



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in lingue e letterature europee,
americane e postcoloniali
LM-37

Tesi di Laurea

L'intercomprensione tra lingue di diverso ceppo linguistico

Il caso studio tra italiano e russo

Relatrice

Ch. Prof.ssa Svetlana Nistratova

Correlatore

Ch. Prof. Pavel Duryagin

Laureanda

Gaia Quaranta
865502

Anno Accademico

2022 / 2023

INDICE

| | |
|--|----|
| Introduzione..... | 6 |
| Abstract..... | 11 |
| | |
| 1. La psicolinguistica alla base dell'intercomprensione..... | 24 |
| 1.1 Predisposizione linguistica..... | 27 |
| 1.2 Bilinguismo o plurilinguismo?..... | 29 |
| 1.3 PNL – programmazione neurolinguistica..... | 32 |
| 1.4 Modellamento..... | 36 |
| | |
| 2. Metodi didattici e glottodidattica..... | 41 |
| 2.1 Metodi didattici attualmente utilizzati..... | 43 |
| 2.2 Metodologie didattiche innovative..... | 47 |
| 2.3 Promozione della consapevolezza (<i>self-awareness</i>)..... | 51 |
| 2.4 Metacognizione nell'intercomprensione..... | 53 |
| | |
| 3. Intercomprensione..... | 57 |
| 3.1 Definendo l'intercomprensione..... | 58 |
| 3.2 Intercomprensione tra lingue dello stesso ceppo linguistico..... | 60 |
| 3.3 Intercomprensione tra lingue di diverso ceppo linguistico..... | 63 |
| 3.4 Strategie di apprendimento ed insegnamento nell'intercomprensione..... | 66 |
| 3.5 L'importanza della preconsocenza nell'intercomprensione..... | 68 |
| | |
| 4. Conduzione dell'esperimento linguistico..... | 72 |
| 4.1 Cosa si vuole dimostrare..... | 73 |
| 4.2 I partecipanti..... | 76 |
| 4.3 Procedimento e materiali..... | 77 |
| 4.3.1 Il questionario iniziale..... | 77 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.3.2 | Intercomprensione del testo in russo..... | 78 |
| 4.3.3 | Intercomprensione del testo con audio..... | 79 |
| 4.3.4 | L'aggiunta dell' <i>awareness</i> all'esperimento..... | 81 |
| 4.3.5 | Traduzione del testo russo in italiano..... | 83 |
| 4.3.6 | Intervista post esperimento..... | 83 |
| 4.4 | I materiali..... | 84 |
| 5. | Risultati dell'esperimento linguistico..... | 95 |
| 5.1 | Risultati della lettura..... | 96 |
| 5.2 | Risultati del testo oralizzato..... | 100 |
| 5.3 | Risposte ai quesiti..... | 103 |
| 5.4 | Risultati del secondo tentativo..... | 106 |
| 5.4.1 | Risultati della lettura con l' <i>awareness</i> | 106 |
| 5.4.2 | Risultati della versione oralizzata del testo con l'aggiunta dell' <i>awareness</i> .. | 107 |
| 5.4.3 | Risultati dei quesiti con l'aggiunta dell' <i>awareness</i> | 109 |
| 5.5 | Risultati della traduzione del testo dal russo..... | 111 |
| 5.6 | Risposte all'intervista finale..... | 113 |
| | Conclusione..... | 117 |
| | Bibliografia..... | 123 |
| | Sitografia..... | 124 |

Introduzione

Questo elaborato si pone l'obiettivo di analizzare le probabilità d'intercomprensione tra due lingue appartenenti a ceppi linguistici differenti. In questo caso l'analisi riguarda nello specifico la lingua russa, appartenente al ceppo delle lingue slave e la lingua italiana, facente parte del ceppo delle lingue romanze. Per dimostrare qualora l'intercomprensione della lingua russa sia possibile per i madrelingua italiani durante il loro primo approccio con la lingua russa mi sono avvalsa di un esperimento condotto su dieci partecipanti con un range d'età compreso tra i 21 ed i 49 anni di madrelingua italiana e senza alcuna conoscenza del russo né di qualsiasi altra lingua slava. Spiegherò di seguito il procedimento analizzando le varie fasi dell'elaborato:

- I. Nel primo capitolo si è discusso della psicolinguistica come base dell'intercomprensione, dal momento che la psicolinguistica include in sé sia la psicologia che la linguistica, analizzeremo come la parte psicologica sia inclusa o esclusa nelle varie fasi dell'apprendimento di una lingua straniera; si mostrerà, difatti, come i soggetti stessi e le loro peculiarità possano influire sul loro stesso apprendimento o anche soltanto nella comprensione di una lingua straniera. Si è parlato della predisposizione linguistica in senso lato, indicando quanto essa possa essere fondamentale nell'approccio verso una nuova lingua, o se l'impegno e lo studio siano l'unica componente essenziale per una buona riuscita. Più avanti, nel paragrafo 1.2, vediamo il bilinguismo in contrapposizione al plurilinguismo, in cui si parla di quanto la cultura, i modi di dire, i fraseologismi, siano importanti per comprendere a fondo un'altra lingua; subito dopo è la volta della programmazione neurolinguistica, chiamata anche PNL, che risulterà fondamentale durante lo svolgimento dell'esperimento sull'intercomprensione, poiché la PNL, la quale è di natura prettamente psicologica, si basa su un insieme di tattiche che applicate in maniera corretta garantiscono la disinibizione del soggetto di fronte ad una nuova lingua, abbattano o prevengono il blocco linguistico e tutta una serie di problematiche in campo linguistico che sono strettamente collegate con l'aspetto psicologico dei soggetti stessi, di cui tutt'ora se ne parla veramente poco. In concomitanza si è presentato il modellamento, nel paragrafo 1.4, che costituisce la vera radice della PNL, ovvero il modellamento degli schemi di un madrelingua tipo, secondo il quale

assorbendo i suoi stessi schemi linguistici, l'apprendente impara a copiarli per poi a tempo debito utilizzarli autonomamente senza perdere la propria personalità.

- II. Il secondo capitolo si apre con il paragrafo riguardante i metodi didattici e la glottodidattica, nel paragrafo 2.1 ho presentato una panoramica dei metodi didattici attualmente utilizzati per la conduzione dei programmi scolastici, individuati come "tradizionali", in cui vengono mosse delle velate critiche costruttive nei confronti di quest'ultimi poiché basati su metodologie prettamente passive; passiamo poi al paragrafo 2.2 con le metodologie didattiche innovative, quali l'intercomprensione, l'apprendimento autonomo, il *digital storytelling*, e come queste possano essere attualmente messe in atto in situazioni diverse; il tutto è implementato dalla promozione della consapevolezza (*self-awareness*) discusso nel paragrafo 2.3, questione di rilevante importanza poiché si riattacca alla psicologia unita alla linguistica, grazie alla quale si è in grado di superare insicurezze ed eventuali blocchi linguistici. Si parla poi della metacognizione, facendo leva sul fatto che gli insegnanti in primis dovrebbero avere quella consapevolezza tale da trasmetterla anche agli studenti, dando loro le chiavi per poterla applicare.
- III. Arriviamo così al capitolo dell'intercomprensione, con questo capitolo si cerca di sdoganare diversi miti che permeano attorno a questo attuale metodo didattico già presente in diversi programmi scolastici. Nel paragrafo 3.1 si prova a dare una definizione di ciò che l'intercomprensione rappresenta ed il perché debba essere applicato, dunque i vantaggi che ne conseguono, in cui il primo motivo è contrastare la potenza della lingua franca e dunque l'imperialismo linguistico. Nel paragrafo 3.2 si introduce dapprima l'intercomprensione tra lingue dello stesso ceppo linguistico, dal momento che il focus iniziale sono state le lingue romanze aventi le proprie radici nel Latino per poi passare alle lingue del gruppo germanico, mentre invece minore attenzione è stata data alle lingue slave. Nel paragrafo 3.3 si passa invece all'IC tra lingue di diverso ceppo linguistico, in cui ho spiegato come due lingue apparentemente lontane come il russo e l'italiano, non siano in realtà così differenti, trovandone dei punti in comune così da accorciare dei ponti a primo acchito insormontabili. Nel paragrafo successivo vengono

elencati e discussi i quattro principi educativi fondamentali e messi a paragone con l'IC. Infine, si è parlato dell'importanza della prenoscenza nell'intercomprensione, indicando delle "proposte" di prenoscenza in un unico quadro logico e generale, dunque la conoscenza generale, culturale, situazionale, comportamentale, pragmatica, grafica, fonologica, grammaticale e lessicale. Tutte queste prenoscenze saranno applicate anche durante l'esperimento.

- IV. Nel quarto capitolo viene spiegato il procedimento della conduzione dell'esperimento, partendo dal dire che questo è attualmente il primo esperimento di intercomprensione tra la lingua italiana e la lingua russa. Si esplicitano gli obiettivi principali ed il risultato che si spera di avere, vengono inoltre presentati i partecipanti e le loro caratteristiche. Dopodiché ha il via il procedimento a partire dal questionario iniziale dove si spiega il perché e le ragioni dietro alle scelte fatte in linea generale, come la scelta del testo, i due tentativi che servono a distinguere l'aggiunta dell'awareness, l'importanza dell'aggiunta dell'audio sia nel primo che nel secondo tentativo dell'esperimento, riportando delle teorie che trattano quest'argomento nello specifico ed infine il motivo della richiesta di traduzione del testo come ultimo passaggio. Infine, sono stati riportati tutti i materiali con cui si è svolto l'esperimento per una panoramica più ampia.
- V. Il quinto ed ultimo capitolo è dedicato ai risultati dell'intero esperimento che vengono riportati passaggio dopo passaggio per poi arrivare ad una conclusione unica in cui si sancirà qualora l'intercomprensione tra queste due lingue sia possibile o no. Come sarà possibile vedere nelle conclusioni dell'elaborato, il risultato finale in questo caso non si impone un'unica risposta alla possibilità di IC, poiché il risultato varia anche e soprattutto dal soggetto che la applica, per cui si tratta di una metodologia molto soggettiva. Dunque, alla fine verranno rilevate le problematiche concernenti ogni passaggio e si troverà una possibile soluzione per far sì che si aumentino le probabilità di comprensione. I risultati sono stati rilevati fornendo le risposte più quotate tra i dieci candidati e dunque si analizzano le maggiori probabilità di riuscita/fallimento e da cosa esso possa essere dovuto, allo stesso tempo vengono individuate anche piccole situazioni di smarrimento

per ogni passaggio poiché, per l'appunto, non abbiamo un giusto e sbagliato ma ogni individuo in sé eccelle e sbaglia al tempo stesso, sebbene alcuni errori abbiano un peso maggiore rispetto ad altri e viceversa.

Lo scopo dell'elaborato, dunque, non comprende soltanto l'intercomprensione in sé tra lingue di diverso ceppo linguistico, bensì, come indicato poc'anzi, include fattori psicologici, mettendo in rilievo l'importanza della linguistica applicata alla psicologia e come essa, instillata in modo corretto, possa cambiare l'attitudine degli apprendenti, indipendentemente dall'età, coinvolgendoli e spingendoli ad assumere un atteggiamento il più positivo possibile (*positive psychology*) in modo da creare in loro una certa consapevolezza nell'affrontare situazioni simili ed essere più sicuri di sé stessi in ciò che fanno. Vedremo, dunque, quanto ciò sarà risultato fondamentale.

ABSTRACT

Эта диссертация представляет собой первый эксперимент, когда-либо проведенный по взаимопониманию между итальянцами и русскими. Отсутствие исследований в этой конкретной области подчеркивает актуальность и значимость этого исследования. Его основная цель - определить, возможно ли взаимопонимание между этими двумя языками, и если да, то в какой степени. В последние десятилетия взаимопонимание вызывает все больший интерес, поскольку оно представляет собой потенциально ценный ресурс во все более глобализованном мире. Кроме того, это процесс, с помощью которого люди, говорящие на разных языках, могут общаться и понимать друг друга, не обязательно владея языком друг друга. Другими словами, это способность понимать и быть понятым через сходство между языками, языковыми структурами и навыками общения. Взаимопонимание может способствовать сохранению и продвижению языкового разнообразия, поэтому оно может быть альтернативным путем распространения лингва-франка, особенно в условиях, когда необходимо сохранить языковое разнообразие и позволить людям эффективно общаться без необходимости использовать общий язык. Его понимание может способствовать устранению языковых барьеров и стимулировать сотрудничество между людьми, говорящими на разных языках. В то время как взаимопонимание между родственными языками было тщательно изучено, исследование этой проблемы между языками, относящимся к разным языковым семьям, может открыть новые перспективы в области лингвистического взаимопонимания. Результаты могут оказать значительное влияние не только на преподавание иностранных языков, но и на разработку стратегий межкультурного общения и повышение осведомленности об отношениях между разными языками. Любой результат, полученный в этом эксперименте, будет иметь решающее значение для развития языковых и межкультурных знаний.

Основное внимание в эксперименте уделяется исследованию того, как участники, носители итальянского языка, не знающие русский или других славянских языков, справляются с пониманием текста, написанного на русском языке, позже орализованного. Для проведения эксперимента были отобраны десять итальянских участников в возрасте от 21 до 49 лет с целью представления

различных возрастов и устранения возможного эффекта, связанного с возрастным фактором. Критерием отбора участников было отсутствие у них знания русского и любого славянского языка, что обеспечило одинаковый стартовый уровень. Во время эксперимента участникам была представлена статья на русском языке и предложено выполнить ряд шагов, включая чтение, понимание текста с добавлением звука, добавлением *awareness*, а также ответы на вопросы, связанные с содержанием статьи. Ответы были проанализированы, чтобы оценить степень взаимопонимания между двумя языками и выявить любые схемы или стратегии, используемые участниками.

В первой главе диссертации приводится анализ теоретических основ и существующих исследований, касающихся взаимопонимания между языками разных языковых семей. Эта глава является базой нашего исследования взаимопонимания между русским и итальянским языками. Психолингвистика является важной областью для понимания когнитивных механизмов, лежащих в основе взаимопонимания и освоения иностранных языков. В основе нашего исследования лежит концепция языковой предрасположенности, явления, которое вызвало интерес многих исследователей. Уже давно ведутся споры о том, могут ли некоторые люди иметь врожденное преимущество при изучении языка, основанное на генетических или неврологических факторах. Наш углубленный анализ существующих исследований показывает, что языковая предрасположенность действительно может положительно влиять на освоение иностранных языков.

Однако проведенные исследования показывают, что на самом деле только 50% успешного освоения иностранного языка зависит от языковой предрасположенности. Вторая половина - результат стараний учащегося. В этой главе основное внимание уделяется факторам, способствующим приобретению языковых навыков посредством активного обучения, постоянной практики и личной мотивации. Подчеркивается важность сбалансированного подхода к преподаванию иностранных языков. Помимо признания роли индивидуальной предрасположенности, мы должны оценивать личное старание учащихся и их позитивное отношение к обучению. Кроме того, здесь рассматривается нейролингвистическое программирование (НЛП). НЛП - это дисциплина, цель которой - понять, как люди организуют свой субъективный опыт с помощью языка

и как этот опыт может быть эффективно изменен путем применения определенных стратегий. Одним из важнейших аспектов НЛП в контексте взаимопонимания языков является роль преподавателя. Преподаватель занимает ключевую позицию в применении этих стратегий, чтобы помочь учащимся преодолеть языковые препятствия и улучшить их способность общаться на изучаемом языке. Одним из основных понятий НЛП является понятие "моделирования". Этот подход включает наблюдение и анализ высококвалифицированных лиц в определенной области или с определенной компетенцией. В нашем случае преподаватель может играть роль модели, демонстрируя эффективное использование целевого языка. Затем учащиеся могут "моделировать" поведение учителя, выражения, произношение и мимику лица, пытаясь подражать им, чтобы получить результат, максимально похожий на результат носителя языка. Учащийся может выбрать другую модель по своему выбору, если он является носителем языка; из личного опыта я могу заверить, что, находясь в России, я применила этот метод, и мой уровень русского языка улучшился за очень короткий период времени. Фактически, НЛП предлагает ряд стратегий, помогающих учащимся преодолеть языковые блоки. Например, посредством эмоциональной "настройки" учитель может помочь учащимся развить эмоциональную связь с изучаемым языком, делая обучение более увлекательным и эффективным. Важнейшим аспектом НЛП в обучении иностранному языку является его акцент на эмоциональном аспекте. Часто языковые блокировки возникают из-за страхов или проблем, связанных с обучением. Преподаватель, используя стратегии НЛП, может помочь учащимся управлять эмоциями, связанными с изучением языка, поощряя позитивное мышление и укрепляя уверенность в себе.

Таким образом, применение нейролингвистического программирования в контексте взаимопонимания между русским и итальянским языком представляет собой многообещающую перспективу для преподавания и изучения языка.

Вторая глава диссертации посвящена методам обучения, используемым в настоящее время в школьных программах при преподавании иностранных языков в Италии. Здесь даётся критический анализ традиционных методов, подчеркивается их неэффективность в оказании помощи учащимся в достижении значимых результатов в изучении языка. Преобладающий подход в

школьных программах в Италии основан и долгое время основывался на учебниках и грамматических уроках с минимальным упором на практическое применение иностранных языков. Эта методология часто отдавала предпочтение механическому запоминанию грамматических правил без реального акцента на практическом применении иностранных языков. В результате учащиеся часто считали изучение иностранных языков сложной и демотивирующей задачей. Кроме того, роль преподавателя часто воспринималась как роль авторитарного наставника, страшной фигуры, а не посредника в обучении. В этой главе рассматриваются пробелы в этих методах с точки зрения эффективности и мотивации учащихся. Подчеркивается необходимость радикального пересмотра подхода к преподаванию иностранных языков в Италии. В частности, предлагается применять более интерактивные и коммуникативные методологии, которые побуждают студентов использовать свои языковые навыки в реальных условиях. Кроме того, рассматривается потенциал мультимедийных ресурсов и информационных технологий в области преподавания иностранных языков, способствующих созданию более динамичной и увлекательной среды обучения. Это может не только повысить эффективность обучения, но и помочь изменить восприятие преподавателя, рассматривать его как партнера по обучению.

В данной главе мы не ограничиваемся критикой традиционных методов. Мы предлагаем инновационные методы обучения в дополнение к методам взаимопонимания. Одним из инновационных подходов является автономное обучение (*autonomous learning*). В этом контексте учащиеся играют активную и ответственную роль в процессе изучения языка. Их поощряют ставить личные цели и выбирать стратегии обучения, которые наилучшим образом соответствуют их потребностям. Преподаватель становится доступным наставником, который вмешивается только по мере необходимости, чтобы обеспечить поддержку, обратную связь и руководство. Этот подход направлен на то, чтобы учащиеся лучше осознавали свое обучение и побуждает их развивать большую автономию в овладении языком. Еще один инновационный метод обучения, рассматриваемый в этой главе – это цифровое повествование (*digital storytelling*). *Digital storytelling* вовлекает студентов в создание мультимедийных повествований с использованием современных технологий. Студентам предлагается писать рассказы, создавать видео или интерактивные презентации, которые используют

изучаемый язык в аутентичном контексте. Этот подход особенно актуален для поколения Z, которое выросло в эпоху цифровых технологий и находит технологию естественным средством самовыражения. Этот метод не только делает изучение языка более привлекательным, но также позволяет учащимся использовать целевой язык спонтанно и творчески. Цель состоит в том, чтобы сделать изучение языка более полезным, доступным и в соответствии с потребностями молодых учащихся, в полной мере используя потенциал инновационных методов обучения иностранным языкам, в том числе подход автономного обучения и цифрового рассказывания историй.

Кроме того, данная глава посвящена детальному изучению поощрения осознанности (*self-awareness*) как центральному элементу взаимопонимания между языками различных языковых семей. При этом особое внимание уделяется взаимодействию между русским и итальянским языками. В этом контексте осознанность – это не просто понимание слов и языковых структур, но и более глубокий уровень понимания сходств и различий между эталонными языками. Преподаватель играет важную роль в продвижении этого осознания. С помощью конкретных примеров и увлекательной учебной деятельности учитель может выделить связи между языками и помочь учащимся самостоятельно обнаружить это родство. Педагогический подход, который поощряет лингвистическое и культурное сравнение, может оказаться очень эффективным, побуждая студентов рассматривать взаимопонимание как доступный и полезный навык. *Awareness*, а также метапознание играют решающую роль во взаимопонимании между разными языками, помогая повысить эффективность и результативность процесса обучения и общения. Осведомленность позволяет учащимся распознавать сходства и различия между языками, участвующими в взаимопонимании. Метапознание, с другой стороны, позволяет студентам разрабатывать более эффективные коммуникационные стратегии. Они могут подумать о том, как они подходят к межъязыковому пониманию, и адаптировать свои стратегии в соответствии со своими потребностями. Например, если слово не сразу понятно, учащиеся могут разработать стратегии для вывода его значения через контекст или попросить разъяснений. Этот осознанный контроль над своими навыками улучшает свободу общения. Метапознание побуждает студентов оценивать свой прогресс во взаимопонимании. Они могут выделить области, в которых они

сильнее, и те, в которых они нуждаются в улучшении. Эта самооценка мотивирует их к постоянному совершенствованию своих языковых навыков и навыков понимания.

Третья глава этой диссертации предлагает подробный обзор взаимопонимания как дидактического метода в обучении иностранным языкам. При этом особый акцент делается на его применение между языками, принадлежащим к разным языковым семьям, как пример, русским и итальянским, двумя языками с разными языковыми корнями, но которые имеют некоторые общие характеристики. В мире, где английский часто служит лингва-франка, взаимопонимание предлагает альтернативу развитию многоязычия и сохранению языкового разнообразия. В настоящее время данная проблема наиболее изучена на примере романских языков, за ними следуют германские языки, в то время как меньшее внимание уделяется славянским языкам. Следует отметить, поскольку исследования по взаимопониманию постоянно развиваются, новые языки и языковые области могут стать предметом изучения в ответ на возникающие языковые и культурные потребности. Взаимопонимание между языками разных языковых семей также основано на их лингвистической и культурной близости. Например, носитель итальянского языка может понять определенные слова или выражения в русском языке благодаря некоторым неожиданным лексическим сходствам. Следует заметить, что, несмотря на то, что взаимопонимание между неблизкородственными языками представляет собой актуальную тему исследования, оно вызывает как интерес, так и скептицизм. Исследования, проведенные до сих пор, помогли лучше понять проблемы и возможности, связанные с этим явлением, но академические дебаты продолжают развиваться по мере появления новых исследований и подходов. Скептики взаимопонимания между языками разных языковых семей высказывают некоторые опасения и критику в отношении этой методологии. Одной из основных проблем является то, что ИС может иметь очевидные ограничения. Хотя он может быть эффективным в очень простых коммуникационных ситуациях, таких как обмен справочной информацией, некоторые критики считают, что этого недостаточно, чтобы обеспечить точное и четко сформулированное общение в более сложных контекстах. Кроме того, они считают, что взаимопонимание не может адекватно передать культурные нюансы, что затрудняет межкультурное общение и глубокое

понимание. Следует отметить, что критика взаимопонимания не полностью отрицает его ценность, но подчеркивает необходимость тщательного рассмотрения его ограничений и надлежащей интеграции его в изучение и использование языков. Однако основная цель - изучить, как можно оптимизировать стратегии обучения, чтобы максимизировать их эффективность. Одна из этих стратегий характеризуется лексическим и морфосинтаксическим анализом: в контексте взаимопонимания между русским и итальянским языками учащиеся погружаются в тщательный анализ лексических сходств и грамматических структур, общих для двух языков. Этот анализ включает идентификацию похожих или родственных слов, а также наблюдение за общими морфосинтаксическими структурами. Учащиеся учатся распознавать общие этимологические корни, что значительно облегчает понимание. Для эффективного общения часто используется английский как "мостовой язык", когда прямое взаимопонимание между русским и итальянским может оказаться более сложным. Эта практика обеспечивает свободное взаимодействие и облегчает общение, но также требует знания более чем одного языка. В качестве альтернативы они могут выбрать мостовой язык, ближайший к изучаемому языку, если они уже знают его. При этом происходит обучение активному и интерактивному общению. Следует подчеркнуть важность диалогического взаимодействия и увлекательных разговоров между учащимися. Что же касается стратегий обучения в взаимопонимании, особое значение здесь имеет *awareness* (осведомленность). Таким образом, возрастает важность роли, которую преподаватели играют в лингвистической *awareness* учащихся о языковых сходствах между русским и итальянским языками. Деятельность преподавателя, в первую очередь, направлена на выделение лексических и грамматических аналогий. Целенаправленные упражнения помогают учащимся развивать умения выделять языковые сходства. Эти материалы могут включать параллельные тексты на русском и итальянском языках, видео с реальными диалогами или упражнения, направленные на оттачивание навыков понимания, что побуждает учащихся работать вместе в парах или группах, чтобы улучшать свои навыки взаимопонимания.

Четвертая глава посвящена проведению эксперимента. Задействованы десять итальянских участников без знания русского языка. Возрастной диапазон

варьируется от 21 до 49 лет, чтобы не ограничивать область интересов только молодыми людьми. Основная цель этого этапа исследования - оценить возможность взаимопонимания между этими двумя языками, а также исследовать то, как добавление осведомленности (*awareness*) и использование звука могут повлиять на способность участников понимать предложения и разговоры на иностранном языке. В этой главе дается подробное описание методологии, использованной в эксперименте. Изложены шаги, связанные с отбором участников, созданием экспериментальных материалов и структурой самого эксперимента. Эксперимент был разработан таким образом, чтобы его можно было разделить на две отдельные попытки, каждая из которых представляет собой ключевой этап исследования: первая попытка представляет собой начальную фазу эксперимента, а вторая попытка повторяет ту же конфигурацию, но с одним важным дополнительным элементом: *awareness*, предоставляемая участникам.

