio-pragmatiche che la rendono significativa. La ripetizione, perciò, va sempre accompagnata dall'elaborazione: per quanto utile a capire meglio la pronuncia e l'articolazione che a loro volta possono rappresentare un problema, non garantisce da sola la fissazione ed il passaggio da MBT

³⁴M. C. Gatti, op. cit., p. 14.

³⁵M. C. Naldini, op. cit., p. 59.

a MLT. Si dovrebbe a tal fine ricercare l'utilizzo creativo della lingua, cercando di stimolare il discente con stimoli sufficientemente eterogeni, senza tuttavia sovraccaricarlo di informazioni nuove.

La domanda più difficile è scoprire quando una parola è veramente appresa. Sembra che la si debba incontrare almeno 7 volte, in 7 differenti contesti ma c'è anche chi parla di 20 volte.³⁶ Si raccomanda inoltre di introdurre massimo 25 unità in ogni lezione a seconda della loro difficoltà, dell'appartenenza al lessico attivo o passivo e della fase di apprendimento.

Ricapitolando quanto trattato in questo paragrafo, dai meccanismi di funzionamento della memoria possiamo trarre delle implicazioni importanti per l'insegnamento: i metodi induttivi agevolano maggiormente l'apprendimento rispetto ai deduttivi; le parole non vengono apprese per liste fuori contesto; presentare termini internazionali può essere vantaggioso per ampliare il vocabolario dell'apprendente; infine, per garantire il passaggio da MBT a MLT si dovrebbe costantemente rivisitare l'appreso - presentando anche nuove unità (dalle 15 alle 25 per ogni lezione dalla durata di un'ora e mezza)³⁷ – tramite il reimpiego creativo, e non la mera ripetizione vigente nell'approccio strutturalista.

2.4 L'organizzazione del lessico nell'insegnamento

Il primo strumento organizzativo che indichiamo è il *Лексический Минимум по русскому языку как иностранному*,³⁸ il quale rappresenta il quantitativo minimo di parole che consente l'utilizzo della lingua come strumento relazionale. Al contempo, rappresenta il quantitativo massimo di parole che si cerca di far assimilare ad un apprendente in accordo con il livello linguistico e la durata, in termini di ore, del corso. Ovviamente esiste una notevole differenza tra lessico minimo produttivo, quell'insieme di parole che vengono utilizzate nella produzione orale e scritta, e lessico minimo ricettivo, quel repertorio di parole che lo studente dovrebbe capire nell'ascolto e nella lettura in lingua straniera. Quest'ultimo si amplia costantemente per mezzo di quelle

³⁶Н. Л. Шибко, *Общие вопросы методики преподавания РКИ*, Санкт Петербург, Златоуст, 2014, с. 139.

³⁷А. А. Акишина, *op.cit.*, с. 148.

³⁸Н. П. Андрушина, *и др.*, *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение.* – М. – СПб: ЦМО МГУ, Златоуст, 2006.

unità lessicali appartenenti al vocabolario potenziale (*потенциальный словарь*)³⁹ che sebbene non siano mai state incontrate precedentemente, vengono comprese e nella lettura e nell'ascolto, per mezzo di quei meccanismi di *guessing* e di deduzione agevolati da una somiglianza con la lingua materna, da nozioni sulla formazione delle parole e infine dal contesto. La relazione tra lessico minimo attivo e passivo è in costante mutamento: le parole dal lessico attivo possono spostarsi nel passivo e viceversa, ma il lessico passivo è sempre molto più ampio di quello attivo.

Si ritiene che 3000 unità consentano la comprensione del 95% di ogni testo. In generale, però, il carico è suddiviso in base al livello, agli scopi e obiettivi dell'insegnamento. Per ognuno di questi livelli il Ministero dell'istruzione russo si è incaricato di stilare dei prontuari contenenti il lessico minimo che un apprendente dovrebbe possedere in un determinato punto del suo apprendimento, suddivisi come segue:⁴⁰

1. al livello elementare (*ТЭУ*) si è ridotto al minimo il numero di unità a 780;
2. al livello base (*ТБУ*) corrispondono circa 1300 unità;
3. per la certificazione di primo livello (*ТПКИ-1*) sono previste 2300 unità;
4. per la certificazione di secondo livello (*ТПКИ-2*) sono previste circa 6000 unità;
5. per la certificazione di terzo livello (*ТПКИ-3*) sono previste più di 12000 unità;
6. per la certificazione di quarto livello (*ТПКИ-4*) non è prevista cifra puntuale in quanto tale livello presuppone una proprietà linguistica paragonabile a quella di un nativo.

Secondo Šibko nella scelta del lessico per un manuale o un corso di lingua ci si avvale dei seguenti criteri⁴¹ di selezione:

- *Частотность*: si tiene conto della loro frequenza, scegliendo le unità che hanno più ampio utilizzo nelle sfere di interesse degli apprendenti.
- *Ситуативно-тематическая соотнесённость*: le parole sono scelte in base ai temi che si affronteranno durante le lezioni; devono esprimere i concetti più importanti legati a quel tema e a quella situazione.
- *Сочетательная ценность слова*: sono preferite le parole che tendono a combinarsi frequentemente con altre, rispetto a quelle che non tendono a

³⁹Н. Л. Шибко, op.cit., p. 139.

⁴⁰Н. П. Андрияшина, op. cit., p. 4.

⁴¹Н. Л. Шибко, op. cit., p. 139.

formare collocazioni, dal momento che, a parità di numero limitato di unità conosciute, le prime sono spendibili in più contesti.

- *Словообразовательная ценность*: come nel discorso precedente, si tende a dare priorità a parole che tendono ad ampliare il loro utilizzo tramite l'aggiunta di prefissi o suffissi, in quanto il loro significato è maggiormente deducibile.
- *Стилистическая дифференциация и неограниченность*: conta l'appartenenza almeno ai primi stadi, ad uno *stile neutro*, non legato a nessuna sfera di utilizzo.

Nonostante gli strumenti organizzativi ora elencati, il lessico rimane un sistema molto più aperto della grammatica o della fonologia, e in quanto tale si presta difficilmente a regolarizzazione,⁴² ed è pertanto difficile descriverlo e incastonarlo in un metodo di insegnamento: "[...] В учебниках по дидактике иностранных языков работа над лексикой пока не нашла удобного методического подхода."⁴³

Quest'ultima affermazione è probabilmente vera, ma va ricordato almeno il tentativo di M. Lewis, risalente agli anni '90, il quale ha creato un metodo che, sebbene non scevro di critiche, ha rivoluzionato il modo di vedere la lingua non più come grammatica lessicalizzata ma di converso come lessico grammaticalizzato, il *Lexical Approach*.

2.5 Il *Lexical Approach*: il metodo ideale di insegnamento del lessico?

Nel 1993 Lewis propone il superamento della dicotomia lessico e grammatica in una prospettiva che recuperi la dimensione della lingua, organismo unitario, nel quale il lessico ricopre una funzione centrale.

Proponendosi come sviluppo naturale dell'approccio comunicativo di cui prende i principi fondanti, cerca di colmare le lacune in merito alla natura del lessico e al suo ruolo nell'insegnamento linguistico. Il tentativo è quello di sopperire alla mancanza di interesse rivolta al lessico sino agli anni '80, nella considerazione che, insegnare strutture e regole in astratto senza far conoscere le parole a cui applicarle, risulti dispendioso e poco proficuo per lo studente. Nella fattispecie, citiamo Lewis: "More meaning is carried by lexis than grammatical structure. Focus on communication

⁴²C. Bettoni, op.cit., p. 62.

⁴³«[...]Nei libri di testo sulla didattica delle lingue straniere, il lavoro sul lessico non ha trovato ancora un approccio metodologico adeguato». Trad. mia
M. C. Gatti, op.cit. p. 28.

necessarily implies increased emphasis on lexis, and decreased emphasis on structure.”⁴⁴

In un insegnamento linguistico che prevede la dicotomia grammatica-lessico, la lingua viene parcellizzata nelle sue classi, quali sostantivo, articolo, verbo, aggettivo; è questa l'eredità dall'era strutturalista che ha creato scissione tra le componenti facendo assumere alla grammatica predominanza. Ma la lingua una volta parcellizzata deve essere ricomposta nella sua totalità per rispondere alla sua finalità comunicativa. Allo stesso modo, con la stessa procedura di separazione tra grammatica e lessico, anche lingua letterale e metaforizzata vengono forzatamente separate, ma nella lingua tutto è fraseologico e idiomatico, la lingua è un continuum, in cui la nozione di “gradazione”, di più e di meno e quindi di scala di polarità è un’idea forte.

Se io taglio, fermo, fisso in un punto qualsiasi questo continuum, io snaturo la lingua, ma faccio un’operazione utile, comoda didatticamente e linguisticamente. La didattica tende ad estremizzare per facilitare, la linguistica tende ad estremizzare per approfondire, ma le due discipline fanno entrambe un’operazione pericolosissima e spesso discutibile nei confronti della lingua.⁴⁵

La forza motrice del *LA* è proprio questa: considerare la lingua come un organismo olistico, in cui anche le componenti più piccole, le singole parole, non sono mai prese come singole unità. L'obiettivo è fornire gli strumenti per comunicare, equivalenti ad un solido repertorio lessicale, non costituito da parole monoreferenziali, quanto piuttosto da blocchi di lingua – *chunks* – strettamente inseriti nei loro contesti d'uso. La lingua per Lewis consta di *prefabricated chunk* di differenti tipi: parole singole e polirematiche, collocazioni e espressioni fisse o semi-fisse.

Le parole polirematiche si riferiscono ad unità lessicali ritenute indipendenti, usualmente composte da 2-3 parole che non ammettono alcun tipo di variazione interna. Potremmo riportare come plausibili esempi per il russo le seguenti voci: *стиральная машина, торговый центр, побочный эффект, рабочая сила, письменный стол*, etc.

Il termine *collocation* viene impiegato per indicare l'incontro e l'uso di parole combinate assieme in modo arbitrario, il cui significato per un apprendente non può

⁴⁴M. Lewis, *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*, Hove, Language Teaching, 1993, p. 33.

⁴⁵B. Cambiaghi, *Il lexical approach come proposta per tutte le lingue*, in RILA, 1-2, 2003, p. 23.

essere desunto dall'esperienza di una lingua.⁴⁶ Le collocazioni rappresentano, quindi, delle “co-occorrenze di alta frequenza che si dispongono sul piano sintagmatico senza specifiche relazioni sintattiche”.⁴⁷ L'uso di collocazioni e di fraseologismi rende la conversazione più fluida e spontanea, tuttavia, figurano come un problema per l'apprendente, anche e soprattutto per il loro carattere culturo-specifico. N. V. Basko nell'introduzione al suo manuale di fraseologismi russi afferma:

[...] незнание фразеологизмов создаёт предпосылки для коммуникативных ошибок и неудач в общении иностранцев на русском языке. Актуальность предлагаемого учебного пособия связана также с тем, что большинство учебников русского языка, изданных для иностранных учащихся, основано на стилистически нейтральной, «чистой» русской лексике, далёкой от живой речи носителей языка. В результате у учащихся образуется разрыв между теоретическими знаниями и реальной практикой общения на русском языке.⁴⁸

Portiamo esempi di fraseologismi esistenti in russo con un corrispettivo differente in italiano:

- *гордый, как орёл*, orgoglioso come un pavone (non come un'aquila).
- *неуклюжий, как медведь*, goffo come un elefante (non come un orso).

Lewis prosegue notando con interesse che a comporre le collocazioni più importanti nell'inglese sono parole meno lessicalizzate – ovvero con meno carica connotativa. In effetti, le parole più frequenti di una lingua sono parole funzione (articoli, congiunzioni, preposizioni e pronomi) e non parole contenuto, prova del fatto che la lingua è organizzata per gruppi di parole, più che da parole singole. A conferma di quanto sostenuto da Lewis, tramite l'ausilio del corpus nazionale della lingua russa⁴⁹ è possibile verificare che anche per il russo tra le 100 parole più frequenti del corpus, vi sono in prevalenza parole funzione e non contenuto.⁵⁰

⁴⁶M. De Meo, *Il lessico dell'inglese come lingua straniera*, Roma, Aracne Editrice S.r.l., 2007., p. 13.

⁴⁷M. Cardona, *L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL*, p. 14.

⁴⁸«[...] la non conoscenza dei fraseologismi crea le premesse per gli errori comunicativi e i fallimenti nella comunicazione in russo degli stranieri.

L'attualità del manuale proposto è anche legata al fatto che la maggior parte dei libri di testo di russo, pubblicati per studenti stranieri, si basa su un lessico russo "puro", stilisticamente neutro, lontano dal discorso vivo dei madrelingua. Di conseguenza, negli studenti si forma un divario tra la conoscenza teorica e la pratica reale nella comunicazione in russo.” Trad.mia.

Н. В. Баско, *Русские фразеологизмы в ситуациях: учебное пособие по русской фразеологии и развитию речи*, Москва, Русский язык, Курсы, 2015, p. 3.

⁴⁹Rimandiamo al paragrafo 3.1 per approfondimenti.

⁵⁰<http://www.ruscorpora.ru/1grams.top.html>

L'ultima categoria è quella delle espressioni fisse e semi-fisse, ovvero quelle frasi istituzionalizzate, espressioni formulaiche di uso pragmatico che, sebbene caricate di una valenza idiomatica, sono al contempo trasparenti nel loro significato.

Institutionalised expressions will be a help to any non-native learner. Clearly a repertoire of such phrases is an important part of fluency for the intermediate and more advanced learner. For elementary and lower intermediate students some phrases of this type will have immediate practical utility, [...].⁵¹

Per rendere quanto detto più chiaro, forniamo qualche esempio in russo: *доброе утро, понятия не имею, с учётом, в свою очередь, иными словами.*

La descrizione linguistica ora riportata è a grandi somme la base teorica su cui il *Lexical Approach* fonda la sua proposta operativa, basata “su una riflessione di carattere linguistico e psicopedagogico che recupera i principi glottodidattici contemporanei per tradurli in tecniche didattiche, ossia in proposte puntuali di attività da svolgere e di materiali da usare in classe”.⁵² Le tecniche didattiche che suggerisce sono già note alla prassi dell'approccio comunicativo (attività di abbinamento, completamento, di cui parleremo più dettagliatamente in seguito), con l'unico discriminante di coinvolgere primariamente quelle porzioni di lingua, percepite come blocchi unici, prima menzionate. Mentre per quanto concerne la grammatica Lewis rifiuta ogni esplicitazione formale, in quanto ritiene non vi sia dimostrazione che la conoscenza teorica della grammatica migliori la performance dello studente; ne riconosce la valenza, ma solo in termini di riflessione e confronto con la madrelingua, “as a receptive skill”.⁵³ A suo avviso, lo studente impiega troppo tempo ad occuparsi di grammatica e di morfologia delessicalizzata per riuscire ad utilizzare la lingua per comunicare con efficacia, per questo ogni corso di lingua dovrebbe focalizzarsi primariamente sul lessico.

Dopo aver sommariamente riportato le fondamenta del *LA*, evidenziamo gli aspetti che riteniamo più validi, in quanto avvalorati da altre teorie linguistiche. Anzitutto, l'individuazione di porzioni di lingua utili a scopi didattici operata da Lewis è suffragata dalla psicolinguistica. In accordo con recenti evoluzioni in questo ambito, i bambini apprendono la lingua attraverso l'acquisizione di *chunks*, che almeno in uno

⁵¹M. Lewis, *The lexical approach*, p.95.

⁵²G. Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, p. 57.

⁵³M. Lewis, *The lexical approach*, p. 35.

stadio iniziale, non sono che frutto di emulazione. Successivamente, il bambino conquisterà la giusta consapevolezza in merito a questi gruppi lessicali per poterli così utilizzare con maggiore padronanza e nei giusti contesti d'uso. J. R. Nattinger e J. S. DeCarrico descrivono l'acquisizione linguistica come un processo di memorizzazione di frasi fatte, prima assimilate e poi ripetute: "Many early researchers attributed the frequency of these chunks to the relevance of imitation and to the need of memorizing in learning a language".⁵⁴ Negli adulti, il processo di acquisizione di una L2 avviene similmente a quello dei bambini: esso percorre delle tappe scandite dalla comprensione di messaggi, tramite il contatto con la lingua in cui ovviamente il lessico e la sua conoscenza sono precondizione implicita.

Krashen, a sua volta, ammette che la maggior parte della lingua usata quotidianamente si basa sulla routine e sulla ripetizione e, quindi, insegnare blocchi di linguaggio già pronti all'uso, agevolando il processo di comunicazione, non può che essere di beneficio allo studente.

Words, for examples, are stored not only as individual morphemes, but also as parts of phrases, or as longer memorized chunks of speech, [...]. One of the earliest findings from memory research was that short-term memory holds a fairly constant number of units (Miller 1956), units which later research has shown likely to be chunks of information, composed of several, rather than single, items.⁵⁵

L'insegnante nel *LA* aiuta lo studente ad imparare i *chunk* linguistici, ma soprattutto gli insegna a riconoscerli. Quando si impara a leggere nella lingua materna si viene subito spronati a non soffermarsi sulla decrittazione della parola singola, effettuando l'operazione di raggruppamento di parole tra di loro, in base al senso dell'enunciato.⁵⁶ Alla base di questa constatazione risiede la teoria del *processing* della lingua, con cui si intende l'operazione di elaborazione del linguaggio compiuta da tutti i parlanti in tempo reale nell'atto di comprensione della frase. Questa operazione si scompone in tre processi: riconoscere, segmentare, classificare. L'elaborazione richiede una fase preliminare che presuppone la capacità di smontaggio della frase e di riduzione della stessa in "unità di interpretazione" che possono essere riconosciute e memorizzate

⁵⁴J. R. Nattinger, J. S. Decarrico, *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford Press University, 1992, p. 24.

⁵⁵Ivi, p. 32.

⁵⁶A. Colombo, *Leggere: capire e non capire*, Bologna, Zanichelli, 2002., p. 45.

con facilità.⁵⁷ Le stesse operazioni, di raggruppamento nel leggere e segmentazione nell'ascolto, sono basilari anche nella lingua straniera, constatazione che rende i presupposti di Lewis validi.

Di converso, con questa citazione di Balboni, introduciamo i punti maggiormente criticabili del *Lexical Approach*:

Negli anni Novanta, Willis (1990) e Lewis (1993 e 1997) hanno proposto un Lexical Approach (che non è un approccio in senso epistemologico), che sul piano metodologico era, a dir poco, ingenuo, per cui non ha avuto grande impatto [...].⁵⁸

Il *Lexical Approach* non può essere definito un vero approccio in quanto “was concerned primarily with the nature of language [...]”,⁵⁹ si tratta quindi principalmente di un'analisi sulla natura del lessico e della lingua, mentre solo secondariamente risponde a domande di natura pedagogica.

L'aspetto più discusso della teoria di Lewis è il ruolo della grammatica e l'esclusione di ogni forma di spiegazione formale della stessa, almeno sino a livelli intermedi di apprendimento, in cui gli studenti sono in possesso di un ampio repertorio lessicale a cui applicare le regole grammaticali.⁶⁰ L'intento di Lewis è di risolvere le contraddizioni interne all'approccio comunicativo, incapace di svincolarsi dall'autorità della grammatica di stampo strutturale, ma questa sua scelta non lo rese immune da numerose critiche.

Sul piano metodologico il *LA* può essere tacciato di ingenuità per diverse ragioni. Innanzitutto Lewis parla di lingua in uso, “real world language use”,⁶¹ in cui le parole occorrono mai come unità singole, ma sempre nel loro contesto e cotesto. Tuttavia, ad uno stadio iniziale, pur di costruire un vocabolario ampio e più velocemente rispetto agli altri sillabi tradizionali, legittima la presentazione di parole decontestualizzate, prive quindi del cotesto e delle caratteristiche grammaticali che queste posseggono in combinazione con altre parole. Per quanto sia giustificabile l'intento di voler creare un bagaglio basilare di termini su cui poi lavorare, sembra però egli stesso ammettere l'apprendimento per liste di parole decontestualizzate, da lui stesso criticato.

⁵⁷S. Rastelli, *Il processing della lingua*, Roma, Carocci Editore, 2013, p. 38.

⁵⁸P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, p. 18.

⁵⁹M. Lewis, *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*, Hove, Language Teaching, 2002, p. 14.

⁶⁰Ivi, p. 15.

⁶¹M. Lewis, *The lexical approach*, p.63.

Inoltre, Lewis indica la suddivisione in tipologie semantiche come principale criterio organizzativo del lessico, non fornendo ulteriori indicazioni in merito, ad esempio, alla quantità di unità lessicali da introdurre ad ogni livello di conoscenza. Benché partire dal lessico nell'insegnamento implichi l'ammissione di un certo grado di arbitrarietà linguistica,⁶² essendo il lessico un sistema più ampio della grammatica e della morfologia, sono necessarie coordinate meno approssimative su cui basare l'attività didattica.

Concludendo, per quanto giustamente criticato, il *Lexical Approach*, anche dopo più di un ventennio, vede adepti in tutto il mondo. In Italia sono moltissimi a riportare i suoi studi e a tentare di applicare il suo approccio⁶³ ed anche in Russia il *лексический подход* vede qualche applicazione, sebbene relegata all'inglese come seconda lingua.⁶⁴

Al *Lexical Approach* si riconosce il merito di aver affrontato un argomento precedentemente negletto, di aver descritto la lingua sotto un'altra luce e di aver fornito spunti di riflessione per un insegnamento che valorizzi maggiormente il lessico.

2.6 La presentazione del lessico

La presentazione del lessico avviene solitamente mediante un testo, fornito in forma di ascolto o di lettura. Introdurre parole decontestualizzate è sconsigliabile per le seguenti motivazioni – in parte già esposte precedentemente.

Innanzitutto, ogni parola dipende dalle altre parole con cui occorre. I vocaboli non sono quasi mai monosemici, come può essere nel caso di termini specifici, ma tendono ad assumere un significato che si delinea nel confronto con altre parole con le quali intrattengono relazioni. Il lessico di una lingua non è perciò formato da una lista di termini monoreferenziali.

Inoltre, la lingua nelle interazioni reali non è mai scevra dalla sua realtà contestuale. La lingua insegnata e appresa dovrebbe essere percepita come realtà da vivere, a cui attribuire un senso e con cui interagire con culture altre e società.

⁶²M. De Meo, op. cit., p. 47.

⁶³Vedi M. Cardona, B. Cambiaghi, G. Porcelli.

⁶⁴http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/10433-Leksicheskiy_podkhod_pri_obuchenii_inostrannomu_yazyku.html

L'interazione è lo scopo preponderante della stessa, tanto che L. Aprile⁶⁵ definisce lo sviluppo delle abilità lessicali proporzionale al grado di socializzazione del soggetto preso in esame. Egli riporta la distinzione che Ferdinand de Saussure (1922) opera in merito a *langue* e *parole*: la prima costituisce il vocabolario della lingua di appartenenza del soggetto, ciò che è sociale, mentre con *parole* indica i vocaboli che il soggetto effettivamente utilizza per esprimere il proprio pensiero personale. La lingua insegnata riguarda il vocabolario sociale più che espressione del singolo, ossia riguarda la lingua intesa come strumento comunicativo tra più individui.

In questa ottica, il contatto con testi autentici risulta indispensabile per lo studente, in quanto solo input più verosimilmente autentici contengono lessico d'uso, modi di dire, metafore, collocazioni, aspetti pragmatici e sociali. La prassi della didattica di stampo comunicativo prevede l'utilizzo di testi autentici, e critica, di converso, i testi che non sono creati allo scopo di trasmettere un messaggio, ma di mostrare determinate strutture e uno specifico repertorio lessicale.

In quella sulla scelta casuale del lessico nelle grammatiche e nei libri di testo, si fa riferimento a sequenze di frasi come Egli sedette qui. Non pagò mai. Egli mi fece impazzire. Essa cucì tutto il giorno. Essa portava un abito nuovo, tipiche dei vecchi testi di grammatica [...] ma che difficilmente costituiscono degli enunciati plausibili nella normale conversazione.⁶⁶

La separazione artificiosa tra grammatica e significato conduce alla creazione, secondo Porcelli,⁶⁷ di libri di testo contenenti frasi ben formate e possibili da un punto di vista linguistico, ma né plausibili né tantomeno naturali. Preselezionare la porzione di lessico e grammatica da presentare, i temi e le situazioni, costringe spesso a proporre testi non autentici, non originali e che mancano di verosimiglianza. I manuali dovrebbero contenere dei testi autentici o verosimili e rinnovare di tanto in tanto il proprio corpus lessicale. Tuttavia, Balboni⁶⁸ e Akišina⁶⁹ riconoscono che i testi autentici prevedono una difficoltà che può demoralizzare lo studente, e il loro utilizzo, soprattutto nei livelli incipienti, va calibrato con parsimonia.

⁶⁵L. Aprile, op.cit, p. 16.

⁶⁶G. Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, p. 27.

⁶⁷Ibidem.

⁶⁸P. E. Balboni, *La didattica dell'italiano*, p. 64.

⁶⁹A. A. Акишина, *и др.*, op.cit., p. 48.

Infine, secondo Šibko,⁷⁰ la presentazione del nuovo lessico deve includere l'interpretazione della parola, ovvero tutte quelle informazioni necessarie per il compimento dell'atto comunicativo (pronuncia, semantizzazione, proprietà morfologiche e di formazione delle parole). Presentare il lessico fornendo una traduzione della singola parola non è sufficiente per garantirne l'apprendimento; occorre un input ripetuto, contestualizzato e un'interpretazione della parola il più possibile dettagliata. Quanto detto, tuttavia, non indirizza al rigetto della lingua materna, strumento di cui il docente può avvalersi per “mettere in rapporto la forma delle parole con il loro significato”.⁷¹ Nelle fasi iniziali di acquisizione di una lingua è giusto integrare l'utilizzo della madrelingua con la lingua target, mentre dai livelli intermedi si può anche passare all'utilizzo dei sinonimi e dei contrari nella lingua di arrivo.⁷² Il ricorso ai glossari non è quindi da escludere, purché non sia l'unico mezzo di cui avvalersi;⁷³ sono necessarie tecniche didattiche per l'elaborazione cognitiva e per la ripetizione, al fine di permettere il passaggio dalla MBT alla MLT e la riorganizzazione del nostro sapere.

2.7 Tecniche didattiche per l'apprendimento del lessico

Balboni ritiene che la competenza lessicale si sviluppi trasversalmente attraverso qualsiasi tipo di esercitazione linguistica, in quanto costituente di tutte le abilità linguistiche produttive e ricettive.⁷⁴ Similmente, altri studiosi ritengono che sia controproducente isolare gli esercizi lessicali in quanto risulterebbe “più naturale ed efficace fare lessico nel contesto di altre attività”,⁷⁵ tra cui primariamente mediante le attività di comprensione.

Fatta questa premessa, esistono esercizi che si concentrano maggiormente sul lessico; per la loro classificazione, ci avvaliamo della suddivisione proposta da A. Corda e C. Marelli, le quali individuano due principali tipologie:

- esercizi per la presentazione del nuovo lessico;
- esercizi per il consolidamento del lessico già noto.

⁷⁰H. Л. Шибко, op.cit., p. 139.

⁷¹A. Corda, *et al.*, *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, G.B. Paravia & C. S.p.A., 1999, p. 51.

⁷²Ibidem.

⁷³A. Corda, *et al.*, p. 68.

⁷⁴P. E. Balboni, *Tecniche didattiche*, p. 111.

⁷⁵A. Corda, *et al.*, op.cit., p. 58.

La differenziazione non va intesa in modo categorico; per introdurre nuove parole sarà necessario far appello alle unità lessicali già in possesso dall'apprendente.

Gli esercizi lessicali per la presentazione del lessico possono anticipare la lettura o l'ascolto di un nuovo testo. Le attività che si prestano a tale scopo sono molteplici ed utilizzabili anche nella fase di consolidamento delle conoscenze lessicali, tra queste annoveriamo:

-l'abbinamento di parole o frasi a immagini o definizioni, una tecnica particolarmente adatta alla presentazione di vocaboli appartenenti allo stesso campo semantico o situazionale.

2 a) Новые слова
New words | Occupation

Read the words in the box and match them with the pictures below.

☐ доктор	☐ пилот	☐ капитан
☐ футболист	☐ турист	☐ фотограф
☐ модель	☐ студент	☐ музыкант
☐ журналист	☐ актриса	



Illustrazione 2: И. Мозелова, Русский сувенир: Элементарный уровень, -М., Русский Язык Курсы, 2006, с. 11.

Questo esercizio è creato per un pubblico di anglofoni, come si può notare dalla consegna contenente la traduzione (*новые слова*-new words). L'esercizio è pensato per introdurre nuovo lessico, poiché chiede di associare una parola all'immagine corrispondente. Come si può notare, le parole proposte sono di origine straniera,

anglicismi e latinismi, comprensibili perciò a studenti che conoscono la lingua inglese, senza necessità di darne la definizione, né il traduttore, né di inserirli in un contesto, ed è quindi un esercizio adatto ad una fase di prima introduzione delle unità lessicali.

-tecniche di natura insiemistica,⁷⁶ consistono nel riordino di un insieme di parole presentate in ordine caotico. Tra queste, Balboni include l'attività di inclusione in cui viene richiesto di riordinare l'insieme disomogeneo in insiemi omogenei tra loro, sulla base di categorie di appartenenza, ad esempio. All'opposto, è possibile utilizzare la tecnica di esclusione, che prevede l'eliminazione dell'elemento di disomogeneità.

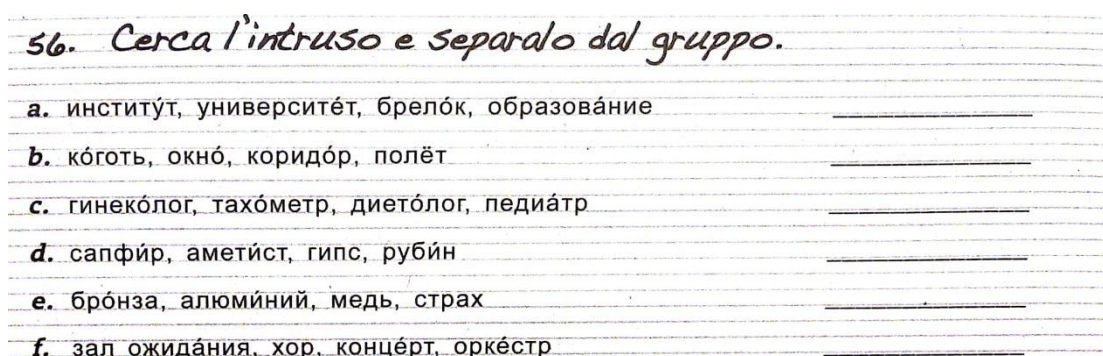


Illustrazione 3: P. Gallana, *Quaderno d'esercizi per imparare le parole del russo*, Milano, Vallardi Editore, 2016, p.32.

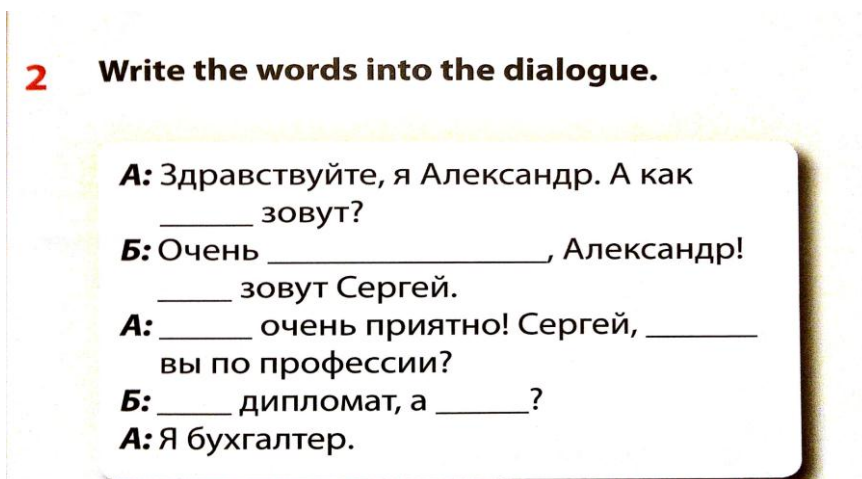
Un esercizio come questo può essere valido per la presentazione del nuovo lessico, purché alcune delle parole presentate siano già note allo studente. Sarebbe indicato che questo esercizio precedesse un testo in cui sono inserite le parole, così da mostrare agli studenti il significato sulla base del contesto. Questo specifico esercizio, riportato in qualità di esempio, è invece tratto da un eserciziario sul lessico, in cui le parole sono presentate interamente mediante un glossario all'inizio del libro, quindi in questo caso non può essere operata nessuna distinzione tra esercizi di presentazione e consolidamento delle conoscenze lessicali. L'eserciziario è privo di indicazioni in merito al livello linguistico degli studenti italofofoni a cui è destinato. Il lessico è suddiviso in base a campi semantici (elettrodomestici e utensili; materie; casa, stanze e oggetti per la casa; mangiare e bere; medici specialisti; etc.); alcuni dei campi semantici sono specifici e settoriali, come il gruppo dei metalli presente nell'esercizio riportato, perciò difficilmente inseribili nei manuali di un corso di lingua, tanto più al livello principiante.

⁷⁶P. E. Balboni, *Tecniche didattiche*, p. 119.

Per consolidare le conoscenze lessicali, possono essere utilizzati diversi esercizi, a seconda che l'insegnante o l'autore del manuale voglia sviluppare la competenza lessicale ricettiva o la produttiva,⁷⁷ tra questi è possibile menzionare:

-gli esercizi sul senso, volti al consolidamento del significato di unità lessicali precedentemente introdotte. Tra questi esercizi sono incluse: la procedura *cloze* che prevede l'eliminazione in un testo di un quantitativo di parole equivalente al 15% del testo totale, lo studente deve riempire gli spazi vuoti con le parole mancanti; le attività di incastro prevedono di rimettere in ordine le parole di una frase, di frammenti di frasi, di battute di un dialogo, o di testi; attività di accoppiamento, in cui si richiede di abbinare immagini alle definizioni, etc.

Forniamo un esempio di esercizio *cloze*:



2 Write the words into the dialogue.

A: Здравствуйте, я Александр. А как _____ зовут?

Б: Очень _____, Александр!
_____ зовут Сергей.

A: _____ очень приятно! Сергей, _____ вы по профессии?

Б: _____ дипломат, а _____?

A: Я бухгалтер.

Illustrazione 4: И. Мозелова, Русский сувенир: Элементарный уровень, -М., Русский Язык Курсы, 2016, с. 19.

Questo esercizio è un tipo di *cloze* adatto a un pubblico di studenti principianti. Le parole richieste sono già state presentate nel corso dell'unità che precede la sezione di ripasso contenente questo esercizio, quindi sono parole già note allo studente.

Il *cloze* può essere adattato a diversi livelli di conoscenza linguistica e a diversi testi. Solitamente si consiglia di eliminare una parola ogni sette e di lasciare la prima parte di testo integra così da creare un cotesto dal quale gli studenti possono desumere l'argomento trattato. Nel caso specifico del *cloze* riportato quale esempio nell'*illustrazione 4*, la regola dell'eliminazione di una parola ogni sette non è rispettata in quanto il testo è un dialogo che si compone di poche battute già note allo studente.

⁷⁷A. Corda, *et al.*, op.cit., p. 122.

-gli esercizi sulla forma delle parole mirano al consolidamento della conoscenza sui meccanismi di formazione delle parole e del modo in cui sono usati prefissi e suffissi; sono esercizi che coinvolgono prettamente la morfologia, utili tuttavia alla comprensione del significato delle parole. Akišina sostiene siano attività fondamentali per l'ampliamento del lessico ricettivo degli studenti.⁷⁸

Riportiamo un esempio:

в) Грамматика |
Национальности / Nationalities



флаг	страна	мужчина	женщина
		+ (н)ец	+ (н)ка
	Аргентина	аргентинец	аргентинка
	Великобритания	британец	
	Германия	немец	
	Испания		
	Италия		
	Канада		
	Китай	китаец	китаянка
	Марокко		
	Мексика		
	США	американец	
	Украина		
	Япония		

Illustrazione 5: И. Мозелова, Русский сувенир: Элементарный уровень, -М., Русский Язык Курсы, 2016, с. 70.

Come vediamo, l'esercizio è ritenuto dagli autori un'esercitazione di grammatica, in quanto classificata sotto la sezione ad essa dedicata. Allo studente è richiesto di compilare una griglia deducendo, secondo un modello dato, i sostantivi di nazionalità. Lavorare su questi aspetti sistematici del lessico può aiutare nell'organizzazione del deposito lessicale nella nostra mente; proprio questi aspetti, secondo Colombo, dovrebbero essere oggetto di una riflessione non occasionale, entrando nella forma

⁷⁸ А. А. Акишина, op.cit., p.153.

mentis del discente,⁷⁹ così da agevolare la comprensione della lingua ed ampliare quindi il lessico ricettivo.

-gli esercizi sulle collocazioni lavorano sulla conoscenza del “comportamento collocazione”⁸⁰ delle parole, e consistono nel richiedere allo studente di combinare nomi con aggettivi, o associare avverbi ai verbi con cui possono occorrere. Questi esercizi sono particolarmente adatti con parole che hanno diversi traduenti nella lingua di partenza, come il verbo *принимать-принять*. Questo verbo può essere tradotto in italiano con il verbo *prendere*, come ad esempio *prendere in considerazione-принимать-принять во внимание* e *prendere parte-принимать-принять участие*; tuttavia può occorrere anche nell'accezione di *accettare*, come nel caso di *accettare il consiglio-принимать-принять совет* e *accettare la proposta-принимать-принять предложение*; può ulteriormente essere tradotto con il verbo *fare*, in *fare la doccia-принимать-принять душ* – che mai sarà *делать душ*, come un italofono sarebbe portato a dire — e può equivalere al verbo *ricevere*, nella collocazione *il dottore riceve-врач принимает*.⁸¹ Mostriamo una delle possibili tipologie di lavoro sulle collocazioni:

33. Ricomponi le espressioni e abbinale poi alla rispettiva traduzione italiana.

a. послать	к интернэту	scaricare da internet
b. сидеть	в интернэте	scollegare da internet
c. скачать	смс-сообщение	inviare un sms
d. подключать	из интернэта	navigare in internet
e. отключать	от интернэта	collegare a internet

Illustrazione 6: P. Gallana, *Quaderno d'esercizi per imparare le parole del russo*, Milano, Vallardi Editore, 2016, p. 26, es.33.

Lo studente è chiamato a ricomporre le collocazioni, abbinando le porzioni di frase suddivise in due colonne, e in seguito, di associarvi la traduzione italiana. Questo tipo di attività è spendibile anche in una fase di presentazione delle collocazioni; difatti lo studente può affidarsi alla traduzione italiana per ricomporle e, grazie all'ausilio delle

⁷⁹ A. Colombo, *Leggere: capire e non capire.*, p.32.

⁸⁰ Ivi, p.143.

⁸¹ V. F. Kovalev, *Il Kovalev: dizionario russo-italiano, italiano-russo*, Bologna, Zanichelli, 2014, p. 929.

conoscenze grammaticali ed eventualmente del significato dei verbi, può risolvere l'esercizio anche non avendole incontrate in precedenza.

-gli esercizi sulla connotazione e sul registro coinvolgono la competenza socioculturale (cfr. paragrafo 2.3) e mirano a rendere gli studenti consapevoli delle varietà linguistiche e dei vari registri, chiedendo di riconoscere, ad esempio, quali elementi sono formali e quali informali in un testo.

КАК ЭТО ПРОЗВУЧАЛО В РАЗГОВОРЕ?

2 ЗАДАНИЕ: К каждому из фрагментов левой колонки подберите эквивалент из правой. Попросите преподавателя указать стилистически окрашенные выражения.

1

Родители ссорятся.	1	а	не ударить в грязь лицом перед французом
Каждый день ссора.	2	б	в честь тебя
Не расстраивайся.	3	в	Да что с тобой, Фёля?
Я удивлён твоими словами, твоим поведением.	4	г	Не принимай близко к сердцу.
для тебя	5	д	Что ни день, то разборка.
произвести хорошее впечатление на француза	6	е	Старики опять воюют.

Illustrazione 7: Л. Ю. Скорыходов, и др., *Окно в Россию*, -СПБ, Златоуст, 2012, с. 13.

Lo studente è chiamato a trovare frasi di significato simile nelle due colonne e a confrontarsi con l'insegnante in merito al registro adottato nelle frasi parallele. L'esercizio è ideato per studenti di livello avanzato. Questa tipologia di attività richiede solitamente un vocabolario ampio, pertanto è più comune nei livelli avanzati di conoscenza di una lingua.

-i giochi con le parole sono da riservare alla fase di revisione; sono solitamente attività di natura enigmistica, come i cruciverba, gli anagrammi o gli schemi in cui si tratta di individuare determinate parole. Tra queste attività è possibile anche menzionare la creazione di mappe concettuali (шторм),⁸² o le catene di parole (снежный ком)⁸³ ideate in base ad associazioni semantiche.

L'attività che mostriamo di seguito può coinvolgere unicamente parole già presentate e noti allo studente:

⁸² А.А. Акишина, с.158.

⁸³ Ibidem.

34. Trova, in orizzontale e in verticale, i termini che indicano disastri naturali.

У	Т	Д	Л	Ё	Й	Н	А	В	О	Д	Н	Е	Н	И	Е
К	О	Э	Ш	М	Е	Т	Е	Л	Ь	Л	З	Е	П	Д	Ж
Е	Р	Ж	Щ	Я	Ы	К	Ы	Ц	Ю	Ь	А	Р	Е	Х	Ё
Н	Н	Ю	З	Е	М	Л	Е	Т	Р	Я	С	Е	Н	И	Е
Г	А	Б	Х	Т	В	Б	Ъ	А	У	Т	У	Е	Н	Е	Ё
Ш	Д	У	Р	А	Г	А	Н	Ж	Ч	И	Х	О	Г	Ш	Е
Щ	О	Т	Й	Е	П	А	А	Э	С	М	А	Б	А	З	Щ

1. _____ 3. _____ 5. _____
 2. _____ 4. _____ 6. _____

Illustrazione 8 P. Gallana, Quaderno d'esercizi per imparare le parole del russo, Milano, Vallardi Editore, 2016, 26.

L'apprendente deve rintracciare nel “labirinto” dato delle parole, a lui necessariamente note, appartenenti allo stesso gruppo semantico. Esercizi ludici simili a questo sono più comuni ad uno stadio incipiente di apprendimento e da relegare, come già detto, alla fase di ripasso.

La presentazione degli esercizi ora eseguita, accompagnata talvolta da casi esemplificativi, non intende essere esaustiva. Difatti, come sostenuto da Balboni, ogni esercizio coinvolge la componente lessicale, in minore o maggiore misura, e in quanto tale può contribuire allo sviluppo della competenza lessicale. Inoltre, gli stessi esercizi elencati ammettono innumerevoli varianti. Ricordiamo che, discriminare tra gli esercizi strutturali e le tecniche didattiche di impianto più moderno, è la presenza di una componente motivante per lo studente. Gli esercizi proposti negli approcci non comunicativi, in particolare modo nell'approccio strutturalista, comprendono un minore impiego della creatività dello studente, sono meno motivanti e l'apprendimento, di conseguenza, è meno efficace. Tuttavia, anche riguardo ai metodi comunicativi sorgono forme di scetticismo, da chi si chiede in cosa siano davvero diversi dagli altri metodi che li hanno anticipati:

L'approccio comunicativo nella sua proposta situazionale e successivamente nozio-funzionale ha salvato e riutilizzato molti dei principi dell'approccio audio-orale o strutturalistico sebbene i detrattori dei pattern drills e sostenitori dell'approccio comunicativo rifiutassero in linea teorica ogni influenza strutturale. In verità basta

sfogliare i manuali didattici per realizzare che gli esercizi strutturali sono rimasti ma mascherati con nomi “cari alla retorica comunicativistica”.⁸⁴

Nei *drill* strutturali le istruzioni basilari sono memorizzare e ripetere; la matrice teorica sottostante gli esercizi strutturalisti non è, a suo modo, priva di fondamento: essi agevolerebbero l'attivazione del *LAD* (*Language Acquisition Device*)⁸⁵ e quindi l'acquisizione della lingua – ammessa la correttezza del modello *LAD*. Tuttavia, risultando spesso demotivanti per lo studente, non garantiscono l'elaborazione cognitiva dell'appreso. Le tecniche strutturali possono essere rese più motivanti, applicandovi delle modifiche. Innanzitutto sincerandosi che gli esercizi non siano esuli da un contesto situazionale che li trasformi da *drill* addestrativi a scambi comunicativi dotati di significato, in cui la grammatica viene fornita come strumento di riflessione per accompagnare lo studente nella creazione di generalizzazioni e di intuizioni sulla struttura della lingua.⁸⁶ Si ribadisce che la motivazione è necessaria affinché l'apprendimento abbia luogo, pertanto, ogni tecnica adoperata nelle varie tappe dell'unità didattica dovrebbe animare la curiosità dello studente, il suo interesse, e rispondere a dei bisogni comunicativi.

⁸⁴P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 96

⁸⁵Cfr. paragrafo 1.2.

⁸⁶P. E. Balboni, *Tecniche didattiche*, p. 106.

CAPITOLO 3

ANALISI DEI MANUALI

3.1 La scelta del manuale e i criteri di analisi

Il libro di testo ha sicuramente perso la sua autorità nell'arco del tempo, tanto che Balboni¹ afferma che non esiste più il vero e proprio libro di testo unico ma una costellazione di materiale a cui far riferimento, tra cui un manuale base come guida programmata che dovrebbe condurre lo studente a raggiungere il livello prestabilito. Nell'approccio comunicativo, nella fattispecie, il materiale autentico prende in maniera sempre più frequente il posto che prima spettava al libro di testo, o comunque diventa integrativo dello stesso.

Tuttavia, a conti fatti, il manuale di base è ancora la linea guida di ogni corso di lingua; lo studente ha bisogno di coordinate, di organizzazione, di potersi affidare a qualcosa in cui ritrovare le nozioni affrontate insieme per poterle ripassare, da qui la nostra scelta: focalizzarci nel punto di incontro tra insegnamento e apprendimento.

Akišina sostiene quanto segue:

Чтобы освоить язык, на нём необходимо действовать, т.е. выходить за чисто учебные рамки, которые ограничивают любой учебник. И при этом учебник является той путеводной звездой, которая ориентирует и преподавателя, и студента в океане нового языка.²

I manuali presi in esame, in questo elaborato di tesi, sono i seguenti: *Il russo per italiani*,³ *Il russo corso base*,⁴ *Поехали!*,⁵ *Поехали!-2.1*,⁶ e *Давайте!*.⁷

La scelta dei manuali è stata dettata da diversi fattori. Innanzitutto abbiamo dato la priorità a manuali rivolti a un pubblico italofono o comunque utilizzati in Italia,

¹P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 115.

²"Per padroneggiare la lingua, è necessario agire su di essa, cioè, andare oltre la cornice puramente accademica che limita qualsiasi libro di testo. E al contempo il libro di testo è la stella guida che guida sia l'insegnante che lo studente nell'oceano di una nuova lingua."

A. A. Акишина, *Учимся учить*, с. 237.

³J. Dobrovol'skaja, *Il russo per italiani*.

⁴Ju. G., Ovsienko, *Il russo corso base, Русский язык для начинающих (для говорящих на итальянском языке)*.

⁵C. И. Чернышов, *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс*.

⁶C. И. Чернышов, А.В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых. Базовый курс*.

⁷D. Magnati, F. Legittimo, *Давайте! Comunicare in russo 1-2*.

escludendo di conseguenza gli altri indirizzati esclusivamente ad un pubblico di diversa madrelingua. In tal senso, *Поexamu!-1* e *Поexamu!-2* sono i soli manuali a non coinvolgere la madrelingua dell'apprendente, l'unica lingua utilizzata è la lingua target, il russo, eccezione fatta per il glossario finale in inglese, francese, tedesco, che tuttavia non preclude il suo utilizzo effettivo in Italia.

Il secondo criterio che ha guidato la scelta è l'eterogeneità. I manuali appartengono tutti a periodi diversi e coprono un arco temporale che va dalla fine degli anni '80 ai giorni nostri; alla base della loro ideazione è possibile riscontrare influenze metodologiche differenti, e di conseguenza, l'impiego di tecniche didattiche diversificate da manuale a manuale.

Infine, sono stati scelti manuali rivolti a studenti principianti, nella fase importante del primo approccio alla lingua russa.

L'analisi dei manuali consiste dapprima di una loro descrizione generale, in cui forniremo indicazioni in merito a:

- dati bibliografici;
- destinatari;
- riferimenti ad un particolare approccio didattico;
- struttura del manuale;
- consegne;
- presentazione della grammatica.

L'analisi si sposterà successivamente sull'aspetto lessicale. Dopo aver verificato l'esistenza di una sezione dedicata al lessico, valuteremo la presentazione delle nuove unità lessicali, in termini di contestualizzazione lessicale, quantità lessicale, ripetizione dell'input, adeguatezza al pubblico fruitore e autenticità della lingua.

Successivamente, catalogheremo gli esercizi adottati per lo sviluppo della competenza lessicale, tenendo conto delle tipologie presentate a termine del capitolo 2. Per ogni tipologia riportata (abbinamento, tecniche di natura insiemistica, esercizi sul senso, sulla forma, sulle collocazioni, sulla connotazione e sul registro, esercizi ludici) ne registreremo l'utilizzo in fase di presentazione o in fase di consolidamento delle conoscenze lessicali.

Al termine dell'analisi di ogni volume, proporremo una scheda riassuntiva che menzioni le voci elencate sino ad ora.