В первой попытке участникам предьявляется газетная статья на русском языке. Текст дается в транслитерации. Важно отметить, что, несмотря на политическую коннотацию, статья была выбрана таким образом, чтобы она затрагивала нейтральные и мирные темы в соответствии с современным социальным и политическим контекстом. Статья предьявляется участникам эксперимента, у которых нет каких-либо предварительных знаний о сходстве между языками или стратегиях содействия взаимопониманию. Статья взята из российской газеты «Известия». Её название – «Глава МО Италии выступил за открытость Европы для граждан России». В ней приводятся слова министра Крозетто, который говорит, что необходимо проводить различие между политиками и гражданскими лицами, поэтому он считает ошибкой закрывать границы гражданам, спортсменам, российским артистам, необходимо поддерживать открытые каналы диалога.

После прочтения статьи участники должны ответить на ряд вопросов для проверки понимания текста. Вопросы направлены на оценку их способности экстраполировать ключевую информацию о статье, понять ее содержание и определить наиболее важные идеи. Далее участники должны согласиться с предложенными утверждениям, выбрав вариант «верно» или «неверно». Это задание направлено на проверку точности понимания. В заключение участникам предлагается определить возможную цель речи Крозетто. Этот тип вопроса,

помимо простого извлечения информации, требует более продвинутого понимания намерений и мотивов, изложенных в тексте. В дополнение к вопросам участникам должны указать слова или фразы, которые они поняли. Им также предлагается дать их вероятный перевод на итальянский язык. Этот шаг позволяет оценить их способность переводить и соотносить русские слова или фразы с их итальянским эквивалентом.

Далее участникам эксперимента предъявляется устная версия текста. Добавление звука имеет решающее значение по нескольким причинам. Во-первых, устное предъявление включает элементы кинезики (жесты), проксемики (пространственные движения и расстояния) и выражение лица рассказчика. Эти невербальные аспекты добавляют контекст и смысл статье, помогая интерпретировать тон, настроение и коммуникативное намерение. Таким образом, аудио помогает закрепить правильное произношение, ввести невербальные элементы, позволяя участникам полностью погрузиться в русский язык и культуру.

Вторая попытка эксперимента структурирована так же, как и первая, за одним исключением – добавлением *awareness*, предоставленной участникам перед перечитыванием статьи на русском языке. *Awareness* в данном случае состоит из четкой и конкретной информации, которая подчеркивает общие черты между итальянским и русским языками. Объясняется, что итальянский и русский языки имеют ряд схожих слов, особенно с точки зрения лексических корней. Этот подход позволяет оценить, влияет ли осведомленность о языковых сходствах на способность к взаимопониманию. В данном случае были выбраны понятия, которые могли бы вызвать интерес участников эксперимента, например, французское влияние в России. Начиная с эпохи Петра Первого (1672-1725) происходит сильная вестернизация русского общества. Французские заимствования проникли в различные области русского языка, включая искусство, моду, кулинарию, политику и дипломатию. Многие из них стали неотъемлемой частью современного русского языка, и, поскольку французский язык является очень близким родственником итальянского, с некоторыми дополнительными усилиями мы, итальянцы, тоже можем понять значения русских слов или, по крайней мере их корней. Кроме того, итальянский язык также влиял на русский язык на протяжении всей истории, и есть некоторые итальянские слова, которые

вошли в русский язык. Это заимствования, вошедшие в русскую лексику, в периоды культурного, коммерческого или дипломатического взаимодействия между двумя странами.

На заключительном этапе эксперимента участников просят применить на практике все, что они узнали до этого момента. Последний шаг - сделать перевод русского текста на итальянский язык, попытаться объединить слова и фразы, понятные в ходе эксперимента. Таким образом, участники должны продемонстрировать свою способность к взаимопониманию между двумя языками и их способность переводить на родной язык то, что они поняли из русского языка.

Пятая глава анализ результатов проведенного лингвистического эксперимента, который показал, что они неоднозначны. Участники эксперимента по-разному, а иногда и неожиданно реагировали на одни и те же языковые структуры и предлагаемое содержание. Это разнообразие интерпретаций подчеркивает сложность межъязыковой коммуникации и ту роль, которую играют индивидуальный, личный опыт и культурный контекст. Чтобы представить полную картину преобладающих ответов, я решила рассматривать полные варианты ответов, независимо от их правильности или неправильности. Что касается ответов меньшинства, то здесь просто сообщалось их количество со случайными ссылками на конкретные примеры. При первом прочтении текста выяснилось, что в среднем участники смогли понять около шестнадцати слов. Однако следует отметить, что, несмотря на знакомство с некоторыми словами, перевод часто существенно изменял их первоначальное значение. Во многих случаях знакомые слова были искажены в переводе, что подчеркивает сложность различения прилагательных, существительных и других частей речи. При устном предъявлении текста, включающем также невербальные средства общения, участники в среднем смогли обнаружить около десяти новых слов при прослушивании текста. Особо следует отметить, что восемь из десяти новых слов не претерпели значительных искажений своего значения при переводе. Хотя некоторые слова могут оставаться неясными или неправильно понятыми, было показано, что активное слушание может улучшить понимание. Далее участникам предлагалось ответить на вопросы на понимание текста. Только 20% ответов участников являются правильными, что указывает на ограниченное понимание

текста. Остальные ответы, хотя и не совсем ошибочные, были сочтены неадекватными из-за их краткости, что не позволяло оценить, насколько хорошо был понят текст. Результаты анализа ответов на второй вопрос были более положительными, большинство ответов были правильными. В вопросах с несколькими вариантами ответов «верно/неверно» на каждый вопрос в среднем было допущено три неправильных ответа. На последний вопрос только четыре участника ответили правильно. Хотя общие результаты не являются отрицательными, еще остается возможность для их улучшения.

На первом этапе второй попытки нашего эксперимента участники обратились к чтению текста с добавлением *awareness*. В среднем участники определили около пяти новых слов на этом этапе в добавление к тем, которые были распознаны ранее. Важно отметить, что перевод некоторых ранее неточно переведенных слов был исправлен на этом этапе. Это говорит о том, что *awareness* способствовала лучшему пониманию языковых нюансов и различий между двумя языками. На втором этапе второй попытки эксперимента участники обратились к устной версии текста с добавлением *awareness*. Одним из наиболее заметных результатов является то, что участники, которые до сих пор поняли меньшее количество слов, чем другие, определили в среднем на пять-семь слов больше, чем в предыдущих испытаниях. Еще более показательным является тот факт, что переводы слов, приведенные здесь, значительно больше соответствовали их значению на русском языке. Для тех, кто изначально испытывал трудности, *awareness* оказала значительную помощь в определении значений слов текста. На третьем и последнем этапе второй попытки участники еще раз ответили на предложенные им вопросы. Отметим, что результаты показывают значительное улучшение ответов на вопросы по сравнению с предыдущей попыткой, поскольку они содержали значительно больше информации; в случае вопросов с множественным выбором «верно/неверно» в 6 из 10 были исправлены изначально неправильные ответы. Кроме того, семь из десяти человек, похоже, поняли смысл речи Крозетто, поскольку четверо дали более подробный ответ, демонстрируя растущую способность к взаимопониманию между двумя языками, в то время как ответы остальных трех участников эксперимента не позволяют определить, насколько ясно было им сообщение.

На последнем этапе эксперимента участникам была поставлена задача перевести русский текст на итальянский язык. Результаты были многообещающими: 50% участников (5 из 10 человек) сумели сделать понятные переводы русского текста. Понятные, а не правильные, так как в некоторых местах отсутствуют некоторые конструкции или некоторые предложения, однако в целом текст читается и ясен, и, прежде всего, сообщение, содержащееся в статье в оригинале, не было искажено. Тем не менее, заслуживает внимания тот факт, что остальные пять участников испытали значительные трудности: трое из них полностью изменили смысл текста на русском языке, а двое других сделали настолько фрагментарные переводы, что они оказались бессмысленными.

Результат этого эксперимента имеет большое значение, поскольку он может стать отправной точкой для будущих исследований. То, что 50% участников представили правильные и понятные переводы, в то время как другие 50% столкнулись со значительными трудностями, открывает путь для дальнейших исследований, направленных на понимание причин этого. Интересно также отметить, что *awareness*, по-видимому, сыграла решающую роль в облегчении процесса понимания. Действительно, у наиболее чувствительных участников эксперимента были сняты блоки по сравнению с первой попыткой, что позволило им продемонстрировать и использовать свой языковой потенциал, который они до сих пор скрывали.

В заключение заметим, что данное исследование может послужить основой для глубокого изучения факторов, влияющих на языковое взаимопонимание, что позволит определить стратегии и методы дальнейшего улучшения общения между носителями этих двух языков – русского и итальянского.

CAPITOLO 1

La psicolinguistica alla base dell'intercomprensione

Al fine di comprendere al meglio il procedimento dell'esperimento sull'intercomprensione, è bene precisare che le modalità processuali di tale esperimento sottostanno a delle componenti psicologiche che meritano di essere approfondite. Si tratta infatti di un argomento abbastanza complesso sotto diversi aspetti, uno tra questi è che pochi esperimenti sull'intercomprensione tra lingue appartenenti a ceppi diversi sono stati condotti, ed il *modus operandi* non ha una scaletta standard, bensì dipende molto dall'abilità di colui/colei che conduce l'esperimento, qualora dovesse riuscire a combinare sia la componente linguistica che quella psicologica. Per questo motivo parliamo di psicolinguistica. Sia l'intercomprensione che la psicologia dell'apprendente la seconda lingua costituiscono due ambiti che nella didattica odierna sono poco presi in considerazione. Per ciò che concerne l'intercomprensione, ci addentreremo meglio più avanti sulle problematiche concernenti questo nuovo metodo didattico; dunque, ciò che anticiperò in questo capitolo riguarda le numerose definizioni date sull'intercomprensione, ed una delle definizioni più chiare, secondo il mio punto di vista, è stata coniata dall'illustre linguista francese, Claire Blanche-Benveniste: "l'intercomprensione è quel fenomeno per cui un parlante riesce a comprendere le lingue senza essere in grado di parlarle" (Doyé 2005:7).

Al contrario però di ciò che si possa pensare, l'intercomprensione non è un processo passivo, così come non lo è qualsiasi processo di comprensione, ma necessita di attenzione e consapevolezza da parte del lettore, affinché questo possa mettersi in atto. Mentre per ciò che concerne la psicologia in chiave linguistica, o meglio dire la psicolinguistica, seguirà una panoramica di questo dominio ed il perché sia così importante la sua presa in considerazione ai fini del raggiungimento dell'obiettivo finale: garantire l'intercomprensione tra due lingue di ceppo linguistico diverso, in questo caso parliamo di italiano-russo.

Ad oggi, prendendo atto dalla propria esperienza personale, in qualità di studentessa di lingue straniere, ho avuto modo di notare che gli insegnanti di lingue straniere

tendono a non dare molto peso al senso di “awareness” (*consapevolezza*, come vedremo successivamente) e/o nella preparazione psicologica dell’individuo così da instaurare una *positive psychology* (psicologia positiva) nell’approccio verso una nuova lingua; distinguendo così la linguistica dalla psicologia in due rami distinti e separati. Ciò non giova sicuramente sull’apprendimento, generando spesso lo sconforto e la frustrazione dello studente qualora non dovesse raggiungere i risultati sperati.

Il termine “psicolinguistica” fu usato per la prima volta da Jacob Robert Kantor, un importante psicologo americano, in un suo saggio del 1936, in cui scrive che è una scienza moderna che si propone di studiare in che modo acquisiamo, comprendiamo, produciamo ed elaboriamo il linguaggio, ed indica la fusione di due aree di studio: la psicologia e la linguistica. Entrambe studiano il linguaggio dell’essere umano, ma la prima concerne più le emozioni, lo studio del pensiero e dei comportamenti dell’essere umano, mentre la seconda attraverso i processi di attuazione, si concentra proprio sulle manifestazioni del linguaggio. Inoltre, studia i fattori psicologici e neurologici che causano le perdite o i disturbi legati al linguaggio stesso.

Come realizzare uno studio di psicolinguistica? Intervenendo sul piano osservazionale, dunque su situazioni quotidiane contestualizzate, ed anche sul piano scientifico, con esperimenti di accurata esecuzione per giungere ad una maggiore comprensione del cervello e della mente, in grado così di unificare le scienze biologiche con quelle comportamentali. Grazie alle ricerche in quest’ambito possiamo decifrare la complessità della produzione, codificazione e uso del linguaggio come strumento di comunicazione.

Essendo un campo di studio interdisciplinare, si avvale di diverse discipline quali la neuropsicologia, la psicologia cognitiva, la linguistica e in generale delle scienze cognitive. I risultati ottenuti possono essere applicati in campi come la logopedia, all’interno di centri di riabilitazione, così come può avere funzionalità didattiche, ovvero migliorare i metodi didattici della lingua madre o di una lingua straniera nei programmi scolastici.

Il *Simple View of Reading* (Gough, Tunmer, 1986) è un modello derivante dalla ricerca neuro psicolinguistica e si è rivelato un buono strumento per una classificazione funzionale dei disturbi della lettura, il quale presenta il testo scritto come il risultato dell’interazione tra due componenti essenziali: la decodifica e comprensione del

linguaggio. Dall'interazione tra esse possiamo definire quattro diversi profili: 1) i soggetti che non presentano deficit, con una buona decodifica e comprensione del testo; 2) i soggetti con un disturbo del linguaggio orale, dunque, con scarsa decodifica e scarsa comprensione; 3) i soggetti dislessici presentano una buona comprensione ma una scarsa decodifica; 4) soggetti con disturbo della comprensione testuale, per cui hanno una buona decodifica ma una scarsa comprensione. Questo modello è importante per l'esperimento che verrà condotto e presentato nel quarto capitolo poiché, come vedremo anche più avanti nel secondo capitolo riguardante i metodi didattici, che l'individualità dello studente deve essere posta al centro dell'apprendimento ai fini di un corretto apprendimento, e l'insegnante, dev'essere bravo a captare il tipo di studente che ha davanti così da fornirgli il materiale di studio che più si addice al suo profilo.

In uno studio condotto da Treiman, R., Clifton, C., Jr, Meyer, A. S., e Wurm, L. H e riportato su *Language comprehension and production* (2003), spiegano come il cervello umano riconosce le parole, e stando a questo fenomeno, il riconoscimento delle parole pronunciate, accade automaticamente senza nessuno sforzo; mentre per ciò che concerne la produzione linguistica sostengono una teoria secondo la quale le parole, prima di essere pronunciate, sono pianificate in alcune fasi processuali, e ciò dipende da diversi fattori da parte del parlante, la pianificazione di alcuni concetti lessicali accade mentre si sta già parlando, nella maggior parte dei casi.

Generalmente, in Italia, a differenza di quanto avviene in altri Paesi d'Europa, la psicologia e la figura dello psicologo sono ancora percepite come un tabù, soprattutto in ambito scolastico. Non in tutte le scuole, o a dirla tutta solo in alcune scuole, esiste lo sportello di ascolto psicologico, per cui sorge spontanea la domanda: a chi si rivolgono gli studenti in difficoltà durante il loro percorso educativo? Diversi problemi che pongono le loro radici nella salute mentale dell'individuo attualmente possono seriamente influenzare l'apprendimento, in questo caso dell'apprendimento di una lingua straniera.

Le problematiche riscontrate durante lo studio di una seconda lingua, sembrerebbero difatti essere tutta una serie di pregiudizi che la società ha imposto allo studente su quella determinata lingua, nonché la competizione che si crea all'interno dell'aula coi propri compagni di classe e/o non vedere risultati nel tempo prestabilito ma vedere qualcun altro raggiungere quei risultati molto più velocemente e molto altro

fanno parte del range delle problematiche di carattere psicologico che si possono riscontrare intanto che si apprende una lingua straniera, che col tempo possono portare lo studente a costruirsi un muro e porlo da barriera tra la lingua da imparare ed egli stesso. Al fine di evitare l'innalzamento di questa barriera linguistica, è necessario applicare tutte le prevenzioni del caso che risiedono, appunto, nella psicolinguistica. Più avanti parleremo invece dei tabù concernenti l'Intercomprensione, infatti, sebbene studi scientifici abbiano ormai assodato il suo funzionamento sia tra lingue appartenenti allo stesso ceppo linguistico che non, i dubbi ed i pregiudizi su tale metodo sembrano tutt'ora permeare un reame di insegnanti conservatori, non adeguatamente informati sui nuovi metodi didattici.

In sintesi, si mostrerà come la psicologia possa influire positivamente o negativamente nell'apprendimento di una lingua straniera e le diverse accortezze che gli insegnanti dovrebbero inserire nei loro metodi didattici al fine di migliorare il percorso educativo dello studente, sia qualitativamente che quantitativamente.

1.1 Predisposizione linguistica

In un contesto scolastico può capitare di sentire, da parte di uno studente, la famosa frase “Non sono portato/a per le lingue”, o ancora peggio da parte di un insegnante “Non sei portato/a”, destando una sorta di rassegnazione nello studente, che da quel momento in poi, riterrà superfluo qualsiasi tipo di esercizio relativo alla lingua poiché lo percepirà come tempo perso. Ma cosa significa realmente questa frase? Su che base scientifica lo studente o l'insegnante sono arrivati a tale conclusione, e soprattutto, fino a che punto ciò può incidere sull'apprendimento di una lingua straniera?

Secondo la Redazione Salute Online del Corriere della Sera, ogni persona presenta delle differenze innate circa il modo in cui comunicano diverse parti della mente. Più veloce è la comunicazione nel compiere queste operazioni, più facile risulta l'apprensione di un linguaggio, la precisione di pronuncia e la velocità di lettura. Nonostante ciò, gli esperti riportano sul *Journal of Neuroscience*, che il successo nell'imparare una seconda lingua non è interamente predeterminato dalla connettività del nostro cervello, poiché essendo un elemento molto plastico, non si esclude che possa essere plasmato dall'esperienza e dall'apprendimento.

L'esperta linguistica Paola Celentin nel suo saggio *Le varianti dell'apprendimento linguistico* (2019), ci parla delle eccezioni celebri dal punto di vista linguistico: da un lato gli *idiots savants*, poliglotti con ridotte capacità cognitive generali, mentre dall'altro si riscontrano invece illustri accademici con estreme difficoltà nell'apprendimento linguistico. Detto ciò, risulta confutabile lo stretto legame tra le capacità cognitive ed il successo nell'apprendimento linguistico, bensì si parla di un'innata abilità di apprendimento linguistico più preponderante in alcuni soggetti indipendentemente dal quoziente cognitivo.

Il modello di Snow (Snow 1987; ripreso da Corno *et al.* 2002) è uno dei pochi studi sulle basi biologiche di predisposizione per l'apprendimento linguistico che include aspetti della personalità: motivazione risultativa, l'assenza di ansia, l'autoregolazione, l'umore, l'autostima ed i fattori determinanti della personalità di un individuo.

Difatti quando impariamo una nuova lingua, alcune aree del cervello si sviluppano maggiormente; la ricerca scientifica nel corso degli anni ha cercato di approfondire quanto ci sia di *nature*, dunque persone con una predisposizione all'acquisizione linguistica innata, e quanto ci sia di *nurture*, ossia l'esperienza, l'ambiente in cui si cresce. Uno studio dell'università di Washington condotto su una quarantina di giovani studenti, e pubblicato sulla rivista *Pnas* nel 2016 (*Pnas*, 2016), ritiene che il gene responsabile di coloro che non sono predisposti all'acquisizione linguistica sia il gene *Comt* (ed alcune connessioni cerebrali che ne sono influenzate). Ciò accade poiché il gene *Comt* influenza sia la produzione della mielina, una sostanza che avvolge i nervi e favorisce la trasmissione degli impulsi, sia la formazione di nuove connessioni nervose.

Ci rassicurano però i ricercatori, che solo la metà della valutazione dell'acquisizione della seconda lingua è attribuibile a predisposizioni genetiche, mentre il restante lo si deve all'impegno nello studio. Dunque, è importante ricordare che nonostante non si abbia una predisposizione innata nell'imparare una nuova lingua, è bene che ognuno acquisisca almeno una lingua straniera nel corso della propria vita per molteplici fattori, uno tra questi è che essendo il cervello un elemento molto plastico, la mente diventa più "flessibile", aiuta a sviluppare connessioni cerebrali tra le due aree del cervello più velocemente. Ovviamente questi cambiamenti sottendono una variazione a livello microstrutturale, delle cellule gliali e delle loro connessioni sinaptiche; l'ippocampo risulta cruciale per la formazione della memoria a breve e a lungo termine, come se

svolgesse un ruolo protettivo nei confronti della neuro degenerazione, per questo motivo le persone che apprendono o stanno apprendendo una nuova lingua, tendono ad avere un inizio ritardato della malattia di Alzheimer rispetto alle persone monolingue.

Detto ciò, il non “essere portati” per le lingue, non implica che il soggetto non sia di fatto capace di acquisire una lingua straniera. Anziché far leva sul fatto che l’individuo non abbia una predisposizione innata, si dovrebbe invece fargli presente che potrà comunque raggiungere buoni risultati nell’apprendimento della lingua straniera, ma con qualche difficoltà in più lungo il percorso. Dire ad una persona che non è in grado di svolgere un determinato compito o di acquisire una competenza, da parte di un insegnante, equivale a spezzarle le ali, farla sentire inadeguata rispetto ad altri, costringerla a costruirsi un muro figurativo tra sé e quella determinata disciplina, che con ogni probabilità non studierà né approfondirà mai più, appunto perché questa sua condizione del “non essere portato” la costringerà a crederci ed a sviluppare una frustrazione propedeutica verso ogni lingua straniera che le capiterà strada facendo.

1.2 Bilinguismo o plurilinguismo?

Uno degli obiettivi principali dell’esperimento è proprio quello di decretare quanto la cultura possa incidere sulla comprensione, sia scritta che orale, di una lingua straniera, e perciò quanto sia fondamentale conoscerne non solo gli aspetti grammaticali e lessicali bensì espressioni idiomatiche, modi di dire, frasi fatte, metafore e locuzioni appartenenti ad una determinata cultura. Nel caso in cui il fattore culturale dovesse avere un’incidenza abbastanza elevata, in questo caso nella lingua russa, ciò significa che lo studente, per poter correttamente capire la lingua e tantomeno poterla produrre verbalmente, deve possedere una conoscenza a 360° di determinati fraseologismi e della cultura intrinseca alla lingua in questione.

Bisogna dunque fare prima una distinzione tra i due. Al concetto di bilinguismo si è dedicato ampio spazio nella ricerca sia psicolinguistica sia sociolinguistica. Il bilingue è una persona che usa la seconda lingua in modo libero pur non avendola studiata direttamente bensì acquisendola vivendo in un determinato contesto. Dunque, si diventa bilingue nel momento in cui la lingua straniera cessa di essere straniera e diventa parte integrante della nostra personalità, in grado di ridefinire chi siamo e come interagiamo con gli altri; assistiamo ad uno “split” di personalità, che corrisponde al sentire le nostre idee cambiare a seconda della lingua che si parla.

È importante ricordare che il bilinguismo non è una prerogativa esclusiva ai bambini ma lo si può diventare a tutte le età; quando comunemente si parla di bilinguismo, difficilmente si pensa ad un adulto alle prese con una lingua straniera, si parla in questo caso di “bilingui tardivi”. È noto che in età avanzata (prendiamo quindi la stessa età dei partecipanti all’esperienza), si assiste alla perdita di plasticità del cervello dovuto al processo di mielinizzazione dei neuroni che li rende progressivamente meno flessibili, ma le statistiche ci mostrano che il 60-70% della popolazione bilingue lo è diventata proprio in età adulta. Per questo motivo può essere recepito come un dono se la seconda lingua è stata acquisita da bambini o come una skill da sviluppare in età adulta. Per far sì che ciò accada, si necessita una mente educata a capire l’immaginario del pensiero e della cultura che le ha prodotte, non solo quindi di un insieme di regole grammaticali e vocaboli imparati a memoria. “Pensiero” e “suono” sono due elementi essenziali per lo studio di una lingua, costituiscono i suoi elementi base, risulta perciò fondamentale avere un buon orecchio ed una buona emulazione del/della madrelingua (parleremo di ciò al paragrafo 1.4), per essere riprodotti.

Ad incentivare il bilinguismo è sicuramente un’immersione completa nel Paese in cui la lingua straniera è parlata, preferibilmente di lunghi periodi. Ciò si traduce nell’acquisire più stimoli possibili dall’esterno come, ad esempio, essere circondati da cartelli, persone parlanti quella lingua, tv, radio, annunci e quant’altro. È evidente che però l’immersione passiva e l’ascolto della lingua non bastano per diventare bilingui; infatti, occorre anche utilizzare attivamente la lingua sia nella produzione scritta che orale.