Nel corso del nostro lavoro, per i commenti sulla lingua ci avvarremo del Corpus nazionale della lingua russa,⁸ una banca di testi raccolti per operare analisi linguistiche, contenente 300 milioni di parole, di cui è possibile verificare l'utilizzo a seconda di diversi generi (letterario, pubblicistico, scientifico, etc.) e in un lasso temporale che va dal XVIII secolo ai giorni nostri. Tramite questo strumento verificheremo l'attuale utilizzo di determinate unità lessicali. Accanto al corpus nazionale del russo, adopereremo come strumenti di consultazione *Викисловарь*,⁹ un dizionario reperibile in rete, ed altri dizionari in formato cartaceo.

Lo scopo del lavoro è verificare quale sia il ruolo della competenza lessicale nello sviluppo delle altre competenze o degli obiettivi prefissati dagli autori nella creazione dei diversi manuali. Le osservazioni e le conclusioni della nostra analisi verranno tratte nell'ultima sezione di questo lavoro.

3.2 *Il russo per italiani*

Il manuale *Il russo per italiani*,¹⁰ edito nella sua prima edizione del 1988 da Cafoscarina, è il volume più “maturo” da noi preso in esame.

L'autrice, J. A. Dobrovolskaja, rivolge il testo a studenti universitari principianti. Il manuale nasce precedentemente al QCER, pertanto non vi sono indicazioni in merito al livello di conoscenza che il manuale intende far raggiungere allo studente, sebbene l'autrice dichiara che al termine di uno studio quadriennale, tramite l'ausilio dello stesso, uno studente dovrebbe essere in grado di leggere e tradurre testi autentici e di affrontare una conversazione in russo.¹¹ Si evince che la competenza linguistica è prioritaria nel manuale rispetto alla competenza comunicativa, e che la traduzione è sia processo che fine dell'insegnamento.¹²

Nella premessa, nonostante non vengano fatti riferimenti espliciti ad uno specifico metodo adottato, Dobrovolskaja afferma di essersi ispirata al suo insegnante V. J. Propp,

⁸<http://www.ruscorpora.ru/>

⁹<https://goo.gl/ZBDbWi>

¹⁰J. Dobrovolskaja, *Il russo per italiani*, Venezia, Cafoscarina, 1988.

¹¹Ivi, p. 11.

¹²Non a caso il manuale fu adottato dalla Scuola Superiore per traduttori e interpreti dell'Università degli Studi di Trieste. Ibidem.

formalista russo, la cui base teorica risiede nello strutturalismo.¹³

L'autrice struttura il volume in capitoli, ognuno di essi prevede un testo di partenza mediante il quale presentare il lessico e la grammatica, per poi approfondirne l'analisi in sezioni successive. La grammatica viene presentata mediante tabelle riassuntive, ed è consigliabile, ad avviso dell'autrice, l'integrazione di un manuale di grammatica.¹⁴ Le consegne, come vedremo nella descrizione degli esercizi, sono fornite nella lingua di partenza dell'apprendente, coinvolta anche per eventuali esplicitazioni grammaticali e per attività di confronto linguistico tra L1 e L2.

Al lessico dedica un glossario al termine di ogni lettura e la sezione “Ricordate”, la quale riporta le espressioni lessicali, i modi di dire, i fraseologismi e altre peculiarità che meritano di essere notate dallo studente. Questo criterio guida la strutturazione del volume, eccezione fatta per il capitolo 1 di introduzione che prevede una prima parte di spiegazioni sulla fonetica, densa di dettagli e regole, alla quale segue un glossario¹⁵ con la consegna “imparate a leggere”, contenente parole e frasi di prima necessità.

Il primo commento in merito al glossario riguarda la qualità delle parole scelte. Si può constatare, difatti, mediante il corpus nazionale della lingua russa, che alcuni termini sono attualmente desueti. Il termine *бюро обслуживания* era all'acme del suo utilizzo negli '80,¹⁶ mentre risulta praticamente inutilizzato dai primi anni del 2000. Similmente, anche tra le altre voci riportate, *телеграф*¹⁷ vede decrescere il suo utilizzo nel corso degli anni. Ciò attesta che il lessico è una componente estremamente mutevole della lingua. Ricordiamo che il libro venne pubblicato la prima volta quasi un trentennio fa, benché anche nella sua edizione più recente del 2011 non si vedono accorgimenti o aggiornamenti lessicali.¹⁸

Il secondo commento da fare in merito all'elenco di pp. 25-26 non riguarda più la qualità ma la quantità delle parole. Sono presenti decine di parole ed altrettante frasi di prima necessità riportate in maniera totalmente decontestualizzata e non corrispondenti ai bisogni comunicativi dello studente (il termine *telegrafo* sarà difficilmente spendibile nella vita quotidiana). In questo glossario, così come nei glossari di accompagnamento

¹³Ivi, p.11.

¹⁴Ivi, p. 9.

¹⁵Ivi, p. 26.

¹⁶<https://goo.gl/XgLDPx>

¹⁷<https://goo.gl/EpsUPP>

¹⁸J. Dobrovolskaja, *Il russo per italiani*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2011, p. 13.

alle letture dei capitoli successivi, è presente un numero elevato di unità lessicali e di espressioni fatte.

Difatti, anche il glossario che segue la lettura del capitolo 2 contiene più di 50 voci benché il testo in cui è inserito sia un testo adattato. Tolti i primi 7 testi, i restanti sono materiale autentico,¹⁹ questa scelta comporta innanzitutto il coinvolgimento di un ampio repertorio lessicale e la necessità di creare velocemente basi grammaticali. Sempre nel secondo capitolo, quindi, viene presentato il sistema di casi²⁰ per la prima, la seconda e la terza declinazione, mediante l'ausilio di tabelle riassuntive. Il procedimento di presentazione della grammatica è mediante metodo deduttivo, e non segue un ordine di difficoltà crescente.

Gli esercizi sono presenti solo alla fine di ogni capitolo, i più frequenti sono esercizi di completamento, *drill* strutturali (“Formate delle frasi con i sostantivi citati, imitando il seguente modello”),²¹ esercizi di manipolazione (“Volgete al plurale i seguenti sostantivi”),²² esercizi di traduzione e retroversione (già a partire dal terzo capitolo).

Le attività per la competenza lessicale sono limitate sia in numero che in tipologia. Di seguito riportiamo alcuni esempi, partendo da un primo esercizio di natura insiemistica.

“Indovinate il significato italiano dei seguenti sostantivi russi e indicatene il genere.”

дискуссия пальто депутат диплом экскурсия [...]	репертуар рецепт рис школа автобус [...]	пальма профессия комплимент комиссия вино [...]
--	---	--

Esempio 1: J. Dobrovolskaja, Il russo per italiani, p.48, es.13.

L'autrice utilizza questo esercizio per presentare materiale lessicale non precedentemente introdotto. Le parole sono comprensibili per un italofono in quanto di provenienza straniera o con corrispettivo simile nella lingua italiana. Dopo aver “indovinato” il significato, lo studente deve associare il termine al genere che esso ha in russo. Lo scopo di questo esercizio è di ampliare il vocabolario ricettivo dello studente,

¹⁹J. Dobrovolskaja, *Il russo per italiani*, Venezia, Cafoscarina, 1988, p. 9.

²⁰Ivi, p.43.

²¹Ivi, p.47, es. 8.

²²Ibidem, es. 10.

rendendolo consapevole delle similitudini tra L1 e LS. Al contempo, però, è un esercizio proposto per evidenziare le differenze di genere tra italiano e russo e limitare, nello studente, le interferenze della L1. Difatti, indicando il genere dei termini, è possibile notare che in russo *дискуссия, экскурсия, профессия* e *комиссия* appartengono al genere femminile mentre in italiano sono di genere maschile; similmente, *диплом* e *рецензент*, termini di genere maschile in russo, hanno un corrispettivo di genere femminile in italiano. Come notato nel paragrafo 2.3, interferenze di tipo grammaticale, come quelle riportate sopra, difficilmente comprometterebbero la comunicazione; ricordiamo tuttavia che il volume di Dobrovolskaja è un testo per futuri traduttori. In esercizi di inclusione simili all'esempio dato, lo studente può essere chiamato ad includere gli elementi omogenei in un insieme, mentre in questo caso l'autrice chiede di individuare il genere dei sostantivi, non di effettuare raggruppamenti sulla base di esso. La riflessione richiesta da Dobrovolskaja sembra essere solo inerente agli aspetti grammaticali, difatti, le parole presentate sono totalmente decontestualizzate e non verranno ripetute successivamente, pertanto è improbabile che lo studente le memorizzi. Questa tipologia di esercizio è l'unica utilizzata in fase di presentazione del lessico e sebbene non frequentemente, verrà adoperata in altri momenti nel corso del manuale.²³

Vediamo di seguito gli esercizi per il consolidamento delle conoscenze lessicali. “Combinare i sostantivi sottoelencati con le parole «фотография», «телефон», «адрес», volgendoli al genitivo”.

	девочка
	жених
фотография	девушка
	женщина

[...]

Esempio 2: J. Dobrovolskaja, Il russo per italiani, p. 50, es. 19.

Questo tipo di attività potrebbe sembrare in apparenza un esercizio sulle collocazioni, utile a mostrare possibili combinazioni tra parole, in questo caso tra sostantivo e complemento di specificazione, che si esprime con il genitivo in russo. Tuttavia, le combinazioni tra parole sono già fornite e l'esercizio richiede esclusivamente di declinare i sostantivi al caso genitivo sulla base del genere.

²³Si veda es. 24, p. 69 e es. 15, p. 86.

Vediamo di seguito un altro esercizio sulle collocazioni.

“c) Abbinare un aggettivo a un sostantivo.”

Es. сладкий торт

сладкий	мёд	сок
горький	соль	море

[...]

Esempio 3: J. Dobrovolskaja, Il russo per italiani, p. 127, es. 18.

In questo caso, lo studente deve associare autonomamente e in base al senso l'aggettivo al sostantivo, creando delle possibili combinazioni, perciò è necessario conoscere non solo il significato delle parole ma anche la loro combinabilità.

L'attenzione alle collocazioni è costante nel corso del volume, in questo senso l'autrice aiuta costantemente lo studente a individuare segmenti di lingua e richiede di tradurli in quanto tali, come nell'esercizio a seguire:

“Alla ricerca del binomio giusto. Come si dice in russo?”

sapere a memoria
il culto della personalità
accogliere con uno scroscio di applausi
[...]

Esempio 4: J. Dobrovolskaja, Il russo per italiani, p. 129, es. 24.

Lo studente deve tradurre le espressioni riportate, estratte dalle letture affrontate nei vari capitoli. L'esercizio è dedicato al ripasso, lo studente deve richiamare alla mente l'espressione data e ricordarsi la traduzione. La peculiarità delle espressioni (il culto della personalità, accogliere con uno scroscio di applausi) implica l'impiego di un repertorio lessicale ampio.

Un esercizio simile può essere rintracciato anche a p. 484, es. 17: “Attenzione alla combinabilità dei vocaboli. Trovate un'equivalente italiano ai nessi lessicali seguenti.” In questo esercizio le combinazioni tra parole sono già date, lo studente deve unicamente tradurle.

Sono presenti anche esercizi di abbinamento:

Es. 13, p. 226: “Abbinare i sinonimi”.

Allo studente è richiesto di abbinare una parola della colonna di destra ad un'altra della colonna di sinistra.

Esercizi sulla forma:

“Da quali aggettivi provengono i seguenti avverbi? Ditene il significato in italiano.”

Es.: обоюдно-обоюдный – reciproco

[...]

Esempio 5: J. Dobrovolskaja, Il russo per italiani, p. 226, es. 12.

Lo studente deve riconoscere l'aggettivo da cui proviene l'avverbio dato e poi tradurre in italiano. L'esercizio contribuisce a sviluppare il lessico passivo e a riconoscere in modo più automatico i meccanismi di formazione delle parole.

Tecniche di natura insiemistica:

“Distribuire i seguenti vocaboli in quattro gruppi: sostantivi, aggettivi, verbi, avverbi.”

действие, действовать, действительный, действительно; умереть, смерть, мёртвый, [...]

Esempio 6: J. Dobrovolskaja, Il russo per italiani, p. 276, es. 9.

Mediante questo esercizio, lo studente può ampliare il lessico passivo e, individuando la radice comune, dedurre il significato delle singole parole. Il raggruppamento in insiemi, richiesto nella consegna, va eseguito in base a categorie grammaticali. I vocabolari riportati nell'esercizio sono numerosi e totalmente decontestualizzati; probabilmente, per i termini che lo studente non conosce, si fa affidamento alla consultazione del vocabolario.

Si riscontra che in questo manuale la componente creativa è praticamente assente, mentre sono presenti esercizi in cui è richiesto allo studente di imparare a memoria “Memorizzare la pronuncia dei seguenti vocaboli”²⁴ e “Imparare a memoria”.²⁵

Il confronto con la lingua materna, invece, è costante ed esplicito, come nell'esempio che segue:

“Confrontate:”

просьба не курить – Si prega di non fumare.

откуда ты это знаешь? - Come fai a saperlo?

хорошо, если бы это было так! - magari!

[...]

Esempio 7: J. Dobrovolskaja, Il russo per italiani, p. 118.

L'autrice vuole dimostrare sin dalle prime fasi di apprendimento la diversa combinabilità tra le parole nella lingua di partenza e nella lingua d'arrivo, in questo caso

²⁴Ivi, p. 70, es. 26.

²⁵Ibidem.

fornendo un glossario in cui sono presenti anche collocazioni; mediante glossari simili, l'autrice presenta i vocaboli polisemici. Riportiamo il caso di дело:²⁶

Какое тебе дело до неё!- Che t'importa di lei?

На самом деле. - In realtà.

У меня много дел! - Ho molto da fare!

Как дела?- Come va?

В чём дело? - Дело в том, что...- Di che si tratta? - E' che...

Не в этом дело! - Non si tratta di questo!

В самом деле? - Davvero?

По делам – per affari

Это дело вкуса! - é questione di gusto

Esempio 8: J. Dobrovolskaja, Il russo per italiani, p. 99.

Questo tipo di presentazione dimostra allo studente come con una sola parola si possano costruire diverse espressioni utili alla conversazione; tuttavia, dopo averle introdotte mediante elenco, non verranno contestualizzate in un testo, né verrà richiesto l'impiego delle stesse da parte dello studente.

²⁶Ivi, p. 99.

SCHEDA DI ANALISI

DATI BIBLIOGRAFICI

- titolo *Il russo per italiani*
- autore *J. Dobrovolskaja*
- casa editrice *Cafoscarina*
- anno di edizione *1988*

DESTINATARI

- età adolescenti ☐ adulti ☒
- livello linguistico *principianti*
- provenienza linguistica italofono ☒ mista ☐

RIFERIMENTI A UN PARTICOLARE APPROCCIO

- espliciti ☐ • impliciti ☒ assenti ☐

Quali: *Strutturalismo*

STRUTTURA MANUALE

- capitoli ☒ • unità didattiche ☐ • lezioni ☐
- rispetto fase di globalità, analisi, sintesi ☒

CONSEGNE

- L1 ☒ • LS ☐
- registro formale ☒ • informale ☐
- con esempi ☒ • senza esempi ☐
- chiare ☒ • poco chiare ☐

PRESENTAZIONE GRAMMATICA

metodo deduttivo ☒ metodo induttivo ☐

PRESENTAZIONE DEL LESSICO

- sezione dedicata ☒ Titolo: *Ricordate*
- contestualizzazione sì ☐ no ☐ non sempre ☒
- quantitativo lessicale adeguato ☐ eccessivo ☒

TIPOLOGIA ATTIVITA' LESSICO

	Presente in fase di:	presentazione	consolidamento
abbinamento		☐	☒
tecniche di natura insiemistica		☒	☐
esercizi sul senso		☐	☐
esercizi sulla forma		☐	☒
esercizi sulle collocazioni		☐	☒
esercizi connotazione/registro		☐	☐
esercizi ludici		☐	☐

3.3 *Il russo corso base*

Il manuale *Il russo corso base* è ideato da Ju. G. Ovsienko e pubblicato dalla casa editrice *Il punto editoriale* nel 2002. Il libro da noi analizzato, rivolto ad italofoni, risulta essere una traduzione pedissequa del manuale rivolto ad anglofoni,²⁷ originariamente edito dalla casa editrice russa *Русский Язык* nel 1989.²⁸

I destinatari sono principianti adulti (studenti universitari o delle scuole secondarie, non viene fatta nessuna distinzione tra adulti e adolescenti - nuova categoria introdotta recentemente nell'ideazione di manuali). Come per il manuale di Dobrovolskaja, anche in Ovsienko non è presente il riferimento ai livelli del QCER. L'autore nella prefazione al suo volume afferma di essersi affidata fedelmente al metodo funzionale,²⁹ quindi l'obiettivo primario è sviluppare nell'apprendente la competenza comunicativa, con esercizi di stampo comunicativo che coinvolgano la creatività dello studente e mediante l'utilizzo dell'unità didattica come modello operativo.³⁰ Le istruzioni sono fornite in italiano nelle prime 20 unità, a seguire le consegne verranno fornite parzialmente in russo, almeno nella parte dedicata alla lettura (*подготовка к чтению; диалог; текст; задания к тексту*), per poi riutilizzare l'italiano per le esplicitazioni delle regole grammaticali.

L'autrice dà indicazioni in merito alla quantità di unità lessicali fornite, 2000³¹ unità (equivalente quasi alla certificazione russa di primo livello relativa al B1), comprendenti le parole e le frasi più frequenti della lingua.

La parte iniziale del volume prevede un corso introduttivo alla fonetica, a cui segue un vocabolario illustrato contenente un ampio repertorio di termini suddivisi in campi semantici (esseri umani, parti del corpo, la famiglia, casa, appartamento, etc.).

Dall'unità 1 la struttura del manuale segue uno schema preciso: introduzione alla lettura, testo o dialogo, sezione grammaticale ed esercitazioni.

Innanzitutto un glossario, comprensivo di parole e collocazioni, funge da introduzione alla lettura. Vediamo un esempio:

²⁷Ju. G. Ovsienko, *Russian for beginners*.

²⁸Le immagini utilizzate in questa fase di analisi sono tratte dal manuale per anglofoni in quanto il manuale italiano è la traduzione di quello inglese.

²⁹Ju. G. Ovsienko, *Il russo corso base*, p. 14.

³⁰Ibidem.

³¹Ju. G. Ovsienko, *Il russo corso base*, p. 13.

PREPARATION FOR READING

До зáвтра!

See you tomorrow.

погóда weather
хорóший good, fine
плохóй bad, poor
вставáть to get up
рáно early
пóздно late
éхать to go
зáвтракать to have breakfast
úжинать to have lunch (dinner)
брáть что? to take
лыжи skis
встречáться to meet
домóй home
возвращáться to return
отдыхáть to relax; to rest
занимáться to study

переводíть что? to translate
занýтие class
кáждый every
потомú что because
обы́чно usually
тогда́ then
красíво (is) beautiful
éсли if
начинáть что? что дéлать? to begin
кончáть что? что дéлать? to end
* * *
катáться на лы́жах to ski
ложíться спать to go to bed
как обы́чно as usual

Illustrazione 1: Ю. Г. Овсиенко, Русский язык для начинающих, p. 95.

Il glossario fornisce una prima interpretazione della parola dal punto di vista semantico (traduzione), fonetico (segnalazione degli accenti) e grammaticale. Dopo la preparazione alla lettura, il lessico è contestualizzato in un dialogo e in un testo. I testi sono adattati, creati per introdurre il lessico e la grammatica che verrà trattata in ogni unità. I dialoghi sono incentrati su due personaggi principali Oleg e Mario, due studenti di biologia, e sulle loro famiglie. Si nota tuttavia che l'autore dà priorità al registro formale della lingua, introducendo la formula di saluto più colloquiale (*Привет*) solo all'unità 10.

Al termine del dialogo, si passa subito a una sezione sulla grammatica, mostrata in maniera deduttiva, mediante ausilio di tabelle e qualche frase esemplificativa. Tuttavia, lo studente è invitato a riflettere sulle regole grammaticali nella sezione dedicata agli esercizi, con consegne di questo tipo “Analizza il brano, prestando attenzione all'uso delle congiunzioni *что, чтобы*”;³² al termine dell'analisi, dovrà applicare le regole “Inserisci *что* o *чтобы*”.³³

Gli esercizi, quindi, sono relegati all'ultima fase dell'unità, terminata, quindi, l'esposizione e la contestualizzazione del nuovo materiale lessicale e grammaticale. Le tecniche più frequenti consistono in esercizi di roleplay “Un amico viene a casa per la

³²Ju. G. Ovsienko, *Il russo corso base*, p. 230, es. VIII.

³³Ibidem.

prima volta. Presentalo ai membri della tua famiglia.”,³⁴ tipici del metodo funzionale, ma anche di *drill* più meccanici, del tipo “Formula delle domande, come nell'esempio.”³⁵ ed esercizi di manipolazione “Leggi il testo e rispondilo, volgendolo alla I singolare e plurale.”,³⁶ in cui la componente creativa è limitata.

Passiamo quindi in rassegna le tecniche didattiche adoperate per lo sviluppo della competenza lessicale, premettendo che non sono presenti esercizi per la presentazione del lessico (per cui si fa affidamento alla prima parte dell'unità, o al vocabolario illustrato); di conseguenza, le tecniche mostrate sono volte al consolidamento delle conoscenze lessicali.

Possiamo annoverare innanzitutto qualche esercizio di abbinamento:

EXERCISES

I. Look at the drawings and answer the question **О чём они говорят?**

Model: *Они говорят о книге.*



Illustrazione 2: Ю. Г. Овсиенко, *Русский язык для начинающих*, p. 83, es. I.

Lo studente deve trovare la parola in russo corrispondente all'immagine data e poi impiegarla per comporre la frase richiesta dall'esercizio.³⁷ Vediamo essere coinvolta anche la componente grammaticale; difatti lo studente deve formulare la frase

³⁴Ivi, p. 51, es. VII.

³⁵Ivi, p. 56, es. II.

³⁶Ivi, p. 64, es. III.

³⁷Un esercizio identico a quello mostrato, può essere rintracciato a p. 109, es. VIII. Ju. G. Ovsienko, *Il russo corso base*.

utilizzando il complemento di argomento, con il costrutto *о* seguito dal caso prepositivo.

Proseguiamo con un esercizio simile.

III. Answer the questions, using the drawings.

Model: — Где она работает?

— На почте.

— Куда она идёт?

— На почту.



Illustrazione 3: Ю. Г. Овсиенко, Русский язык для начинающих, p. 108, es. III.

Come nell'esercizio precedente, lo studente deve utilizzare le parole corrispondenti alle immagini date. A differenza di prima, però, le parole da utilizzare sono già scritte nella figura, e il compito assegnato allo studente è limitato all'imitazione di una frase modello. Dal punto di vista lessicale l'esercizio non è utile al ripasso delle parole, la ripetizione avviene solo per le costruzioni che rendono il moto a luogo (*на почту*) e lo stato in luogo.

Mostriamo ora gli esercizi dedicati alle collocazioni.

1. В буфете

купить этот учебник.

2. В библиотеке

можно купить газеты.

3. В киоске

взять эти книги.

[...]

Esempio 9: Ю. Г. Овсиенко, Русский язык для начинающих, p. 128, es. 10.

In questo esercizio, lo studente deve inventare delle frasi usando le espressioni date nelle due colonne. Le frasi vanno costruite in base al senso, formando associazioni logiche (*библиотека-книги*, etc.). La creatività non è coinvolta in nessuna misura, e l'esercizio è probabilmente ideato per mostrare la costruzione *можно* seguita dal verbo

all'infinito.

II. Qualify each of the nouns on the left by suitable adjectives chosen from those on the right. Use the adjectives in the correct form.

Model: *Большая, светлая квартира.*

Квартира, кухня, комната, бал- кон, мебель, шкаф, стол, диван, кровать, полка, кресло, стулья.	большой, маленький, светлый, тёмный, красивый, новый, ста- рый, тёплый, удобный, хоро- ший, книжный, письменный.
--	---

Illustrazione 4: Ю. Г. Овсиенко, Русский язык для начинающих, p.128, es.II.

Allo studente è richiesto di associare a un sostantivo della colonna di sinistra un aggettivo della colonna di destra. In questo esercizio è coinvolta anche la grammatica, in quanto dopo aver creato le combinazioni, lo studente deve concordare l'aggettivo in numero e genere con il sostantivo scelto.

Sono presenti anche esercizi di completamento:

IV. Complete the dialogues.

1. — ...? — Меня зовут Олэг.
— ...? — Я студент.
2. — ...? — Да, это моя сестра.
— ...? — Её зовут Тánя.
— ...? — Она школьница.
3. — ...? — Это моя ма́ма.
— ...? — Она врач.

Illustrazione 5: Ю. Г. Овсиенко, Русский язык для начинающих, p.128, es.II.

Lo studente deve completare i dialoghi, creando la domanda adatta alla risposta data; quindi, per completare la consegna deve comprendere il significato della risposta. L'esercizio può essere pertanto classificato come esercizio sul senso; all'opposto, l'esercizio di completamento che segue, esercita unicamente le conoscenze grammaticali in merito al caso strumentale:

III. Complete the sentences, as in the model.

Model: *Это друг Олега. Таня знакома ...*
Таня знакома с другом Олега.

1. Наташа — подру́га Ни́ны. Ни́на давно́ знако́ма ... 2. Это брат Андре́я. Я учи́лся в шко́ле ... 3. Са́ша люби́т матемáтику. Он уже́ с де́тства увлека́лся ... 4. В Москвú прие́хала сестра́ Джо́на. Мы познако́мились ... 5. Вче́ра Ни́не звони́л оте́ц. Ни́на до́лго разгово́ривала ... 6. Ма́ма Та́ни учи́тельница. Та́ня то́же хо́чет стать ... 7. Мой друг — врач. Я то́же реши́л стать ... 8. Я не люби́ю футбо́л, а Джо́н увлека́ется ... 9. Друг Джо́на — футбо́лист, и Джо́н мечта́л стать ... 10. Оле́г люби́т спорт. Он давно́ занима́ется ...

Illustrazione 6: Ю. Г. Овсиенко, Русский язык для начинающих, p. 215, es. III.

Lo studente deve completare le frasi declinando dei sostantivi al caso strumentale, per tradurre il complemento di compagnia, o perché determinati verbi richiedono tale costruzione.

Nel manuale, il reimpiego lessicale è richiesto in attività ideate per lo sviluppo della produzione orale. Ne riportiamo un esempio.

VII. Speak about your favourite poet or writer, using some of these words and phrases:

та́лант, тала́нтливый, изве́стный, люби́мый, создава́ть (созда́ть) что?; писа́ть (написа́ть) что? когда́?; стихи́ (расска́зы, рома́ны, пье́сы), перево́дить (перевести́) с како́го языка́? на како́й?

Illustrazione 7: Ю. Г. Овсиенко, Русский язык для начинающих p. 312, es. VII.

Lo studente deve parlare di uno scrittore o di un poeta usando le espressioni date (*талант, талантливый*, etc.). Questo esercizio, come preannunciato, implica un reimpiego del lessico noto, tuttavia la componente creativa è limitata dal repertorio di parole dato.

Infine, riportiamo come commento conclusivo all'analisi del manuale di Ovsienko, che non si riscontrano attività di confronto con la madrelingua degli studenti; l'autore, ad esempio, presenta *chunk*, espressioni preconfezionate, fraseologismi e proverbi, fornendo una traduzione nella lingua materna del discente:

Р

Some Expressions with *себя*

Быть самым со- бой.	To be one's own self.	Не думать о се- бе.	Not to think of oneself.
Выйти из себя.	To lose one's temper.	Сам по себе.	By oneself.
Взять себя в ру- ки.	To pull oneself together.	Уметь (не уметь) вести себя.	To know (not to know) how to behave.
Дать себе сло- во.	To resolve.	Читать про се- бя.	To read to one- self.

Illustrazione 8: Ю. Г. Овсиенко, Русский язык для начинающих, p.286.

Nell'illustrazione riportata sopra, l'autrice presenta le espressioni contenenti *себя*, in forma decontestualizzata. Oltre al constatare che non è richiesta nessuna forma di riflessione da parte dello studente, notiamo che in seguito non saranno presenti esercizi per riutilizzare le espressioni o per testare la comprensione delle stesse.

SCHEDA DI ANALISI

DATI BIBLIOGRAFICI

- titolo *Il russo corso base*
- autore *Ju. G. Ovsienko*
- casa editrice *Il punto editoriale*
- anno di edizione *2002 [I edizione 1995]*

DESTINATARI

- età adolescenti ☐ adulti ☒
- livello linguistico *principianti*
- provenienza linguistica italofono ☒ mista ☐

RIFERIMENTI A UN PARTICOLARE APPROCCIO

- espliciti ☒ • impliciti ☐ assenti ☐

Quali: *Metodo Funzionale*

STRUTTURA MANUALE

- capitoli ☐ • unità didattiche ☒ • lezioni ☐
- rispetto fase di globalità, analisi, sintesi ☒

CONSEGNE

- L1 ☒ • LS ☒
- registro formale ☒ • informale ☐
- con esempi ☒ • senza esempi ☐
- chiare ☒ • poco chiare ☐

PRESENTAZIONE GRAMMATICA

metodo deduttivo ☒ metodo induttivo ☐

PRESENTAZIONE DEL LESSICO

- sezione dedicata ☐ Titolo:
- contestualizzazione sì ☐ no ☐ non sempre ☒
- quantitativo lessicale adeguato ☒ eccessivo ☐

TIPOLOGIA ATTIVITA' LESSICO

	Presente in fase di:	presentazione	consolidamento
abbinamento		☐	☒
tecniche di natura insiemistica		☐	☐
esercizi sul senso		☐	☒
esercizi sulla forma		☐	☐
esercizi sulle collocazioni		☐	☒
esercizi connotazione/registro		☐	☐
esercizi ludici		☐	☐

3.4.1 *Поехали!*

Поехали! è un manuale edito da Zlatoust nel 2001, mentre il volume preso in esame in questo capitolo è una ristampa del 2009.³⁸ L'autore S.I. Černyšov rivolge il suo testo a un pubblico di adulti principianti, di lingua europea.³⁹ Il manuale, più recente rispetto agli altri due presi sino ad ora in esame, presenta indicazioni sul livello conformi al QCER; l'autore nella prefazione afferma, infatti, che i testi contenuti sono utilizzabili, a fini di ripasso, sino al livello *ТРКИ-1*, equivalente al B1.

Il manuale nasce come corso intensivo di russo;⁴⁰ in quanto tale la competenza comunicativa è prioritaria e le abilità produttive orali hanno rilievo rispetto alla produzione scritta.⁴¹ Per quanto concerne lo sviluppo delle abilità ricettive, si fa affidamento al supporto audio in accompagnamento al volume, provvisto, quindi, di un elevato numero di attività per l'ascolto.

La presentazione della grammatica viene fornita mediante l'ausilio di tabelle riassuntive, secondo un metodo principalmente deduttivo, in cui sono escluse esplicitazioni formali e il coinvolgimento della madrelingua del discente.

Il manuale è suddiviso in lezioni, in cui, come riportato dall'indice, si affrontano le seguenti sezioni: argomenti di conversazione (*имя, профессия*, etc.), costrutti (*кто это?, как вас зовут?*, etc.), grammatica (nominativo, accusativo, etc.) e fonetica. Per quanto riguarda le consegne, queste sono fornite in forma sintetica, tramite dei simboli riconducibili ad una legenda iniziale.

Le prime otto lezioni sono costruite partendo da una sezione sulla fonetica, che presenta una serie di suoni e parole da ascoltare.

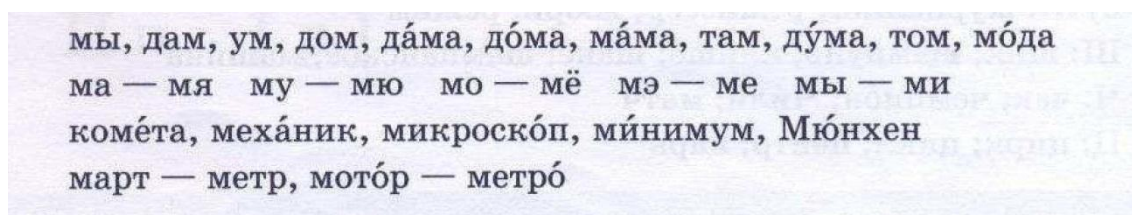


Illustrazione 9: С. И. Чернышов, *Поехали! Русский язык для взрослых*, р. 12.

Dall'estratto, notiamo che le parole utilizzate per l'ascolto sono totalmente

³⁸ С. И. Чернышов, *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс*, СПб, Златоуст, 2009.

³⁹ Ivi, p. 9.

⁴⁰ Ivi, p. 2.

⁴¹ Ivi, p. 8.

decontestualizzate; l'abbondanza di esercitazioni sulla fonetica, basate su sequenze di suoni prive di significato, ricorda il metodo audiolinguale, che rammentiamo essere uno dei metodi più utilizzati in Russia fino a qualche anno fa.⁴²

Sin dalle prime pagine il libro mostra un ampio uso di lessico di origine greca o latina (tra cui *Комета*,⁴³ *Механик*,⁴⁴ *Микроскоп*,⁴⁵ etc.), comprensibile ad un apprendente di lingua romanza, allo scopo di rendere la lingua russa e i suoni più familiari allo studente.

Proseguendo con l'analisi della struttura delle lezioni, notiamo che nell'organizzazione non viene seguito lo schema dell'unità didattica, manca una presentazione globale tramite testo o ascolto, e una fase di analisi e di sintesi finale. La lingua viene presentata in maniera parcellizzata, secondo un paradigma di presentazione-pratica-produzione di parole, strutture grammaticali o suoni, che rende, rispetto ai manuali visti sino ad ora, il materiale in apparenza caotico, privo di una organizzazione interna. Difatti, i testi e i dialoghi si trovano all'interno dell'unità, in un momento non prestabilito. Molti dei testi sono presentati in forma di l'ascolto, privi di attività per la comprensione, fungono principalmente da modello su cui costruire dialoghi fittizi per la pratica orale. I testi sono composti da materiale adattato allo studente, non è presente materiale autentico, ma porzioni di lessico e di grammatica preselezionati per la lezione. La selezione degli elementi lessicali e grammaticali da presentare nei dialoghi, in questo manuale, va a scapito dell'autenticità e della spontaneità dello scambio comunicativo. Vediamo l'esempio.

-Здравствуйте!
-Здравствуйте!
-Меня зовут Слава. А вас?
-А меня Елена.
-Очень приятно.
-Вы работаете?
-Я экономист. Но сейчас я не работаю. Я отдыхаю. А вы кто?
-Я студентка. Я изучаю русский язык.
-А что вы сейчас делаете?
-Сейчас я гуляю.
-Вот кафе. Я сейчас обедаю. Обедаем вместе?
-Нет, спасибо. Пока!
-Пока!

Esempio 10: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р. 23.

⁴²Cfr. paragrafo 1.4.

⁴³<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%B0>

⁴⁴<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BC%D0%B5%D1%85%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BA>

⁴⁵<https://goo.gl/F1DwZ3>

L'esempio riportato è il primo dialogo del manuale. Vediamo che sono presenti forme di saluto formale e informale già dalla seconda lezione, a differenza del manuale di Ovsienko, caratteristica che corrisponde alle esigenze di comunicazione reale. Tuttavia, il congedo finale, per cui è stata scelta la forma informale (*Пока*), non è coerente con le forme di saluto più formale (*Здравствуйте*), scelta all'inizio del dialogo. Inoltre, anche la forma di invito *обедаем вместе*, sembra essere stata per evitare strutture non note allo studente, ovvero l'imperativo esortativo. Un testo più autentico linguisticamente avrebbe mostrato le formule *давай пообедаем вместе*,⁴⁶ *пообедаем вместе*⁴⁷ o *пойдём обедать*.⁴⁸

Proseguiamo con il dialogo che segue l'altro appena analizzato.

-Здравствуйте! Вы меня помните?
 -Да, думаю, я вас знаю. Вы - Слава.
 -Да, я Слава. Вы спешите?
 -Нет, не спешу. А это кто?
 -Сергей. Ты его знаешь? Он музыкант. Вот ресторан. Он там работает, играет.
 -Я его помню.
 -Вы курите?
 -Спасибо, нет. Я спортсменка.

Esempio 11: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р. 23.

In questo dialogo si torna alla versione di saluto più formale, nonostante prima le protagoniste si fossero congedate con un saluto informale. La sequenza di battute tra i due interlocutori sembra essere costruita allo scopo di presentare il lessico appartenente al campo delle professioni.

Il lessico, ricapitolando, può venire presentato in forma decontestualizzata, attraverso la prima parte di esercitazione sulla fonetica, e in forma contestualizzata mediante testi e dialoghi. Probabilmente a causa dell'esclusione della madrelingua del discente anche per le esplicitazioni sul significato delle parole, notiamo un elevato numero di esercizi volti alla presentazione e al consolidamento delle conoscenze del materiale lessicale. Ne riportiamo alcuni esempi, dando avvio, quindi, alla catalogazione degli esercizi lessicali.

Partiamo con le tecniche di natura insiemistica.

⁴⁶Imperativo del verbo давать seguito dall'infinito del verbo imperfettivo o dalla prima persona plurale del futuro dei verbi perfettivi.

⁴⁷Prima persona plurale del verbo al perfettivo.

⁴⁸Per un confronto, si veda C. Cevese, *et al.*, Grammatica Russa, Morfologia: teoria ed esercizi, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2000.

Задание 1

Ур
1

Он, оно́ или она́?

ОН	ОНО	ОНА

Кни́га, мо́ре, класс, телефо́н, актри́са, па́па, окно́, стол, су́мка, мужчи́на, музе́й, семья́, дом, студе́нтка, журна́л, письмо́, газе́та, бизне́смен, ночь, парк, тури́ст, со́лнце, спортсме́нка, рестора́н, магази́н.

Illustrazione 10: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, es. 1, p. 15.

L'esercizio richiede allo studente di suddividere la lista dei sostantivi sottostante la tabella in base al genere, maschile, femminile e neutro. Questo esercizio segue una spiegazione sul genere dei sostantivi in russo, fornita mediante esempi, secondo un metodo induttivo e serve a presentare lessico che non era stato precedentemente introdotto. Tuttavia, una volta suddivisi i sostantivi in base al genere, non sembra così ovvia la modalità mediante la quale l'insegnante aiuterà lo studente a comprendere il significato dei singoli termini, dal momento che non verranno contestualizzati né in frasi né in testi. Probabilmente, tale spiegazione è rimandata ad un secondo momento. Ricordiamo, come già premesso precedentemente, che l'utilizzo dei termini internazionali presenti anche in questo estratto (*бизнесмен, спортсменка*, per citarne due esempi) aiuta lo studente a dedurre autonomamente il significato degli stessi.

Proseguiamo con un altro esercizio, in questo caso pensato per rafforzare le conoscenze lessicali.

Задание 26

Что здесь не так?

Стол, стул, телефон, музей, окно.

- 1) города, улицы, капитаны, автобусы, магазины, киоски;
- 2) братья, сёстры, дети, мужья, стулья, жёны, дочери, сыновья;
- 3) таксисты, экономисты, секретари, компьютеры, гиды;
- 4) журналы, слова, газеты, солдаты, тексты.

Illustrazione 11: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, p.32, es.26.

Lo studente deve eliminare l'elemento estraneo nel gruppo di elementi dato. I termini appartengono, ad eccezione dell'elemento da escludere, allo stesso gruppo semantico. Il primo termine da eliminare, ad esempio, nel gruppo di sostantivi legati alla città è *капитаны*; le scelte devono essere valutate sulla base del significato dei termini.

Si riscontra nel manuale un elevato numero di esercizi di abbinamento tra immagini e parole, al fine di presentare il lessico. Vediamo qualche esempio.

домá, городá, берегá, лесá, островá, поездá, вечерá

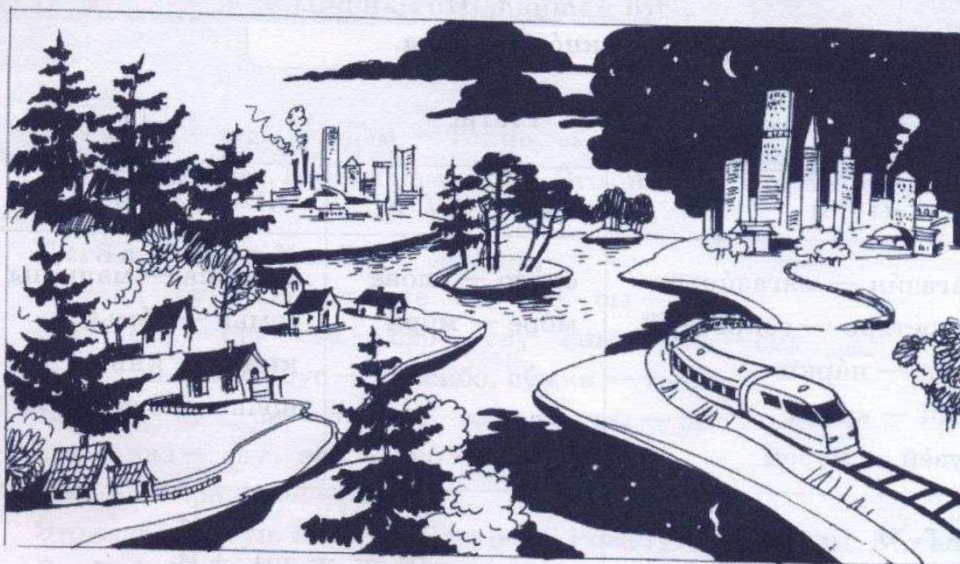


Illustrazione 12: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, p. 28.

In questo esercizio non è presente nessuna istruzione. Lo studente deve abbinare, necessariamente sotto la supervisione dell'insegnante, le parole alla loro rappresentazione nella figura data. Notiamo che i termini sono raggruppati insieme per

la particolarità della loro forma al plurale, irregolare.

Così come nel caso ora esposto, anche l'esempio a seguire è utile per presentare il lessico, fungendo da vocabolario illustrato:



Illustrazione 13: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р. 113.

Lo studente deve provvedere a compiere due tipi di abbinamento, dapprima deve abbinare la parola all'immagine, e poi, implicitamente alla parola nella sua L1.⁴⁹ Nel manuale di Ovsienko la presentazione del lessico era affidata a un vocabolario illustrato,

⁴⁹Un altro esercizio di abbinamento per la presentazione del lessico, simile a quelli ora esposti, è riscontrabile a p. 119.

С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс.

tuttavia, in quel caso, le parole erano già associate alla figura e alla sua traduzione. L'attività introduce un elevato quantitativo di unità lessicali; tuttavia, immediatamente di seguito a questo esercizio, è possibile trovare un testo in cui le parole sono contestualizzate ed esercizi per il reimpiego delle stesse.

Gli esercizi di abbinamento sono presenti anche nella fase di ripasso del lessico, come nell'esempio:

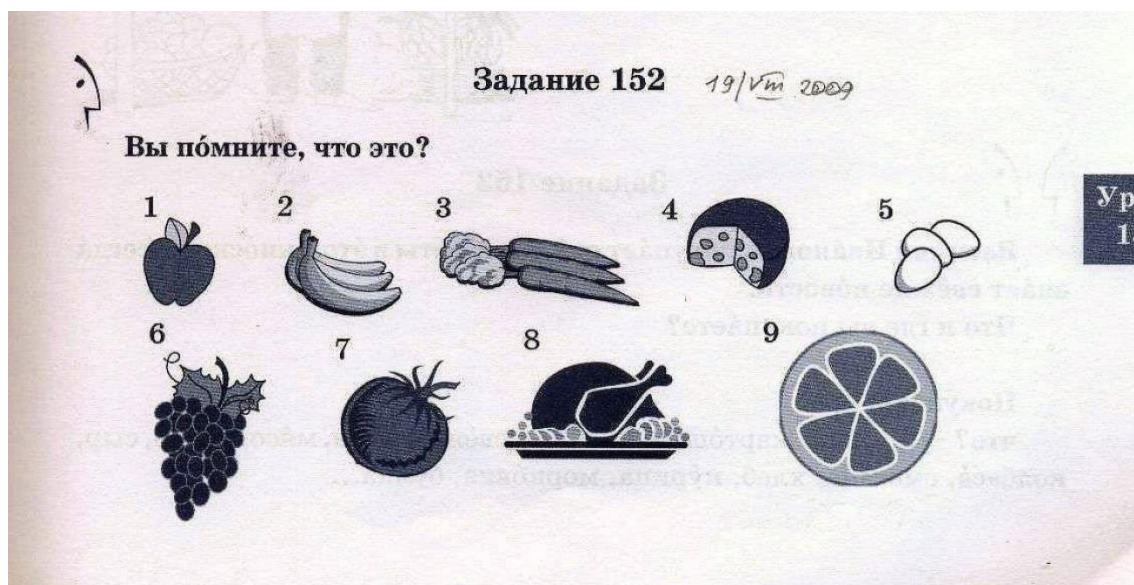


Illustrazione 14: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р. 121.

La consegna richiede allo studente di richiamare alla memoria il termine in russo corrispondente alle immagini. Lo studente non può scegliere i termini tra una lista proposta nel volume, pertanto, l'esercizio per essere completato, richiede una conoscenza attiva del lessico.

Nel manuale sono presenti diversi esercizi volti alla creazione di collocazioni, per il ripasso lessicale.

Задание 25

А

Я знаю, что	студёнты	много	говори́ть
Я думаю, что	журнали́сты	мало	кури́ть
	солда́ты		рабо́тать
	бизнесме́ны		игра́ть
	де́ти		ду́мать
	же́нщины		отдыха́ть
	мужчи́ны		гуля́ть
	спортсме́ны	не	спеши́ть
	актёры / актри́сы		за́втракать
	инжене́ры		чита́ть
	преподава́тели		смотре́ть телеви́зор
	полі́тики		спра́шивать

Illustrazione 15: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р. 31.

Lo studente deve completare l'esercizio seguendo l'esempio dato, ovvero, creando delle frasi di senso, unendo gli elementi delle quattro colonne. Le frasi devono essere costruite in modo che l'enunciato sia dotato di senso, sebbene le scelte di abbinamento tra soggetto e verbo sono arbitrarie, non affidate alla logica. La frase di partenza è “io penso che” e “io so che”. Questa attività coinvolge primariamente la grammatica dal momento che lo studente deve anche coniugare i verbi, accordandoli al soggetto, mentre testa in minima misura la vera comprensione dei vocaboli da collegare.

Задание 115

У меня́ есть кни́га	о любви́
Я чита́ю рассказ	о спо́рте
Мы чита́ем рома́н	о мо́де
У него́ есть журна́л	о поли́тике
Она́ смотре́ла филь́м	об эконо́мике
В газе́те была́ статья́	о катастро́фе
Я рассказыва́л	о приро́де
Мы мно́го говорим	о кри́зисе
Вы ма́ло зна́ете	о войне́
Они́ спра́шивают	о президе́нте

Illustrazione 16: С. И. Чернышов, *Поехали! Русский язык для взрослых*, p. 94, es. 115.

Lo studente deve creare delle possibili combinazioni tra gli elementi della colonna di sinistra, costituenti la frase principale, e gli elementi della colonna di destra, traducendo il complemento di argomento. In questo esercizio è richiesta unicamente la comprensione delle parole, mentre la grammatica non è coinvolta.

Gli esercizi sulle collocazioni possono essere adattati ai diversi livelli degli apprendenti. Vediamo come in *Поехали!* l'autore aumenta la difficoltà di un simile esercizio, col progredire delle conoscenze linguistiche dello studente. L'attività che segue si trova alla lezione 17 del manuale.

Задание 183

Стро́им фразы:

Я иногда пою́ джаз в но́чном клубе.

кто	когда	что делает	что	где
я	всегда́	рабо́тать	телеви́зор	в рестора́не
ты	ча́сто	чита́ть	му́зыку	на ку́хне
он	ре́дко	писа́ть	о́перу	в гости́ной
она́	иногда́	слу́шать	мю́зикл	в спа́льне
мы	в суббо́ту	смотре́ть	балёт	в ва́нной
вы	ка́ждый день	покупа́ть	газету́	на Садо́вой у́лице
они́	в понеде́льник	продава́ть	рома́н	на Не́вском проспе́кте
Анна	у́тром	гуля́ть	рок	в бу́лочной
Анто́н	в пя́тницу	ужина́ть	джаз	в но́чном клубе́
друзья́	но́чью	отдыха́ть	мясо́	в мо́лочном отделе́
тури́сты	днём	братъ	ры́бу	в о́перном теа́тре
студе́нт	вече́ром	хотеть	я́блоки	в Це́нтральном па́рке
банкíр	в четве́рг	жить	писа́ть	на Че́рном мо́ре
музыка́нт	в выходные́	ночевáть	де́ньги	в Ру́сском музе́е
продаве́ц	в сре́ду	гото́вить	глу́пости	на ры́нке
же́нщины	весь день	проси́ть	сала́т	в кни́жном магази́не
мужчи́ны	день и ночь	петь	пи́ццу	на рабо́те
учите́ля	обы́чно	игра́ть (в)	футбо́л	в большо́м го́роде

Illustrazione 17: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р. 148, es. 183.

In questo esercizio lo studente deve comporre delle frasi abbinando soggetto, avverbio di tempo, verbo, complemento oggetto e complemento di luogo. L'esercizio risulta difficile e male strutturato in diversi punti. Innanzitutto il quantitativo di elementi dati (18 per ogni colonna) è eccessivo. La consegna è affidata al singolo esempio fornito prima dell'esercizio e dal quale si intende che tutti gli elementi delle singole colonne vadano inseriti nella frase, senza esclusione. Nel tentativo di farlo, lo studente potrebbe riscontrare delle difficoltà cercando di trovare il complemento oggetto idoneo a verbi come *отдыхать*, transitivo in italiano (benché l'utilizzo più comune sia nell'accezione intransitiva) ma intransitivo in russo.⁵⁰ A un livello incipiente di apprendimento – come nel caso di studenti di russo di livello A1, pubblico cui è rivolto questo manuale – lo

⁵⁰<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BE%D1%82%D0%B4%D1%8B%D1%85%D0%B0%D1%82%D1%8C>

studente non può conoscere il “comportamento collocazionale”⁵¹ delle parole, pur conoscendo il significato delle stesse, pertanto potrebbe affidarsi al confronto con la lingua materna.