I ricercatori hanno tentato di comprendere come l’acquisizione precoce o ritardata abbia effetti sull’apprendimento delle abilità studiate; l’età di acquisizione permette di delineare i vincoli temporali che condizionano il conseguimento della *proficiency* nella lingua straniera. Prima dell’età di cinque anni l’esposizione al bilinguismo permette lo sviluppo di entrambe le lingue senza richiedere sforzi cognitivi suppletivi per l’elaborazione delle due lingue, ne consegue quindi che bambini e adulti differiscono sia quantitativamente che qualitativamente nella loro abilità di acquisire una nuova lingua, giustificata dal fatto che differiscono profondamente nelle loro capacità cognitive e negli input linguistici. Di conseguenza, il bilinguismo in età adulta è possibile ma richiede tempo e non può essere considerato un apprendimento “naturale ed automatico” ma “appreso e strategico”, poiché il cervello deve ingenerare la rottura

della sua simmetria sintonizzata su una sola lingua, in modo da attivare strutture cerebrali per rendere la produzione più vicina a quella del parlante nativo.

In alternativa, se lo studente acquisisce una buona base della lingua straniera ed è perfettamente in grado di produrre verbalmente quella lingua, utilizzando la giusta grammatica e le giuste strutture lessicali, ma non ha vissuto in primis in quel Paese, né sta a stretto contatto con un madrelingua, non potremmo definirlo un individuo bilingue. Chiudendo l'argomento sul bilinguismo, potremmo riassumere quanto detto con una teoria molto semplice ed esplicativa che sta ad indicare tutta la macro-categoria del bilinguismo, ovvero che un individuo diventa bilingue nel momento in cui non sente più la necessità di tradurre mentalmente ciò che desidera dire. Vedremo grazie all'esperimento, se ai fini dell'intercomprensione tra italiano e russo sarà sufficiente avere una conoscenza della lingua tipica del plurilingue o se la lingua presenterà fin troppi fattori culturali associati da impedire la corretta comprensione del testo, e dunque verificheremo quanto questo fattore influenzerà questo metodo didattico ed in quel caso trovare una possibile soluzione per potere integrare la cultura straniera, non solo la lingua, all'apprendimento del singolo. Il bilinguismo difatti costituisce uno scalino più alto a quello ipotizzato per l'intercomprensione, poiché dal momento che l'intercomprensione non necessita della produzione verbale, bensì si tratta di una comprensione attiva, lo studente in questione, ai fini della comprensione della lingua straniera, non deve necessariamente essere bilingue, per cui si tratterà più di un'educazione plurilingue.

Quanto detto sopra circa l'importanza dell'acquisizione di una seconda lingua straniera (per quanto riguarda il benessere psicofisico, il processo mentale ed il ritardo di demenze), è bene specificare che queste caratteristiche valgono sicuramente anche per il plurilinguismo (o multilinguismo), sebbene non si sappia la seconda lingua allo stesso livello della lingua nativa. Per essere il più concisa possibile nel dare una panoramica sul plurilinguismo, riprendo le considerazioni del glottologo ed accademico italiano, Luigi Heilmann (1974: 178), il plurilinguismo

concerne un'area di indagine tipicamente interdisciplinare coinvolgendo aspetti linguistici, sociologici, psicologici, pedagogici e pure giuridici, geografici e storico-culturali. Intendendo per plurilinguismo la compresenza, più o meno completa e perfetta, nello stesso individuo o in un gruppo di individui, di più codici (siano essi tecnici, sociali, geografici

o stilistici) è chiaro che oggi, ancor più che nel passato, una parte preponderante dell'umanità è, senza dubbio, plurilingue.

Nel *Quadro strategico per il multilinguismo* (Commissione europea, 2005), il 22 novembre 2005 è stato pubblicato un documento indirizzato alla Commissione del Parlamento Europeo, dove si raccomanda ed incentiva il plurilinguismo, aprendosi con un proverbio slovacco, che tradotto significa “più lingue parli, più persona sei”. L'intercomprensione ha perciò la mansione di incentivare il plurilinguismo nelle classi e pertanto merita di essere approfondito ed applicato nei programmi scolastici. Nonostante vi siano diversi dubbi tra linguisti ed insegnanti stessi sull'efficienza di questo metodo, ad oggi l'intercomprensione è già da diversi anni una realtà in diversi programmi linguistici. Lo scopo, ancora una volta, sarà dunque quello di verificare la veridicità di tali dubbi attraverso un esperimento pratico, e pertanto rendere il plurilinguismo una realtà scolastica.

1.3 PNL – Programmazione neurolinguistica

Negli ultimi anni si è sentito molto parlare della PNL (programmazione neurolinguistica), ossia l'arte di utilizzare la mente per eliminare i blocchi interni e raggiungere i propri obiettivi. È un approccio pseudoscientifico, poiché le sue affermazioni ed alcune delle tecniche che utilizza non sono basate sul metodo scientifico. Il metodo è stato ideato in California negli anni 70 del XX secolo da Richard Bandler, psicologo statunitense; John Grinder, linguista statunitense, e Gregory Bateson, antropologo britannico (Allen S., *PNL*, 2018); un metodo nato dal frutto di anni di ricerche orientate a scoprire quali fossero gli elementi comportamentali e linguistici che permettevano alle persone di successo di avere dei risultati costantemente performanti e positivi.

In questo paragrafo non ci concentreremo tanto sull'efficacia o inefficacia di questo metodo, bensì verrà fornita una panoramica sull'imbastimento della programmazione neurolinguistica, che vedremo nello specifico nel prossimo paragrafo 1.4, in cui verrà presentata l'origine primordiale della PNL – il modellamento; dunque, parleremo dell'importanza del modellamento in chiave linguistica, così da contrastare una delle

problematiche principali che porterà ad avvalerci della PNL per il nostro esperimento, ossia il cosiddetto blocco linguistico.

Il blocco linguistico, più comunemente conosciuto come barriera linguistica, consiste nella difficoltà della produzione orale quando si comunica in una lingua straniera; può verificarsi sia in persone che non conoscono affatto una lingua, sia in persone che hanno la capacità di comprenderla verbalmente ma fanno fatica nell'esposizione poiché non hanno molte occasioni per poterla praticare. Possiamo dunque parlare di barriera linguistica come di una condizione che usualmente si verifica come risultato di un blocco emotivo che mette le sue radici in timori di diverso genere, quali ad esempio: la paura di parlare con un accento scorretto (e dunque mettersi in ridicolo), essere umiliati, commettere gravi errori; per questo motivo, spesso, si preferisce evitare di parlare quella determinata lingua straniera, allontanando così la possibilità di metterla in pratica, con il risultato di non fare nessun progresso linguistico, se non rafforzare invece i propri timori.

Solitamente, i rimedi consigliati per questo tipo di problema comprendono: praticare la lingua il più possibile con un/una madrelingua che conosce alla perfezione la lingua e può correggere eventuali errori; leggere ad alta voce poiché permette di abituarsi al suono della propria voce quando si parla una lingua straniera ed acquisire nuovo lessico; esercitare l'ascolto per migliorare la comprensione orale, dunque attraverso la visione di film o podcast, audiolibri, ecc.; ultimo ma non ultimo, usare la lingua straniera nelle attività quotidiane in modo da acquisire scioltezza nel parlato ed eventualmente seguire un corso di lingua, singolo o individuale, a seconda di quanto forte sia il proprio blocco linguistico. Sicuramente non si esclude che tali rimedi possano in qualche modo risollevare la situazione e, col tempo, aiutare l'individuo a sbloccarsi. Purtroppo, però, può rivelarsi un'impresa non così semplice, poiché la barriera linguistica, come anticipato poc'anzi, deriva da un vero e proprio blocco emotivo che ha a che fare con la psiche della persona; perciò, risulta molto più fondato di quanto non sembri.

Raramente una problematica di tipo linguistico viene associata al campo psicologico, seguendo l'erronea convinzione che serva più impegno e dedizione allo studio di per sé, ma in questo caso daremo un occhio più da vicino in modo da mostrare una possibile soluzione per lo sblocco emotivo, e conseguentemente quello della barriera linguistica,

proprio grazie ad un brano della programmazione neurolinguistica della quale, come detto poc' anzi, approfondiremo nel paragrafo 1.4.

Inoltre, attraverso la PNL potremmo instillare nello studente delle informazioni più veritiere circa la predisposizione linguistica (come già spiegato nel paragrafo 1.1), la quale può avere delle ripercussioni sullo studio della seconda lingua solo fino ad un certo punto, agendo dunque sul campo psicologico e rendendo lo studente conscio del fatto che il suo “non essere portato per le lingue” non influisce sul prodotto finale né tantomeno sugli obiettivi che potrà raggiungere, se non con una tempistica leggermente o mediamente più lunga rispetto a chi possiede una predisposizione innata. Conseguentemente, qualora lo studente non dovesse avere una predisposizione innata per lingue straniere, andremo in questo modo a ridurre il suo senso di inadeguatezza o frustrazione nel caso in cui non dovesse raggiungere i risultati sperati in breve tempo o non essere al pari dei suoi compagni di corso, poiché sarà preparato sul fatto che il suo percorso di studi potrebbe impiegare più tempo del solito, così come potrebbe necessitare di un impegno non indifferente, ma indipendentemente da ciò, sarà capace di raggiungere i risultati prestabiliti evitandogli di scivolare nello sconforto del momento.

L'Oxford English Dictionary descrive così la PNL:

Un modello di comunicazione interpersonale che si occupa principalmente della relazione fra gli schemi di comportamento di successo e le esperienze soggettive (in particolare gli schemi di pensiero) che ne sono alla base" e “Un sistema di terapia alternativa basato su questo che cerca di istruire le persone all'autoconsapevolezza e alla comunicazione efficace, e a cambiare i propri schemi di comportamento mentale ed emozionale (OED, 2022).

Tra gli scopi della PNL, vi è l'obiettivo di sviluppare abitudini/reazioni di successo, amplificando i comportamenti efficaci (“facilitanti”) e diminuendo invece quelli indesiderati (“limitanti”). All'inizio la PNL veniva utilizzata in ambito terapeutico, ma col tempo questo metodo esplose e dispese le sue radici in diversi settori: dal business, allo sport, alla medicina, allo studio e molto altro. Innanzitutto, la PNL parte dalla comunicazione, ossia come la linguistica influenza il nostro cervello e quindi le nostre azioni, in questo caso ci occuperemo della comunicazione tra insegnante-studente.

Generalmente, non si fa molta leva sull'argomento, ma il modo in cui l'insegnante comunica con lo studente potrebbe stravolgere il suo schema mentale, sia in maniera

positiva che negativa. Soprattutto alle scuole elementari, avendo avuto, io in primis, esperienza diretta nel campo dell'insegnamento ed avendo assistito al modo di comunicare di alcuni/e colleghi/e, riscontravo spesso nel loro linguaggio la frase "non sei portato"; una frase del genere dovrebbe essere bandita nel mondo scolastico poiché mette un'etichetta allo studente, facendo in modo di portarlo a credere al fatto di non esserne capace a priori e rinchiuderlo quindi in una gabbia mentale. Al contrario, uno dei compiti dell'insegnante dovrebbe essere quello di spingere lo studente a mettersi in gioco, spronarlo ad andare oltre i limiti prestabiliti dalla sua mente. Ciò rappresenta il primo passo per ottenere il risultato, difatti una delle presupposizioni della PNL risiede nel fatto che ognuno ha dentro di sé tutte le risorse di cui ha bisogno, e se una determinata persona può riuscirci, allora può riuscirci chiunque altro.

In altre parole, possiamo parlare di PNL quando si posseggono le qualità psichiche e mentali per poter pensare correttamente, ovvero comprendere i fatti, spiegare le azioni ed elaborare elementi astratti della realtà, ma soprattutto, significa intendere e farsi intendere dagli altri, anche perché l'intelligenza ha a che fare con l'adattamento a situazioni nuove, modificando, se è il caso, la situazione stessa. Secondo gli studi della PNL, ogni input sensoriale viene processato e tradotto in una rappresentazione sensoriale, ciò equivale a dire che noi siamo in contatto con il resto del mondo per mezzo dei nostri sensi; vediamo, tocchiamo, fiutiamo, gustiamo e dentro noi avviene un assemblaggio di dati che producono sensazioni. Le modalità sensoriali con le quali le persone danno un senso ed organizzano le esperienze si chiamano *sistemi rappresentazionali*. La PNL distingue tre tipologie di persone in base al canale preferenziale usato per elaborare le informazioni (e quindi in base ai sistemi rappresentazionali): ci sono persone che prediligono elaborare le informazioni attraverso le immagini (*visivo*), altre persone preferiscono elaborarle attraverso i suoni (*uditivo*), altre ancora usano invece le sensazioni e le emozioni (*cinestetico*). Le percentuali statistiche di distribuzione nella popolazione di questi tre gruppi sono: 40% visivo, 40% cinestetico, 20% uditivo. Ciò non esclude che ogni persona, all'interno della propria categoria di appartenenza, abbia una propria percentuale personale, dovuto sia al patrimonio genetico che all'esperienza personale.

Arrivando al dunque, per poter essere degli ottimi comunicatori, bisogna saper riconoscere negli altri questi tre sistemi rappresentazionali, che si rifanno a determinate caratteristiche e queste tecniche sono estremamente utili ad un insegnante in procinto di

utilizzare l'intercomprensione come metodo didattico per l'apprendimento di una lingua, così da captare la caratteristica di ogni alunno e prediligere degli esercizi basati sui suoni, dunque per studenti uditivi, facendogli ascoltare spezzoni di film o podcast; nel caso in cui l'alunno abbia delle predisposizioni visive, verranno scelti esercizi come testi, immagini, fumetti; in alternativa, per gli alunni cinestetici, l'insegnante potrebbe proporre esercizi da svolgere in gruppi di due o più studenti, quali ad esempio i role-plays.

1.4 MODELLAMENTO

*“Non è quello che ci succede, ma
ciò che facciamo con esso che fa la
differenza.”*

-Nelson Mandela

In PNL lo studio dettagliato di ciò che le persone fanno e del modo in cui pensano, sentono e si comportano, viene definito *modeling* (modellamento) ed è stato tratto dal famoso esperimento che poneva le basi per lo studio dell'apprendimento sociale, condotto da Albert Bandura (Allen S., *PNL*, 2018), uno psicologo e accademico canadese naturalizzato statunitense, in cui faceva visionare a dei bambini determinate azioni commesse da adulti, e dandogli gli stessi strumenti che possedeva l'adulto, notò che i bambini riproducevano esattamente ciò che avevano appena visto.

Il modellamento è la vera radice della PNL, nel nostro caso consiste nel modellamento del pensiero del/della madrelingua, quindi fare propri quegli schemi di pensiero, dando una marcia in più alla nostra mente, una direzione che possa favorire il raggiungimento di obiettivi personali. Difatti seguendo i principi cardini del modellamento, “modellare” equivale a copiare la struttura, l'atteggiamento, il modo di fare, l'accento, i pensieri di chi ha ciò che gli altri vogliono ottenere. Ossia copiare ciò che può esserci utile.

Per apprendere al meglio lo schema, dovremmo calarci nei panni di un bambino; generalmente il 99% dei bambini imita ciò che fanno i genitori e chi gli sta intorno; dunque, apprende dagli altri in modo inconsapevole ed indiretto, in quanto da parte sua non c'è né razionalità né consapevolezza nell'imitare qualcuno, sono semplicemente delle spugne in cerca di “esempi da seguire”.

Diverso è invece il caso dello studente che imita il madrelingua, poiché in questo caso l'individuo è conscio del fatto di star modellando/imitando qualcuno, per cui parleremo in questo caso di modellamento “analitico”, o meglio ancora consapevole e diretto, che avviene attraverso la raccolta di informazioni, modi di dire, identificazione di atteggiamenti, linguaggio, accento, comportamenti, mimica facciale, per arrivare così ad ottenere un risultato che sia il più simile possibile. Una caratteristica importante del modellamento consiste nel fatto che più si è competenti in materia, più probabile sarà la riuscita di una reazione a specchio della persona/atteggiamento che si vuole imitare; bisogna fare in modo che le competenze tra i due soggetti non siano così lontane tra di loro. Per raggiungere un obiettivo serve una tappa realistica, che dia delle certezze sul fatto che possa essere raggiunto, di conseguenza bisogna cercare modelli avvicinabili, un po' come nel principio della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (Allen S., *PNL*, 2018), noto psicologo e pedagogista sovietico.

La prima fase per ogni tipo di modellamento consiste nell'osservazione attenta ed è importante che il modello scelto per l'imitazione sia comprensibile ed abbia delle competenze adatte all'individuo che osserva. Difatti, la scelta del modello da imitare non è un passo da sottovalutare: se si è alle prime armi con la lingua russa, è preferibile che il modello da seguire sia un madrelingua molto chiaro, che articoli bene le frasi, scandisca bene tutte le parole e non usi dei costrutti complessi che renderebbero difficile la comprensione. Più chiaro è il modello da imitare, più risulterà facile ed a tratti istintiva l'imitazione.

Se invece il modello da imitare risulta molto distante dallo studente, poiché usa dei costrutti grammaticali e lessicali complessi che gli rendono difficile la comprensione, il modellamento non risulterà proficuo dal momento che lo studente non riesce ad immedesimarsi nel personaggio da imitare, perciò bisogna trovare un modello più adatto alle sue capacità così che il “modeling” possa funzionare. In questo caso, non si esclude che si possano avere dei modelli estremi di eccellenza, ma solo come ideali, semplicemente per sentirsi ispirati dal loro linguaggio/le loro gesta. Una volta che lo studente avrà appreso la tecnica, potrà, se lo vorrà, abbandonare il modello di riferimento quando lo sentirà necessario.

Ognuno di noi inserisce la propria personalità all'interno di un modello già esistente, siamo tutti dei modellatori. Come disse Napoleone:

Per essere dei grandi leader è necessario diventare studiosi del successo e il miglior modo che conosco è quello di conoscere la storia e la biografia degli uomini che già hanno avuto successo. Così la loro esperienza diventa la mia esperienza.” (Vella, *A Scuola Dai Grandi*, 2015)

Durante il mio apprendimento della lingua russa a Mosca, ho avuto la fortuna di frequentare per un lungo periodo un’amica del posto, dunque madrelingua, che indubbiamente presi come modello da imitare, in modo del tutto inconsapevole, inconscio. Con il passare del tempo, dopo circa due mesi, mi accorsi che il mio livello di lingua russa era nettamente migliorato: si era arricchito il mio vocabolario, migliorato l’accento, riuscivo a fare costrutti più complessi tipici di un madrelingua, utilizzavo correttamente i modi di dire e quant’altro. Mi accorsi però che quando parlavo in russo, era come se emulassi in tutto e per tutto l’amica in questione, e dunque il lessico che lei utilizzava più frequentemente, la mimica facciale e posturale, riprendendone persino i tratti comportamentali. Per cui ritenni necessario far tesoro delle competenze acquisite ma allo stesso tempo cambiare interlocutore ogni qualvolta mi si fosse presentata l’occasione, per fermare la modellazione dell’ideale da me inconsciamente prestabilito e far entrare in gioco la propria personalità, arricchendo ulteriormente il proprio vocabolario con del lessico che, con tutta probabilità, la persona che avevo preso precedentemente come modello non utilizzava, e per questo motivo, proprio nel momento in cui pensavo di aver appreso la lingua alla perfezione, il cambio dell’interlocutore mi apparve come una novità e si presentarono nuove sfide nella mia acquisizione.

Tutti noi abbiamo difatti registri stilistici differenti, per questo motivo durante lo studio di una lingua straniera, imporci un singolo modello può limitarci le conoscenze a ciò che il nostro modello è capace di fare o dire; ciò implica che non appena terremo una conversazione con un individuo diverso dal nostro modello, che utilizza tutt’altro registro stilistico, che sia esso più aulico o molto più colloquiale, si può avere una sensazione di smarrimento, poiché non saremo in grado di comprendere quel linguaggio, né di parlarlo; allo stesso modo, comprenderemo perfettamente soltanto il nostro modello, o comunque individui con un registro linguistico simile a quel determinato modello.

Questo tipo di avvenimenti non sono rari e destano un senso di confusione e sconforto da parte di chi apprende, che per tutto il tempo ha avuto un solo interlocutore, ovvero il suo ideale, con l’erronea convinzione del fatto che tutti parlino come lui. È

necessario, perciò, farlo presente allo studente preventivamente, affinché egli possa seguire il suo modello fino ad un certo punto; qualora le sue competenze risultino abbastanza imbastite da permettergli di metterci del suo, occorre cambiare modello ed andare avanti con l'apprendimento.

CAPITOLO 2

Metodi didattici e glottodidattica

L'obiettivo di questo capitolo è quello di portare alla luce i nuovi metodi didattici ed indicare quali tra essi sono già una realtà nei programmi scolastici e quali, invece, si fa ancora fatica ad interpretare ed inserire come metodi effettivi ed efficienti. Verranno analizzati i motivi, i dubbi che permeano attorno ai metodi più recenti di insegnamento di una seconda lingua, e quali attualmente sono da considerare in auge. Tra i metodi più moderni cito, ancora una volta, l'intercomprensione e le discussioni circa il suo funzionamento e la sua efficacia, ovvero le stesse discussioni che mi hanno spinto ad eseguire l'esperimento che vedremo nel quarto capitolo, in questo caso si tratterà, però, di due lingue di diverso ceppo con lo scopo di verificare la veridicità delle titubanze circa l'inapplicabilità di tale metodo.

Prima di addentrarci più nello specifico, risulta necessaria una panoramica generale sulla didattica ed i metodi didattici in generale, con riferimento alla glottodidattica e le varie fasi, prima di arrivare ai giorni nostri, che verranno discussi in questo paragrafo così da vedere più da vicino le mosse che hanno fatto sì che l'intercomprensione possa essere una metodologia applicabile a tutti gli effetti e da cosa sia stato scaturito. In base agli studi condotti in prima persona in ambito glottodidattico, seguendo i corsi di *Theories of Language Education* e di pedagogia generale, tutto nacque da Comenio, che nel Seicento gettò le basi della didattica moderna e si impegnò per sviluppare specifiche strategie didattiche ed educative; dopodiché, con Locke facciamo un salto in avanti, poiché diede particolare importanza alla motivazione, alle discipline insegnate ed alla curiosità insita nell'individuo. Dal Settecento in poi, con Rousseau si fa un passo molto importante, che riprenderemo nel corso di tutto l'esperimento, ovvero ci si focalizza più sul destinatario dell'insegnamento – il soggetto. Difatti, nell'età contemporanea, passando per Piaget fino a Dewey, si diede il via alla sperimentazione di diverse esperienze educative, dando grande importanza all'educando ed alla sua individualità; con ciò ci riallacciamo al paragrafo 1.3 che vede come protagonista la programmazione neurolinguistica e la suddivisione delle tipologie di individui, così da captare la tipologia di ognuno (in questo specifico caso di ogni alunno) e far sì che l'insegnamento sia il più personalizzato possibile e plasmato allo studente, al fine di garantirne un

adeguato apprendimento. Vediamo, dunque, come seppur in epoche diverse, le teorie vertono sempre sullo stesso ambito, modellandolo e perfezionandolo.

Nel primo paragrafo abbiamo discusso di come la linguistica e la psicologia siano strettamente collegate tra di loro al fine di mettere in pratica degli efficienti metodi didattici per l'apprendimento di una seconda lingua straniera. Pertanto, ci ricollegiamo a Balboni (Balboni, 2002: 25) – egli osserva che la glottodidattica possiede delle caratteristiche che altri tipi di didattica non hanno, ossia che il mezzo e il fine coincidono: si insegna usando la lingua. Inoltre, l'input non è fornito soltanto in contesto scolastico, bensì si ripresenta in ogni momento della vita extrascolastica. Parliamo così di glottodidattica come di una scienza interdisciplinare, che negli ultimi decenni ha subito l'influenza di numerose discipline, quali: la neurolinguistica, la linguistica applicata, e ancora la psicolinguistica e gli studi relativi alle scienze della formazione. Riassumendo potremmo dire che la glottodidattica comprende le scienze del linguaggio e della comunicazione; le scienze dell'educazione e della formazione; le scienze psicologiche e le scienze della cultura e della società.

Prima di arrivare a tali conclusioni, nella glottodidattica sono stati fatti molti passi avanti, poiché dapprima l'aspetto psicologico dei metodi didattici era piuttosto trascurato e ciò si riscontrava in lacune dell'apprendimento di una determinata lingua. Tali metodi sono stati poi raggruppati e collocati in base a modelli tipologici per poi via via classificarli in base agli aspetti in comune e sostanziali differenze.

Gabriella Della, nel suo manuale sui *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici* (2009), descrive i metodi che caratterizzano il primo periodo di sviluppo della glottodidattica, ovvero il metodo grammaticale-traduttivo e quello diretto che caratterizzano tutta la prima metà del Novecento, soprattutto il metodo grammaticale-traduttivo è stato uno dei metodi più diffusi per l'insegnamento delle lingue straniere, nonostante sia stato ampiamente criticato, è tutt'ora utilizzato in diversi contesti di apprendimento. L'obiettivo principale era quello di avvicinare lo studente alle opere letterarie in lingua originale e senza bisogno di traduzione. In alternativa si propone il *Reading Method* (metodo della lettura), che può essere definito come una variante del metodo grammaticale-traduttivo (Vignozzi 2001: 8), nel senso che viene insegnata solo la grammatica necessaria per comprendere le opere letterarie o i testi di lettura.