Gli esercizi sulle collocazioni dovrebbero, al pari dei testi, fungere da input per lo studente, presentando le combinazioni più frequenti tra parole e permettendo allo studente, risolvendo l'esercizio, di ripeterle, mentre in questo esercizio, come nei precedenti visti, i collegamenti sono arbitrari.

Un ulteriore elemento di difficoltà (minima in questo caso) dell'esercizio è la presenza della grammatica; lo studente componendo le frasi deve coniugare il verbo dato all'infinito con il soggetto da lui scelto.

Procedendo oltre, notiamo che sono numerosi, in questo volume, anche gli esercizi ludici per il consolidamento delle conoscenze sul lessico.

Задание 23

Какие это слова?

		Т	Е		З	Е	И	
А	В	Т	О		О	С	К	И
М	А	Г	А		Р	О	Д	А
	У	Л	И		В	А	И	
		К	И		Б	У	С	Ы
		М	У		А	Т	Р	Ы
		Г	О		З	И	Н	Ы
Т	Р	А	М		Ц	Ы		

Это слова: театры, ...

Illustrazione 18: С. И. Чернышов, *Поехали! Русский язык для взрослых*, р. 30.

Lo studente deve rintracciare le parole “scomposte” nel cruciverba. La difficoltà dell'esercizio è minima, difatti, è collocato già alla terza unità, in una fase di primo ripasso delle parole introdotte (*театры, автобусы, магазины, улицы, киоски, музеи, города, трамваи*). Notiamo che le parole date sono tutte al plurale, quindi l'esercizio

⁵¹A. Corda, *et al.*, p. 143.

ha come obiettivo far notare nuovamente allo studente le desinenze dei sostantivi maschili al plurale nominativo e in particolare il plurale irregolare di *город*. Questo esercizio non testa realmente la conoscenza degli studenti di queste parole, per la quale si sarebbe potuto chiedere di abbinare poi la parola a un'immagine, o di inserirla in una frase che la contestualizzasse.⁵²

Vediamo un'altra attività ludica; anche questa, come la maggior parte degli esercizi presenti in questo manuale, è creata per lo sviluppo delle abilità orali produttive.

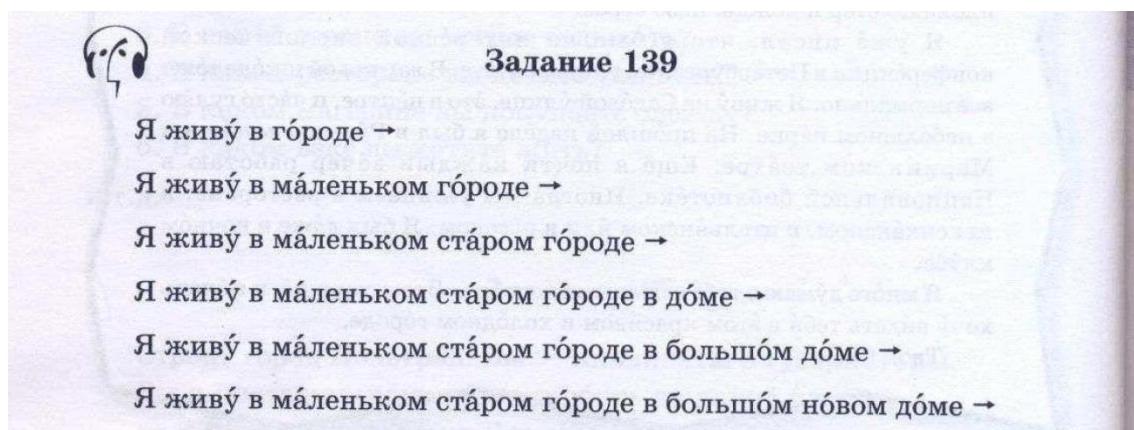


Illustrazione 19: С. И. Чернышов, *Поехали! Русский язык для взрослых*, p. 104.

Quanto riportato è un esempio di catena di parole (*снежный ком*). Lo studente deve ascoltare l'esempio fornito nel libro: partendo da una frase basilare “Io vivo in città”, ogni studente aggiunge un particolare alla stessa “Io vivo in una piccola città”, e si procede finché la creatività e la memoria lo consentono. Questa tecnica serve agli studenti ad impiegare le parole che conoscono e al contempo, dovendo ripetere intere frasi continuate dai compagni, utilizzano vocaboli scelti da altri, consentendo un primo impiego del lessico ricettivo.

Possiamo annoverare anche esercizi sul senso.

⁵²Un altro esercizio simile è presente a p. 46, anche in questo caso non si nota un lavoro reale sul significato dei termini.

Задание 15

Понимать или помнить?

Вы ... , что я говорю? — **Вы понимаете, что я говорю?**

Вы её ... ? Это Оля. — **Вы её помните? Это Оля.**

1) Я вас слýшаю и ... 2) Вы меня ...? Я Вáся. 3) Ты его ...? Его зовúт Антóн. 4) Что онú говорúт? Я их не 5) Я его ..., он дирéктор. 6) Это дирéктор. Он нас не 7) Я не ... , как её зовúт. 8) Я ... , что вы спрашиваете. 9) Я не ... , онú рабóтают или отдыхáют? 10) Я не ... , это Ёра или Кáтя?

Illustrazione 20: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р. 22.

Questo esercizio è volto alla comprensione dei verbi *понимать* (comprendere) e *помнить* (ricordare, rammentare) che per la loro somiglianza, possono essere scambiati e confusi dagli apprendenti. Pertanto lo studente deve inserirli in alcune frasi che ne possano disambiguare il significato.

Si riscontrano anche esercizi grammaticali, nella forma di esercizi di completamento:



Задание 9

Мы говор... — **Мы говорим.**

1) Я слýша... . 2) Онá не отвечá... . 3) Мы игра... . 4) Ты не слýша... .
5) Я дýма... , что это стол. 6) Онú сейчáс отдыхá... . 7) Что вы дéла... ?
8) Что ты изучá...? 9) Я не зáвтрака... . 10) Мы ўжина... . 11) Что он спрашивá... ? 12) Я повторяю... ! 13) Онú не рабóта... . 14) Что ты сейчáс

Illustrazione 21: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р.20.

In questo esercizio lo studente non deve scegliere il verbo da inserire nelle frasi, ma semplicemente coniugarlo in base alla persona. L'esercizio non coinvolge le conoscenze lessicali, ma è un esercizio di ripasso grammaticale. Tuttavia, se l'autore avesse disposto i verbi in uno specchietto a lato delle frasi, richiedendo allo studente di inserirli oltre che coniugarli, avrebbe trasformato questa esercitazione in un'attività basata sul significato.

Infine, riportiamo un esercizio di comprensione lessicale:

Задание 132

1. Где продают газёты?

- а) в мексикáнском ресторáне;
- б) в газётном ки́оске;
- в) в компьютёрном магазíне

2. Где да́ют креди́ты?

- а) в пивно́м ба́ре;
- б) в университетской библиоте́ке;
- в) в швейца́рском ба́нке

3. Где гуля́ют де́ти?

- а) в городско́м па́рке;
- б) в ло́ндонском аэропортú;
- в) в ночно́м клúбе

Illustrazione 22: С. И. Чернышов, Поехали! Русский язык для взрослых, р. 104.

Lo studente deve rispondere alle domande date scegliendo tra tre possibili risposte. L'esercizio è inserito nell'unità dedicata allo stato in luogo; pertanto è una forma di ripasso grammaticale in cui però viene testata la comprensione. Per rispondere lo studente deve ripassare anche il significato delle parole contenute e, al contempo, nelle risposte verificherà l'utilizzo dello stato in luogo.

SCHEMA DI ANALISI

DATI BIBLIOGRAFICI

- titolo *Поехали!*
- autore *S.I. Černyšov*
- casa editrice *Zlatoust*
- anno di edizione *2009 [I edizione 2001]*

DESTINATARI

- età adolescenti ☐ adulti ☒
- livello linguistico *A1*
- provenienza linguistica italofono ☐ mista ☒

RIFERIMENTI A UN PARTICOLARE APPROCCIO

- espliciti ☐ • impliciti ☐ assenti ☒

STRUTTURA MANUALE

- capitoli ☐ • unità didattiche ☐ • lezioni ☒
- rispetto fase di globalità, analisi, sintesi ☐

CONSEGNE

- L1 ☐ • LS ☒
- registro formale ☐ • informale ☐
- con esempi ☒ • senza esempi ☐
- chiare ☐ • poco chiare ☒

PRESENTAZIONE GRAMMATICA

metodo deduttivo ☒ metodo induttivo ☐

PRESENTAZIONE DEL LESSICO

- sezione dedicata ☐ Titolo: non sempre ☒
- contestualizzazione sì ☐ no ☐ eccessivo ☐
- quantitativo lessicale adeguato ☒

TIPOLOGIA ATTIVITA' LESSICO

	Presente in fase di:	
	presentazione	consolidamento
abbinamento	☒	☒
tecniche di natura insiemistica	☒	☒
esercizi sul senso	☐	☒
esercizi sulla forma	☐	☐
esercizi sulle collocazioni	☐	☒
esercizi connotazione/registro	☐	☐
esercizi ludici	☐	☒

3.4.2 *Поехали! 2*

Поехали! 2 è il proseguimento del precedente volume, che consente il raggiungimento del livello A2 (*базовый уровень*).⁵³ Il manuale vede la sua prima stampa nel 2007, sempre edito da Zlatoust, l'edizione da noi presa in esame è una ristampa del 2009.

Le caratteristiche generali del manuale corrispondono a quelle riportate per il primo volume analizzato *Поехали! 1*: la provenienza linguistica degli apprendenti è circoscritta a studenti di lingua “europea”; il manuale è ideato per lo sviluppo della competenza comunicativa; la grammatica viene presentata attraverso un metodo in prevalenza deduttivo, sempre con l'ausilio di tabelle e tavole riassuntive. Inoltre, il manuale è nuovamente suddiviso in lezioni, di cui l'indice riporta indicazioni in merito alle tematiche (*рассказ о себе, рассказ о работе и профессии, etc*)⁵⁴ e al materiale lessico-grammaticale (*выражение времени, глаголы типа понять, etc*).⁵⁵

La struttura del manuale, invece, cambia notevolmente, motivo per cui si è scelto di distinguere le due analisi. *Поехали! 2* prevede, per ogni lezione, una fase motivante di presentazione dell'argomento, consistente in un testo o in esercizi di anticipazione alla lettura.⁵⁶ A seguire, sono evidenziati i nuovi elementi grammaticali e lessicali introdotti e la produzione orale è relegata alla fase finale dell'unità, come momento di reimpiego dell'appreso. Il modello operativo, pertanto, segue il percorso dell'unità didattica. Le istruzioni, che nel precedente volume erano affidate a dei simboli, sono più chiare ed estese; al termine del volume l'autore inserisce le soluzioni chiave degli esercizi, consentendo allo studente lo studio individuale. Tuttavia, la madrelingua rimane esclusa in maniera categorica, salvo rari casi, di cui riportiamo un esempio.

⁵³С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых. Базовый курс*, СПб, Златоуст, 2009, p. 2.

⁵⁴С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых. Базовый курс*, p. 3.

⁵⁵Ibidem.

⁵⁶Ivi, p. 5.

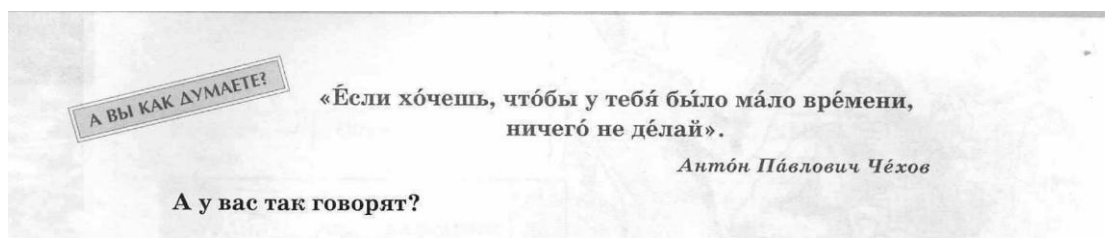


Illustrazione 23: С.И. Чернышов, А.В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых*, p. 28.

Dopo la citazione di Čechov è presente la frase “da voi, si dice così?” che rimanda a un confronto implicito con la madrelingua e la cultura del discente, benché, la forma di riflessione sia minima e mai applicata all'ambito grammaticale.

Il nuovo materiale lessicale viene presentato principalmente mediante testo, perciò è contestualizzato. Sono presenti espressioni che si possono ricondurre a un linguaggio colloquiale, come nell'esempio a seguire.

Задание 14

Как сказать, что вам что-то нравится/понравилось или не нравится/не понравилось?

Классно!	— Ты смотрел «Гладиатор»?
	— Классный фильм!
Здорово!	— Я начал изучать русский язык.
	— Ты здорово говоришь по-русски!
Отлично!	— Я заказал итальянское вино!
	— Отличное вино! Ещё бутылку, пожалуйста!
Круто!	— Я научился играть на гитаре!
	— Играть на гитаре сейчас не круто! Круто танцевать!
Великолепно!	— Как тебе спектакль?
	— Великолепный спектакль! Никогда такого не видел!

Illustrazione 24: С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых*, p. 55.

In questo esempio, viene mostrato il lessico per esprimere la propria opinione, in termini di “mi è piaciuto/non mi è piaciuto”. Gli avverbi *классно*, *здорово*, *круто*, *отлично* e *великолепно* sono usati per esprimere un'opinione molto positiva e sono qui proposti come sinonimi. In *Викисловарь* notiamo che il significato attribuitogli in queste frasi è solito di espressioni colloquiali: l'utilizzo di *классно*⁵⁷ nell'accezione

⁵⁷<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BD%D0%BE>

sinonimica di *отлично* appartiene al gergo giovanile (*молодёжное, сленговое*); similmente l'impiego di *здорово*⁵⁸ nella stessa sfumatura di significato è definito colloquiale (*разговорное*) e quello di *круто*,⁵⁹ gergale (*жаргонизм*). Nella pagina a seguire,⁶⁰ sono presenti due ulteriori espressioni: la prima *так себе* indica mediocrità, mentre la successiva *кошмар*⁶¹ (incubo, in italiano)⁶² viene mostrata per esprimere un giudizio fortemente negativo, in senso figurato (*переносное значение*).

Nella presentazione del materiale lessicale, al pari del volume precedente, è frequente il supporto visivo di immagini.

Задание 11

Какие из этих вещей вы хотели бы купить? Какие вам абсолютно не нужны? А кому они могут быть нужны? Если их делают и продают, значит, люди их покупают... Почему?

ноутбук
бриллианты
большой мотоцикл
дорогие швейцарские часы
самый современный мобильный телефон
плазменный телевизор
одежду от Армани
спортивная машина
антикварная мебель
туфли из крокодила



Illustrazione 25: С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых*, p. 89.

In questo esercizio lo studente deve rispondere ad alcune domande utilizzando materiale lessicale parzialmente sconosciuto. *Мотоцикл, часы, мобильный телефон, одежда, мебель, туфли* sono vocaboli incontrati dallo studente già nel primo volume, ma presentati, qui, all'interno di collocazioni, ovvero accompagnati da un aggettivo o da un complemento di materia che ne connota il significato. L'immagine, probabilmente, è presente per disambiguare il significato di qualche espressione, difatti non è richiesta nessuna attività di abbinamento tra immagine e termine, ma direttamente il reimpiego delle espressioni per la produzione orale.

⁵⁸<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE>

⁵⁹<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D1%80%D1%83%D1%82%D0%BE>

⁶⁰С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых. Базовый курс*, p. 56.

⁶¹<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D0%BE%D1%88%D0%BC%D0%B0%D1%80>

⁶²V. F. Kovalev, Il Kovalev: dizionario russo-italiano, italiano-russo, p. 447.

Nel manuale sono presenti diversi esercizi sulla forma, utilizzati anche per la presentazione del lessico, come nel caso dell'esercizio a seguire:

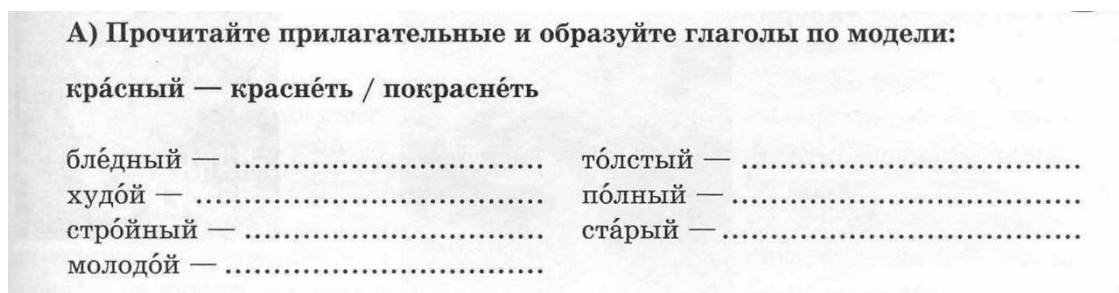


Illustrazione 26: С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых*, p. 109.

Lo studente è qui chiamato a creare una coppia di verbi (perfettivo e imperfettivo), partendo dall'aggettivo dato. Premettiamo che gli aggettivi, in questa fase, non sono stati ancora presentati allo studente, pertanto questo esercizio è utilizzato per la presentazione del lessico, mentre di solito una tipologia simile sussiste in fase di consolidamento delle conoscenze sul significato delle parole.

L'esercizio chiede di osservare, fare delle ipotesi e sperimentare; per il controllo delle risposte sarà necessario un confronto con l'insegnante. Esercizi di questo tipo aiutano lo studente a comprendere i meccanismi di formazione e derivazione delle parole; a uno stadio iniziale di apprendimento saranno più utili allo sviluppo del lessico ricettivo che di quello produttivo. I verbi creati dallo studente a partire dagli aggettivi sono verbi di cambiamento di stato (impallidire, dimagrire, ringiovanire, ingrassarsi, invecchiare); lo scopo dell'esercizio è mostrare che i verbi di questo tipo terminano solitamente in *-еть*, che appartengono alla prima coniugazione e che la forma perfettiva si costruisce con l'ausilio del prefisso *-но*. Il significato dei verbi è secondario, difatti, sono presenti voci non comuni al solo scopo di illustrare la sistematicità nella formazione di questi verbi: il verbo *стройнеть*, derivato dall'aggettivo *стройный*, è assente come voce nel corpus nazionale della lingua russa.⁶³

L'aspetto criticabile di questo esercizio è la scelta di lasciare totalmente decontestualizzati i verbi e gli aggettivi.

Riportiamo un ulteriore esempio di esercizio rivolto alla forma delle parole:

⁶³<https://goo.gl/bfNQxJ>

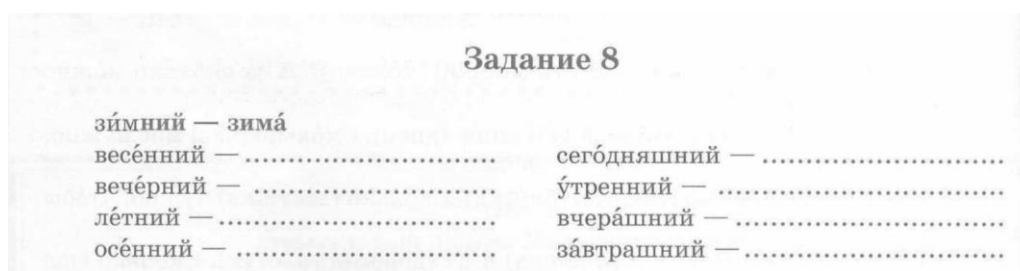


Illustrazione 27: С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых*, p.88.

In questo esercizio lo studente deve, similmente all'esercizio precedente, derivare i sostantivi dagli aggettivi. Per consolidare la conoscenza del significato degli aggettivi, l'autore propone, subito di seguito all'esercizio ora visto, un'attività basata sul senso e ad esso collegata:

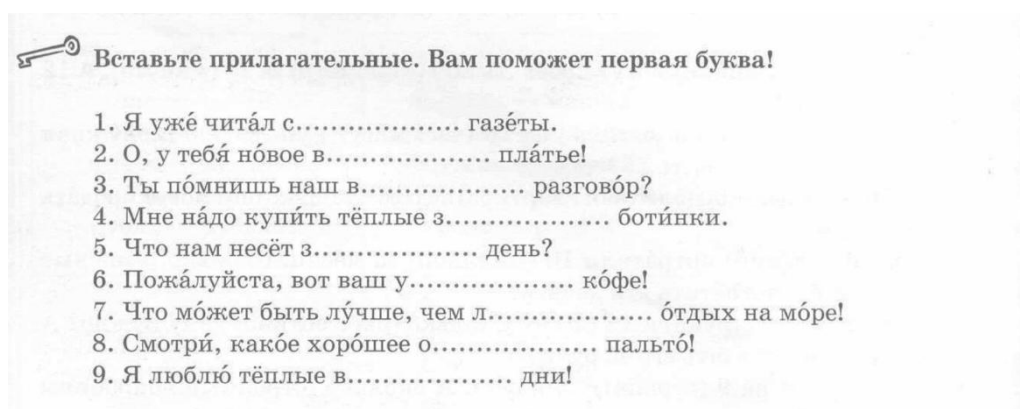


Illustrazione 28: С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых*, p. 88

Lo studente deve completare le frasi inserendovi uno degli aggettivi precedentemente mostrati (*весенний, вечерний*, ecc.). L'autore decide di segnalare la prima lettera delle parole per diminuire la difficoltà dell'esercizio, limitando il numero di possibilità di scelta dato allo studente. In questo caso è però possibile che i sostantivi da rintracciare nell'esercizio 8 (*Illustrazione 28*) fossero già sufficienti per consentire allo studente di dedurre il significato. Verosimilmente, lo studente avrà incontrato nel volume 1 il nome delle stagioni e le parole *вчера, утро, сегодня*, ecc., quindi è possibile che in questo caso la facilitazione sia superflua.

Riportiamo ora qualche esercizio sulle collocazioni.

Задание 4

Я иногда хожу́ к адвока́ту, что́бы погово́рить о жи́зни.

Я	ча́сто иногда́ ре́дко никогда́ не	хожу́ ёзжу	к дру́гу подру́ге сосе́ду врачу́ психоана́литику астро́логу масса́жистке	Зачем?
---	--	---------------	--	--------



Illustrazione 29: С. И. Чернышов, А. В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых*, p. 51, es. 4.

In questo esercizio lo studente deve creare delle frasi sul modello dell'esempio dato. Lo presentiamo come esercizio sulle collocazioni in quanto mostra possibili frasi, e quindi il modo in cui possono combinarsi insieme le parole, per quanto le variazioni tra una frase o l'altra, nelle diverse combinazioni possibili, sia minima dato il numero ridotto di variabili date. Lo scopo di questo esercizio è unicamente far notare allo studente, fornendo input ripetuti, il moto a luogo con i sostantivi animati e la sua costruzione (preposizione *к* seguita dal caso dativo). L'ultima voce (*зачем*) coinvolge la creatività dello studente.

Oltre alle tipologie riportate, gli esercizi maggiormente adoperati sono volti alla comprensione del testo, quindi domande a risposta aperta per un uso attivo del lessico.

SCHEMA DI ANALISI

DATI BIBLIOGRAFICI

- titolo *Поехали! 2*
- autore *S. I. Černyšov, A. V. Černyšova*
- casa editrice *Zlatoust*
- anno di edizione *2009 [I edizione 2007]*

DESTINATARI

- età adolescenti ☐ adulti ☒
- livello linguistico *A2*
- provenienza linguistica italofono ☐ mista ☒

RIFERIMENTI A UN PARTICOLARE APPROCCIO

- espliciti ☐
- impliciti ☐
- assenti ☒

STRUTTURA MANUALE

- capitoli ☐
- unità didattiche ☐
- lezioni ☒
- rispetto fase di globalità, analisi, sintesi ☒

CONSEGNE

- L1 ☐
- LS ☒
- registro formale ☐
- informale ☒
- con esempi ☒
- senza esempi ☐
- chiare ☒
- poco chiare ☐

PRESENTAZIONE GRAMMATICA

metodo deduttivo ☒ metodo induttivo ☐

PRESENTAZIONE DEL LESSICO

- sezione dedicata ☐
- contestualizzazione sì ☒ no ☐ non sempre ☐
- quantitativo lessicale adeguato ☒ eccessivo ☐

TIPOLOGIA ATTIVITA' LESSICO

	Presente in fase di:	presentazione	consolidamento
abbinamento		☐	☐
tecniche di natura insiemistica		☐	☐
esercizi sul senso		☐	☒
esercizi sulla forma		☒	☐
esercizi sulle collocazioni		☐	☒
esercizi connotazione/registro		☐	☐
esercizi ludici		☐	☐

3.5.1 *Давайте!* Comunicare in russo

Il manuale *Давайте!* Comunicare in russo è un corso di lingua russa in due volumi; procediamo dapprima con l'analisi del volume 1 destinato al livello A1, corrispondente all'*элементарный уровень*.