I metodi diretti si svilupparono invece dalla fine dell'Ottocento, poiché il limite del metodo grammaticale-traduttivo è quello che non insegna la lingua d'uso, per questo vi è l'incapacità di produzione verbale nella lingua d'arrivo da parte dei discenti, mentre i metodi diretti danno molta importanza alla lingua parlata. Uno dei metodi più importanti tra quelli diretti, come precisa l'autrice, è il "metodo Berlitz", dove la lingua straniera veniva appresa a contatto diretto con l'ambiente o praticandola in classe – a parer mio molto vicino al metodo dell'IC poiché la teoria di tale metodo, come verrà spiegato dettagliatamente nel prossimo capitolo, è basata sul presupposto che i parlanti le rispettive lingue straniere debbano interagire tra di loro, e dunque, praticare la lingua direttamente, non prevedendo lo studio di una base grammaticale della lingua dell'altro.

Grazie a Noam Chomsky, la linguistica ebbe degli sviluppi successivi nei quali coinvolse uno studio più approfondito dell'apprendimento di una lingua straniera. Secondo il mio punto di vista, quanto citato sopra fa ben sperare per innovazioni future, poiché i passi avanti che sono stati fatti in ambito glottodidattico sono di importante rilievo; come abbiamo già visto, viene data sempre più importanza all'individuo ed alla sua percezione, considerazioni riprese più volte anche nella PNL, ovvero l'importanza di capire lo studente che abbiamo davanti, conoscerne la tipologia ed il modo in cui egli recepisce nuove informazioni/stimoli riguardo la seconda lingua straniera. Purtroppo, però, i passi avanti riguardo i nuovi metodi didattici stanno attualmente andando un po' a rilento, poiché essi rappresentano una realtà soltanto in determinate scuole ed in determinati programmi scolastici (ci spiegherò Doyé nel paragrafo 2.3). Si fatica tutt'ora a comprendere la veridicità di tali argomentazioni circa l'astensione dall'utilizzare nuovi metodi di insegnamento della seconda lingua straniera e soprattutto qual è (e se c'è) il blocco a livello tecnico, che può includere la mancanza di strumenti tecnologici adeguati, volto a metodi che comprendono l'utilizzo di tecnologie, quali ad esempio il *digital storytelling* (di cui parleremo più approfonditamente nel paragrafo 2.2).

2.1 Metodi didattici attualmente utilizzati

In questo paragrafo passeremo in rassegna le metodologie didattiche utilizzate per l'apprendimento di una lingua straniera, oserei dire i metodi "tradizionali" utilizzati dalla gran parte degli insegnanti di lingue per svolgere i programmi scolastici prestabiliti. Prima di elencarli, bisogna fare una premessa, per far ciò mi avvalgo della

critica mossa dal giornalista Francesco Schipani sulla rivista *Orizzontescuola.it* (21 giugno 2018), dove ci pone davanti ad una constatazione di carattere nazionale e che di conseguenza dovrebbe indurci ad una riflessione; egli afferma: “gli studenti italiani studiano l’inglese per almeno tredici anni (cinque nella scuola primaria, tre nella secondaria di primo grado, cinque nella secondaria di secondo grado)”, a seguire pone una domanda: “quanti, al termine del percorso, sanno sostenere una conversazione quotidiana con un parlato scorrevole e senza costringere l’interlocutore a ripetere parole o intere frasi?”, per rispondere a questa domanda riporto una statistica pubblicata dal *Sole24ore* (Laura Cavestri, 1 novembre 2018), in cui l’Italia risulta essere in fondo alla classifica rispetto al resto d’Europa, con esattezza si attesta il 34esimo posto con un punteggio pari a 55,77.

Se non dovessi avvalermi di nessuna statistica, bensì della mia esperienza personale, avendo studiato esclusivamente in Italia e dunque essendo a conoscenza diretta del sistema scolastico italiano, posso affermare che alla fine del mio percorso scolastico sapevo a grandi linee recepire l’inglese in modo molto passivo, captando solo qualche parola in un discorso piuttosto ampio, e dunque capace di comprendere all’incirca l’argomento della conversazione, ma assolutamente incapace di una produzione verbale fluente in lingua inglese, se non a rilento e con diversi errori di esposizione, per di più con una tendenza a fare una traduzione letterale dall’italiano all’inglese, perciò assolutamente non corrispondente ad una parlata autentica. La sensazione dell’interlocutore madrelingua inglese, dunque, sarebbe stata quella di conversare con una persona che si sta da poco avvicinando ad una nuova lingua, e sicuramente non corrispondente al livello linguistico di una persona che studia quella lingua da ben tredici anni. Dunque, quando ci si chiede “dov’è il problema?” chiaramente, il problema sta alla base e pone le sue radici proprio nel metodo di insegnamento della lingua. Una volta appurato ciò, la domanda spontanea sarà “se tali metodi finora utilizzati risultano inefficienti nei risultati, come possiamo ben vedere nelle statistiche degli studenti italiani a confronto con altri studenti europei, perché continuare imperterriti ad utilizzare ancora oggi quegli stessi metodi didattici se al tempo stesso la glottodidattica ha fatto dei passi avanti ed introdotto dei metodi innovativi che rappresentano già una realtà in molti programmi scolastici europei e sembrano funzionare bene? Perché c’è questo blocco da parte degli insegnanti di voler provare un nuovo metodo?” possono esserci varie risposte a questa domanda, che

vanno dall'oggettivo al soggettivo, ma in generale il punto di focalizzazione che tocca tutti i punti è proprio quello dell'*awareness* (consapevolezza), di cui parleremo più avanti nel paragrafo 2.3.

Rimanendo sull'argomento, nel mio caso, il motivo per il quale io non fossi capace di parlare quella lingua straniera dopo averla studiata a scuola per tredici anni non è da imputare al fatto che io non fossi portata per le lingue (ipotesi che si può erroneamente pensare a primo acchito non conoscendo le capacità dell'individuo), né per lo scarso impegno o la poca volontà nell'imparare, perché l'ora di inglese la ricordo ancora come una delle più piacevoli di tutta la settimana scolastica, nonché la mia materia preferita. Il motivo, dunque, risulta essere l'inadeguato approccio allo studio della stessa ed alle tecniche di studio assolutamente non in linea con l'obiettivo che si vuole raggiungere, perché il metodo adottato dall'insegnante per insegnarci quella determinata lingua straniera prevedeva più una corretta formulazione grammaticale, non includendo né l'esposizione orale né tantomeno esercizi di *listening* così da far abituare lo studente al modo di parlare di un madrelingua ed in questo modo, captare il lessico da loro utilizzato. In sostanza, l'erogazione della materia si basava esclusivamente sul libro di testo, talvolta si trattava di letture e comprensione dei testi, talvolta esercizi grammaticali privi di riferimenti su conversazioni autentiche, dunque prettamente accademici ed artificiali. Dal periodo scolastico a cui ho appena fatto riferimento, se paragonato a quello di oggi e dunque con uno stacco di circa 6 anni, non è poi cambiato tanto, a dirla tutta, non è cambiato quasi nulla che abbia a che fare con l'erogazione delle lezioni precedenti.

Di base, ciò che cambia dalla scuola elementare alle scuole medie ed alle scuole superiori, risiede nel fatto che anno dopo anno si alza il livello di difficoltà degli esercizi, dunque se il primo anno di superiori si parte dai basilari verbi ausiliari, di anno in anno si svolgeranno poi i vari tempi verbali, e di conseguenza i testi diventano piano piano più complessi nella struttura verbale ed assumono significati più profondi dei precedenti; di fatto però, rimane pur sempre un tipo di apprendimento molto passivo, che al massimo può portare lo studente a comprendere il testo e fare meno errori possibili nei tempi verbali, ma non si potrà di certo dire che lo studente a conti fatti sappia parlare quella lingua. Nel *Diario della formazione*, nell'articolo intitolato *Metodologie tradizionali vs innovative* (7 ottobre 2020), vengono elencate quali sono le metodologie tradizionali tutt'ora utilizzate, tra queste abbiamo: l'istruzione

programmata, ossia un modello di apprendimento che avviene per passaggio di informazioni dall'insegnante allo studente e che quindi, risulta molto vincolante, procedendo appunto metodicamente in base al libro di testo, con la divisione in micro-temi; il gruppo di metodologie basate sulla lezione, lettura e discussione possiamo definirlo come approccio accademico classico, ossia vincolato alle informazioni trasmesse dal docente, istituendone la massima dipendenza e dunque un basso controllo in itinere del discente sul proprio apprendimento; tra i metodi classici accademici ma più interattivi rispetto a quelli citati finora, abbiamo la simulazione *role-play*, ossia esercizi di drammatizzazione o rappresentazione secondo i predefiniti ruoli da interpretare, si tratta quindi di casi simulati dal vivo e consistono nell'impersonare un determinato contesto o mettersi nei panni di una determinata persona; infine, anche se con minor frequenza, rientrano tra le metodologie tradizionali i gruppi di studio dove si ha il *problem analysis* da un lato e l'importanza del confronto dall'altro, importante è anche il fatto che il materiale oggetto dell'analisi sia prodotto dai partecipanti stessi anziché dal docente.

Tirando le somme si evince come il sistema scolastico italiano prediliga più le metodologie passive, basate sull'assoluta dipendenza dell'alunno dal docente, sull'ascolto e non sulla pratica, con una predisposizione quindi teorica in chiave linguistica. Peccato però, che una lingua non può essere appresa senza essere praticata in primis dall'apprendente. Il risultato di tutti questi anni di studio sarà quindi molto basico nel parlato e nell'ascolto, mentre nei testi scritti, l'alunno avrà più dimestichezza nel saper individuare i tempi verbali e le componenti grammaticali, appunto perché è ciò che è stato abituato a fare. In diverse statistiche in tutto il mondo, come abbiamo visto anche quella riportata dal *Sole24ore*, l'Italia risulta essere l'ultimo Paese in Europa, insieme alla Francia, per conoscenza della lingua inglese tra i discenti. A parer mio, statistiche di questo calibro dovrebbero allarmare il corpo docenti ed i Ministri dell'Istruzione, in primo luogo, al fine di mettere in pratica delle metodologie didattiche che diano spazio alla pratica e non solo alla teoria.

Purtroppo, però, al momento non sembrano esserci cambiamenti, fatta eccezione per una percentuale irrisoria di programmi scolastici in cui vengono inglobati anche nuovi metodi di insegnamento di una lingua straniera, per il resto la scuola italiana è ancora molto ancorata alle metodologie tradizionali, seppur poco prestanti. Spero sinceramente che con il riciclo del corpo docenti che seguirà negli anni a venire, i

discenti possano godere di metodologie più tecnologiche grazie all'apporto di adeguate modifiche per rendere le lezioni in lingua straniera più funzionanti per il bene del futuro degli studenti italiani.

2.2 Metodologie didattiche innovative

Prima di tutto non bisogna perdere di vista il perché si sta insegnando o apprendendo una lingua straniera, dunque il motivo dietro tale scelta, e soprattutto, gli obiettivi da raggiungere. Come ci indica Mike Fleming nel suo articolo *The Aims of Language Teaching and Learning* (Settembre 2010), da una prospettiva teorica un approccio integrativo all'educazione linguistica punta ad una responsabilizzazione e crescita personale che agevolerà l'integrazione dello studente nella società, da un punto di vista pratico però, i docenti devono mettersi d'accordo sul programma scolastico che hanno intenzione di portare avanti così da assicurarsi di non prendere direzioni diverse, ciò equivale a dire che, tutti gli insegnanti debbano avere obiettivi comuni per far sì che l'apprendimento abbia i risultati sperati. In generale troviamo i docenti d'accordo sul fatto che una lingua straniera non sia un mero strumento di comunicazione bensì rappresenti la chiave per lo sviluppo del pensiero, dell'identità e della crescita personale.

Tra i diversi metodi educativi recenti che adesso andrò ad elencare, mi asterrò dal nominare l'Intercomprensione poiché lo vedremo nel capitolo tre, appositamente dedicato ad esso. Parliamo invece di altre metodologie molto efficienti ed innovative ma purtroppo poco utilizzate durante le lezioni scolastiche per l'insegnamento di una qualsiasi lingua straniera. Uno tra questi è l'*atonomous learning* (apprendimento autonomo), infatti a differenza di quanto detto prima circa la dipendenza che lo studente nutre nei confronti del docente nelle metodologie tradizionali, in questo caso si rende l'alunno partecipe del suo stesso apprendimento e dei vari processi che affronterà man mano, così da poterlo egli stesso "controllare" e far sì che possa responsabilizzarsi circa i propri obiettivi e traguardi in merito al suo percorso. In altre scuole europee questo metodo è ampiamente utilizzato, come ci spiega difatti Leni Dam nel suo articolo *Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, Practices, Result* ("Sviluppando l'autonomia dell'apprendimento degli studenti: principi, pratiche e risultati", 2011), egli condusse uno studio basato sui suoi trent'anni di esperienza nel

campo dell'insegnamento, sviluppando l'apprendimento autonomo negli studenti danesi, analogamente ad un progetto di ricerca, il progetto LAALE (*Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment*) (cf. Legenhausen, 2001, 2003). Uno dei motivi per il quale, a parer mio, questo metodo non sia (ancora) applicato nei sistemi scolastici italiani, può essere l'ancoramento alla figura tradizionale dell'insegnante, visto come "guida", "mentore"; è chiaro che, nell'*autonomous learning* il ruolo del docente è ben diverso da quello alla quale gli studenti italiani sono abituati, poiché si pone più come un aiuto, per di più solo qualora esso venga espressamente richiesto dallo studente. I cambiamenti includono anche l'organizzazione generale della classe, gli strumenti utili per renderlo possibile e così via. Rispetto a come gli insegnanti di lingua straniera italiani sono abituati ad erogare le lezioni, per loro l'apprendimento autonomo può dapprima apparire come un apprendimento caotico con l'erronea convinzione che lo studente possa fare ciò che più gli aggrada, ma "non c'è niente di più sbagliato" ci dice Leni Dam (Dam L., *Developing Learner Autonomy with School Kids*, 2011: 41). Infatti, si parla dello sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento in un contesto istituzionale, in modo tale da spostare il punto di focalizzazione da *teacher-directed* a *learner-directed*, spostando la focalizzazione dall'insegnante allo studente, in questo modo la metodologia diventerà più studente-centrica, garantendo quindi una cooperazione tra i due ruoli, che appunto cooperano per raggiungere un obiettivo comune.

Douglas Barnes nel suo libro *From Communication to Curriculum* (Barnes, 1976), seppur ancor prima della messa in atto del metodo citato, dà il suo supporto circa l'importanza dell'autonomia dell'apprendente, spostando il focus più sull'apprendimento che sull'insegnamento; egli scrisse testuali parole:

Imparare vuol dire sviluppare il rapporto tra ciò che lo studente conosce già e la nuova conoscenza a lui presentata, ciò può essere portato a compimento soltanto dall'apprendente stesso (Barnes 1976: 81).

Sicuramente non è tutto poi così semplice, poiché ciò richiede che l'insegnante sia particolarmente abile nel far sviluppare l'apprendimento autonomo in una classe composta da adolescenti, così, spiega sempre Dam, il suo obiettivo volto al funzionamento del metodo è stato quello di rendere gli alunni partecipi all'organizzazione del programma scolastico che avrebbero seguito, così da aumentare in loro il senso di responsabilità su ciò che stanno imparando e, possibilmente, essere in

grado di dare dei suggerimenti ed apportare delle modifiche. Il risultato, ci annuncia Dam, è stato un successo, poiché questo metodo ha fatto sì che gli studenti partecipassero attivamente al loro stesso apprendimento. Questo si spiega perché quando viene offerta una scelta agli studenti, questo dà loro motivazione, persino una scelta così limitata ha avuto un impatto più che positivo. Concedergli una scelta, anche se minima, li fa sentire più responsabili ed il fatto di avere una voce influisce positivamente sulla loro autostima.

Un'altra delle metodologie didattiche innovative che discuterò è il *digital storytelling*. Per dare una panoramica iniziale del *digital storytelling* mi avvalgo della definizione fornitaci da Treccani:

Locuz. sost. ingl., usata in it. al masch. – La pratica del racconto avvalendosi delle strategie narrative consentite dalle tecnologie digitali, come l'integrazione di diversi linguaggi mediali, l'utilizzo di meccanismi narrativi derivanti dalle pratiche d'uso dei social media, la circolazione delle storie attraverso dinamiche tipiche della comunicazione in rete con effetto virale. L'espressione nasce nell'ambito educativo per descrivere la pratica in cui i narratori sono studenti che raccontano esperienze personali, o avventure immaginarie, mantenendo rigorosamente il proprio punto di vista, improvvisando e avvalendosi dell'uso di video [...]. (Treccani, *Digital Storytelling*, 2012)

Questo metodo è difatti molto interessante poiché aiuta a mantenere alto il coinvolgimento degli studenti, soprattutto quando si tratta di fare gioco di squadra, così da dare il massimo al fine di far primeggiare la propria squadra ed allo stesso tempo, senza neanche accorgersi, sono spronati a parlare nella lingua straniera, a scriverla e/o registrare in quella lingua, così da raggiungere l'obiettivo subconsciamente, ossia semplicemente praticandola. Per fare un esempio pratico, si possono dividere gli studenti in gruppi e dare loro un target diverso, supponendo che si stia trattando con ragazzi del liceo che hanno la possibilità di spostarsi in luoghi diversi in base al target assegnato, il compito sarà quello di fare come un report del luogo, arricchendolo di filmati e fotografie per poi dare una descrizione dettagliata di ogni foto nella lingua target, quindi descriverne il perché e che significato danno loro a quella foto; per sviluppare la lingua parlata invece, bisognerà, con l'uso di un tablet o un altro tipo di dispositivo digitale, registrare ciò che si è scritto nella lingua target in modo da poterlo sentire ogni qualvolta si cambi contenuto multimediale, in questo modo si avrà la

percezione di stare ascoltando una storia completa di fotografie, da qui appunto il nome di *digital storytelling*.

Al giorno d'oggi i ragazzi della generazione Z sono molto abituati a ricevere tanti stimoli dall'esterno, per cui molte delle volte, un semplice libro di testo non basta per insegnare loro qualcosa e per tenere alto il loro interesse, bisogna coinvolgerli in un progetto, creare come delle competizioni tra i vari gruppi e possibilmente aggiungere la tecnologia per far sì che possano raggiungere un alto livello di concentrazione, per questo motivo risulta essere più che pertinente il sopraccitato *digital storytelling*. Peraltro, questo metodo è applicabile per ogni range di età e per tutti i livelli linguistici, anche se, come tutti i metodi per i quali si fatica a farli entrare a tutti gli effetti nei programmi scolastici, risultano esserci delle "pecche" che se non sistemate nel minor tempo possibile, possono anche rendere impossibile l'applicazione di questa nuova metodologia didattica.

Fino a non molto tempo fa, le LIM (lavagne interattive multimediali) non erano presenti proprio in tutte le scuole italiane, per questo pur volendo insegnare con dei metodi innovativi, risultava impossibile al corpo docenti proprio per la mancanza di strumenti tecnologici dei quali potersi avvalere durante le lezioni. Più precisamente, come scrisse Salvo Intravaia su *La Repubblica* (3 marzo 2022), nell'articolo circa le nuove tecnologie negli istituti scolastici, dal titolo *Scuola, addio vecchie Lim: in classe arrivano i monitor touch screen*, in un dossier pubblicato dallo stesso ministero dell'Istruzione nel dicembre del 2015, le classi dotate di LIM erano 42 su 100, per poi crescere fino a 60 negli ultimi tempi. Nell'articolo viene riportato che grazie al Pon (programma operativo nazionale), ossia un progetto di grande spessore, parecchie lavagne digitali verranno soppiantate dai più moderni monitor in circolazione con un solo scopo: "la trasformazione digitale della didattica e dell'organizzazione delle istituzioni scolastiche" (Salvo Intravaia, *La Repubblica*, 2022).

Fatta questa premessa in relazione all'argomento principale dell'elaborato, ovvero l'Intercomprensione tra lingue di ceppo diverso, può sorgere spontaneo un dubbio: se per le metodologie didattiche innovative sopra elencate possono esserci dei problemi tecnici e/o di organizzazione della classe, volti a fare da capro espiatorio per la non applicazione dei metodi stessi, che tipo di problematiche possono esserci in un metodo recente come quello dell'intercomprensione che non necessita di alcuno strumento

tecnologico né strettamente organizzativo e che peraltro è già una realtà in molti programmi scolastici europei? Questo quesito dà da pensare al fatto che è possibile che i metodi innovativi non vengano messi in pratica dai docenti per una serie di motivi legati al sistema tradizionale, come già accennato poc'anzi, e dunque per la titubanza di soppiantare i metodi tradizionali con quelli nuovi e di non essere quindi preparati abbastanza sotto diversi aspetti per tale cambiamento. Questa ovviamente è una delle ipotesi, ma se così fosse, bisognerebbe da subito garantire dei corsi di aggiornamento per i docenti operanti e far sì che possano passare oltre all'insicurezza nel cambiare il vecchio per il nuovo, anche perché come abbiamo visto precedentemente, a risponderne sono gli alunni ed il loro scarso livello linguistico, che di certo non li agevolerà strada facendo.

2.3 Promozione della consapevolezza (*self-awareness*)

La globalizzazione e la digitalizzazione hanno del tutto modificato lo sfondo linguistico sia dell'insegnante che dell'apprendente, idem il plurilinguismo e l'intercomprensione sono dei concetti di particolare importanza nel contesto multilingue e multiculturale europeo. Nel campo dell'acquisizione linguistica di una qualsiasi lingua straniera, vi sono dei fattori che ricoprono ruoli di grande importanza: il *self-awareness* (auto-consapevolezza) o semplicemente l'*awareness* (consapevolezza) che risiede alla base della psicolinguistica per l'intercomprensione, che sia essa tra lingue dello stesso ceppo linguistico o di ceppo diverso. Bisogna intanto specificare che esistono diversi tipi di consapevolezza nello studio, una che tende al senso del *self* e dunque di una consapevolezza strettamente personale che pone l'io di fronte ad una determinata disciplina e/o metodo, un'altra che invece è più intrinseca al metodo stesso: una consapevolezza pragmatica può essere sviluppata anche semplicemente esponendo lo studente all'utilizzo della lingua target, in questo modo ci sarà un dispendio di energia ed un aumento dell'attenzione così da fare nuove scoperte per sé stessi. L'*awareness* nel plurilinguismo è invece visto come un valore, un attributo che dà, nella maggior parte dei casi, il potere di passare oltre eventuali blocchi linguistici, così da poter essere identificati come intermediari sociali (Zarate, 2002: 218-219).

Ad oggi c'è molta poca consapevolezza circa l'intercomprensione (ed altri metodi didattici innovativi) soprattutto tra i docenti in primis, generalmente poco preparati sull'argomento e ciò si riscontra nell'indecisione generale dell'applicazione di tali

metodi recenti. Nell'articolo *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU* (European Union, 2012) viene riportato il pensiero di Braunmüller, il quale sottolinea che rendere gli individui consapevoli della mutua intelligibilità delle lingue gioca un ruolo molto importante. Anne Ribbert e Jan ten Thije sottolineano anche che coloro che parlano una determinata lingua devono possibilmente avere familiarità con il fenomeno del multilinguismo ricettivo così da poterlo utilizzare adeguatamente (Ribbert and ten Thije 2007: 78).

Risulta dunque che, se per primi i docenti non sono consapevoli della mutuale intelligibilità tra le lingue e che esso possa essere attualmente utilizzato come metodo di insegnamento della seconda lingua straniera a tutti gli effetti, ciò non potrà riflettersi negli studenti di conseguenza. Peter Doyé nel suo articolo *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education* pone una domanda molto diretta sull'intercomprensione, ovvero "è del tutto praticabile? O si tratta di un'utopia?" (Consiglio Europeo, 2005: 11), riferendoci che gli scettici sono numerosi, poiché molti di loro pensano che l'intercomprensione si basi su delle buone fondamenta psicologiche ma impossibili da mettere in pratica. Agli scettici Doyé ribatte dicendo loro che devono ricordarsi del fatto che l'IC sia già una realtà in molte nazioni e regioni europee, per poi diventare una pratica comune negli ultimi anni, mentre oggi rappresenta la quotidianità di molta gente.

Per ciò che concerne l'*awareness* nell'intercomprensione tra due lingue di ceppo uguale, Doyé pone fine agli scetticismi:

[...] il fatto che le lingue possano essere raggruppate in "famiglie" relativamente alle loro origini, significa che tutti i discendenti con le medesime origini possono effettivamente essere "intercomprensibili", ciò si vede nel caso in cui i parlanti di due lingue in questione parlano entrambi nella loro lingua madre possono essere capiti dall'altro e viceversa (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2005: 37).

I linguisti per molto tempo si sono interessati alla questione di come le similarità tra lingue dello stesso ceppo linguistico siano riconosciute e processate, così negli ultimi anni gli educatori hanno cominciato a trovare dei modi per promuovere l'Intercomprensione attraverso lo sviluppo dei metodi translinguistici (Meissner e Reinfried 1998). A favore di ciò, molti dei progetti che sono stati lanciati, sono corrispondenti alle diverse famiglie linguistiche, comprendendo *Intercomprehension in*

Slavonic Languages basato sull'ipotesi che gli studenti, conoscendo una sola tra le lingue slave, possano facilmente aprire i loro orizzonti linguistici trasferendo la loro conoscenza acquisita verso l'apprendimento di altre lingue del ceppo slavo (Zybatow, 2002: 313).

Una volta appresa la possibilità di intercomprensione tra lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica, con questo elaborato, andremo però a scardinare un tabù dell'intercomprensione, del quale ancora se ne parla molto poco: l'intercomprensione tra lingue di ceppo diverso, che come già annunciato precedentemente, sarà messo in risalto grazie all'esperimento protagonista del presente elaborato, che prevede la prova di una ipotetica probabilità di mutua intelligibilità tra la lingua italiana e quella russa, ovvero una lingua appartenente alla famiglia delle lingue romanze ed una facente parte della famiglia delle lingue slave.

2.4 Metacognizione nell'intercomprensione

Interagendo socialmente o semplicemente leggendo un testo, i parlanti una determinata lingua mobilitano il loro repertorio linguistico, combaciando allo stesso tempo sia le proprie risorse linguistiche, *représentations sociales*¹, sia le proprie strategie cognitive e metacognitive in modo da dedurre al meglio la situazione comunicativa. In linea generale, preme innanzitutto far chiarezza sulla denominazione stessa di "metacognizione", usata per indicare l'insieme delle conoscenze che l'individuo possiede riguardo la propria attività mentale insieme alla capacità di controllare la propria attività cognitiva servendosi di tali conoscenze. L'interesse per la metacognizione emerse negli anni Settanta, da quel periodo in poi ad oggi sono state elaborate diverse ipotesi, modelli e teorie, ma è dall'inizio degli anni Ottanta che queste teorie/modelli iniziarono a prendere forma e diventarono caratterizzanti circa la consapevolezza e le conoscenze, comprendendo l'aspetto del controllo.

Questo argomento è strettamente collegato all'argomento del paragrafo precedente in cui si ha la consapevolezza (*awareness*) alla base dell'intercomprensione, applicabile sia a studenti ma soprattutto ad insegnanti. Allo stesso modo, Zohar sostiene che la metacognizione negli insegnanti abbia delle sfumature più complesse rispetto a quelle

¹ La nozione francese *représentations sociales* include "attitudini, credenze, stereotipi [...]"

riscontrabili negli studenti (Zohar, 2006, cit. in Nahrkhalaji, 2014), in quanto gli insegnanti, così come gli studenti, hanno bisogno di monitorare e regolare le proprie attività cognitive ed essere strategici nella risoluzione dei problemi, ma essi hanno anche il compito aggiuntivo di promuovere contenuti di apprendimento, identificare le strategie più appropriate per ciascun contenuto e, in relazione agli alunni coi quali si relazionano, prendere decisioni immediate per garantire l'apprendimento degli studenti, aggiustare e adattare i loro metodi alle particolarità di quest'ultimi.

La metacognizione degli insegnanti può facilitare l'apprendimento degli studenti [...] insegnare metacognitivamente può ottimizzare l'efficacia didattica. (Jiang, Ma e Gao, 2016: 403-4).

Zohar (1999) ritiene che la conoscenza metacognitiva dei processi cognitivi sia necessaria per gli insegnanti al fine di poter sviluppare anche negli allievi questa stessa consapevolezza. Tre sono le ragioni principali:

- La conoscenza metacognitiva dei processi cognitivi è essenziale per introdurre attività metacognitive in classe.
- La conoscenza metacognitiva dei processi cognitivi è essenziale per progettare nuove attività d'apprendimento di qualità, poiché il processo di progettazione richiede di tenere in considerazione le abilità di pensiero come obiettivi espliciti dell'attività.
- La conoscenza metacognitiva dei processi cognitivi è essenziale per un insegnamento sistematico dei processi di pensiero di ordine superiore. (Zohar, 1999: 418).

La metacognizione e le strategie metacognitive saranno indispensabili ai fini dell'esperimento illustrato nel prossimo capitolo, difatti è stato già accennato che l'*awareness* dell'intercomprensione negli insegnanti è, in certi versi, anche più importante rispetto a quella degli studenti, ma perché? Wilson e Bai (2010) riconoscono che la condizione necessaria per insegnare agli studenti ad essere metacognitivi sia che gli insegnanti stessi abbiano una piena comprensione della metacognizione e che sappiano agire efficacemente in modo da aiutare gli alunni a sviluppare questa consapevolezza e capacità. Dunque, la responsabilità dell'insegnante, nell'IC, risiede nel riconoscere le tecniche e le strategie necessarie per incrementare la metacognizione

nei propri studenti; a tal proposito, gli studenti avranno bisogno di un modello per l'applicazione delle strategie, ed è proprio su questo che andrò a puntare metodicamente all'inizio dell'esperimento con gli studenti-partecipanti. Bisogna innanzitutto creare un ambiente appropriato e positivo in cui gli sarà richiesto di agire metacognitivamente così da poter sviluppare una capacità auto valutativa sull'efficacia della performance.

Per questo motivo lavorare in chiave metacognitiva sarà la componente essenziale dal momento che, nonostante ci sia una grande diversità nelle tecniche, le metodologie che permeano l'IC sono basate su una serie di principi che hanno un comune denominatore: l'approccio plurilingue, uso di competenze parziali, attenzione alla comprensione (sia del testo sia orale), riflessione sulla lingua/sulle lingue e lo sviluppo delle strategie e competenze/conoscenze metacognitive.

CAPITOLO 3

INTERCOMPRESIONE

In questo capitolo andremo ad approfondire l'argomento principale di questo elaborato: l'intercomprensione. Dunque, cosa si intende per intercomprensione, una panoramica di questo innovativo metodo didattico per l'apprendimento di una lingua straniera, nonché le tipologie di intercomprensione ovvero tra lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica e lingue di ceppo linguistico differente. Allo stesso tempo, vedremo le strategie utilizzate così da fare funzionare al meglio tale metodo in modo da metterlo in pratica con più sicurezza. Abbiamo già discusso dell'*awareness* (consapevolezza) ed in questo capitolo lo vedremo applicato alla realtà ed i metodi per applicarlo; nel mio caso l'*awareness* verrà introdotta ai partecipanti dell'esperimento, soprattutto verso coloro che non hanno mai studiato la lingua russa o qualsiasi altra lingua del ceppo slavo con lo scopo di renderli consapevoli del fatto che capire una lingua diversa dalla loro non è una cosa impossibile come probabilmente si può pensare, dunque l'obiettivo è cercare di passare oltre ad un eventuale blocco linguistico ed un limite che solitamente ci si auto-impone di fronte alle novità che credevamo non essere possibili. Un po' riassume la ragione per il quale nelle scuole italiane, come detto nel capitolo precedente, non si vuole fare un passo più grande e cercare di introdurre l'intercomprensione come metodo didattico di apprendimento di una lingua straniera, un po' perché si è troppo ancorati alle metodologie tradizionali, anche se, come abbiamo visto dalle statistiche, non sembrano portare grandi risultati, tutt'altro; un po' perché se in primis gli insegnanti non credono in tale metodo poiché non l'hanno mai utilizzato, mai messo in pratica a loro volta e credono impossibile il fatto che possa funzionare, ahimè non c'è chance che possa essere effettuato come si deve, poiché sono gli insegnanti in primo luogo a dover essere sicuri di ciò che insegnano ed in che modo, spiegandone le strategie ed i metodi, dando degli aiuti quando necessari; dunque, se di base manca questa consapevolezza da parte loro bisogna far qualcosa per cercare di cambiare la situazione attuale. A tal proposito, questo capitolo e l'esperimento sull'intercomprensione che verrà messo in atto nel prossimo capitolo, avranno l'obiettivo di scardinare queste insicurezze ormai salde nel corpo docenti ed immettere invece più *awareness*.

3.1 Definendo l'intercomprensione

L'intercomprensione potrebbe essere riassunta come una forma di comune comprensione da parte di entrambi gli interlocutori, sia in forma orale che scritta, nonostante ognuno di loro parli/scriva nella propria lingua riesce comunque a capire l'altro; partendo da questa conoscenza essenzialmente ricettiva, più avanti può esserci un'evoluzione e possono esserci dei progressi nella lingua finora recepita solo passivamente, fino a sviluppare l'abilità dell'uso produttivo di quella determinata lingua straniera, aggiungendo dunque un'altra dimensione alle competenze plurilingui. L'intercomprensione accomuna, dunque, conoscenze ed abilità sia linguistiche che non-linguistiche per comprendere la lingua a noi "sconosciuta" ed offre la possibilità di comprendere quella lingua semplicemente grazie alla comunanza della comunicazione a livello mondiale e, ovviamente, delle lingue stesse. Ciò significa che tutto dipende nell'aumento dell'*awareness* di ciò che in realtà conosciamo già ma non lo abbiamo del tutto realizzato, appunto la nostra conoscenza su come avviene qualsiasi comunicazione, cercando di indovinare ciò che per il momento ci è sconosciuto.

Sicuramente l'intercomprensione è uno dei progetti più significativi e difficoltosi per la realizzazione di un'educazione plurilingue. Possiamo definirlo come un nuovo approccio poiché ebbe origine da delle discussioni didattiche ad inizio 1990 (Doyé, *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*, 2005). Sin dall'inizio furono date diverse definizioni per spiegare al meglio in cosa consiste questo nuovo metodo di apprendimento delle lingue straniere, ma gli studiosi non si trovavano del tutto d'accordo nella formulazione di una definizione ottimale che racchiudesse le componenti essenziali.

Innanzitutto, come qualsiasi altro fenomeno linguistico, nell'intercomprensione si può fare una differenziazione tra due aspetti che la riguardano: competenza e performance. Dal punto di vista della performance, l'intercomprensione può essere descritta come l'attività comunicativa (che sia essa orale e scritta) di persone madrelingua di due lingue differenti tra loro che comunicano utilizzando ognuno la propria lingua e comprendendo quella dell'altro. Dal punto di vista delle competenze, invece, possiamo prendere l'originale caratteristica umana, ossia il riuscire a comprendere una lingua straniera, e quindi quella parlata dal nostro interlocutore, senza averla mai veramente studiata.

Doyé (2005) ci riferisce che alcuni “avvocati” dell’intercomprensione la propongono come un’alternativa o un complemento alla *lingua franca*. Sicuramente la *lingua franca* offre molte possibilità di facilitazione della comprensione, sia di capire che di farsi capire; quindi, se tutti conoscessero una determinata lingua, sicuramente ciò faciliterebbe di gran lunga la comprensione reciproca. D’altro canto, però, l’accettazione dell’idea di una *lingua franca* comporta anche delle conseguenze non proprio trascurabili, oggi oggetto di critiche, poiché gli educatori iniziano a notare come, oltre all’evidente vantaggio, ciò causa degli importanti handicap a livello globale. Quali ad esempio:

- Il pericolo dell’imperialismo linguistico;
- Lo svantaggio di un uso della *lingua franca* svuotata della sua cultura;
- Un’insufficiente comunicazione e la potenziale svalutazione della propria lingua madre.

Molti autori hanno preso in esame questi handicap, non mi dilungherò molto sull’argomento ma riporto la citazione di Phillipson che racchiude in linea di massima il messaggio che voglio trasmettere; la sua paura principale espressa sta nel fatto che la predominanza della *lingua franca* a lungo andare potrebbe portare all’ “imperialismo linguistico”, specialmente è preoccupato circa l’ “imperialismo linguistico inglese”, il quale descrive come la “dominanza attraverso l’instaurazione e la continua ricostituzione delle disuguaglianze strutturali tra l’inglese e le altre lingue” (1992: 80). Per quanto riguarda il punto tre tra quelli sopracitati, invece, Bassnett ha espresso le sue preoccupazioni riguardo al fatto che se in futuro la lingua inglese sarà utilizzata come *lingua franca*, diventerebbe appunto una lingua svuotata della sua storia e della sua cultura, sradicandola dalle sue radici:

Se la maggior parte della popolazione mondiale impara a parlare in inglese allora probabilmente i madrelingua di questa lingua inizieranno a rilassarsi e comunicare nella loro lingua. Ma il problema sta nel fatto che questa prospettiva non solo taglia fuori gli inglesi madrelingua da altre tradizioni letterarie e culturali, ma che si possa magari sì portare allo sviluppo dell’inglese come lingua franca, ma d’altro canto sarebbe una lingua distaccata da qualsiasi radice culturale (Bassnett 1999: 185).

Dunque, il vero pericolo di usare la *lingua franca* senza le associazioni o referenze alla sua cultura originale è quello di renderla superficiale. In generale, Doyé scrive che gli avvocati dell'intercomprensione ricalcano molto questi svantaggi per proporre una politica dell'educazione linguistica totalmente differente, approfittando delle qualità positive inerenti all'intercomprensione. Difatti, se riponiamo uno sguardo più attento e generale, l'intercomprensione può essere categorizzata in uno sfondo sia politico e psicologico che educativo; questo perché rientra in perfetto accordo con le necessità politiche di un'Europa Unita e con le conseguenze educazionali delle due rappresentazioni istitutive – il Consiglio Europeo e la Commissione Europea – accomunate dalle considerazioni per tali necessità: plurilinguismo, diversificazione e flessibilità. Ne consegue che se l'Unione Europea vuole veramente mantenere la sua ricchezza multiculturale, non può permettersi di far prevalere una lingua su tutte le altre.

Inoltre, a differenza dei pregiudizi circa l'efficacia di tale metodo, credo fermamente che l'intercomprensione abbia delle solide fondamenta psicologiche, poiché l'idea che l'essere umano posseda una capacità naturale per l'apprendimento delle lingue, dunque una sorta di capacità innata, è oggi accettata dalla psicologia. Parliamo dunque di una generale facoltà interpretativa che permette agli esseri umani di comprendere/captare il messaggio. Una questione molto importante da non sottovalutare risiede nel fatto che al contrario di un neonato che si approccia alla lingua per la prima volta, e quindi deve imparare sia nozioni linguistiche che culturali allo stesso tempo, gli studenti che usano l'intercomprensione non sono dei linguisti novelli, poiché posseggono un considerevole bagaglio culturale che può essere di certo applicato nell'apprendimento di una nuova lingua, un nuovo codice e sistema linguistico, esattamente come sono abituati a fare nella propria.

3.2 Intercomprensione tra lingue dello stesso ceppo linguistico

L'intercomprensione ha sicuramente acquisito un posto stabile nell'*Academia*, definendo punti teorici ed empirici nell'educazione linguistica, disturbando dunque alcuni dei principi capisaldi riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue (Melo-Pfeifer/Araújo e Sa/Santos, 2011). Di tutti questi fondamenti prendiamo come riferimento quello secondo il quale una conversazione ottimale può avere luogo soltanto se gli interlocutori parlino la stessa lingua, indipendentemente dalla loro lingua madre;

dunque, le aspettative di questa lingua condivisa sono quelle di assicurare la comprensione della conversazione tra gli interlocutori. In sintesi, seguendo questa politica monolingue di comunicazione, essa dovrebbe avvenire tra interlocutori nativi di quella stessa lingua nella quale comunicano o che condividano la stessa lingua straniera, oppure semplicemente uno degli interlocutori è madrelingua mentre l'altro è uno straniero che parla quella determinata lingua. In riferimento a quanto appena detto, Canagarajah pone una situazione comunicativa dinamica e complessa:

[...] deviate le vostre convinzioni sul fatto che un testo (o un discorso) debba essere costruito nella stessa lingua simultaneamente e che il significato debba essere trasparente. Queste aspettative sono in parte motivate da fittizi pregiudizi che abbiamo riguardanti la comunicazione”. Crediamo infatti che una comunicazione per essere efficiente e ottimale debba impiegare una stessa lingua con regole condivise. Queste regole di solito vengono da un uso della lingua di un parlante nativo. Crediamo anche che le lingue abbiano un loro sistema unico e che non debba mischiarsi con altre lingue per una conversazione significativa” (2013: 1).

Per ciò che concerne le lingue dello stesso ceppo linguistico, preso esempio delle lingue romanze (LR), vi è una piattaforma on-line Galanet (www.galanet.eu), sviluppata per creare delle condizioni di apprendimento multilingue tra gli individui che imparano più di una LR. La piattaforma include sia chat sincroniche che asincroniche, pensate per la creazione di situazioni di intercomprensione. L'obiettivo principale è lo sviluppo di progetti collaborativi tra squadre di studenti universitari provenienti da diverse nazioni delle LR.

Fino ad oggi, la maggior parte di studi ed esperimenti sulle metodologie d'intercomprensione si sono concentrati principalmente su lingue affini, dunque facenti parte dello stesso ceppo linguistico. Una gran quantità di articoli e studi si basano soprattutto sulle lingue romanze (come possiamo vedere in Kleig e Stegmann (2002) nella prima edizione dell'*EuroCom method*, sviluppato per la *reading comprehension* per le LR), così come la maggior parte dei progetti europei.

Che il focus iniziale siano state proprio le lingue romanze non c'è da straniarsi poiché queste lingue condividono molto su diversi aspetti, dal momento che la loro radice risiede nel Latino (Van der Linden, Berger, Klein, and Stegmann, 2006: 7). Recentemente anche le lingue germaniche hanno ricevuto molte attenzioni, anche se queste lingue tra loro si assomigliano decisamente meno rispetto alle lingue romanze

(ibidem). Lo stesso *EuroCom method* che fu pensato per lo sviluppo di competenze testuali nelle lingue romanze, è stato allo stesso modo lanciato per le lingue germaniche, chiamato quindi *EuroComGerm* (Hufeisen and Marx, 2007). Tutti questi studi perseguivano però lo stesso scopo e l'obiettivo che è stato portato a termine era quello di dimostrare che il concetto dell'intercomprensione può essere funzionante e performante. Molti studi sono stati condotti al fine di mostrarne la veridicità, come ad esempio Marx (2007), ha testato i madrelingua tedeschi facendogli leggere un testo in un'altra lingua germanica a loro del tutto sconosciuta e ne venne fuori che “i soggetti possono applicare le proprie conoscenze del tedesco e dell'inglese ad un alto livello durante la comprensione del testo in tutte le altre lingue germaniche” (ibidem: 437). Inoltre, Marx dimostrò anche che tra tutte queste lingue germaniche, “l'olandese era generalmente la lingua più facile con la quale interferire [...]” per un pubblico germanico (ibidem: 477).

Un dettaglio particolare è che invece molta poca attenzione è stata prestata invece all'intercomprensione tra le lingue slave, anche se, lo stesso EuroCom di cui parlavo poc'anzi, sviluppato principalmente per le lingue romanze e poi quelle germaniche, può essere applicato anche alle lingue slave (cf. Zybatow, 2002). Gerd Hentschel si è focalizzato sul linguaggio mescolato tra russo-bielorusso, il quale non ha ricevuto molte attenzioni in passato. Le due lingue, dunque il russo e il bielorusso sono molto vicine strutturalmente e permettono la mutua intelligibilità con l'avvenimento di una semi-comunicazione, inoltre non esiste una divisione lessico-grammaticale acuta. Hentschel nel suo studio propone una gerarchia della forza dell'impatto del russo sul bielorusso (De Gruyter, *Congruence in Contact-Induced Language Change*, 2014). Mentre Mira Nàbelkovà ha investigato sull'intensità ed il contatto a lungo termine tra il ceco e lo slovacco, due lingue slave occidentali molto familiari, attraverso diversi periodi storici. Ne venne fuori che la vicinanza genetica del ceco e dello slovacco permette anch'essa la mutua intelligibilità così efficiente da parlare di bilinguismo ricettivo.²

Dunque, sommando, il risultato recepito a grandi linee sta nel fatto che l'intercomprensione tra lingue affini, quindi appartenenti allo stesso ceppo linguistico, è ormai appurato e provato, nonostante le incertezze degli scettici riguardo questo “nuovo” approccio didattico e di apprendimento, come citato nel secondo capitolo.

² Il termine *bilinguismo ricettivo / passivo* indica la condizione in cui il parlante comprende, ma non parla la seconda lingua.

Personalmente, l'unica domanda che mi pongo riguardo questo metodo, verso il quale non nutro alcun dubbio sulla funzionalità, risiede nel dubbio qualora l'intercomprensione serva esclusivamente a captare il messaggio principale attraverso delle parole chiave di un testo e di trarre il succo di un discorso in lingue straniere sconosciute al soggetto che apprende, o se può addirittura consentire all'apprendente di andare oltre questo obiettivo e comprendere il testo/discorso nella sua integrità, nel dettaglio. Sicuramente una risposta universale a tale domanda rimane piuttosto dubbia, poiché secondo me bisogna prendere in considerazione diversi fattori, che vanno dalla familiarità della lingua in questione con la lingua nativa del soggetto, il tipo di istruzione di quest'ultimo, la sua intelligenza verbale ed infine la motivazione. Ciò rimane quindi una domanda aperta con risposte variabili in base alla situazione ed al soggetto.

3.3 Intercomprensione tra lingue di diverso ceppo linguistico

L'intercomprensione tra lingue non affini appartenenti a gruppi linguistici differenti è ancora oggi oggetto di dibattiti, nonché vi sono attualmente relativamente pochi esperimenti e studi concernenti questo argomento poiché fino ad oggi gli studiosi si sono focalizzati più sulle lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica, come appena trattato nel paragrafo precedente. Certamente le informazioni riguardo l'attuale paragrafo saranno più precise alla fine dell'esperimento, una volta appurata la possibilità o l'impossibilità di tale metodologia applicata a ceppi linguistici differenti; al momento qualsiasi informazione fornita è da considerare come generalizzata, si tratta per lo più di supposizioni riguardanti le aspettative che si hanno circa i risultati dell'esperimento prossimo.

Ci tengo a riportare la citazione di uno dei sostenitori più prominenti dell'idea di intercomprensione, Umberto Eco:

Il problema della cultura europea del futuro non sta certo nel poliglottismo totale, ma in una comunità di persone che possono cogliere lo spirito, il profumo, l'atmosfera di una favella diversa. Un'Europa di poliglotti non è un'Europa di persone che parlano correttamente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il

“genio”, l’universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione (Eco 2000: 19).

Anche nel caso dell’intercomprensione tra la lingua italiana e quella russa bisogna prendere in considerazione diversi fattori; durante tutto il periodo dei miei studi accademici nel dipartimento di russistica ho appreso che la lingua russa ha assorbito in sé prestiti da molte lingue diverse, ad esempio le parole greche sono arrivate con la diffusione del cristianesimo, poi a causa di frizioni storiche (guerre incluse) e per la vicinanza abbiamo anche l’assorbimento delle parole turche. Andando avanti con l’ascesa di Pietro il Grande e l’europeizzazione istantanea del Paese, ci fu un grande afflusso di parole europee, che siano esse francesi, italiane, tedesche e così via, riguardanti i vari settori della scienza ma anche della navigazione ed altre sfere relative alla vita e al lavoro. Inoltre, nel XIX secolo, il francese divenne la prima lingua parlata dai nobili russi, per questo motivo molte opere letterarie logicamente prendevano in prestito una buona percentuale, se non addirittura la metà, di parole francesi ed una piccola percentuale di altre lingue europee come l’inglese. Il motivo principale per cui ho esplicitato quanto appena detto risiede proprio nel portare alla luce la correlazione indiretta tra l’italiano ed il russo, in quanto l’italiano è il “parente” più stretto del francese, rendendo quindi la mutua intelligibilità molto facilitata ad un soggetto madrelingua italiano per qualsiasi testo francese, di conseguenza se effettivamente la lingua russa è intrisa di francesismi, un nativo italiano, con un po’ di impegno in più, potrebbe, secondo le mie previsioni, riuscire a comprendere almeno il succo del testo. Dal momento che non è mai stato trattato l’argomento così nel dettaglio, attualmente ciò rimane una mera previsione.

Personalmente essendo io in primis non favorevole alla *lingua franca* (fatta eccezione per l’utilizzo di essa quando vi sono diversi soggetti ed ognuno di loro è nativo di una lingua diversa, dunque per un concetto di chiarezza ed efficienza di ciò che si vuole comunicare si tende ad utilizzare una sola lingua condivisa da tutti), il mio interesse principale è che si mantenga l’unicità e la diversità delle lingue, e dunque che si diversifichi l’educazione linguistica; gli scettici dell’approccio dell’intercomprensione appaiono essere gli stessi pro *lingua franca*, per questo motivo diversificare l’apprendimento/insegnamento in modo da evitare una società basata sul monolinguisimo portando così alcune minoranze linguistiche in via d’estinzione, non è affar loro. Difatti, dalla loro idea di schematizzazione del tipo di insegnamento e dell’obiettivo che ne consegue, si evince che ciò che li soddisfa è il fatto di riuscire a far

comunicare un gran numero di persone e dunque facilitare la conversazione, questo appare essere il loro unico scopo da raggiungere, secondo la loro visione.

Per questo motivo l'obiettivo principale dell'esperimento di questo elaborato, come accennato poc'anzi, a seconda del risultato, potrà dar ragione agli scettici, dunque fatta eccezione per le lingue di ceppo uguale nel quale è già stata provata la funzionalità dell'intercomprensione e con ciò si prediligerà la *lingua franca* arrendendosi al monolinguisimo ai fini di un approccio facilitato tra i soggetti; in alternativa, qualora il responso dovesse essere positivo, e quindi che indipendentemente dalla conoscenza o meno della lingua straniera, con uno sforzo in più si possa apprendere il messaggio in quella determinata lingua, si proverà lo scetticismo infondato di questo metodo innovativo di apprendimento ed insegnamento delle lingue straniere di famiglie linguistiche diverse.