Gli autori sono D. Magnati e F. Legittimo e il manuale è il più recente da noi preso in esame, edito da Hoepli nell'anno 2017 per studenti italofoeni delle scuole secondarie. La struttura prevede una partizione in lezioni, ognuna creata attorno a mirate conoscenze grammaticali e competenze comunicative, riportate nell'indice. L'attenzione esplicita alle competenze comunicative lascia supporre che l'approccio comunicativo sia il riferimento metodologico. La grammatica viene presentata nel primo volume secondo un metodo induttivo,⁶⁴ di cui mostriamo un esempio. Dopo aver presentato un testo e contestualizzato, perciò, il materiale grammaticale, gli autori conducono lo studente nell'osservazione di particolari fenomeni linguistici.

Proseguendo con l'analisi, notiamo anche che la madrelingua del discente è coinvolta nelle istruzioni/consegne, fornite interamente in italiano; è presente inoltre in un glossario finale, provvisto di traduzione per tutte le parole presentate nel corso del manuale e, infine, per le esplicitazioni grammaticali.

In *Давайте!* 1 non è contenuta una sezione dedicata al lessico, benché ogni lezione sia provvista di titoletti (*мы читаем, мы пишем, мы учим грамматику*) che informano lo studente sull'attività che sta per svolgere. Le nuove unità lessicali sono sempre contestualizzate all'interno di un dialogo o di un testo, fatta eccezione per le prime pagine di introduzione alla lingua russa in cui il lessico è presentato tramite esercizi. Li riportiamo di seguito.

“Ascolta e leggi l'alfabeto russo. Poi riscrivi le parole e cerca di memorizzarne i significati (le parole in nero non hanno una traduzione perché il loro significato è più intuitivo).”

А а	Автобус, Адвокат, Аэропорт, Алло! (Pronto?)
Б б	Бизнесмен, Библиотека, Брат (fratello), Бабушка (nonna)
В в	Водка, Врач (medico), Вот (ecco), Восемь (otto)

[...]

Esempio 12 D. Magnati, F. Legittimo, *Давайте! Comunicare in russo 1*, p. 3, es. 1.

⁶⁴p.V.

Lo studente deve ascoltare le parole, riscriverle e memorizzarne il significato. Le parole sprovviste di traduzione sono quelle il cui significato è desumibile per uno studente italofono, in quanto di origine straniera. Le parole che sono introdotte mediante questo esercizio, benché prive di contesto, sono parole ad alta frequenza che verranno inserite nelle lezioni successive; lo stesso può essere detto per i vocaboli scelti negli esercizi dedicati alla fonetica.

“Concentriamoci ora su alcune pronunce particolari. Ascolta e ripeti più volte.”

1. Москва, молоко, пиво, хорошо. [...]

Esempio 13: D. Magnati, F. Legittimo, Давай! Коммунист в русском 1, p. 4, es.2.

Le parole *Москва, молоко, пиво, хорошо* presentano, da un punto di vista fonetico, la particolarità della *o* atona. Il lessico mostrato è scisso da un contesto, ma utile allo studente, in quanto verrà affrontato anche in dialoghi successivi.

La presentazione del lessico avviene, innanzitutto, per mezzo di esercizi di abbinamento:

“Кто это? Trova la risposta alla domanda “Chi è?” e attribuisce alle definizioni le parole qui sotto.”

официант- адвокат - менеджер - программист - актёр - врач - директор - гид - инженер
1. Fa le arringhe in tribunale.
2. Progetta ponti.
[...]

Esempio 14: D. Magnati, F. Legittimo, Давай! Коммунист в русском 1, p.5, es.3.

In questo esercizio viene richiesta l'associazione di una definizione data nella lingua materna alla parola corrispondente in russo. Le parole di cui trovare la definizione sono già riportate in uno specchietto antistante l'esercizio (*официант, адвокат, менеджер, ecc.*), quindi la difficoltà è adeguata al livello principiante. Ricordiamo che il lessico della L1 e il lessico della L2 saranno immagazzinati in due sistemi in contatto diversi ma afferenti a un unico sistema concettuale,⁶⁵ quindi l'idea di richiamare il concetto tramite definizione e non solo tramite la traduzione, aiuta a ricollegare la parola al

⁶⁵Cfr. paragrafo 2.3.

concetto, più che al significante in italiano.⁶⁶

Di seguito riportiamo altri due esercizi di abbinamento, tecnica ampiamente adoperata in questa prima fase di introduzione del materiale lessicale.

11 Scrivi le parole qui sotto accanto a ogni componente della famiglia.

кот • дедушка • мама • бабушка • папа • брат • сестра • собака

Я (io)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

12 Fai la lista delle cose che devi comprare al supermercato: scrivi le parole sotto alla fotografia corrispondente.

рис • вода • вино • сахар • пиво • молоко • хлеб • чай • лимон • йогурт

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

7

Illustrazione 30: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 1*, p. 7.

Nei due esercizi riportati nell'illustrazione, lo studente deve associare le immagini alle

⁶⁶Esercizi di abbinamento tra termini in russo e la loro definizione in italiano sono presenti anche a p.6, es. 5, 6, 7.

parole date. In questa modalità di abbinamento (immagine-parola) la visualizzazione è strategica nell'introduzione del nuovo lessico; come appurato dai meccanismi di funzionamento della memoria, coinvolgere il canale visivo è una valida tecnica per aumentare le probabilità di conservazione della traccia nella MBT.

L'esercizio 11 (*Illustrazione 31*), nello specifico, coinvolge i vocaboli appartenenti al campo semantico della famiglia, mentre nell'esercizio 12 vengono introdotti gli alimenti. Le immagini a colori sono un ausilio più coinvolgente, specialmente per uno studente in età adolescenziale, delle immagini in bianco e nero o della totale assenza di raffigurazioni.

Nel volume sono presenti anche esercizi di natura insiemistica per introdurre un primo repertorio di unità lessicali.

4 Scrivi le parole nelle colonne delle categorie a cui appartengono.

Санкт-Петербург • собака • бабушка • метро • стюардесса • пенсионёрка • дочь • сахар • вода
 • кинотеатр • такси • сын • Москва • журналистка • папа • спортсмен • дедушка • журналист
 • ресторан • рис • агент • велосипед • соль • трамвай • море • мама • кот

 Cibo	 Luoghi	 Professioni
 Animali	 Famiglia	 Mezzi di trasporto

5

Illustrazione 31: D. Magnati, F. Legittimo, Давайме! Comunicare in russo 1, p. 5, es. 4.

Lo studente deve qui raggruppare delle parole date nelle categorie di appartenenza. Le categorie proposte sono cibo, luoghi, professioni, animali, famiglia e mezzi di trasporto. Un esercizio simile aiuta lo studente nella creazione di campi semantici e consente una più facile memorizzazione delle unità lessicali.

La stessa strategia sta alla base dell'esercizio successivo:

“Unisci le parole per formare delle coppie logiche e riscrivile qui sotto.”

Там, сестра, ночь, привет, здесь, да, утро, нет, пока, брат.

[...]

Esempio 15: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 1*, p. 6, es. 8.

Il numero di elementi dati (10) è appropriato al livello degli apprendenti e alla prima fase di introduzione del lessico.

Come nell'esercizio precedente, lo scopo di questa attività è di agevolare lo studente nella creazione di relazioni di significato⁶⁷ tra le parole (di sinonimia, antonimia, logicità) che essi intrattengono gli uni con gli altri.⁶⁸

Riportiamo esempi di esercizi ludici:

13 Inserisci le corrispondenti parole russe e in verticale scoprirai quali sono i saluti più diffusi.

a Il saluto formale

1. Museo
2. Casa
3. Medico
4. Ristorante
5. Autobus
6. Grazie
7. Mattino
8. Acqua
9. Musica
10. Yogurt
11. Chi
12. Direttore


Scrivi il saluto trovato

Illustrazione 32: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 1*, p. 8, es. 13.

In questo esercizio lo studente deve inserire la traduzione delle parole date nel cruciverba. L'esercizio è peculiare perché non si limita alla traduzione delle parole, ma tramite la risoluzione del cruciverba, consente allo studente di individuare la forma di saluto formale (*здравствуйте*), mostrando una prima informazione in merito alle differenze di registro formale e informale.

⁶⁷Cfr. paragrafo 2.2.

⁶⁸Un altro esercizio per l'abbinamento di termini sulla base di un nesso logico è individuabile in: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 1*, p. 7, es. 9 “Collega le parole cercando un nesso logico”, in cui però gli elementi da collegare sono 3, appartenenti al campo delle professioni (*программист, музыкант, etc.*).

Dopo una prima sezione di introduzione di vocaboli utili per la creazione di una base lessicale su cui applicare le prime nozioni grammaticali, inizia l'introduzione del materiale lessicale in forma contestualizzata all'interno di un dialogo o di un testo di partenza, incipit di ogni lezione a venire. Ne riportiamo un esempio, seguito da qualche commento.

“Leggi e ascolta più volte la presentazione di Nastja e associa le frasi alle fotografie che lei ha postato su Vkontakte.”

Привет!
1.Привет, добрый день, это я, Настя Громова. Мне 10 лет.
2.Это я и мама, Татьяна, или Таня. Мы здесь дома. Я школьница, а она журналистка. Ещё она спортсменка и повар... Она просто супер!
[...]

Esempio 16: D. Magnati, F. Legittimo, Давайме! Comunicare in russo 1, p. 16, es. 1.

Il breve estratto riportato ci fornisce qualche spunto di riflessione.

Innanzitutto, “ambientare” questo testo su Vkontakte è un modo per far familiarizzare lo studente-lettore con questo social network, corrispettivo russo di Facebook. Gli autori dimostrano di aver adattato i temi trattati al pubblico di adolescenti che ne fruisce.

Dal punto di vista linguistico, riteniamo l'utilizzo dell'aggettivo *cyneп* altrettanto emblematico. Dal corpus nazionale della lingua russa, difatti, è possibile verificare che la sfera in cui è maggiormente utilizzato questa parola è quella della comunicazione online (*электронная коммуникация*)⁶⁹ e il suo utilizzo è recente, in aumento esponenziale dagli anni 2000.⁷⁰ Similmente su *Викисловарь* se ne registra un uso principalmente colloquiale.⁷¹

Infine, da un punto di vista didattico, notiamo che il testo non è presentato al solo scopo di fornire input linguistici, ma è provvisto di formato audio e accompagnato da un esercizio che consente di valutare una prima comprensione generale (abbinamento tra frasi e immagini).

Ogni testo è accompagnato da un glossario posizionato a lato dello stesso e contenente un numero esiguo di entrate (massimo 10). Proseguiamo elencando le tipologie di esercizi utilizzate per il consolidamento delle conoscenze lessicali.

⁶⁹<https://goo.gl/uWE4E2>

⁷⁰<https://goo.gl/sh517a>

⁷¹<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%81%D1%83%D0%BF%D0%B5%D1%80>

Esercizi sulla connotazione:

Es 1, p.9: “Ascolta i minidialoghi informali e completa lo schema con le informazioni.”

- | | |
|-----------------------------------|---------------------|
| - Привёт, Оля. | - Здравствуй, Кóля. |
| - Привёт, Ёра! Как делá? | - Привёт, Сáша. |
| - Всё нормáльно 😊! А как ты? | - Как делá? |
| - Хорошó 😊. А вот и мой авто́бус. | - Плóхо 😞! |
| Извини́. Пока́. | |
| - Пока́. | |

Illustrazione 33: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 1*, p. 9, es. 1.

I dialoghi presentati sono brevi, massimo di 6 battute, e gli input forniti sono comprensibili per lo studente, che dovrà cercare di estrapolare da solo formule per salutarsi e congedarsi, tramite la seguente tabella da completare:

“Scrivi di seguito cosa si dice nelle seguenti situazioni.”

1.Quando ci si incontra tra amici.	2.Quando ci si separa tra amici.
---	---

Esempio 17: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 1*, p. 9, es. 1.

La stessa procedura verrà mostrata per le situazioni formali, ponendo l'attenzione sullo sviluppo della competenza socioculturale (cfr. paragrafo 2.2) dello studente. Peculiarità dell'approccio comunicativo è il dare rilievo alla differenza tra lingua, linguaggio e comunicazione-язык, речь, общение.⁷² Mediante questo esempio, si evince inoltre che lo studente è coinvolto attivamente nella scoperta delle regole della lingua. Infine, altro aspetto che evidenzia l'attenzione al pubblico del manuale è l'ausilio di mezzi extralinguistici (le emoticon di fianco agli avverbi нормально, плохо, хорошо) per guidare lo studente alla comprensione delle parole.

In questo manuale si riscontrano anche diversi esercizi di natura insiemistica, sempre in fase di ripasso lessicale:

“Trova le coppie o gli antonimi e riscrivili in corsivo.”

1.Нет	а.До свидания
2.Привет	б.Плохо
3.Здравствуйте	в.Пока
4.Добрый день	г.Да
5.Хорошо	д.Доброе утро
6.Спасибо	е.Там
7.Здесь	ж.Что

⁷²А. А. Акишина, op.cit., c. 19

8. Кто	з. Пожалуйста
--------	---------------

Esempio 18: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайте! Comunicare in russo 1*, p. 38, es. 4.

Le coppie da individuare sono coppie logiche, ovvero una sequenza di battute che tendono a susseguirsi nella conversazione, in fase di saluto o di ringraziamento (*Привет-Пока; Спасибо-Пожалуйста*). Lo scopo dell'esercizio è far memorizzare le parole abbinandole, così che richiamando un elemento come *хорошо* sia facilmente recuperabile anche *плохо*.

Riportiamo, di seguito, esempi di esercizi sul senso:

“Completa con le parole mancanti, desumendole dal contesto, e ascolta il dialogo per controllare se hai scritto correttamente.”

Мáма, кто éто?

Нáстя: Мáма, _____ éто?

Татья́на: Как кто? _____ ты, Нáстя.

Нáстя: Я?

Татья́на: Да, **и́менно** ты.

Нáстя: А _____ кто?

Татья́на: Э́то мы, па́па и я на мо́ре, в Со́чи.

Нáстя: Э́то _____?

Татья́на: Ко́нечно, э́то мы, **то́лько 10 лет наза́д**.



Illustrazione 34: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайте! Comunicare in russo 1*, p. 22, es. 1.

Il dialogo prosegue, ma ne riportiamo un breve estratto per mostrare che l'esercizio, costruito come esercizio *cloze*, non richiede la classica eliminazione di una parola ogni 7. Difatti, lo studente deve operare delle deduzioni sulla base del contesto e del cotesto, e controllare le opzioni da lui scelte tramite l'ascolto del dialogo. La fotografia a lato del dialogo non è posta senza finalità, suggerisce allo studente che gli interlocutori stanno commentando delle fotografie, quindi, notiamo nuovamente che gli autori utilizzando i mezzi extralinguistici a loro disposizione.

Si riscontrano esercizi sulla forma:

“Deriva dagli aggettivi gli avverbi corrispondenti”.

1. Медленный	3. Трудный	5. Тихий	7. Интересный
2. Быстрый	4. Нормальный	6. Громкий	8. Скучный

[...]

Esempio 19: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайте! Comunicare in russo 1*, p. 126, es. 9.

In questo esercizio lo studente deve derivare l'avverbio dagli aggettivi dati. Come

abbiamo già sostenuto più volte, questi esercizi sulla formazione della parola sono validi per sviluppare il lessico ricettivo.

Riportiamo un ulteriore esercizio per la comprensione dei meccanismi di formazione delle parole.

2 Secondo te quale di questi è un patronimico? E quale è un cognome?

	Patronimico maschile	Patronimico femminile	Cognome maschile	Cognome femminile
1. Смирнов	☐	☐	☐	☐
2. Иванович	☐	☐	☐	☐
3. Сергеевна	☐	☐	☐	☐
4. Нестерова	☐	☐	☐	☐
5. Михайлович	☐	☐	☐	☐
6. Дмитриевна	☐	☐	☐	☐
7. Андреевна	☐	☐	☐	☐
8. Игоревич	☐	☐	☐	☐
9. Козлов	☐	☐	☐	☐
10. Никитин	☐	☐	☐	☐
11. Павловна	☐	☐	☐	☐
12. Николаевич	☐	☐	☐	☐
13. Гончарова	☐	☐	☐	☐

Illustrazione 35: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 1*, p. 42, es. 2.

L'esercizio è situato al termine di una lettura nella sezione *наша культура* ed è anticipato da una spiegazione sulla formazione dei patronimici. La consegna richiede allo studente di distinguere i patronimici dai cognomi, tramite compilazione di una griglia, ed è mirata allo sviluppo della conoscenza ricettiva dei patronimici.

All'interno delle diverse unità, in fase di ripasso, sono presenti numerosi esercizi ludici:

“Trova le parole russe che traducono quelle italiane (la prima lettera è in verde).”

1. Bene: ЦРХООО
 2. Male: ООПХЛ
 [...]

Esempio 20: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 1*, p. 10, es. 7.

Lo studente deve riordinare le lettere per ricomporre la parola in russo, corrispondente al traduce dato in italiano. Gli autori, per facilitare il riordino delle lettere, segnalano la prima lettera della parola da comporre in verde.

Riportiamo un'altra attività di ripasso, che possiamo considerare un ulteriore

esempio di gioco enigmistico.

“Trova in questo serpentone di parole gli avverbi di frequenza.”

Хорошо часто быстро отлично редко плохо иногда дорого всегда обычно интересно никогда

Esempio 21: D. Magnati, F. Legittimo, Давай! Comunicare in russo 1, p. 156, es. 4.

Lo studente deve rintracciare gli avverbi di sequenza all'interno del “serpentone”. Come detto, la tipologia di esercizio ora mostrata è valida principalmente in fase di ripasso, difatti, gli avverbi erano stati presentati precedentemente nel corso dell'unità. Nell'esercizio successivo, lo studente sarà chiamato a tradurli, accertando la sua comprensione in merito ai significati degli stessi.

Al termine di ogni unità, il materiale lessicale e grammaticale, dapprima presentato e in seguito analizzato, viene infine reimpiegato in attività creative scritte e orali. Ne riportiamo un esempio.

“Gioco di memoria. Куда вы ходили/ездили вчера и с кем вы ходили/ездили?”

In cerchio, una persona dice dove è andato e con chi. Il compagno successivo ripete dove sono andati i suoi compagni e aggiunge dove è andato lui e con chi, fino a esaurire il cerchio. Chi non ricorda o commette un errore viene escluso dal gioco. Vince chi ha più memoria. [...]
--

Esempio 22: p. 224, es. 14.

L'esercizio riportato consiste in un dialogo a catena. La consegna in accompagnamento all'esercizio è ulteriormente chiarita da un esempio che la segue.

Questa tecnica è adatta ad esercitare la pratica orale, benché la creatività sia ammessa in minima misura. Nel caso specifico della catena di parole richiesta in questo esempio, lo studente è chiamato ad utilizzare determinate strutture grammaticali, i verbi *ходить/ездить* e il complemento di compagnia reso dalla preposizione *с* seguita dal caso strumentale. La struttura ripetitiva dell'esercizio è riconducibile ai *drill* strutturali, tuttavia, la veste ludica data all'attività (“chi non ricorda o commette un errore viene escluso dal gioco”) può rendere l'esercizio interessante e divertente, tenendo a mente che è rivolto a studenti in età adolescenziale.

3.5.2 *Давайме!* Comunicare in russo 2

Il secondo volume del corso *Давайме! Comunicare in russo 2* non differisce nei suoi tratti peculiari e nella struttura dal volume che lo precede, per cui verrà compilata un'unica scheda di analisi per i due volumi, mentre ora se ne evidenziano solo i tratti di dissonanza, utili per le osservazioni conclusive di questa tesi.

Innanzitutto il manuale conduce a un livello A2, corrispondente al livello presoglia, *базовый уровень*.⁷³ La grammatica è qui presentata mediante un metodo deduttivo⁷⁴ ed è stata eliminata la sezione dedicata alla fonetica, presente nel volume 1 in molte delle sue unità.

Come nel volume precedente, non esiste una sezione dedicata unicamente al lessico, la presentazione è principalmente affidata a un testo di partenza e al glossario di accompagnamento ad esso; per ampliare il vocabolario, vengono utilizzati degli esercizi che presentano il lessico nuovo e in parte consolidano le conoscenze pregresse. Molti degli esercizi rimangono simili, a livello di tipologie adottate, a quelli analizzati nel volume 1. I tre esercizi che riportiamo di seguito sono tratti dalla prima unità del volume 2, sono rispettivamente un esercizio di abbinamento tra elementi, utilizzato in fase di introduzione di nuovo materiale lessicale, un esercizio basato su tecniche di natura insiemistica, per l'analisi degli elementi lessicali e infine un esercizio di reimpiego lessicale. Il vocabolario coinvolto nei tre esercizi è circoscrivibile alla classe degli aggettivi. Riportiamo quindi l'esercizio di abbinamento:⁷⁵

2 Conosci questi aggettivi? Trova la traduzione e collegali ai contrari, di cui dovrai scrivere la traduzione.

1. Лени́вый	Simpatico	Спокойный / тихий	_____
2. Приятный / хороший	Socievole	Неприятный	_____
3. Внимáтельный	Rumoroso	Активный	→ Attivo
4. Общительный	Fedele	Невнимáтельный	_____
5. Шумный	In salute	Невёрный	_____
6. Вёрный	Pigro	Больной / нездоровый	_____
7. Здоровый	Attento	Стеcнительный	_____

Illustrazione 36: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 2*, p. 2, es. 2.

Lo studente, in questo esercizio, deve compiere due abbinamenti. Innanzitutto deve

⁷³D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 2*, p. V.

⁷⁴Ibidem.

⁷⁵Un esercizio simile è rintracciabile a p. 2, es. 2.

abbinare l'aggettivo al suo traduttore in italiano, successivamente deve individuare l'antonimo. Alcuni degli aggettivi sono già noti allo studente in quanto presentati nel testo di inizio unità, sulla base dei dati conosciuti, lo studente può indovinare il significato degli altri aggettivi non noti, procedendo per esclusione. La comprensione degli stessi è tuttavia affidata alla traduzione, richiesta anche in fase conclusiva dell'aggettivo.

Di seguito, mostriamo l'esercizio che coinvolge tecniche di natura insiemistica. “Determina se gli aggettivi fanno parte dell'aspetto fisico o del carattere, o di entrambi gli aspetti.”

		Внѣшность	Харáктер
1.	Молодóй	☒	☒
2.	Стáрый	☒	☒
3.	Спортíвный	☒	☒
4.	Энергíчный	☒	☒
5.	Тóлстый	☒	☒
6.	Решíтельный	☒	☒
7.	Сйльный	☒	☒
8.	Высóкий	☒	☒

Illustrazione 37: D. Magnati, F. Legittimo, *Давайме! Comunicare in russo 2*, p. 3, es. 5.

Lo studente deve completare la griglia scegliendo tra tre opzioni, attribuire l'aggettivo all'aspetto fisico, caratteriale, o ad ambedue. Per completare questo esercizio lo studente deve conoscere il significato dell'aggettivo, quindi l'esercizio, in questo caso, non è utilizzabile in fase di presentazione del lessico.

Gli aggettivi elencati nella griglia sono 18, numero consistente, tuttavia, la prima unità del libro funge principalmente da ripasso del materiale appreso nel volume precedente, perciò parte degli aggettivi dati sono stati incontrati in occasioni antecedenti a questa.

Infine, al termine della lezione 1, così come al termine delle unità seguire, sono disponibili delle attività per il reimpiego creativo e per l'elaborazione cognitiva che implicano il riutilizzo degli aggettivi presentati nel corso della lezione e coinvolgono come parte attiva ogni componente della classe:

Ogni studente prende un foglio di carta e lo divide in 5/10 strisce. Su ogni striscia di carta scrive un aggettivo che si riferisce al carattere di una persona. Dopo che gli studenti avranno piegato i pezzetti di carta, l'insegnante li raccoglie in un contenitore e li mischia. A questo punto, ogni studente estrae 5/10 strisce di carta, [...] In base all'idea che si è fatto dei compagni, porge a ognuno le strisce con gli aggettivi che gli si addicono.

Alla fine, ognuno [...] scoprirà come lo vedono gli altri. Ognuno leggerà i propri aggettivi e la classe potrà commentare.

Esempio 23: D. Magnati, F. Legittimo, Давайме! Comunicare in russo 2, p.11, es. 23.

Abbiamo riportato la consegna per dimostrare la chiarezza espositiva delle istruzioni, che sono lunghe e dettagliate, e composte mediante un registro informale. Al termine della consegna, nel manuale sono proposti circa 40 aggettivi da cui attingere e, al contempo, lo studente è invitato a ricorrere alle proprie conoscenze usandone altri.