A mio avviso, l'*awareness* (la consapevolezza di cui avevamo discusso nei capitoli precedenti) in questo esperimento è di fondamentale importanza, poiché i partecipanti, che saranno di certo madrelingua italiani, generalmente tendono ad avere uno sguardo intimorito verso la lingua russa, che a primo acchito appare di una differenza sostanziale rispetto alla loro; certamente gran parte di questo intimorimento è dato, per la maggior parte dei casi, dai pregiudizi, e quindi dai luoghi comuni che ruotano attorno alla difficoltà di tale lingua, in secondo luogo, mettendoci nei loro panni, un ostacolo non da poco è rappresentato dall'alfabeto cirillico ed infine dalla fonetica stessa, poiché alcuni suoni fonologici russi non sono familiari nella lingua italiana. Per questo motivo, in questo contesto, più che mai bisogna far leva sull'*awareness*, assicurandoli del fatto che generalmente tutte le lingue europee, fatta eccezione dell'ungherese e del finlandese, appartengono al ceppo linguistico indo-europeo e per questo motivo posseggono una base comune sia dal punto di vista strutturale e sintattica, che lessicale. Un gran numero di parole del cosiddetto vocabolario internazionale sono di origine greca e latina o comunque parole future di derivazione da queste due lingue classiche. Quindi prendere consapevolezza dell'enorme quantità di parole di lessico internazionale nella loro stessa lingua può sicuramente portare enormi benefici a coloro che apprendono attraverso l'intercomprensione.

3.4 Strategie di apprendimento ed insegnamento nell'intercomprensione

Inizialmente l'approccio dell'intercomprensione interessava esclusivamente lo sviluppo della comprensione scritta, della lettura di un testo, conosciuta anche come "competenze ricettive", mentre oggi, con l'evoluzione di tale approccio ed una volta constatata la sua efficacia, è diventato più plurilingue e complesso. Va fatta sicuramente una distinzione tra lingue appartenenti allo stesso ceppo linguistico e non, poiché come già discusso nel paragrafo 3.2, molti studiosi si sono focalizzati sulla questione dell'intercomprensione naturale tra due lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica, se ciò sia possibile o meno, dunque molti di questi studi hanno quindi spostato la loro attenzione sull'istruzione dell'intercomprensione, inteso come delle strategie d'intercomprensione al fine di farne un corretto uso, e riuscirono a dimostrare che l'IC tra lingue dello stesso ceppo linguistico è possibile anche senza istruzione (vedi Marx, 2012 e Braunmuller, 2006). Di certo non sappiamo se lo stesso principio possa essere applicabile anche alle lingue che non nutrono alcuna familiarità tra esse; prendendo il ragionamento di Doyé (2007), l'introduzione non dovrebbe essere difficile da inserire in un sistema educativo. Nel suo articolo discute sul fatto che "l'intercomprensione è in perfetta accordanza con le idee educative di base, le quali, dalla maggior parte dei pedagoghi, sono considerate come i principi di qualsiasi moderno sistema educativo e può considerevolmente contribuire alla sua implementazione in senso pratico" (ibidem: 487). Egli conferma il suo punto di vista semplicemente dimostrando che l'intercomprensione va incontro ai requisiti di quattro dei principi educazionali fondamentali, che corrispondono perfettamente. Essi sono: la presa di coscienza dell'*awareness*, la motivazione ed il *learner autonomy* (apprendente autonomo). Qui sotto un sommario di quanto riportato da Doyé (2007) circa le similarità tra l'intercomprensione ed i quattro principi educativi fondamentali appena citati:

- *Matching* (corrispondenza) vale a dire che l'insegnante costruisce ed eroga le proprie attività sulla base della conoscenza che gli alunni posseggono già. Ciò significa dunque che nell'intercomprensione è sfruttata la conoscenza principale del soggetto che apprende, poiché rappresenta un'importante base per la comprensione dei testi scritti nelle lingue appartenenti ad un gruppo linguistico diverso dalla loro lingua nativa. Pertanto, secondo Doyé (ibidem: 488),

l'insegnamento con l'approccio dell'intercomprensione è "ideale per la realizzazione di una corrispondenza a livello didattico [...]";

- *Consciousness Raising* indica la presa di coscienza da parte dell'apprendente relativa all'*awareness*, dunque della consapevolezza, già discussa nei paragrafi precedenti. Essa difatti gioca un enorme ruolo nel contesto didattico di tale approccio in quanto l'intercomprensione è in totale accordanza con l'idea della consapevolezza dello studente. Pertanto, gli studenti devono essere resi consapevoli della loro conoscenza di base e di quanto importante essa sia così da imparare ad utilizzarla nell'apprendimento di nuove lingue straniere, sia affini che non con la propria.
- *Motivazione*; essa rappresenta un altro cruciale aspetto nell'apprendimento di una lingua straniera ma anche in qualsiasi tipo di apprendimento in generale ed è molto vicino all'aspetto che lo precede, ovvero quello del *consciousness raising*. Per ciò che concerne invece la motivazione insita nell'intercomprensione possiamo dire che "se gli studenti diventano consapevoli di quali precondizioni soddisfano, quali fondamenta della conoscenza posseggono che potrebbero aiutarli ad apprendere i testi in lingue straniere che non hanno ancora studiato, allora saranno sicuramente motivati all'incontro con tali testi" (ibidem: 490); inoltre Doyé amplia la sua tesi riportando quanto identificato da Brown (1987, in: Doyé 2007: 491) ossia che l'Intercomprensione rafforzi nello studente il suo bisogno di esplorare, ossia uno dei tipi di motivazione che stimola una condizione intrinseca, data dunque dall'attrazione verso qualcosa di nuovo. Nonché, secondo miei studi accademici nel campo della glottodidattica, risulta essere uno dei metodi più efficienti e duraturi tra tutti.
- *Learner Autonomy* (l'autonomia dell'apprendente) è uno degli obiettivi principali nei programmi educativi. Sempre secondo Doyé, l'intercomprensione combacia perfettamente con questo obiettivo: "l'acquisizione della competenza dell'intercomprensione si presta ad un'organizzazione diretta dall'apprendente in primis, poiché egli stesso identifica i suoi bisogni, diventa inoltre consapevole delle proprie preconoscenze su vari aspetti [...] e la applica nell'apprendimento dei "nuovi" testi ed affermazioni" (ibidem: 493).

Inoltre, la promozione e l'acquisizione dell'intercomprensione offre delle buone opportunità per l'ampliamento dell'educazione interculturale.

3.5 L'importanza della prenoscenza nell'intercomprensione

Nel paragrafo precedente abbiamo discusso circa i principi educativi fondamentali avvalendoci del sommario riportato da Doyè. Uno di questi principi risiede nell'autonomia dell'apprendente, *Learner Autonomy*, ossia uno degli obiettivi principali, poiché appunto secondo quanto riportato, l'apprendente diventa più consapevole delle proprie prenoscenze su vari aspetti. Di che aspetti si tratta? Molti teorici dell'intercomprensione (ad esempio Klein e Stegmann 2000, Pencheva e Shopov 2005, Rieder 2002) hanno proposto una possibile classificazione della conoscenza rilevante nell'apprendimento. Bisogna dunque integrare queste "proposte" di prenoscenza in un unico quadro logico e generale:

1. Al primo posto abbiamo la *general knowledge* (conoscenza generale) ossia la conoscenza generale, ciò che di solito guida gli apprendenti nell'interpretazione dei testi. Risiede dunque nella loro conoscenza del mondo, della storia e di molti episodi conosciuti a livello internazionale che gli permette di captare il messaggio base di un testo e/o di un'affermazione.
2. Segue poi la *cultural knowledge* (conoscenza culturale), vale a dire la conoscenza che si ha su una cultura diversa dalla propria, seppur intrisa di luoghi comuni e stereotipi, può in un primo luogo aiutare ad afferrare il concetto. Sicuramente l'insegnante dovrebbe metterli in guardia su false generalizzazioni mostrandogli l'inadeguatezza degli stereotipi, per una comprensione più profonda di qualsiasi cultura.
3. *Situational knowledge* ovvero la conoscenza situazionale sta ad indicare che qualsiasi testo o affermazione è parte integrante di una determinata situazione, poiché alla fine è il tempismo a decidere tutto, molto sta nella bravura di una persona nello sfruttare la situazione più ottimale.
4. Il quarto posto lo occupa la *behavioural knowledge*, che traduciamo come conoscenza comportamentale. Con ciò si indica tutto ciò che è comunicazione ma non si basa esclusivamente sulla produzione verbale, poiché le modalità di

conversazione faccia a faccia sono anche caratterizzate dalla gesticolazione, espressioni facciali, postura e movimento; ciò vale anche per le conversazioni in forma scritta, dal momento che fanno parte della produzione scritta anche la forma visuale ed il format del messaggio. Il ruolo del docente qui sarà quello di rendere gli studenti consapevoli del fatto che diverse culture utilizzano una cinesica differente e che quindi le modalità di comunicazione sia orale che scritta utilizzate non sono internazionali.

5. Al quinto punto si colloca la *pragmatic knowledge* (conoscenza pragmatica), la quale è molto vicina alla conoscenza situazionale, dato che il senso del messaggio è determinato dalla collocazione e dal tempismo dello stesso (fa differenza se esso sia collocato alla prima piuttosto che all'ultima pagina di una rivista oppure all'inizio od alla fine di una conversazione). Allo stesso modo, nella produzione orale, fa differenza con che intonazione sia comunicato un messaggio, ci aiuta a capire qualora si tratti di una richiesta, un ordine, se stia porgendo delle scuse e così via. Gli studenti invece dovranno imparare ad usare la loro preconsocenza già acquisita ma con cautela.
6. La *graphic knowledge* (conoscenza grafica) è caratterizzata dai diversi tipi di segmentazione di un testo, ossia i diversi tipi di indicatori grafici quali ad esempio le virgolette, le parentesi, le sottolineature, la punteggiatura, simboli internazionali. Dunque, l'insegnante può aiutare gli studenti a capire la corrispondenza ortografica tra propria lingua e la lingua target.
7. Con la *phonological knowledge* (conoscenza fonologica) abbiamo l'anello debole della conoscenza linguistica poiché si basa sulle deduzioni fatte dagli ascoltatori in modo da capire il significato di un'affermazione. Ma la fonetica differisce da lingua a lingua, per cui gli insegnanti possono indicare agli studenti le corrispondenze sonore essenziali tra le lingue europee così da comprendere più facilmente la lingua target.
8. La *grammatical knowledge* (conoscenza grammaticale) sulla base dei sistemi grammaticali già acquisiti, nel caso di lingue affini, può semplificare la comprensione allo studente che fa delle giustapposizioni relative alla lingua madre. Ma allo stesso tempo, la funzione degli insegnanti di intercomprensione sarà certamente quella di far emergere le similarità grammaticali tra le due

lingue, bensì però ammonirle ed usarle con cautela poiché anche delle strutture corrispondenti così come le formule morfosintattiche, possono portare con sé differenze sostanziali. (vedi anche Klein e Stegmann, 2000).

9. Infine, abbiamo la *lexical knowledge* (conoscenza lessicale) suddivisa in due tipologie diverse, applicabili dallo studente nell'approccio alla nuova lingua: la prima riguarda la conoscenza del lessico internazionale (come già accennato nel paragrafo 3.3) ossia che tutte le lingue europee, tranne l'ungherese ed il finlandese, appartengono allo stesso ceppo indo-europeo e ciò semplifica il riconoscimento di almeno 400 parole; la seconda concerne la conoscenza del lessico che la propria lingua (o un'altra lingua già studiata) hanno in comune con la lingua target. Allo stesso modo, il ruolo del docente in questo campo consiste nell'avvisare gli studenti dei falsi amici che potrebbero incontrare.

Secondo il mio parere, tutti questi principi fondamentali appena elencati sono riconducibili all'*awareness* già introdotta nei paragrafi precedenti. Ciò che ne consegue, è che l'insegnante dell'intercomprensione in questo caso non è un mentore né altrettanto uno spirito guida, bensì un aiuto che serve a fornire delle chiavi, qualora fossero necessarie, al fine di porre fine alle insicurezze dello studente, bloccandone i pregiudizi e fornendo le informazioni necessarie per avvantaggiarli nella comprensione della lingua target. Tutto ciò con l'obiettivo di renderli più consapevoli in ciò che fanno.

CAPITOLO 4

Conduzione dell'esperimento linguistico

In questo capitolo verrà messo in pratica tutto ciò di cui si è discusso nei capitoli precedenti, poiché verterà, appunto, sulla conduzione stessa dell'esperimento linguistico sull'intercomprensione tra lingue di diverso ceppo linguistico: il russo e l'italiano. Sebbene altri esperimenti analoghi siano già stati condotti precedentemente nello stesso ambito, è importante puntualizzare che tale esperimento è il primo che implica il russo e l'italiano come oggetto di studio, dal momento che altri esperimenti che hanno l'intercomprensione come oggetto di studio, sono basati su lingue dello stesso ceppo linguistico, ne furono condotti diversi con la lingua russa ma in relazione ad altre lingue slave, lo stesso vale per esperimenti condotti con la lingua italiana ma in riferimento ad altre lingue romanze. Siamo dunque certi che questo costituisce il primo caso di intercomprensione tra la lingua italiana e quella russa pertanto, il risultato finale, che esso sia positivo, e dunque che l'intercomprensione tra queste due lingue può attualmente avere luogo, o negativo, nel caso in cui i partecipanti non abbiano compreso nulla o non abbastanza da capire il tema principale, sarà ugualmente una scoperta nel campo dell'intercomprensione.

La motivazione principale è quella di scongiurare questa nuova metodologia didattica in futuro, qualora essa dovesse riguardare le due lingue prese in studio, poiché non ne porterebbe nulla di buono; o altrimenti, dimostrare che l'intercomprensione tra queste due lingue è possibile; quindi, di conseguenza potrebbe incentivare gli studiosi ad approfondire questo tema al fine di perfezionarlo e renderlo fruibile verso futuri studenti italiani che imparano il russo.

Si tratta di due lingue apparentemente diverse, uso il termine “apparentemente” dal momento che un grande ostacolo è caratterizzato dall'alfabeto cirillico, ovvero nell'impossibilità di lettura del testo da parte di un madrelingua italiano. Molto spesso, prendendo atto dai miei studi accademici, ciò rappresenta il primo blocco linguistico per gli italiani, che erroneamente caratterizzano il russo come “impossibile”, giudicandolo quindi dalla copertina. Ma rimane un blocco dettato solo dall'apparenza, dal momento che, come vedremo più avanti, il russo ha con l'italiano più cose in comune di quanto non si possa pensare. In quest'esperimento vedremo quindi come ho cercato di abbattere questi blocchi linguistici e se essi hanno avuto un riscontro positivo.

4.1 Cosa si vuole dimostrare

In quest'esperimento ho preso in considerazione vari aspetti linguistici, che sono stati di conseguenza applicati lungo tutto il procedimento, seguendo dei passaggi precisi e finalizzati al risultato di ricerca, al fine di valutarne l'utilità e/o il valore aggiunto. Gli obiettivi sono i seguenti:

- I. Dimostrare se l'intercomprensione tra lingue di diverso ceppo linguistico, quali il russo e l'italiano, sia fattibile oppure no.
- II. Scoprire il valore aggiunto dell'*awareness* e di quanto esso possa fare la differenza in questa nuova metodologia didattica.
- III. Includere l'audio, facendo quindi un'esposizione orale del testo per vedere se la versione oralizzata aiuta a capire di più nella comprensione del testo scritto.

Il primo punto non necessita di spiegazioni approfondite poiché comprende in sé un obiettivo ovvio di cui si è ampiamente discusso in precedenza. Il secondo punto è invece particolarmente interessante, soprattutto risulta intrigante il modo in cui lo si è applicato, che vedremo nel dettaglio successivamente. Qualora l'*awareness* dovesse essere utile per i partecipanti nel loro tentativo di comprensione del testo (che sia esso scritto o orale) in quel caso assumerà un'importanza non da poco, poiché bisogna tener presente che i partecipanti si approcciano a questo tipo di attività per la prima volta, così come si approcciano per la prima volta alla lingua russa, per cui se, nella migliore delle ipotesi, molti di loro possano trarne un vantaggio seduta stante, ciò implica che l'*awareness* debba essere applicata in altre sfere linguistiche legate all'intercomprensione, per un risultato più efficiente grazie alla presa di consapevolezza da parte degli studenti.

Il terzo punto concerne l'audio, caratteristica da non dare assolutamente per scontata, poiché in russo abbiamo diversi fonemi e suoni che non trovano riscontro nella lingua italiana, per cui leggerli nella maniera corretta per un italiano può rivelarsi pressoché difficoltoso. Vedremo più avanti quindi quali studi sono stati condotti sull'importanza dell'aggiunta dell'audio nei testi scritti e se essi hanno portato al risultato sperato, ovvero quello di riuscire a comprendere almeno qualche parola in più rispetto alla sola lettura.

Sicuramente, il fatto che le due lingue prese in esame appartengano a due ceppi linguistici differenti, complica l'erogazione dell'esperimento enormemente. Nei prossimi paragrafi verranno presentate le persone scelte per sottoporsi all'esperimento e secondo quali criteri sono state selezionate; in seguito, verrà esplicitato il procedimento di tutto l'esperimento, dunque i materiali che ho ideato e creato appositamente, descrivendo il significato che ricopre ogni esercizio ed il perché del testo scelto. Dietro ad ogni passo dell'esperimento c'è un motivo ben preciso, intriso da ricerche già approfondite precedentemente da studiosi del campo dell'intercomprensione e non solo, che anch'esse verranno messe in rassegna successivamente. Il tutto è preceduto da un breve questionario iniziale sul background personale del soggetto, con un'intervista a fine esperimento che comprende sia domande circa lo svolgimento e l'approccio del singolo ad ogni esercizio dato, sia domande più personali per comprendere meglio la psicologia del soggetto e del suo approccio. Il tutto ruota attorno ad un testo russo, che verrà ampiamente presentato nel paragrafo 4.3.2 sul quale verrà svolta una lettura con un'eventuale comprensione del testo, seguita dall'aggiunta dell'audio, che nella migliore delle ipotesi aiuterà i partecipanti ad una comprensione più globale del testo che hanno appena letto. Difatti, l'audio, e quindi il parlato, consiste in una serie di caratteristiche soprasegmentali come la melodia che si emette grazie all'intonazione, il tono e le pause, capaci di garantire molte informazioni utili. Solitamente ciò viene compreso facilmente dall'ascoltatore, quasi in modo automatico, per cui può trarre dagli audio degli indizi extra circa il significato corretto delle parole appena pronunciate. Nel migliore dei casi, il suono della parola finora sconosciuta, potrà essere riconosciuta dal/dalla partecipante poiché avente un suono simile ad una parola di una lingua straniera conosciuta o nella propria lingua madre.

In questo esatto momento non sono ancora stati analizzati i risultati, ma da ciò che ho avuto modo di constatare durante tutto il processo dell'esperimento, e soprattutto, vedendo le diverse emozioni da parte di coloro che si sono sottoposti a farlo, le emozioni sono estremamente diverse se prendiamo in considerazione il primissimo approccio rispetto all'ultimo step dell'esperimento, dove è ormai passata almeno un'oretta dall'inizio, e quindi la persona ha avuto modo di prendere familiarità con il testo e perché no, anche con la lingua. Queste considerazioni verranno rilasciate nel dettaglio dopo aver riportato tutti i risultati, ma momentaneamente la dinamica lascia sperare dei buoni propositi.

Ciò che personalmente mi aspetto da questo esperimento ed i principali aspetti sui quali ripongo le speranze di una buona riuscita sono:

- Che i partecipanti riescano a comprendere almeno le parole russe che si somigliano all'italiano già al primo tentativo (ci sono infatti due tentativi, che esplicherò in seguito nel paragrafo sulla modalità) e che tirino ad indovinare quelle simili alle lingue europee da loro conosciute, senza farsi prendere troppo dai pregiudizi (qualora essi ci siano).
- Che l'awareness abbia effettivamente un riscontro positivo e che, anche se di poco, possa riuscire nell'intento di rendere i soggetti più consapevoli della lingua straniera alla quale si stanno approcciando, cambiando almeno un po' la loro attitudine, poiché l'approccio qui gioca un ruolo molto importante, l'awareness servirebbe a potenziare il loro ottimismo e quindi far sì che rendano di più.
- Che l'aggiunta dell'audio possa riuscire a far comprendere meglio delle parole che in modalità scritta non rendono molto, o addirittura può capitare che un italiano non riesca del tutto a leggere correttamente i caratteri speciali traslitterati dal russo (quali ad esempio š, č, ž e così via), ai quali magari leggendoli per conto proprio avevano attribuito un suono che invece non corrisponde alla realtà. Per questo l'audio scongiura ogni tipo di errore di questo genere, facilitando l'ascolto.

Non sappiamo ancora se le aspettative siano all'altezza della realtà, però rimangono difatti delle aspettative che potranno avere un riscontro perfetto, in alternativa possono essere inferiori a ciò che si presumeva, traendone quindi delle conclusioni, o, nel migliore dei casi, le aspettative potranno addirittura essere superate. Se dovessi invece parlare degli obiettivi, direi che c'è un unico obiettivo principale poiché strettamente in linea con l'elaborato e tutto quanto l'esperimento, ossia che i soggetti partecipanti riescano a capire almeno il messaggio di ciò che si vuole dire e di cosa si stia parlando nel testo. Può a primo acchito risultare scontato, ma se si pensa di mettere un testo di una lingua totalmente sconosciuta per una persona, senza nessun aiuto, né indizi che possano fargli/le capire all'incirca di cosa si tratti, non è per nulla scontato che si riesca

a capire il nesso logico del messaggio che si vuole trasmettere e ancor di più saperlo esporre a grandi linee o abbozzare una traduzione. In fin dei conti, l'intercomprensione serve a far comunicare due persone usando ognuno la propria lingua nativa, per questo è importante riuscire a capire almeno ciò che l'altro vuole comunicarci, non parola per parola ma intuitivamente capire dal contesto cosa potrebbe aver chiesto. Per questo è importante ricordare che l'intercomprensione non necessita della produzione orale nella lingua straniera, perché semplicemente non rientra nei suoi scopi.

4.2 I partecipanti

In qualità di partecipanti per l'esperimento sono stati selezionati dieci soggetti, di cui sei donne e quattro uomini. Le loro età variano dai 20 ai 49 anni, ovviamente tutti sono madrelingua italiani. Il range d'età è appositamente molto ampio poiché il concept di base è quello che l'intercomprensione debba essere un'abilità che comprenda tutte le tipologie di persona e/o personalità, anche coloro che non conoscono nessun'altra lingua fuorché l'italiano, appunto per non restringere il campo di interesse e quest'ambito di studio soltanto ai giovani. Inoltre, ci fornisce un risultato più preciso e dettagliato proprio perché su scala globale, dal momento che i giovani possano essere avvantaggiati nell'IC grazie a molti fattori, tra i quali includiamo l'elasticità mentale e la fortuna di conoscere più lingue, frequentemente anche solo l'inglese, rispetto alla generazione precedente.

Ovviamente, nei risultati verrà riportata l'età ed il livello di educazione del soggetto, qualora ci siano dei dati brillanti e poco riscontrabili in altri. Sicuramente la giovane età facilita questa modalità educativa, sia per sfrontatezza giovanile e generalmente meno paura di sbagliare, sia perché di solito si è abituati a diversi tipi di studio in diversi ambiti e quindi aumenta la versatilità del soggetto nell'approcciarsi a metodi diversi facilmente, limitando il noto "blocco linguistico".

Non ci sono prerequisiti particolari, se non che i soggetti debbano essere, come già anticipato, madrelingua italiani, e che, soprattutto, non debbano avere avuto nessun contatto con la lingua russa, quindi, non devono neanche averla mai studiata in precedenza, né lingue simili alla lingua russa dunque facenti parte del ceppo delle lingue slave. Non tutti i partecipanti posseggono una laurea, due giovani (di rispettivamente 21 e 23 anni) sono in procinto di laurearsi, altri invece più grandi (40/49 anni) hanno

conseguito il diploma di scuola superiore. Per questo tipo di esperimento è bene ricordare che la sfera educativa del soggetto è irrilevante, serve soltanto per darsi delle risposte in caso di anomalie. Inoltre, quasi tutti i partecipanti parlano almeno due lingue (dunque una lingua straniera oltre alla propria), la seconda lingua più comune riscontrata è l'inglese, mentre altre sono il tedesco ed il francese. In ogni caso tutti hanno studiato almeno una lingua straniera durante la propria carriera scolastica. Solo un partecipante tra essi ha visitato la Russia, per scopi prettamente turistici.

4.3 Procedimento e Materiali

Prima di riportare i materiali utilizzati per l'esperimento, risulta necessario spiegare quali materiali siano stati scelti ed in che modo essi siano stati utilizzati; per questo motivo, nei paragrafi successivi vedremo la spiegazione del procedimento passo per passo, ma anche di eventuali caratteristiche, dubbi e problemi sorti durante la stesura e la progettazione di tale esperimento, nonché più avanti verranno espressi anche i dubbi e/o le reazioni di coloro che ne hanno preso parte.