Proseguendo con la catalogazione degli esercizi, registriamo in fase di presentazione del lessico esercizi di abbinamento sul modello di “Associa i disegni alle parole corrispondenti”.⁷⁶ La tecnica di abbinamento tra parola e immagine è ampiamente utilizzata in questo volume, come nel precedente, per spiegare i termini che si riferiscono a oggetti concreti. In particolar modo, nella lezione dedicata agli spazi abitativi e ai mobili si registrano numerose attività basate sull'associazione immagine-parola.

“Completa la piantina della casa dei Gromov con i nomi delle stanze. Alcune parole, come noterai dalle desinenze, sono aggettivi, altre, invece, sono sostantivi: riscrivi poi le parole sotto la categoria corretta.”
[...]

Esempio 24: D. Magnati, F. Legittimo, Давайме! Comunicare in russo 2, p. 34, es. 2.

In questo esercizio è coinvolta anche l'attività di raggruppamento in insiemi, secondo criteri grammaticali.

Per la fase di consolidamento del lessico si registra l'utilizzo di diverse tipologie di esercizi. Iniziamo riportando gli esercizi sul senso.

⁷⁶Si veda p. 34, es. 1. Decidiamo di non riportare l'esercizio per esteso, ma di menzionarlo solo, perché la tecnica è già stata presa in esame nell'analisi dedicata al volume 1.

“Scrivi delle frasi con gli elementi dati, aggiungendo le preposizioni necessarie.”

1. когда / открываться / магазины / ваш / город?
2. этот / концертный зал / воскресенье / мой / подруга / играть / скрипка.

Esempio 25: D. Magnati, F. Legittimo, Давайме! Comunicare in russo 2, p. 47, es. 24.

Gli elementi delle frasi da comporre sono disposti in ordine casuale. Lo studente è chiamato a riordinare le parole appellandosi alla semantica tramite cui individuare il significato globale della frase, una volta ricomposta la frase, subentra la componente morfosintattica e lo studente deve coniugare i verbi, aggiungere preposizioni e declinare alcuni sostantivi.⁷⁷

Tra gli esercizi sulle collocazioni riportiamo i seguenti due esempi.

“Unisci ogni verbo a due possibili espressioni.”

заметить	С коллегой с семье
обращаться	К эксперту К полиции Ошибку в задании
помочь	друзьям На вопросы
поздороваться	друга соседа
спросить	Заявление о краже На письмо
ответить	С соседкой Роман о войне
написать	Что-то странное

Esempio 26: D. Magnati, F. Legittimo, Давайме! Comunicare in russo 2, p. 197, es. 8.

L'esercizio è collocato nel quaderno di lavoro di cui è dotato il manuale, ed è mirato al ripasso delle strutture apprese. Risolvendo questo esercizio lo studente individua delle possibili combinazioni, le scelte sono fatte in base al significato e non è richiesto di applicare nessuna regola grammaticale.

“Collega il verbo con la sua estensione.”

1.пользоваться	а.астрологией б.по скайпу в.с родственниками г.общественным транспортом
2.увлекаться	д.настольным теннисом е.по-русски ж.большим успехом з.метро

⁷⁷Per un esercizio simile, si veda l'attività *cloze* proposta a p. 72, es. 3.

3.общаться

к.подводным плаванием
и.с коллегами
л.дорогой косметикой
м.древней историей

Esempio 27: D. Magnati, F. Legittimo, Давайме! Comunicare in russo 2, p. 139, es. 7.

Come si legge nella consegna, lo studente deve collegare il verbo con delle possibili estensioni. Non si tratta, difatti, propriamente di collocazioni, ovvero di parole che tendono ad occorrere insieme frequentemente, e l'esercizio vuole fornire dimostrazioni sull'impiego dello strumentale. Tuttavia, risolvendo l'esercizio, lo studente è chiamato a notare a ricomporre anche delle espressioni fisse, come nel caso di *пользоваться успехом*.

Infine, si riscontra un numero elevato di esercizi che escludono la creatività, del tipo “Componi le frasi secondo il modello”⁷⁸ e altri che coinvolgono la traduzione, sia passiva che attiva, sia nelle vesti di esercizio combinato con attività di associazione. Ne riportiamo un esempio, a conclusione dell'analisi:

⁷⁸p. 21, es. 10.

“В мире университета. Associa la parola russa con la traduzione in italiano.”

1. Учиться	a. Borsa di studio
2. День открытых дверей	б. insegnare
3. Декан факультета	в. Sessione
4. Поступать/поступить	г. Sostenere/superare un esame
5. Стипендия	д. Laurea
6. Учить/выучить	е. Esami di ammissione
7. Аспирантура	ж. Studiare (una materia vasta)
8. Сдавать/сдать экзамен	з. Preside di facoltà
9. Дипломная работа	и. Open day
10. Бакалавриат	к. Studiare (stare sui libri)
11. Вступительные экзамены	л. Laurea magistrale
12. Магистратура	м. Tesi di laurea
13. Преподавать	н. Studentato
14. Сессия	о. Semestre
15. Общежитие	п. Laurea triennale
16. Семестр	р. Studiare/imparare
17. Изучать	с. Sostenere/superare gli esami di ammissione
18. Заниматься	т. Dottorato di ricerca
19. Диплом	у. Studiare (essere studente)

Esempio 28: D. Magnati, F. Legittimo, Давайме! Comunicare in russo 2, p. 142, es. 16.

Il lessico presentato è raggruppato secondo il campo semantico d'appartenenza (l'ambito universitario); la scelta da compiere per completare le associazioni non è difficile in quanto la maggior parte delle parole sono già note agli studenti, e quelle non note sono facilmente intuibili per esclusione. L'esercizio vuole disambiguare il significato dei verbi appartenenti al gruppo “imparare/insegnare”.

SCHEDA DI ANALISI

DATI BIBLIOGRAFICI

- titolo *Давайме! Comunicare in russo 1-2*
- autore *D. Magnati; F. Legittimo*
- casa editrice *Hoepli*
- anno di edizione *2017*

DESTINATARI

- età adolescenti ☒ adulti ☐
- livello linguistico *A1-A2*
- provenienza linguistica italofono ☒ mista ☐

RIFERIMENTI A UN PARTICOLARE APPROCCIO

- espliciti ☐ • impliciti ☐ assenti ☒

STRUTTURA MANUALE

- capitoli ☐ • unità didattiche ☐ • lezioni ☒
- rispetto fase di globalità, analisi, sintesi ☒

CONSEGNE

- L1 ☒ • LS ☐
- registro formale ☐ • informale ☒
- con esempi ☒ • senza esempi ☐
- chiare ☒ • poco chiare ☐

PRESENTAZIONE GRAMMATICA

metodo deduttivo ☒ metodo induttivo ☒

PRESENTAZIONE DEL LESSICO

- sezione dedicata ☐ Titolo:
- contestualizzazione sì ☒ no ☐ non sempre ☐
- quantitativo lessicale adeguato ☒ eccessivo ☐

TIPOLOGIA ATTIVITA' LESSICO

	Presente in fase di:	presentazione	consolidamento
abbinamento		☒	☐
tecniche di natura insiemistica		☒	☒
esercizi sul senso		☐	☒
esercizi sulla forma		☐	☒
esercizi sulle collocazioni		☐	☒
esercizi connotazione/registro		☐	☒
esercizi ludici		☐	☒

CONCLUSIONI

Dall'analisi eseguita nel capitolo 3 di questo elaborato e dalle considerazioni teoriche esposte nei due capitoli antecedenti ad esso, possiamo operare delle osservazioni in merito ai volumi analizzati, dapprima più generali e poi specifiche dell'aspetto lessicale.

Il manuale di Dobovolskaja, come sostenuto precedentemente, è il più datato tra quelli presi in esame e risente di influenze metodologiche ad oggi superate: come abbiamo visto in chiusura al secondo capitolo, la competenza comunicativa è oggi prioritaria, mentre nel manuale *Il russo per italiani* risulta centrale l'abilità traduttiva. Coerentemente con l'obiettivo adottato, la competenza linguistica è prioritaria a scapito dello sviluppo delle abilità orali, della creatività e del coinvolgimento dello studente. La centralità della traduzione nel libro si riflette - chiaramente - nella presentazione del lessico e della grammatica.

A differenza degli altri manuali, questo volume è l'unico in cui è possibile individuare una sezione dedicata al lessico, scissa dalle altre, intitolata “ricordate”; la consegna riportata, al pari di altre di cui si è riscontrato l'utilizzo nel manuale (“memorizzate”, “ripetete”), rimanda alle istruzioni basilari dei *drill* strutturali.⁷⁹ L'esigenza di creare un ampio repertorio lessicale per la lettura di testi autentici, conduce l'autrice a presentare gli elementi lessico-grammaticali senza un ordine crescente di difficoltà, calibrato al livello dello studente. Difatti, il repertorio lessicale presentato in questo volume è molto ampio sin dai primi capitoli, non conformandosi, a livello quantitativo, alle indicazioni fornite nel *Лексический Минимум*,⁸⁰ che d'altronde nasce in un momento successivo all'ideazione del manuale. Per ampliare il vocabolario potenziale dello studente, l'autrice presenta glossari contenenti un numero di voci eccessivo, se si considera l'indicazione di 25 unità per ogni lezione consigliata da Akišina e desumibile dalle teorie sui meccanismi di funzionamento della memoria.⁸¹ Al contempo, anche i vocaboli polisemici (*esempio 8*) sono presentati in frasi che ne contestualizzano l'uso, senza che tuttavia sia richiesto il loro reimpiego per agevolarne l'elaborazione da parte dello studente.

Gli esercizi adoperati per lo sviluppo del vocabolario sono limitati in numero e varietà,

⁷⁹Cfr. paragrafo 1.2.

⁸⁰Cfr. paragrafo 2.4.

⁸¹Cfr. paragrafo 2.3.

e molti di questi coinvolgono primariamente la grammatica. La traduzione è quindi il tipo di esercitazione principale a cui è affidato lo sviluppo della conoscenza linguistica e lessicale dello studente. Balboni sostiene che la traduzione scritta porti con sé un grande arricchimento lessicale, ma rappresenti un punto di arrivo più che un vero strumento di apprendimento, in quanto, dato il processo di profonda analisi lessicale e culturale che richiede, è un'attività proficua solo a livelli avanzati.⁸²

In definitiva, il manuale risulta, a nostro avviso, anacronistico in termini di tecniche didattiche adottate e idoneo solo nelle Scuole per traduttori – previo ammodernamento di alcune voci lessicali presentate e che risultano, oggi, desuete.

Il russo corso base nasce invece come manuale per lo sviluppo delle competenze comunicative e vede come riferimento metodologico il metodo funzionale, esponente dell'approccio comunicativo.⁸³ In accordo con questo metodo e la visione di lingua ad esso riconducibile, la priorità è assunta dalle competenze pragmatica e socioculturale, di conseguenza, sono centrali nell'insegnamento le variazioni della lingua in base al contesto, alla situazione, al canale di trasmissione. Tuttavia, nel manuale analizzato non si riscontra la stessa attenzione verso i suddetti aspetti della lingua; la formula di saluto informale (*Привет*), ad esempio, appare solo alla decima unità, mentre in *Давайте!* costituisce la prima informazione data allo studente; al contempo, sono assenti gli esercizi sulla connotazione e sul registro, mirati propriamente allo sviluppo della competenza socioculturale nello studente.

Benché la priorità sia la competenza comunicativa, gli esercizi di stampo comunicativo si alternano a un numero elevato di esercizi manipolativi e *drill* strutturali. Nel primo capitolo abbiamo visto, infatti, come l'approccio comunicativo, nelle sue manifestazioni dapprima situazionale e in seguito nozionale-funzionale, rimanesse legato alla tradizione per l'utilizzo di tecniche didattiche come i *pattern drill* strutturali, gli esercizi di trasformazione e manipolazione che rinviano all'approccio formalista e per il paradigma di insegnamento sintetizzabile in *presentation, practice, production*.⁸⁴ Similmente, anche gli esercizi volti allo sviluppo della competenza lessicale, presenti solo in fase di ripasso e in varietà limitate, coinvolgono attivamente l'utilizzo della grammatica (*Illustrazione 2, 3, 6*).

⁸²P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera*, p. 23.

⁸³Cfr. paragrafo 1.2.

⁸⁴*Ibidem*.

Pertanto, lo sviluppo della competenza lessicale nel manuale di Ovsienko, risulta essere subordinato alla competenza morfosintattica.

Поехали! non fornisce indicazioni rispetto al metodo adottato, ma nascendo come corso intensivo di lingua, presenta un elevato quantitativo di esercizi per lo sviluppo delle abilità orali, ricettive e produttive. Le lezioni, in cui è suddiviso il manuale, non sembrano seguire un ordine interno, rappresentato ad esempio dal modello dell'unità didattica, ma prevedono l'alternarsi di input lessicali e grammaticali ad esercizi per la pratica. A differenza del manuale di Dobrovolskaja, sia lessico che grammatica sono presentati secondo il "принцип от простого к сложного",⁸⁵ e l'intento di utilizzare solo elementi grammaticali noti allo studente sembra inficiare sull'autenticità dei testi (esempio 10), che talvolta non forniscono input chiari (dal dialogo, infatti, non si comprende la differenza tra registro formale e informale anche nelle forme elementari di saluto). Inoltre, sempre in merito agli input lessicali forniti, si nota l'utilizzo di lessico scisso dal contesto, come nel caso delle parole introdotte nelle sezioni di fonetica, totalmente decontestualizzate.

Le tipologie di esercizi adoperati per lo sviluppo della competenza lessicale sono numerosi e appartenenti a categorie differenti. Per la presentazione del lessico sono utilizzati in larga misura esercizi di abbinamento immagine-parola, scelta attribuibile all'esigenza di sopperire alla mancanza totale di un glossario e dell'ausilio della madrelingua dell'apprendente. L'assenza della L1 e di spiegazioni formali va a scapito della chiarezza delle consegne che talvolta possono essere fuorvianti per lo studente (*Illustrazione 17*).

In fase di recupero lessicale si riscontra, similmente, l'utilizzo di molteplici tecniche, che tuttavia fungono, in molti casi, principalmente da input grammaticale (specialmente negli esercizi sulle collocazioni, *Illustrazione 15 e 16*), non richiedendo una reale conoscenza del significato delle parole per il completamento dell'esercizio stesso.

Поехали! 2, nonostante sia il proseguimento del manuale la cui analisi è stata ora sintetizzata, presenta una struttura e caratteristiche differenti. L'organizzazione interna risponde al percorso dell'unità didattica, e gli input forniti, sempre contestualizzati, riportano esempi di lingua colloquiale (ci riferiamo a *классно, здорово, круто*,

⁸⁵Cfr. paragrafo 1.4.1.

Illustrazione 24), benché al contempo siano presenti anche input non corrispondenti alla lingua realmente usata (cfr. *строятъ*, *Illustrazione 26*). Anche in questo caso gli esercizi lessicali coinvolgono primariamente la grammatica, e lo sviluppo della competenza lessicale è affidato alle numerose domande di comprensione in accompagnamento ai testi di questo secondo volume.

Давайме!, infine, è il manuale più recente da noi preso in esame; pubblicato nel 2017 è il prodotto, a nostro avviso, degli sviluppi apportati in ambito glottodidattico.

Innanzitutto il manuale è rivolto esplicitamente ad un pubblico di adolescenti, categoria introdotta di recente nell'ideazione dei manuali, non menzionata difatti in nessuno degli altri libri analizzati (Ovsienko si rivolgeva a studenti universitari e di scuola secondaria). L'attenzione rivolta al pubblico che fruisce del manuale è costante e ciò si evince dalle tematiche introdotte (Vkontakte e la scelta dei protagonisti in cui potenzialmente lo studente può immedesimarsi, *Esempio 16*), dagli input lessicali proposti (l'aggettivo *cyneп* suggerisce la presenza di lessico giovanile), dagli esercizi coinvolgenti e creativi (*Esempio 22, 23*), dall'uso di strumenti extralinguistici vicini allo studente (*Illustrazione 33*) e dal registro informale tramite cui vengono fornite le consegne (*Esempio 23*). Inoltre il manuale è indirizzato a studenti italofoeni e la madrelingua è coinvolta non solo tramite una traduzione delle consegne, come nel caso di Ovsienko, ma anche in attività di riflessione e confronto costante tra L1 e LS.

La struttura del manuale segue il modello dell'unità didattica, ma a differenza dei testi di Ovsienko e Dobrovolskaja, gli esercizi non sono relegati alla fase finale di sintesi ma distribuiti nelle varie tappe dell'unità in maniera opportuna. Nella prima unità del secondo volume difatti, gli aggettivi vengono dapprima presentati tramite un esercizio idoneo all'introduzione del lessico (*Illustrazione 36*), a cui segue un esercizio pensato per l'analisi degli stessi elementi (*Illustrazione 37*), e vengono infine reimpiegati in un'attività creativa (*Esempio 23*).

La presentazione della grammatica, similmente, non risponde necessariamente ad una scelta svolta aprioristicamente, ma avviene in maniera induttiva o deduttiva a seconda della difficoltà degli elementi grammaticali forniti; difatti, il primo volume che presenta nozioni grammaticali relativamente più semplici cerca di condurre lo studente alla deduzione della regola, osservando il singolo esempio (procedimento induttivo), mentre nel secondo volume, data la difficoltà crescente degli elementi grammaticali

presentati (tra cui il genitivo plurale), gli autori prediligono un metodo di presentazione deduttiva.

Per quanto concerne il lessico, le unità lessicali sono presentate soltanto in forma contestualizzata e all'interno dei campi semantici entro cui sono state suddivise (*Illustrazione 30, 31, Esempio 28*). Il quantitativo di unità lessicali non è eccessivo e risponde ai criteri presentati nel secondo capitolo. A prova di questa affermazione, si nota che nei glossari presenti in *Давайме!* il numero di unità lessicali non è mai eccessivo come risulta, invece, essere nei glossari di *Il russo base* e *Il russo per italiani*. Infine, le attività lessicali sono numerose in quantità e molteplici nelle tipologie adottate (sono presenti, di fatto, tutte le categorie esposte nel capitolo 2, compresi gli esercizi sul registro, assenti negli altri testi analizzati). Inoltre, mentre negli altri manuali le attività sul lessico erano uno strumento per presentare input grammaticali, in questo caso le conoscenze lessicale e grammaticali, sono sviluppate talvolta assieme (*Esempio 25*) e talvolta in forma separata (*Esempio 20, 21*), dimostrando che il lessico non è subordinato alla grammatica. Al contempo, la grammatica non è secondaria rispetto al lessico, in quanto si registrano diversi esercizi per lo sviluppo delle nozioni grammaticali.

Concludendo, benché l'esiguo numero di manuali analizzati non possa fungere da campione sufficiente per trarre osservazioni assolute, ci fornisce l'opportunità di riflettere su alcuni aspetti generali.

Innanzitutto, i manuali analizzati mostrano che nella lingua russa la grammatica viene presentata principalmente tramite metodo deduttivo, scelta, forse, dettata dalla complessità di determinati elementi morfosintattici che non consentono l'utilizzo esclusivo di una tecnica di matrice induttiva.

Inoltre, si nota che solo un manuale dedica una sezione al lessico (*Il russo per italiani*), benché anche in altri ci sia una ripartizione esplicita, entro la singola unità, tra le varie conoscenze che si affrontano (si veda in *Давайме!* la suddivisione in fonetica e grammatica). Similmente, per quanto riguarda gli esercizi dedicati allo sviluppo delle conoscenze lessicali, notiamo che solo in rari casi la componente lessicale è affrontata senza il coinvolgimento della grammatica. Queste due considerazioni ci inducono a confermare quanto sostenuto a inizio del paragrafo 2.7: nei manuali la competenza lessicale si sviluppa trasversalmente attraverso varie modalità di esercitazione

linguistica,⁸⁶ in quanto probabilmente si ritiene controproducente isolare gli esercizi lessicali.

In merito alle attività dedicate al lessico, si nota che in fase di presentazione gli esercizi più comuni si basano su tecniche di natura insiemistica e su abbinamenti di immagini-parole, di quest'ultima tipologia se ne riscontra un utilizzo elevato in *Поехали!*, manuale che non presenta la madrelingua del discente e che quindi deve affidarsi ad immagini anziché al termine corrispettivo nella L1 per esplicitare il significato del termine. Infine, per ampliare il vocabolario è sovente il ricorso a termini di origine straniera in *Давай!*, *Поехали!* e *Il russo per italiani*, per cui non è necessaria ulteriore spiegazione affinché entrino a far parte del vocabolario ricettivo dello studente.

L'ultima riflessione viene esposta considerando *Давай!* come il risultato del progresso delle ricerche in materia glottodidattica. Si ritiene che in esso l'attenzione posta verso la componente lessicale sia adeguata, in quanto il lessico non viene mai presentato senza legami con un contesto, gli esercizi per lo sviluppo della competenza lessicale sono molteplici e di diversa natura, la quantità di parole da apprendere è oculata al fine di agevolarne la memorizzazione da parte dello studente. Partendo dall'assunto, quindi, che *Давай!* sia il risultato dell'evoluzione verso cui procede la glottodidattica e l'ideazione della manualistica, si ritiene che il lessico non sia più definibile l'aspetto negletto dell'insegnamento, come avveniva invece nella testimonianza di Meara, posta ad incipit del secondo capitolo di questa tesi.

⁸⁶P.E. Balboni, *Tecniche didattiche*, p. 111.

BIBLIOGRAFIA

Manuali analizzati

- Чернышов, С. И., *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс*, СПб, Златоуст, 2009.
- Чернышов, С. И., Чернышова, А.В., *Поехали! 2 Русский язык для взрослых. Базовый курс*, СПб, Златоуст, 2009.
- Dobrovolskaja, J., *Il russo per italiani*, Venezia, Cafoscarina, 1988.
- Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017.
- Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017.
- Ovsienko, Ju. G., *Russian for beginners*, Russky yazik publishers, 1989.
- Ovsienko, Ju. G., *Il russo corso base, Русский язык для начинающих (для говорящих на итальянском языке)*, Roma, Il punto editoriale, 2007.

Fonti in lingua italiana e in lingua inglese

- Aprile, L., *Sviluppo del vocabolario: teorie, ricerche, strumenti operativi*, Novara, Utet Università, 2013.
- Balboni, P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia, 1999.
- Balboni, P. E., *Le sfide di Babele*, Novara, De Agostini Scuola SpA, 2012.
- Balboni, P. E., *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università, 2013.
- Balboni, P. E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher, Torino, 2014.
- Bettoni, C., *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2001.
- Borretto, C., L'approccio lessicale, pp. 227-248 in *C'era una volta il metodo*, Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere, Milano, Carocci Editore S.p.A, 1988.
- Bosisio, C., *Interlingua e Profilo d'Apprendente*, Milano, EDUCatt, 2012.
- Cambiaghi, B. *Il lexical approach come proposta per tutte le lingue*, in RILA, 1-2, 2003.
- Cardona, M., *L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL*, Studi di

- Glottodidattica, 2, Università degli studi di Bari, 2009.
- Cardona, M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET Università, 2010
- Chini, M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci Editori, 2005.
- Ciliberti, A., *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La nuova Italia Editrice, 1997.
- Colombo, A., *Leggere: capire e non capire*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Corda, A., Marellò, C., *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, G.B. Paravia & C. S.p.A., 1999.
- Danesi, M., *Cervello, linguaggio ed educazione*, Roma, Bulzoni, 1988.
- De Meo, M., *Il lessico dell'inglese come lingua straniera*, Roma, Aracne Editrice S.r.l., 2007.
- Freddi, G., *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria, 1994.
- Gallana, P., *Quaderno d'esercizi per imparare le parole del russo*, Milano, Vallardi Editore, 2016.
- Gatti, M. C., *Лингвистические темы в преподавании русского языка как иностранного*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore – Diritto allo studio, 2008.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D., *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press, 1983.
- Lewis, M., *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*, Hove, Language Teaching, 1993.
- Lewis, M., *Implementing the lexical approach, Putting theory into practice*, Hove, Language Teaching, 2002 [I ed. 1997].
- Meara, P., *Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning*, in *Language Teaching and Linguistics*, Volume 15, Number 4, 1980, pp. 221-246 consultabile al sito: <https://goo.gl/gZsEjX>
- Naldini, M. C., *Memoria e glottodidattica, compendio delle implicazioni essenziali*, in *EL.LE ISSN 2280-6792 Vol. 2 – Num. 1*, Marzo 2013, p.59
- Nation, I. S. P., *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle, 1990.
- Nation, I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP, 2001.
- Nattinger, J. R., Decarrico, J.S., *Lexical phrases and language teaching*, Oxford,

Oxford Press University, 1992.

Pallotti, G., *La seconda lingua*, Milano, RCS Libri S.p.A. 2000.

Porcelli, G., *Comunicare in lingua straniera*, Torino, UTET-Libreria, 2004.

Porcelli, G., *Principi di Glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola, 2013.