4.3.1 Il Questionario iniziale

L'esperimento si apre con un questionario da compilare, comprendente principalmente i dati personali, quali: l'età del soggetto; il suo livello e tipo di studio; quante lingue conosce (per assicurarci del fatto che non conoscano il russo); il livello di conoscenza di ciascuna lingua straniera conosciuta, poiché nel caso in cui quella persona comprenderà delle parole completamente sconosciute ad altre, sarà possibile risalire alla possibile lingua ponte utilizzata per venirne a capo. Inoltre, per facilitare la risposta a tali domande, ho aggiunto nella pagina seguente il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (CEF), dal momento che i partecipanti non sono dei linguisti, per cui si parte dal presupposto che non sappiano categorizzare le loro conoscenze su una determinata lingua in A1/B2 e così via, il Quadro fornito faciliterà loro la scelta; viene inoltre chiesto se la persona ha familiarità con la lingua russa e l'alfabeto cirillico, anche se in ogni caso c'è, come poi verrà mostrato, la traslitterazione del testo scelto; viene chiesto poi se si ha familiarità con qualsiasi altra lingua slava oltre al russo, molto importante se parliamo di intercomprensione, poiché essendo esse lingue strettamente correlate tra loro, ciò può aiutare di molto la persona in questione nel comprendere il

russo, dal momento che si tratta appunto di una lingua slava, mentre l'esperimento di questo elaborato è orientato verso due lingue di diverso ceppo linguistico; ed infine, viene chiesto al soggetto se sia mai stato in Russia, ossia un indizio che ci aiuta in certi contesti a capire quanto effettivamente siano correlati il soggetto ed il Paese in questione.

4.3.2 Intercomprensione del testo in russo

Questa parte è di gran lunga la più complessa dell'intero esperimento, nonché la più importante, poiché da essa dipendono tutti gli esercizi annessi, compresa la traduzione finale. Il testo scelto è un breve testo di Cronaca, in questo specifico caso è un articolo di politica estera russo, che comprende l'Italia. La scelta non è stata affatto semplice, soprattutto perché la situazione odierna per ciò che concerne le relazioni internazionali non è una delle più felici, e sicuramente potrebbe essere evitabile toccare argomenti concernenti la politica, la religione, l'orientamento sessuale e la restante gamma di argomenti tabù. In questo caso però, un articolo del genere è proprio quello che in termini di intercomprensione ci può essere più utile, poiché il testo ideale è un testo che a prescindere dalla lingua, dalla cultura, dalla mentalità ecc. tutti possono capire, dunque, che non sia intriso di luoghi comuni conosciuti soltanto dai cittadini russi e/o italiani, poiché sarebbe molto più difficoltoso da entrambe le parti comprendere a grandi linee il messaggio del testo. In questo caso si tratta di un articolo di giornale preso dal quotidiano elettronico russo "Izvestija" (*Известия*, <https://iz.ru/>), in cui si riporta che il capo del Ministero della Difesa italiano Crosetto si dichiara pro all'apertura europea per i cittadini russi, poiché asserisce che gli aiuti all'Ucraina non costituiscono un elemento valido per chiudere i rapporti con il popolo russo, per questo motivo bisogna fare una divisione tra i fattori politici ed i cittadini russi. Dunque, un articolo tutto sommato molto pacifico anche se comprendente la sfera politica.

Il testo è stato poi traslitterato in alfabeto latino, poiché si parte dal presupposto che i soggetti che ne prendono parte non conoscono il cirillico. Questo è difatti un blocco a tutti gli effetti dell'intercomprensione tra queste due lingue di diverso ceppo linguistico, l'italiano ed il russo, poiché in questo caso si riducono le possibilità di una probabile intercomprensione scritta, rendendola possibile soltanto se essa avviene oralmente. Ma se contiamo che una persona russa nel 99,9% dei casi scrive il russo in cirillico, è doveroso stabilire che l'intercomprensione nella lettura di due alfabeti diversi è

difficilmente raggiungibile, ad esser generosi. Però, guardando l'altro lato della medaglia, qualsiasi persona russa conosce ed è in grado di leggere l'alfabeto latino, per cui la controparte italiano-russo anche nello scritto appare perfettamente possibile. Inoltre, se l'intento principale della persona russofona è quello di farsi capire dal suo interlocutore italiano, con tutta probabilità non si farà molti scrupoli nello scrivere il russo con l'alfabeto latino, con una traslitterazione diretta senza rimandi al cirillico. Dunque, possiamo in fin dei conti dire che, dipendentemente dal soggetto/dai soggetti che interagiscono, tra l'italiano ed il russo può non esserci un blocco nell'intercomprensione scritta, se si collabora scrivendo in alfabeto latino.

Nel primo tentativo viene chiesto di leggere attentamente l'articolo di giornale (traslitterato in alfabeto latino) e successivamente di sottolineare con una penna nera le parole che si è sicuri di aver compreso dopo la lettura. Dopodiché seguiranno delle domande/attività concernenti il primo tentativo, dunque basandosi sulla mera lettura a discrezione dell'individuo. La prima richiesta è quella di provare a riassumere brevemente di cosa tratta l'articolo in poche righe; nella seconda bisogna riportare in una tabella le parole che sono state cerchiare con la penna nera durante la lettura, quindi quelle comprese, e provare ad inserire la traduzione in italiano della corrispettiva parola in russo nella tabella di fianco; la terza richiesta implica la traduzione del titolo dell'articolo; la quarta consiste invece in un vero/falso su tre affermazioni in italiano riguardanti il testo, con l'aggiunta della casella "non lo so" per affermazioni sul testo in russo di dubbia comprensione; infine, l'ultima domanda chiede quale sia lo scopo del discorso di Crosetto alla quale i partecipanti dovranno cercare di rispondere brevemente in modo da capire quanto chiaro sia stato per loro il concetto.

4.3.3 Intercomprensione del testo con audio

Questa fase è caratterizzata dalla lettura del testo di cronaca russa di cui ho parlato poc'anzi, mirato per una comprensione più ampia del testo grazie a tutta una serie di processi cognitivi che portano l'individuo a far combaciare il canale orale con il testo scritto. Può sembrare un'impresa ardua se prendiamo in considerazione il fatto che il locutore sia abituato a dei parametri acustici diversi da quelli della lingua parlata/letta dall'interlocutore, inoltre la mente umana processa più il contenuto del messaggio che si vuole trasmettere che la sua forma, ciò implica che se anche nella propria lingua madre

l'interlocutore non scandisce bene le parole o la conversazione è intrisa da rumori ecc. il messaggio sarà difficile da comprendere anche nella propria lingua madre, dunque è indispensabile che si verifichino tutti i parametri sopracitati durante la lettura di una lingua straniera al fine di garantire, nella migliore delle ipotesi, un messaggio chiaro o in alternativa delle singole parole.

L'obiettivo principale consiste nell'abbattere eventuali blocchi nella lettura, caratterizzati dalla difficoltà nel leggere correttamente i caratteri speciali utilizzati per la traduzione dal cirillico (quali ad esempio ž, š, ě, č, e così via) senza i quali la parola complessiva letta in maniera approssimativa a primo acchito dal partecipante può assumere un suono diverso dall'originale, con l'aggravante di intralciare la corretta comprensione del testo. Per ciò che concerne la fonetica, la lingua russa e quella italiana differiscono dal punto di vista di quantità consonantica, poiché in russo essa non è funzionale come in italiano, la realizzazione del fono sonoro è regolamentato da una regola allofonica secondo la quale prendendo per esempio due consonanti insieme quali /ts/, a differenza della corrispondente italiana, in russo risulta alveolare. Il nucleo sillabico è invece composto solo da vocali, come in italiano (De Dominicis A., 1999: 283). Oltre ai dettagli fonetici appena discussi, bisogna sottolineare che all'orecchio di un madrelingua italiano, il russo risulta molto più chiaro al contrario dell'inglese, per esempio. Inoltre, occorre fare una piccola digressione poiché penso che la difficoltà dell'alfabeto cirillico sia spesso sopravvalutata; usualmente si tende a pensare che il cirillico non abbia nulla in comune con l'alfabeto latino, quando invece seppur diverso è comunque un alfabeto, per questo bisogna tenere a mente che la sua funzionalità è esattamente uguale a quella dell'alfabeto latino, dal momento che non si tratta di ideogrammi come accade per esempio in giapponese o in cinese.

Dopo aver sentito il testo, oltre ad averlo letto, il partecipante, se dapprima aveva sottolineato le parole comprese dopo la sola lettura, adesso invece, in seguito all'aggiunta dell'audio, dovrà cerchiare le parole comprese grazie al suono, qualora esse ci siano. Dopodiché, le riporterà nella tabella dedicata esclusivamente alle parole cerchiare, con accanto una possibile traduzione delle stesse.

4.3.4 L'aggiunta dell'*awareness* all'esperimento

Da questo momento in poi ha inizio la seconda parte, ovvero si determina la fine del primo tentativo dell'esperimento per dare il via al secondo tentativo, che consiste nel ripetere esattamente ciò che si è fatto durante il primo, punto per punto, ossia rileggere il testo sottolineando le parole comprese dalla sola lettura ed ascoltarlo cerchiando invece le parole comprese grazie all'aggiunta dell'audio, ma con una componente in più: l'*awareness*. Essa sarà responsabile nell'instaurazione per l'appunto di consapevolezza nei partecipanti, nel renderli più sicuri e consapevoli del fatto che ciò che stanno facendo non è un'impresa impossibile ma è una cosa fattibile, e soprattutto rassicurarli del fatto che hanno già in sé tutti gli strumenti necessari per una buona riuscita. Facendo ciò si gioca quindi a livello psicologico, instillando in loro una *positive psychology* in grado di cambiare il loro approccio iniziale in meglio e far sì che siano più sicuri di sé e dei propri risultati, come già ampiamente discusso nel corso di quest'elaborato.

In cosa consiste, in questo caso, l'*awareness*? Innanzitutto, viene consigliato loro di lasciare da parte ogni tipo di pregiudizio e di stereotipo circa la difficoltà della lingua russa, nella maggior parte dei casi è un'idea ampiamente diffusa tra gli italiani, tanto da categorizzarla come una delle lingue più difficili ed impossibili del mondo. Viene fatto presente che non esistono lingue difficili, ma soltanto lingue interessanti, cercando di avvicinarmi a loro nel modo più amichevole possibile, limitando al minimo l'uso di un linguaggio artificioso, così da rendere l'idea che ciò che affronteranno è qualcosa di estremamente facile, in modo da gettare dunque le basi per una *positive psychology*. Il processo dell'attuazione dell'*awareness* consiste più precisamente nella PNL (la programmazione neurolinguistica discussa nel capitolo 1.3), poiché il messaggio che si vuole far passare sdoganando delle idee in loro saldamente radicate da anni e anni, avviene attraverso la mera comunicazione; la totalità dell'individuo, quindi interagisce nelle sue componenti: linguaggio, convinzioni e fisiologia. Colui/colei che pratica la PNL, come nel mio caso nei confronti dei partecipanti sottoposti all'esperimento, non è sicuro/a del fatto che effettivamente ciò potrà trarne dei benefici, sia perché questo tipo di esperimento viene condotto adesso per la prima volta, per cui non conosciamo ancora i risultati, sia perché conoscendo già la lingua russa risulta piuttosto difficile mettersi nei panni dei partecipanti, i quali si avvicinano a questa lingua per la prima volta. Dunque, in questo caso, il connubio tra *awareness* e PNL risulta essenziale, poiché per

trasmettere *awareness* è necessaria una capacità comunicativa eccelsa, che sia capace, considerati i pregiudizi di partenza, di convincere anche i più scettici, di rendere facile il difficile, ma è alquanto difficoltoso fare ciò senza esserne sicuri in prima persona, per questo motivo è indispensabile che sappia praticare la PNL così da cimentarsi anch'egli/ella in questo schema.

Successivamente alle rassicurazioni, vengono fornite delle informazioni più dettagliate per aggiungere dei fatti concreti alle teorie loro dette finora. Oltre a fare presente che gli strumenti per la comprensione delle lingue sono insiti in ognuno di noi fin dalla nascita, altrimenti non parleremmo neanche la nostra stessa lingua madre, viene trasmesso un messaggio più conciso riguardante esattamente la lingua russa in relazione all'italiano. Come già accennato nel capitolo 3.3, il russo, così come l'italiano, appartengono alla famiglia delle lingue indoeuropee, ciò significa che condividono tratti di morfologia, fonetica, semantica e sintassi. Il solo fatto di discendere entrambe dall'Indoeuropeo, implica che le rispettive famiglie linguistiche abbiano un antenato comune, la protolingua. Chiaramente, ci asteniamo dallo spiegare loro perché si chiamino proprio "lingue indoeuropee", come gli studiosi siano arrivati al loro albero genealogico e così via, poiché si deve tenere a mente l'obiettivo principale, ossia trasmettere loro dell'*awareness*, cercando di essere il meno prolissi possibile. Inoltre, è importante aggiungere che nel XVIII in Russia, soprattutto la classe di ceto sociale alta, i nobili, parlavano quotidianamente in francese. Questa lingua romanza si convertì nell'idioma ufficiale di aristocrazia, ciò accadde in seguito alle riforme di Pietro il Grande, mirate a trasformare la Russia in una grande potenza europea. In seguito alle guerre napoleoniche in cui la Francia diventa avversaria, l'uso del francese andò verso il declino, tenendo però alcuni francesismi necessari poiché arricchivano ancor di più la lingua russa. Ad oggi i francesismi sono tutt'ora presenti ed utilizzati nella lingua odierna, sebbene in alcune parole sia stata mantenuta soltanto la radice, mentre la desinenza si comporta come qualsiasi altro aggettivo/ sostantivo russo.

Una volta detto ciò, nella speranza che possa cambiare qualcosa e smuovere in loro più fantasia a livello psicologico, i partecipanti, come detto poc'anzi, si accingeranno a rispondere nuovamente alle medesime richieste del primo tentativo. In questo modo potremo mettere a confronto i due tentativi e verificarne le differenze, qualora esse ci siano, con e senza l'*awareness*.

4.3.5 Traduzione del testo russo in italiano

Come già suggerito dal titolo, l'ultimo step prevede la traduzione dello stesso testo di cronaca russa, su cui si è lavorato finora, in lingua italiana. Per fare ciò, i partecipanti avranno a disposizione le parole comprese nel primo tentativo senza nessuno sforzo, bensì basandosi sul proprio istinto o conoscenze pregresse; avranno inoltre le parole comprese successivamente grazie all'esposizione del testo, dunque grazie all'aggiunta dell'audio, ed infine le parole che sono state captate solo in seguito grazie all'aggiunta dell'*awareness*. Basandomi su una supposizione prettamente teorica, la somma delle parole comprese durante le tre attività proposte dall'esperimento, dovrebbe essere sufficiente per dare al partecipante almeno l'idea del messaggio principale del testo. In questo caso la traduzione in italiano servirà più a loro nel mettere meglio a fuoco ciò che conoscono già, costruendosi dunque un quadro generale tale da farli arrivare al punto, ed eventualmente, potranno indovinare le parole mancanti dal contesto creato da loro stessi.

4.3.6 Intervista post esperimento

In seguito alla traduzione presentata nel paragrafo precedente, dunque l'ultimo passaggio dell'esperimento, i partecipanti troveranno una breve intervista compresa di 12 domande che ci aiuteranno a capire meglio il ragionamento e la tattica che hanno adottato durante l'esperimento, quali sono state le loro difficoltà principali o momenti di indecisione generale. Inoltre, viene chiesta la loro opinione circa l'aiuto loro offerto tramite l'audio e l'*awareness*, qualora essi siano stati veramente dei facilitatori ed infine la loro percezione sull'esperimento tutto.

Nel paragrafo successivo verranno riportate le pagine dell'esperimento in originale, con dei caratteri appositamente più grandi per un impatto meno confusionario per i partecipanti, seguite da un ringraziamento finale.

4.4 Materiali

Step 1 – questionario

Profilo personale

- Et  _____
- Livello e tipo di studio

- Quante lingue conosci?

- Quali?

- Indicare il livello di conoscenza

- Hai familiarit  con la lingua russa?

- Conosci l'alfabeto cirillico?

- Generalmente, hai familiarit  con qualsiasi altra lingua appartenente al ceppo delle lingue slave?

- Sei mai stato/a in Russia?

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: griglia di autovalutazione

| Livelli | Comprensione | | Parlato | | Scritto |
|-------------------------|--|---|--|--|--|
| | Ascolto | Letture | Interazione orale | Produzione orale | |
| A1 basico | Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente. | Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frazi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cartaloggi. | Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a formulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati. | Riesco a usare espressioni e frazi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco. | Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, mandare i saluti dai vicini. |
| | Riesco a capire espressioni e parole di uso frequente relative a ciò che mi riguarda (informazioni sulla mia persona, sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari. | Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi. | Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essere preparato a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana, (famiglia, lavoro, attualità) | Riesco ad usare una serie di espressioni e frazi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente. | Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo il mio nome, la nazionalità, e l'indirizzo su una scheda di registrazione. |
| B1 autonomo | Riesco a capire gli elementi principali in un discorso in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente a lavoro, a scuola, nel tempo libero. Riesco a capire l'essenziale di trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità temi di mio interesse, purché il discorso sia lento e chiaro. | Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, sentimenti, desideri, contenuta in lettere personali. | Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente ad una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni. | Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni. | Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni. |
| | Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e trasmissioni TV che riguardano fatti di attualità e la maggior parte dei film in lingua standard. | Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni di attualità in cui l'autore prende posizione e esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo. | Riesco ad esprimermi in modo spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile e efficace nelle reazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori. | Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrando vari temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato. | Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco agli avvenimenti e alle esperienze. |
| B2 competente | Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma ritraggono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film. | Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e situazioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore. | Riesco a partecipare a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco a esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. | Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da ammentare. | Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario ad identificare i punti salienti da ricordare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici. |
| | Non ho alcuna difficoltà a capire qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarli all'accento. | Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie. | Riesco a esprimermi in modo spontaneo e preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori. | Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da ammentare. | Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario ad identificare i punti salienti da ricordare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici. |

Fonte: Consiglio europeo. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (CEF).

Step 2 – Intercomprensione tra italiano e russo

Al fine di un corretto svolgimento:

Leggi attentamente l'articolo di giornale seguente, sottolinea in nero le parole che hai compreso leggendolo, cerchi invece le parole comprese in seguito all'esposizione orale del testo.

Se non conosci l'alfabeto cirillico, applica il metodo sopracitato per la versione traslitterata del testo in alfabeto latino.

Rispondi nelle righe o tabelle corrispondenti al primo tentativo finchè non ti verrà indicato diversamente.

Il secondo tentativo dell'intero esperimento avverrà soltanto in seguito all'*awareness* (consapevolezza) a voi oralmente spiegata, con l'obiettivo di migliorare quanto appena appreso.

In questa frase dovrai ripetere ciò che hai eseguito durante il primo tentativo, sottolineando le parole comprese con una penna rossa e cerchiando quelle comprese in seguito all'aggiunta dell'audio.

Глава МО Италии выступил за открытость Европы для граждан России

Глава Минобороны Италии Крозетто заявил, что Европа должна оставаться открытой для россиян

🕒 30 января 2023, 09:48

Европа должна оставаться открытой для россиян. Такую позицию 30 января высказал глава оборонного ведомства Италии Гуидо Крозетто в беседе с изданием [Corriere della Sera](#).

«Помогая Украине защищаться и восстановить международное право на своей территории, думаю, было бы ошибкой считать российский народ недругом. Я никогда не разделял идею недопуска артистов, спортсменов, гражданского населения. Нужно сохранять каналы диалога открытыми <...>, но в отношении гражданского общества, а не политических элит», — отметил он.

По словам Крозетто, послы ряда европейских стран проводили встречу в Москве на минувшей неделе и обсуждали вопрос виз для россиян.

Fonte: <https://iz.ru/>

Traslitterazione del testo precedente:

Glava MO Italii vystupil za otkrytosť Evropy dlja graždan Rossii

Glava Minoborony Italii Crosetto zajavil, čto Evropa dolžna ostavat'sja otkrytoj dlja rossijan

30 janvarja 2023, 09:48

Evropa dolžna ostavat'sja otkrytoj dlja rossijan. Takuju pozitsiju 30 janvarja vyskazal glava oboronogo vedomstva Italii Guido Crosetto v besede s izdaniem Corriere della Sera.

“Pomogaja Ukraine zaščičat'sja i vosstanovit'

meždunarodnoje pravo na svoej territorii, dumaju, bylo by ošibkoj sčitat' rossijskij narod nedrugom.

Ja nikogda ne razdeljal ideju nedopuska artistov, sportsmenov, graždanskogo naselenija. Nužno sochranjat' kanaly dialoga otkrytymi [...], no v otnošenii graždanskogo obščestva, a ne političeskich elit”, – otmetil on.

Po slovam Crosetto, posly rjada evropejskich stran provodili vstreču v Moskve na minuvšej nedele i obsuždali vopros viz dlja rossijan.

Aiuto:

Otkrytost'= apertura; graždan= cittadini

I. Riassumi brevemente di cosa tratta l'articolo in queste righe.

1° tentativo:

2° tentativo:

II. Riporta nella tabella le parole che sei riuscito/a a comprendere, indicando la traduzione in italiano nella seconda colonna.

Solo lettura, senza audio:

| Parola russa | Parola in italiano |
|---------------------|---------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |

Parole comprese con l'aggiunta dell'audio:

| Parola russa | Parola in italiano |
|---------------------|---------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

III. Prova a tradurre il titolo dell'articolo:

1° tentativo:

2° tentativo:

IV. Inserisci una crocetta nella colonna corretta. Se la tua risposta è dubbia, scegli l'opzione "non lo so".

- a) Crosetto è pro all'apertura dell'Europa per i cittadini russi.
- b) Artisti e sportivi russi non sono ben accetti in Europa.
- c) Bisogna fare una differenza tra cittadini e politici.

1° tentativo:

| VERO | FALSO | NON LO SO |
|-------------|--------------|------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

2° tentativo:

| VERO | FALSO | NON LO SO |
|-------------|--------------|------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

V. Qual è lo scopo del discorso di Crosetto?

1° tentativo:

2° tentativo:

Da questo momento ti verrà fornito l'*awareness* necessario per poter proseguire con lo step 3.

Step 3 – traduzione del testo russo in lingua italiana

Di seguito è nuovamente riportato l'articolo di giornale; annota le parole che conosci già e prova a tradurre il testo. Puoi sottolineare le parole che non conosci o di dubbia comprensione, lasciando uno spazio bianco nella tua traduzione.

Glava MO Italii vystupil za otkrytost' Evropy dlja graždan Rossii

Glava Minoborony Italii Crosetto zajavil, čto Evropa dolžna ostavat'sja otkrytoj dlja rossijan

30 janvarja 2023, 09:48

Evropa dolžna ostavat'sja otkrytoj dlja rossijan. Takuju pozitsiju 30 janvarja vyskazal glava oboronogo vedomstva Italii Guido Crosetto v besede s izdaniem Corriere della Sera.

“Pomogaja Ukrainje zaščičat'sja i vosstanovit' meždunarodnoe pravo na svoej territorii, dumaju, bylo by ošibkoj sčitat' rossijskij narod nedrugom.

Ja nikogda ne razdeljal ideju nedopuska artistov, sportsmenov, graždanskogo naselenija. Nužno sochranjat' kanaly dialoga otkrytymi [...], no v otnošenii graždanskogo obščestva, a ne političeskich elit”, – otmetil on.

Po slovam Crosetto, posly rjada evropejskich stran provodili vstreču v Moskve na minuvšej nedele i obsuždali vopros viz dlja rossijan.

5. In che modo ti sei accinto/a alla lettura? (prima letta interamente, poi scritto le parole; letta avanti e indietro a caso; letta più volte prima di scrivere qualcosa, ecc.)

6. Come ti sei comportato/a nei momenti di difficoltà? Hai cercato di capire ugualmente la parola sconosciuta dal contesto?

7. L'audio ha migliorato la comprensione?

8. L'*awareness* ti è stato utile? ____

9. Se la risposta è "sì", in che modo ti è stato utile?

10. Nutrivi dei pregiudizi nei confronti della lingua russa? ____

11. Se sì, quali?

12. Pensi che l'intercomprensione (capire l'altra lingua senza studiarla) sia fattibile nel caso del russo con l'italiano? ____

Ti ringrazio per la collaborazione. Hai contribuito al primo esperimento di intercomprensione tra lingue di diverso ceppo linguistico, che contempla la lingua russa ed italiana come oggetto di studio.

CAPITOLO 5

Risultati dell'esperimento linguistico

Ci accingiamo alla fine di quest'elaborato con il quinto ed ultimo capitolo, dove verranno passate in rassegna tutte le risposte di ogni singolo esperimento in modalità cartacea, decretando il risultato di ognuno, ovvero qualora per quella determinata persona su dieci sia stata possibile l'intercomprensione del testo russo in qualità di madrelingua italiano/a, per poi sommare le dieci unità ed i rispettivi risultati in modo da trarre le conclusioni sancendo un risultato generale che possa essere il frutto di un compromesso tra i vari esperimenti condotti, poiché l'obiettivo principale è quello di stabilire se generalmente l'intercomprensione tra queste due lingue di diverso ceppo linguistico sia possibile o meno.