Poutsileva, L., *Lessico russo. Lessicologia e fraseologia russa: teoria e pratica*, CLUEB, 2003.

Rastelli, S., *Il processing della lingua*, Roma, Carocci Editore, 2013.

Serra Borneto, C., *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci editore S.p.A., 1998.

Fonti in lingua russa

Акишина, А. А., Каган, О. Е., *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного*, Москва, Русский язык курсы, 2002.

Андрюшина, Н. П., Козлова, Т. В., *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение*. Москва, Санкт Петербург, ЦМО МГУ, Златоуст, 2000.

Аркадьева, Э.В., Горбаневская, Г.В., Кирсанова, Н.Д. Марчук, И.Б. *Лексика в практическом курсе русского языка // Живая Методика для преподавателя русского языка как иностранного*, Русский Язык Курсы, Москва, 2005, с. 180-245; consultabile al sito: http://linguistics-online.narod.ru/arkadeva_zhiv_met.pdf.

Баско, Н.В., *Русские фразеологизмы в ситуациях: учебное пособие по русской фразеологии и развитию речи*, Москва, Русский язык, Курсы, 2015.

Иванова, Т. А., и др., *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение*, М. — Спб, Златоуст, 1999.

Капитонова, Т. И. [и др.], *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*, Москва, Русский Язык Курсы, 2002.

Капитонова, Т.И., Московкин, Л.В., *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*, Санкт Петербург, Златоуст, 2006.

Крючкова, Л.С., Мищинская, Н.В., *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*, Москва, Издательство Флинта, 2011.

- Мозелова, И., *Русский сувенир: Элементарный уровень* Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев, -М., Русский Язык Курсы, 2016, с. 11.
- Пассов Е.И. и др., *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*, Москва, Русский язык, 2010.
- Скороходов, Л.Ю., Хорохордина, О.В., *Окно в Россию: учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. В двух частях. Часть первая*, Санкт Петербург, Златоуст, 2012 [1 издание.2003].
- Шибко, Н. Л., *Общие вопросы методики преподавания РКИ*, Санкт Петербург, Златоуст, 2014.
- Щукин А. Н., *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва, высшая школа, 2003.

Fonti consultate

- Cevese, C., et al., *Grammatica Russa, Morfologia: teoria ed esercizi*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2000.
- Dobrovolskaja, J., *Il russo per italiani*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2011.
- Ferrarini, L., *Il "test obiettivo" nella didattica del russo: discussione ed esempi*, Università degli studi di Verona, Centro Linguistico di Ateneo, 1997.
- Kovalev, V. F., *Il Kovalev: dizionario russo-italiano, italiano-russo*, Bologna, Zanichelli, 2014
- Krashen, S., *Second language acquisition and second language learning*, Hertfordshire, Prentice Hall International (UK) Ltd, 1988.
- Lasorsa Siedina, C., *L'accelerazione del russo attuale e i mass-media, in Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*, a cura di Giovanna Moracci, Alberto Alberti, Firenze University Press, 2013, pp. 443-445.
- Willis, D., *The lexical syllabus, A new approach to language teaching*, London, HarperCollins Publishers, 1990.
- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н., *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, Издательство ИКАР, 2009.

Sitografia

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>, ultima consultazione 24/01/2017, 19:26.

<http://www.ruscorpora.ru/>, ultima consultazione 24/01/2017, 19:26.

<https://ru.wiktionary.org>, ultima consultazione 24/01/2017, 19:26.

КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ

Данная дипломная посвящена теме преподавания русского языка как иностранного, а именно развитию лексических навыков. Понятие лексической компетенции встречается среди тем преподавания иностранного языка наряду с коммуникативной компетенцией и является её частью. Лексический аспект, до 80-х годов бывший второстепенным в дискуссии о роли грамматики в преподавании языков, является главной темой данной работы, так как по моему глубокому убеждению должен быть удостоен большого внимания.

Роль преподавателя предполагает выбор методологии, который отражается на обучении студента: и дидактические приёмы, и учебные пособия отражают применение какой-либо методики. Преподаватель должен знать и понимать разные методики и выбрать из них ту, которая наиболее подходит определённой группе студентов и изучаемому языку. Кроме того, преподаватель должен уметь применять теоретические знания на практике и учиться видеть то, как методология находит своё отражение в учебниках по иностранным языкам.

В первой главе данной работы приводятся основные теории, которые способствовали эволюции преподавания иностранных языков, которое утвердилось как самостоятельная научная дисциплина совсем недавно. Сначала коротко описываются два фундаментальных в сфере преподавания иностранных языков понятия: подход и метод. Первым термином определяется видение языка, или его философия, т.е. представление о языке, о культуре, коммуникации, студенте, преподавателе и преподавании. Метод – это реализация подхода посредством дидактических приёмов и использования учебных материалов, которые отражают глобальную стратегию преподавания иностранного языка. Методы меняются, а значит, меняется и представление о языке и об обучении. Понятие метода оформилось в данной работе посредством описания различных теорий, которые сменяли друг друга в течение прошлого века в полемике о роли грамматики в преподавании языков.

В первой части мы сосредоточились на ситуации в преподавании языков в западных странах, вторая же часть первой главы касается преподавания русского языка как иностранного (РКИ), которое сильно подверглось влиянию зарубежных

теорий, но в то же время имеет свои характерные черты. Среди самых важных методов мы описали грамматико-переводной, относящийся к самому широкому формалистскому подходу и предусматривающий метод дедукции в обучении грамматике. Несмотря на то, что это устаревший метод и что он используется в преподавании мёртвых языков, его следы присутствуют в современной дидактике. Критика формалистского подхода начинается в XIX веке в США, где появляется новое видение языка. Рождаются прямые методы, в которых грамматика теряет ведущую роль и становится второстепенной в обучении. С появлением прямых методов обнаруживается параллель между глоттодидактикой и лингвистикой, в связи с чем в 40-е годы рождается структурная лингвистика Блумфилда, и язык, в том числе и преподаваемый, разделяется на микроструктуры, которые студенты заучивают посредством повторения – *pattern drill*: студент должен “*слушать, повторять, имитировать, заучивать наизусть*”. Аудиолингвальный метод, наиболее известный среди прямых методов, является самым распространённым в России.

Сознательно-сопоставительный метод - российский метод, не имеющий точного аналога на западе, - относится к когнитивным методам, он развивается в 50-е годы и основывается на исследованиях сравнительной лингвистики. Ключевым в этой методике является осознание учащимся языковых явлений, которое достигается постоянным сравнением родного и изучаемого языков. Упражнения на перевод являются здесь наиболее используемыми приёмами, таким образом он не сильно отличается от грамматико-переводного метода.

Настоящая революция в глоттодидактике произошла в 70-е годы благодаря Хаймсу¹ и его идее о коммуникативной компетенции: грамматика уступает место способности использовать язык в аутентичной манере. Тогда же рождаются и коммуникативные подходы.

Среди коммуникативных методов имеют место радикальные, в которых формальное изучение грамматики исключается категорически, а также другие виды, в которых грамматика изучается, но не имеет первостепенного значения. Одной из реализаций коммуникативного подхода является функциональный метод, в котором язык рассматривается не с точки зрения формы, а с точки зрения

¹ P. E. Balboni, *Le sfide di babele*, p. 23.

целей, реализации интенций. В некоторых аспектах коммуникативные подходы остаются привязанными к традиции: здесь применяются *pattern drill*, и парадигма преподавания является традиционной, которую можно обобщить как *presentation, practice, production*.²

В современной плеттодидактике идея использования одного единственного метода кажется оставленной в прошлом, и основным принципом становится тот, в котором преподаватель должен иметь в виду потребности студентов, которые зависят от коммуникативных ситуаций, от мотивации изучения иностранного языка, от ожиданий и так далее.

Во второй главе мы рассмотрели главную тему нашей работы: роль лексики в преподавании иностранных языков, которая, как мы увидели в описании методов и подходов, была аспектом менее важным, чем грамматика.

Изучение и преподавание лексики соотносятся одно с другим, поэтому первая часть главы должна помочь понять, как работает изучение лексики. После определения понятия лексической компетенции, поняв, что означает знать слова, мы объяснили механизмы работы памяти, чтобы определить дидактические приёмы, необходимые для наиболее успешного запоминания лексических единиц. Здесь приводятся инструменты, которые помогают организовать преподаваемую лексику, а именно что касается количества слов, предложенного *Лексическим Минимумом по русскому языку как иностранному*,³ и критерия их выбора.⁴

Хотя не существует метода преподавания, который бы гарантировал автоматическое обучение студента, было важно рассказать о попытке в 90-е годы Льюиса⁵, который утверждал, что центральной в преподавании является лексика, а не только грамматика. Подход Льюиса подвергся широкой критике и потому применялся мало.

Независимо от желания успешного обучения лексике, следуя какой-то одной методике, существуют критерии, которых стоит придерживаться в презентации лексического материала. Лексика никогда не может быть отделена от контекста,

²P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher, 2014, p. 34.

³Н. П. Андрюшина, и др., *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение*. – М. – СПб: ЦМО МГУ, Златоуст, 2006.

⁴Н. Л. Шибко, *Общие вопросы методики преподавания РКИ*, Санкт Петербург, Златоуст, 2014, с. 139.

⁵M. Lewis, *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*, Hove, Language Teaching, 1993.

который помогает понять значение. Помимо надлежащего введения лексики, существуют дидактические приёмы, которые облегчают студенту её понимание, отработку и запоминание.

В классификации упражнений, включающей в себя упражнения на ознакомление и упражнения на закрепление лексики, мы ссылались на указания, данные авторами Корда и Марелло.⁶ Упражнения на ознакомление с лексикой могут даваться перед чтением или прослушиванием нового текста. Упражнения, которые используются для данных целей, различны и могут быть применены также в фазе закрепления лексических знаний.

Среди них, например, упражнение на соединение слов или фраз с изображениями. Этот приём особенно подходит для ознакомления со словами, относящимися к одному семантическому полю или семантической ситуации.

Другой приём заключается в расставлении в правильном порядке слов, представленных хаотично.

Для закрепления лексических знаний могут быть использованы различные упражнения, в зависимости от того, какую компетенцию хочет развить преподаватель: понимания или воспроизведения.⁷

Среди них важно указать прежде всего упражнения, направленные на закрепление значения ранее представленных лексических единиц. Сюда относятся упражнения типа клоуз, которые предполагают восстановление пропущенных слов в тексте (15% от общего объёма текста); упражнения на восстановление правильного порядка слов в предложении или фрагментов фраз, реплик диалога, фрагментов текстов; упражнения на нахождение пар, в котором требуется соединить картинку и определение, и другие.

Упражнения на форму слов направлены на закрепление знаний механизмов образования слов и использования префиксов и суффиксов. Это упражнения морфологического характера, но могут быть полезными и для запоминания значения слов. Акишина считает, что подобные упражнения являются важнейшими для расширения студентами пассивного (рецептивного) лексического запаса.⁸

⁶Corda, A., Marelllo, C., *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, G.B. Paravia & C. S.p.A., 1999.

⁷Ivi, p. 122.

⁸А. А. Акишина, *Учимся учить*, с.153.

Кроме того, мы показали упражнения на словосочетания, которые отрабатывают знание устойчивых фраз и словосочетаний и состоят в том, чтобы составить комбинации существительных с прилагательными или соединить наречия с глаголами, с которыми они могут употребляться. Эти упражнения особенно хорошо подходят к словам, которые имеют различные переводы в исходном языке, как, например, глагол *принимать-принять*. Этот глагол может быть переведен на итальянский как *prendere*, например *prendere in considerazione-принимать-принять во внимание* и *prendere parte-принимать-принять участие*; но он может также переводиться как *accettare*, как в случае *accettare il consiglio-принимать-принять совет* и *accettare la proposta-принимать-принять предложение*; он также может быть переведен глаголом *fare*, во фразе *fare la doccia-принимать-принять душ* – которая никогда не будет переведена как *делать душ*, как итальянец мог бы сказать – а также может быть эквивалентом *ricevere*, в словосочетании *il dottore riceve-врач принимает*.⁹

Упражнения на коннотацию и регистр включают социокультурную компетенцию и нацелены на помощь студентам в понимании лингвистического разнообразия и различных регистров, задавая, например, вопрос, какие элементы в тексте являются формальными, а какие неформальными.

Наконец, мы упомянули игры со словами, которые применяются в фазе повторения. Обычно это загадки, кроссворды, анаграммы или схемы, в которых нужно найти определённые слова. Среди этих упражнений можно упомянуть создание контекстных карт (шторм)¹⁰ или цепочек слов (снежный ком)¹¹, собранных на основе семантического единства.

Данные упражнения приведены с целью показать лишь возможные примеры лексических упражнений, она не является исчерпывающей. Действительно, как говорил Бальбони, каждое упражнение в большей или меньшей степени включает в себя лексический компонент, и поэтому вносит вклад в развитие лексической компетенции. Приоритет в упражнениях современного типа – это присутствие мотивационного элемента для студента. Упражнения, предлагаемые в некоммуникативном подходе, особенно в структурном подходе, включают

⁹V. F. Kovalev, *Il Kovalev: dizionario russo-italiano, italiano-russo*, Bologna, Zanichelli, 2014, p. 929.

¹⁰A.A. Акишина, с.158.

¹¹Ibidem.

меньшее применение креативности студента, они мотивируют меньше и как следствие менее эффективны.

В третьей главе мы постарались применить собранные в первых двух теоретических главах знания в анализе некоторых учебников русского языка, т.е. выполнить задачу, похожую на ту, что стоит перед преподавателем, который должен выбрать учебник для определённого языкового курса. Были проанализированы следующие учебники: *Il russo per italiani*, *Il russo corso base*, *Поехали!-1*, *Поехали!-2*, *е Давайте! Comunicare in russo 1-2*.¹²

Выбор названных учебников был продиктован большими различиями между ними. Действительно, учебники относятся к разным периодам: первый был опубликован в 80-е годы, а последний издан в 2017 году; каждый из них ссылается на собственную методологию и адаптацию дидактических приёмов. Завершив первую описательную часть, мы проанализировали приёмы введения и закрепления лексики.

На основе анализа, проведенного в третьей главе данной работы, а также теории, изложенной в первых двух главах, мы можем сделать некоторые общие и более конкретные выводы, касающиеся лексики. Этому посвящён специальный раздел.

Учебник Добровольской, является наиболее старым среди рассмотренных и наиболее подверженным влиянию уже не используемых на сегодняшний день методик: в настоящее время коммуникативная компетенция является приоритетной задачей, о чём говорится в конце второй главы, а в учебнике *Il russo per italiani* центральными являются навыки перевода. В соответствии с поставленной в учебнике целью, лингвистическая компетентность является приоритетом в ущерб развитию устных навыков, креативности и вовлеченности студентов. Центральность перевода в книге отражена в введении лексики и грамматики.

¹²J. Dobrovolskaja, *Il russo per italiani*, Venezia, Cafoscarina, 1988.

Ju. G., Ovsienko, *Il russo corso base*, *Русский язык для начинающих (для говорящих на итальянском языке)*, Roma, Il punto editoriale, 2007.

С. И. Чернышов, *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс*, СПб, Златоуст, 2009, [I edizione 2007].

С. И. Чернышов, А.В. Чернышова, *Поехали! 2 Русский язык для взрослых. Базовый курс*, СПб, Златоуст, 2009.

D. Magnati, F. Legittimo, *Давайте! Comunicare in russo 1-2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017.

В отличие от других учебников, этот является единственным, в котором можно выделить раздел, посвященный лексике. Необходимость создания широкого лексического запаса для чтения аутентичных текстов заставляет автора представлять лексико-грамматические элементы, не учитывая уровень студента и не в возрастающем порядке сложности. Лексический запас, представленный в этом учебнике, очень широк уже в первых главах и по количеству не соответствует *Лексическому Минимуму*, который был разработан после публикации учебника.

Упражнения, используемые для развития лексики, ограничены по количеству и разнообразию, и многие из них в первую очередь связаны с грамматикой. Поэтому перевод является основным видом упражнений, направленным на развитие языковых и лексических навыков студента. Бальбони утверждает, что письменный перевод прекрасно обогащает словарный запас, однако представляет собой скорее цель, нежели инструмент обучения, так как требуя глубокого лексического и культурного анализа, перевод является эффективным упражнением только на продвинутом уровне.¹³

В конечном счете, этот учебник, на наш взгляд, является устаревшим с точки зрения дидактических приёмов и пригодным только для школ для переводчиков.

Il corso russo base появился как пособие для развития навыков общения и ориентируется на функциональный метод, относящийся к коммуникативному подходу. В соответствии с этим методом и относящимся к нему видением языка приоритет здесь отдается прагматической и социокультурной компетенции, следовательно, центральную роль в обучении играют языковые вариации на основе контекста, ситуации и канала передачи. Тем не менее в анализируемом учебнике не обращается внимание на вышеупомянутые аспекты языка; например, неофициальная формула приветствия (*Привет*), появляется здесь только в десятом уроке, в *Давайте!* же является первой информацией, предоставленной студенту; в то же время отсутствуют упражнения на коннотацию и регистр, развивающие именно социокультурную компетенцию.

Хотя приоритетом является коммуникативная компетенция, коммуникативные упражнения чередуются с большим количеством

¹³Р. Е. Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera*, p. 23.

манипулятивных упражнений и структурных упражнений типа *drill*. В первой главе мы видели, как коммуникативный подход в своих изначально ситуационных, а позднее концептуально-функциональных проявлениях оставался верен традиции использования таких приёмов, как *pattern drill*, упражнений на трансформацию и подстановку, относящихся к формалистскому подходу и к парадигме преподавания, сводящейся к *presentation, practice, production*. Аналогичным образом, упражнения на развитие лексических навыков, присутствующие только на этапе повторения и являющиеся довольно однообразными, тесно связаны с использованием грамматики (*Пример 2, 3, 6*). Поэтому развитие лексической компетенции в пособии Овсиенко подчиняется морфосинтаксической компетенции.

Поехали!-1 не дает указаний относительно используемого метода, но будучи созданным как интенсивный языковой курс, он содержит большое количество упражнений на развитие устных, рецептивных и репродуктивных навыков. Уроки, на которые подразделяется учебник, не следуют внутреннему порядку, представленному, например, учебным разделом, а представляют собой чередование лексических и грамматических тем с практическими упражнениями. В отличие от пособия Добровольской, здесь лексика и грамматика представлены по принципу «от простого к сложному»,¹⁴ и намерение использовать только те грамматические элементы, которые известны ученику, компрометирует аутентичность текстов (*Пример 10*). Зачастую поступающая из текстов информация неясна (из диалога мы не можем понять разницу между формальным и неформальным регистром даже в элементарных формах приветствия). Более того, часто используется лексика вне контекста, так, например, слова, приводимые в разделах фонетики, полностью деконтекстуализированы.

Типы упражнений, используемых для развития лексической компетентности, многочисленны и относятся к разным категориям. Для введения лексики используются в основном упражнения на сопоставление изображений и слов, выбор которых объясняется необходимостью компенсировать полное отсутствие глоссария и помощь родного языка учащегося. Отсутствие родного языка и

¹⁴Т. И. Капитонова, *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*, с. 81.

формальных объяснений приводит к непониманию заданий, что может ввести ученика в заблуждение (*Иллюстрация 17*).

Аналогичным образом, на этапе повторения лексического материала используется множество приёмов, которые тем не менее сосредоточены на грамматике (особенно в упражнениях на коллокации, *Иллюстрация 15 и 16*), не требуя реального знания значения слова для выполнения самого упражнения.

Поехали!-2, несмотря на то, что это продолжение учебника, анализ которого представлен выше, представляет собой другую структуру и имеет другие характеристики. Пособие организовано по учебным разделам, а поступающий материал (*input*) предоставляется всегда в контексте и приводит примеры разговорного языка (например, *классно, здорово, круто, иллюстрация 24*), хотя и не все приведённые примеры действительно активно используются в современном языке (см. *строить, Иллюстрация 26*).

Давайте! - последний из рассмотренных учебников; он опубликован в 2017 году и является продуктом последних разработок в области преподавания языка. Учебник адресован прежде всего подростковой аудитории - категории, введенной совсем недавно, не упомянутой ни в одной из других проанализированных книг (учебник Овсиенко, например, ориентирован на студентов университетов и средних школ). Внимание авторов сосредоточено на пользователе учебника, что видно по вводимым темам (ВКонтакте и выбор главных героев, в которых ученик может идентифицировать себя, *Пример 16*), по лексическому наполнению (прилагательное *супер* говорит о наличии молодежной лексики), по интересным и креативным заданиям (*Пример 22, 23*), а также по использованию экстралингвистических элементов, близких ученику (*Иллюстрация 33*), по формулировке заданий, в которой используется неофициальный регистр (*Пример 23*). Кроме того, данное пособие адресовано учащимся, говорящим на итальянском языке, и их родной язык используется не только в формулировке заданий, как в случае с Овсиенко, но и в заданиях, направленных на сравнение родного и изучаемого языков.

Учебник построен по модели учебных разделов, но в отличие от пособий Овсиенко и Добровольской, здесь упражнения распределены оптимальным образом по всему учебному разделу. Например, в первом разделе второго тома

прилагательные сначала представлены в упражнении, подходящем для введения лексики (*Иллюстрация 36*), затем в упражнении, направленном на анализ тех же элементов (*Иллюстрация 37*), и, наконец, в задании творческого характера (*Пример 23*).

Грамматика вводится индуктивно или дедуктивно в зависимости от трудности предоставляемых грамматических элементов. Так, например, в первом томе, в котором содержатся относительно простые грамматические понятия, студенту предлагается самому вывести правило, исходя из одного примера (индукция), а во втором томе, учитывая возрастающую сложность представленных грамматических элементов (включая множественный родительный падеж), авторы предпочитают метод дедуктивного представления.

Что касается лексики, лексические единицы представлены только в контекстуализированной форме и в семантических полях, на которые они разделены (*Иллюстрация 30, 31, Пример 28*). Количество лексических единиц не является чрезмерным и соответствует критериям, представленным во второй главе. В качестве доказательства этого утверждения отметим, что в глоссариях, представленных в *Давайте!*, количество лексических единиц никогда не бывает чрезмерным, как это случается в глоссариях *Il russo base* и *Il russo per italiani*.

Наконец, упражнения на лексику предлагаются в большом количестве и разнообразии (есть упражнения практически всех типов, описанных во второй главе, включая упражнения на регистру, которых нет в других рассмотренных учебниках).

Кроме того, если в других учебниках задания на лексику являлись способом введения грамматики, здесь лексические и грамматические навыки развиваются или одновременно (*Пример 25*), или отдельно друг от друга (*Пример 20, 21*). Это доказывает то, что лексика не подчиняется грамматике. В то же время грамматика не является вторичной по отношению к лексике, так как имеются упражнения, направленные на развитие грамматических навыков.

Хотя столь небольшое количество проанализированных пособий не может служить достаточной выборкой для проведения абсолютных наблюдений, это дает нам возможность задуматься над некоторыми общими аспектами.

Прежде всего, анализируемые учебники показывают, что грамматика в русском языке представлена главным образом по дедуктивному методу, продиктованному сложностью некоторых морфосинтаксических элементов, которые не позволяют использовать исключительно индуктивную матричную технику.

Кроме того, важно отметить, что только в одном учебнике есть раздел, посвящённый лексике (*Il russo per italiani*), хотя в других есть чёткое разделение в пределах одного раздела между различными темами (в *Давайте!* идет подразделение на фонетику и грамматику). То же самое касается упражнений, направленных на развитие лексических знаний, только в редких случаях лексический компонент рассматривается отдельно от грамматики. Эти два заключения приводят нас к подтверждению того, что было сказано в начале параграфа 2.7: в учебниках лексическая компетенция развивается попеременно через различные языковые упражнения,¹⁵ поскольку, возможно, считается, что изолировать лексические упражнения контрпродуктивно.

Что касается заданий на лексику, нужно отметить, что на этапе её введения наиболее распространённые упражнения основаны на приёмах обобщения и соответствия картинки и слова. Задания такого типа особенно популярны в учебнике *Поехали!*, который не прибегает к родному языку учащихся и поэтому должен полагаться на образы вместо соответствующего термина в L1, чтобы объяснить смысл этого термина. Наконец, для расширения словарного запаса часто используются интернационализмы в *Давайте!*, *Поехали!* и *Il russo per italiani*, поэтому дополнительное объяснение таких слов не требуется.

В заключение надо отметить, что *Давайте!* представляется как результат прогресса исследований в области преподавания языка. Считается, что в нём внимание, уделяемое лексическому компоненту, вполне адекватно, поскольку лексика никогда не представляется вне контекста, упражнения на развитие лексической компетенции представлены в большом количестве и разнообразии, количество слов оптимально для запоминания. Исходя из предположения, что *Давайте!* является результатом эволюции, к которой идёт глоттодидаттика и создание учебников, можно считать, что лексика больше не является

¹⁵P.E. Balboni, *Tecniche didattiche*, p. 111.

пренебрегаемой составляющей обучения, как утверждал Меара, чьи слова помещены в начало второй главы данной работы.