Per fare ciò, procederemo gradualmente seguendo lo stesso schema che fu applicato per eseguire l'esperimento: dapprima constateremo le parole che sono state comprese già dal primo passaggio, ossia la lettura del testo, senza l'aiuto dell'audio e dell'*awareness*; le aspettative per questa fase risiedono nel fatto che i partecipanti riescano a capire almeno le parole russe con prestiti europei, anche perché molto simili alla loro lingua madre. Dopodiché sarà il turno dell'oralizzazione del testo, per vedere che ruolo abbia ricoperto l'aggiunta dell'audio al testo nella comprensione di quante più parole possibili; ciò ci aiuterà a capire, ove possibile, l'importanza di questo passaggio in un'intercomprensione prettamente scritta. Da questo momento in poi seguiranno le domande di comprensione del testo; dunque, se finora la focalizzazione è stata incentrata sulla possibile traduzione in italiano delle singole parole in russo, adesso bisognerà unirle e cercare di creare delle frasi di senso compiuto per riportare il messaggio del testo in poche parole, ciò ci consente per l'appunto, qualora il messaggio sia stato compreso, di vedere se esso sia stato a grandi linee recepito correttamente. Non escludo che in questa fase possano esserci degli errori per ciò che concerne la comprensione del testo, più che altro immedesimandomi in uno dei partecipanti, potrebbe essere difficoltoso capire subito il soggetto e scindere la frase nelle sue componenti grammaticali, per cui probabilmente qualcuno potrebbe spigionare un po' di fantasia per far sì che il nesso del testo combaci con il proprio pensiero, probabilmente colmo di idee e/o pregiudizi preesistenti, derivanti dai mass media o

notizie lette precedentemente e dunque subconsciousamente collegate al testo di riferimento.

Si argomenteranno poi i risultati del penultimo passaggio, ovvero si dà il via al secondo tentativo con l'aggiunta dell'*awareness* in relazione a quanto fatto finora; in questo caso sono molto ottimista nei confronti di questo passaggio poiché credo che sia quell'input in più che potrebbe dar loro più sicurezza e di conseguenza cambiare i risultati dell'esperimento in meglio, anche se chiaramente al momento è e rimane soltanto una supposizione che vedremo svilupparsi successivamente, ugualmente a quanto detto finora. Una volta finito il secondo tentativo, giungiamo in dirittura d'arrivo con i risultati dell'ultimo passaggio che prevede la traduzione del testo russo in lingua italiana, questo step difatti è stato ideato per dare modo ai partecipanti di unire le parole da loro capite tramite la lettura e poi acquisite successivamente grazie all'audio ed infine captate meglio per via dell'*awareness* in un unico schema, dunque principalmente dovranno riportare nella traduzione tutti i lemmi di cui sono attualmente in possesso, grazie ai quali, vedendone la traduzione in italiano in modalità scritta, potranno rendersi conto che in realtà hanno capito molto più di quanto si aspettassero.

Verranno di seguito riportati i risultati dell'esperimento condotti su dieci partecipanti e scanditi per passaggio nei vari paragrafi successivi, seguendo lo stesso ordine cronologico di quanto appena riportato in questa breve introduzione al capitolo.

V.1 Risultati della lettura

Inizia da qui il primo tentativo dell'esperimento, dove in seguito al primo passaggio, rompendo il ghiaccio con la lettura diretta del testo in russo, i partecipanti sono tenuti a sottolineare le parole comprese sin da subito per poi riportarle nell'apposita tabella, scrivendo accanto cosa pensano che possa significare in italiano.

Riporto le parole che mediamente sono state riconosciute da tutti, escludendone altre che invece ha riscontrato una sola persona, in modo da ottenere un contesto più uniforme per poter parlare di un risultato unanime e non del singolo individuo. Dunque, le parole riscontrate come comprese senza nessun aiuto sono state: *Европа* (Evropa), *россиян* (rossijan), *позицию* (poziciju), *января* (janvarja), *Украине* (Ukraine), *территории* (territorii), *спортсменов* (sportsmenov), *каналы* (kanaly), *диалога*

(dialoga), *политических* (političeskich), *элит* (elit), *Москве* (Moskve), *артистов* (artistov), *Италии* (Italii), *европейский* (evropejskij), *российский* (rossijskij).

È innanzitutto importante specificare che le parole sopra riportate non sono state cambiate al nominativo ma mantengono lo stesso caso del testo, estrapolate quindi nella loro integrità comprendente anche la traslitterazione del cirillico in alfabeto latino, esattamente così come sono state lette e comprese dai partecipanti, in modo da non alterare i risultati che ne conseguono. Chiaramente, come possiamo notare, le parole da loro comprese hanno perlomeno la radice molto familiare con la loro lingua d'origine, inoltre trattandosi del loro primissimo approccio con la lingua russa è importante che fin da subito riescano a comprendere qualcosa, in modo da dargli indirettamente più sicurezza e soprattutto una consapevolezza maggiore nel fatto che questa lingua non sia poi così impossibile da comprendere. Si parla infatti di ben sedici parole comprese istantaneamente, inserite in un contesto piuttosto ostico, poiché gli articoli giornalistici difficilmente vengono capiti con spontaneità persino da studenti stranieri che posseggono un C1, per la complessità del lessico e molte volte un'articolazione delle frasi molto concisa. Per questo motivo, alla luce di quanto riportato, si può affermare che la comprensione di sedici parole in questo testo e senza alcun aiuto sia già un bel traguardo che lascia ben presagire, nonché queste parole sono senz'altro sufficienti per dare almeno l'idea di cosa tratti l'articolo e quindi offrono loro una base dalla quale partire.

Alla luce di quanto riportato però, non sono soltanto i fattori positivi ad emergere, c'è bensì dell'altro. Bisogna tenere a mente che la grammatica italiana non ha i casi come invece accade nella lingua russa, ma si usano gli articoli determinativi ed indeterminativi per delineare il senso della frase, per questo motivo i partecipanti la cui lingua d'origine è l'italiano, hanno chiaramente tradotto le parole, da loro a primo acchito comprese, al nominativo. Ci appare logico che per uno straniero, perlopiù di una lingua appartenente ad una famiglia linguistica diversa, sia pressoché impossibile capire che, ad esempio, la parola *спортсменов* (sportsmenov) attualmente debba essere tradotta con “degli sportivi” anziché solo “sportivi”, così come tutte le altre parole. Si tratta di diversità e regole grammaticali, le quali per essere comprese adeguatamente, bisogna che quella persona posseda una minima infarinatura preesistente o che conosca già una lingua slava che si comporti allo stesso modo ed abbia delle desinenze adiacenti a quelle della lingua russa. Nel nostro caso i presupposti per tradurre

correttamente i casi russi in italiano mancano e non è nostro scopo fornire loro gli strumenti necessari per farlo, poiché l'obiettivo primordiale è stabilire qualora l'intercomprensione tra queste due lingue sia possibile o meno. Non è ancora detto che ciò rappresenti attualmente un grande ostacolo per la comprensione del testo, dal momento che la loro comprensione o incomprensione sarà visibile soltanto dalle risposte alle domande sul testo stesso.

Bisogna sottolineare che le parole riportate sopra sono state tradotte correttamente, seppur non abbiano mantenuto il loro caso originale, la traduzione in lingua italiana corrisponde perfettamente al nominativo di quelle stesse parole, per cui possiamo considerarlo un successo, calcolando che è avvenuto senza sforzi. Eppure, alcune di queste parole sono state, sia dagli uni che dagli altri, leggermente storpiate, scambiando gli aggettivi per sostantivi e viceversa; ad esempio, la parola *российский* (rossijskij) è stata tradotta da due persone come “russisti” anziché “russo” inteso come origine, probabilmente perché se combaciamo il suono di *российский* è molto più vicino al suono della parola “russisti” piuttosto che alla sua traduzione originale; quindi, possiamo dedurre che i due partecipanti sono stati ingannati dal fonema della parola. Altri casi analoghi sono stati riscontrati ad esempio nella parola *европейский* (evropejsckij) in ben tre partecipanti, la quale è stata tradotta con “europeizzati”; in questo caso l'unica spiegazione a tale scelta potrebbe risiedere nel fatto che volevano probabilmente far combaciare la desinenza della parola russa con quella italiana; dunque, ancora una volta è stata scelto il fonema come indice di misura per tradurre. Infine, la traduzione del vocabolo *политических* (političeskich) riportato in italiano da ben quattro persone su dieci come “politicamente”, a mio avviso in questo caso hanno dato maggior priorità alla lunghezza della parola, poiché il termine corretto per la traduzione, ovvero “politici” in italiano poteva sembrar loro inverosimile come lunghezza, non sapendo che la desinenza in *-skich* indichi la formazione di un aggettivo in russo, in questo caso tradotto invece come avverbio.

Il fenomeno riscontrato nel primo passaggio dell'esperimento, di cui appena discusso, non si può di certo categorizzare come traduzione non consona a causa di “falsi amici” poiché i partecipanti hanno giocato con gli analogismi fonetici; è bene ribadire che hanno affrontato tutti i passaggi con molta spontaneità e tranquillità, per di più questo specifico passaggio non ha occupato mediamente più di quattro minuti per lo svolgimento, con ciò intento dire che le loro connessioni sinaptiche sono state fatte in

maniera istintiva e disinvolta, come se si trovassero in una situazione autentica di intercomprensione con la lingua russa. Ciò non esclude però che il fenomeno dei falsi amici non si sia realmente riscontrato, infatti, seppur in piccole quantità, alcune parole sono state scambiate per altre più simili all'italiano nella maggior parte dei partecipanti.

Prima di procedere con le parole riscontrate nei vari esperimenti, risulta necessario in questo caso fare uno step indietro per definire cosa si intende per “falsi amici”: si tratta di parole presenti nella lingua straniera che si somigliano ad alcune parole della lingua madre, in alcuni casi possono risultare persino identiche. Costituisce un fenomeno diffuso soprattutto tra lingue affini, ma non solo, ad esempio nel caso italiano-inglese, nonostante le due lingue appartengano a ceppi differenti, si contano un gran numero di falsi amici che possono costituire una fonte di equivoci anche tra studenti (o semplicemente ascoltatori, come nel caso dell'intercomprensione) che conoscono molto bene quella lingua straniera. Per questo motivo, non sempre la somiglianza con una determinata lingua favorisce l'apprendimento e lo velocizza, perché in alcuni casi i falsi amici possono rappresentare un vero e proprio impedimento, se presenti in grandi quantità, soprattutto quando le due parole simili posseggono dei significati totalmente diversi, si commettono gravi errori.

Fatta questa breve parentesi, anche nel caso italiano-russo si individua una cospicua somma di falsi amici, ma nel corso dei miei studi non mi hanno personalmente intaccato o portato a fare ingenti errori, questo perché sin dall'inizio degli studi noi studenti siamo stati messi in guardia dalle probabili similarità tra alcune parole della lingua russa con la lingua italiana che potrebbero trarci in inganno, soprattutto la parola *фамилия* (familija) che non significa “famiglia” bensì “cognome”, oppure la parola *магазин* (magazin) che non sta per “riviste” come si potrebbe comunemente pensare a causa dell'influenza inglese, ma si indica un semplice “negozio” e così via; per questo bisogna dar credito alle professoressa di lingua russa perché instillando in noi quest'*awareness* hanno fatto sì che mettessimo questi possibili equivoci in chiaro sin da subito, evitando sorprese nel lungo periodo. Detto ciò, le parole che invece ho individuato come falsi amici dalle risposte dei partecipanti in relazione all'articolo russo non sono esattamente identiche alla parola italiana che hanno connesso come simile, ma si sono avvicinati per fonetica, probabilmente tirando ad indovinare: *для* (dlja) tradotto con “della” anziché “per”, *оставаться* (ostavat'cja) tradotto con “ostina” o “ostacolare” anziché “rimanere”, *право* (pravo) tradotto con “privo” o “privato” anziché

“diritto”, *besede* (besede) tradotto con “decide” o “risiede” anziché “conversazione”, ed infine *dolžna* (dolžna) tradotto con “domina” o “dona” anziché “deve”.

Come possiamo notare, in alcuni casi la parola sbagliata nella traduzione sembra veramente simile al fonema della parola italiana, in altri invece sembra quasi che il partecipante abbia giocato con l’immaginazione, il che non è un aspetto negativo, anzi. Ma come mai certe parole sono state tradotte in quel determinato modo anche se il fonema italiano si discosta da quello originale in lingua russa? L’unica spiegazione possibile a ciò risiede nel fatto che probabilmente i partecipanti abbiano tradotto per “percezione”, ovvero basandosi sull’idea che si erano fatti mentalmente leggendo quella determinata frase, creando dunque un contesto, seppur fittizio. Accade quindi che pur di far combaciare il loro pensiero alla frase, trasformino la parola a loro piacimento per crearne un senso compiuto. Vedremo nei paragrafi successivi quanto ciò abbia effettivamente intaccato la recezione del messaggio originale del testo o se esso sia rimasto invariato nonostante la traduzione errata di alcune parole.

Ci tengo a ribadire che, in quest’esperimento, ciò che conta è la recezione del messaggio a grandi linee, sapere quindi di cosa si sta parlando e cosa si vuole comunicare, non contempliamo la traduzione delle singole parole, poiché non è il nostro obiettivo. Per questo motivo, può anche darsi che nonostante alcune parole siano state fraintese, ciò non altererà la comprensione del testo. Questo lo scopriremo nei paragrafi successivi.

V.2 Risultati del testo oralizzato

Proseguendo verso lo step successivo, i partecipanti sono tenuti a cerchiare le parole comprese in seguito all’esposizione orale del testo. Bisogna precisare che durante l’esposizione orale, non ho semplicemente letto il testo dando un suono alle parole scritte, bensì ho aggiunto l’enfasi necessaria di chi terrebbe questo discorso nella vita reale, in una conversazione/dibattito reale. Ciò significa che in uno scambio comunicativo vediamo fondersi la comunicazione verbale con quella non verbale; la comunicazione non verbale implica lo scambio di messaggi attraverso canali cinesici, paralinguistici e prossemici che servono ad enfatizzare il concetto che si vuole esprimere. Puntualizziamo dunque in che modo i partecipanti hanno percepito la versione oralizzata: la prossemica riguarda la distanza che l’individuo frappone tra sé e gli altri (per esempio i popoli nordici prediligono più distanza fra gli interlocutori), la

cinesica invece è caratterizzata dai movimenti del corpo, dai gesti, le posizioni e la mimica facciale in generale, infine il sistema paralinguistico implica sia il tono della voce che la frequenza ed il ritmo, contemplando anche i silenzi (N. Jar, 2021).

Qual è la ragione per cui è stato da me prediletto proprio questo metodo? Ad ispirarmi è stato il celebre esperimento sulla comunicazione non verbale di Mehrabian (1972), in cui egli dimostrò che la comunicazione viene influenzata per il 55% dai movimenti del corpo, soprattutto dalle espressioni facciali, per il 38% invece dall'aspetto vocalico, includendo il ritmo, il tono della voce ma anche il volume, infine solo il 7% è dato dalle parole stesse.

Ebbene, vediamo di seguito qualora nel nostro esperimento sull'intercomprensione tra l'italiano ed il russo la versione oralizzata del testo abbia avuto i risultati sperati: nei dieci esperimenti cartacei, sono state cerchiare in media dieci parole nuove, capite soltanto grazie all'esposizione orale del testo. Vediamo adesso quali sono queste dieci parole e se sono state tradotte nel modo corretto. Per correttezza, riporterò di seguito soltanto parole che non si ripetono con quelle già riportate nel paragrafo precedente, ovvero le parole comprese dalla lettura iniziale, e cercherò di individuare quelle riconosciute non da una singola persona, ma da almeno due persone in su.

Глава (glava), такую (takuju), помогая (pomogaja), думаю (dumaju), я (ja), разделял (razdeljal), идею (ideju), по словам (po slovam), встречу (vstrječū), обсуждали (obsuždali).

Sono state individuate queste dieci parole poiché la traduzione combacia perfettamente con l'originale o, in alcuni casi, si avvicina lasciando però invariato il nesso logico della frase e/o della parola data. Vediamo infatti che *глава* (glava) è stato tradotto come “capo” nella maggior parte dei casi, individuato da 8 persone su 10; la parola *такую* (takuju) è stata tradotta con “questa”, azzeccandone anche il genere dal momento che la parola che la succede è *позицию* (poziciju) già ampiamente compresa nello step precedente da quasi tutti i partecipanti, per cui hanno logicamente collegato le due parole traducendole con “questa posizione”, traduzione che risulta corretta; *помогая* (pomogaja) è stato diffusamente tradotto con “dona, da, regala” dal momento che la cinesica utilizzata durante l'esposizione orale di questa parola alludeva al donare qualcosa. Sicuramente la traduzione si discosta dall' originale che equivale ad

“aiutando”, non sembra però alterare di molto il significato della frase per cui lo teniamo per buono, inoltre, come abbiamo visto, i partecipanti hanno tradotto il verbo al presente perché per uno straniero italiano è quasi impossibile cogliere la sfumatura del gerundio; la parola *думаю* (dumaju) è stata tradotta correttamente nella maggior parte dei casi, coniugando bene sia il verbo che la persona, ovvero con “penso”, in altri casi invece è stata utilizzata la terza persona singolare “pensa” o addirittura “dubito” riscontrato in 2 casi su 10; *я* (ja) come volevasi dimostrare, è stato capito e tradotto correttamente da 10 persone su 10 come “io”, questo risultato non poteva essere raggiunto se non fosse stata applicata la cinesica, in cui il gesto manuale per indicare se stessi risulta infallibile; anche *разделял* (razdeljal) ha generato parecchie soddisfazioni dal momento che tutti i partecipanti lo hanno tradotto con “separo” o “divido”, risultato che si deve ancora una volta alla cinesica utilizzata, anche se la traduzione ideale sarebbe stata “(ho) diviso” dunque al passato, ciò non altera il significato per cui risulta giusto, inoltre, la coniugazione del verbo è stata individuata correttamente dal momento che i partecipanti l’hanno collegata al soggetto “io” di qualche parola prima; altra parola, anche se in realtà è un costrutto, ampiamente capito ancora una volta grazie alla cinesica è *по словам* (po slovam) tradotto con “parla” poiché il gesto utilizzato ai fini della comprensione è il classico gesto internazionale in cui la mano simula una bocca parlante, in realtà la resa esatta del costrutto equivale ad “a detta di” o “secondo quanto affermato”, vediamo invece come è stato utilizzato il verbo parlare alla terza persona singolare poiché riferito a Crosetto, in ogni caso però ciò non cambia drasticamente il senso della frase per cui risulta giusto; ci accingiamo adesso alla penultima parola che identificata con *встречу* (vstreču), anche questa parola compresa da 9 persone su 10 dal momento che il gesto della mano è indicatore internazionale di raggruppamento, dunque le traduzioni sono state “riuniscono” “riunione” “gruppo”, tra l’altro parole molto simili alla traduzione corretta ovvero “incontro” oppure “convegno”, il senso rimane il medesimo per cui è un successo; infine, l’ultima delle parole comprese da quasi tutti i partecipanti è *обсуждали* (obsuždali) il che può apparire peculiare dal momento che si discosta particolarmente dal corrispettivo italiano che equivale a “discussero”, ma con l’aggiunta della cinesica i partecipanti hanno collegato la “riunione” da loro appena individuata, per cui dal contesto hanno più o meno capito il significato per logica, optando per “parlano” “si dice” “dicono”, dunque sempre con l’utilizzo del presente perché probabilmente hanno avuto la sensazione di star recependo un messaggio in tempo reale, ma in ogni caso non è su questo che ci soffermeremo, in quanto l’obiettivo

principale, lo ricordiamo, è quello di far comprendere quante più parole possibili grazie all'uso dell'audio, dunque della versione oralizzata di un testo, e tutte le componenti che questo si porta con sé, delle quali abbiamo ampiamente discusso all'inizio del paragrafo.

Dal mio punto di vista personale, questo passaggio è andato di gran lunga meglio del previsto, in primis avevo sottovalutato le grandi potenzialità della cinesica, ma anche del modo in cui le parole vengono pronunciate, le pause e l'accento; per questo motivo ciò è stata una sorpresa anche per me, dieci parole in media in più capite grazie ad un solo passaggio è un bel traguardo e lascia ben sperare per una buona riuscita dell'esperimento tutto.

Prima di concludere con questo passaggio, riporto un momento che finora non ho esplicitato che implica il lato negativo di questo step perché qualche traduzione non ha avuto molta fortuna come invece nelle parole appena indicate, difatti, anche qui come nel primo passaggio, alcuni partecipanti sono stati tratti in inganno dal fonema delle parole, dal momento che il suono gli ricordava molto delle attuali parole italiane, queste parole sono state ad esempio *отметил* (otmetil) tradotto con “attualmente” anziché “osservò” o “evidenziò”, *виз* (viz) tradotto con “visa” al posto di “visti”. Si tratta di parole totalmente storpiate che se applicate a più parole nel testo possono portare ad una distorsione completa del messaggio, ma ciò ci sarà possibile vederlo soltanto alla fine quando sarà necessario abbozzare una traduzione italiana dal russo.

V.3 Risposte ai quesiti

In questo paragrafo ci occuperemo delle risposte date dai partecipanti alle domande del primo tentativo, dunque in seguito alla lettura ed all'esposizione orale del testo, di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente; ricordo che il primo tentativo si discosta dal secondo perché non è contemplato l'uso dell'*awareness*. Da queste risposte potremo effettivamente notare quanto sia stato chiaro il testo per i partecipanti e se le parole da loro capite finora, le quali formano un cospicuo numero, siano bastate per comprendere il nesso logico e dunque il messaggio principale del testo, o se invece ognuno abbia tratto le proprie conclusioni allontanandosi dal messaggio del testo.

Occorre specificare che non tutti hanno utilizzato lo spazio disponibile per rispondere, dal momento che alcuni hanno scritto soltanto una riga, c'è poi chi è arrivato a due righe, mentre altri sono addirittura andati oltre il limite dello spazio a

disposizione. Risulta inevitabile chiarire ciò dal momento che le persone che hanno scritto di meno, logicamente hanno avuto meno chance di sbagliare la risposta, difatti chi si è limitato a scrivere poco, nel 90% dei casi al quesito “riassumi brevemente di cosa tratta l’articolo in queste righe” ha centrato in pieno la risposta, anche se obiettivamente non poteva essere altrimenti, dal momento che in linea di massima la risposta è stata, ad esempio: “l’articolo tratta di politica tra Russia e Ucraina”. Sicuramente non possiamo categorizzare questa risposta come sbagliata, poiché è la verità, però è così generale che non ci aiuta a capire qualora il partecipante abbia afferrato il messaggio o meno.

Se andiamo invece ad ispezionare le risposte più complete, la faccenda si fa man mano più interessante, una risposta tipo è stata “Politica legata al posizionamento dell’Europa con la Russia, con i territori ucraini e russi. Inoltre, Crosetto ci mostra le disuguaglianze sociali tra i cittadini sportivi e artisti”. Sicuramente ci appare come una risposta da decifrare, poiché la prima frase potrebbe essere interpretata in modi diversi, se attualmente il partecipante intendeva la presa di posizione europea nei confronti dei cittadini russi e l’aiuto fornito verso i territori ucraini, allora potremmo darla per buona, ma in generale molte risposte appaiono abbastanza confuse, o se esplicite, categorizzate come errate, come ad esempio la seguente risposta “si parla della presa di posizione da parte dell’Europa contro l’invasione dei territori ucraini, terra di artisti e sportivi. [...]”. Purtroppo, come possiamo notare, il messaggio del testo non è arrivato nella sua integrità, ognuno ha elaborato le informazioni in maniera diversa, soltanto 2 risposte su 10 risultano soddisfacenti.

Fortunatamente, le soddisfazioni arrivano nel quesito successivo, ovvero “prova a tradurre il titolo dell’articolo”, si ricorda che la traduzione esatta del titolo è “Il capo del Ministero della Difesa italiano ha sostenuto l’apertura Dell’Europa ai cittadini russi”, mentre invece le risposte date dai partecipanti sono state “il ministro italiano Crosetto invita all’apertura dell’Europa” o “capo italiano per l’apertura in Europa dei russi”, dunque in questo caso il messaggio sembra essere arrivato forte e chiaro, soltanto una persona ha storpiato il senso logico del titolo.

Il prossimo quesito consiste in un vero/falso, questo passaggio mi ha colpita in positivo dal momento che, stando ai risultati del primo quesito, avevo come il sentore che anche il vero/falso, di conseguenza sarebbe stato storpiato, in quanto da alcune

risposte sembrava quasi che i partecipanti avessero compreso tutt'altro messaggio. Eppure, alla prima affermazione in cui si dice "Crosetto è pro all'apertura dell'Europa per i cittadini russi" ben 9 persone su 10 hanno messo la crocetta in "vero", prendendo atto del fatto che sono sicuri della loro risposta, poiché in alternativa avrebbero potuto scegliere l'opzione "non lo so"; anche nella seconda affermazione che cito "artisti e sportivi non sono ben accetti in Europa", la risposta di 6 persone su 10 è stata "falso", 3 hanno risposto con "non lo so" e soltanto una persona ha optato per "vero", mi preme fare una piccola nota: le tre persone che hanno risposto "non lo so" mi hanno poi successivamente confidato che il motivo della loro scelta fu dettato dall'incomprensione dell'affermazione in sé ed in relazione allo spazio temporale, dunque il loro dubbio verteva su due fattori, qualora attualmente gli sportivi e gli artisti russi non fossero ben accetti o se Crosetto dica che non debbano essere ben accetti; ciò che intendeva dire l'affermazione è la seconda opzione, però dal momento che non appare chiara, confesso il *mea culpa* e gli si concede il beneficio del dubbio. Infine, l'ultima affermazione dichiara che "bisogna fare una differenza tra cittadini e politici" e qui sorprendentemente 10 persone su 10 hanno messo la crocetta in "vero", anche perché cercando scrupolosamente di dare delle risposte a tutto, come accennato nei paragrafi precedenti, gran parte dei partecipanti aveva compreso le parole nel testo in cui si tratta questo discorso, ad esempio *разделял* (*razdeljal*), *идею* (*ideju*), *артистов* (*artistov*), *спортсменов* (*sportsmenov*), c'è chi addirittura è arrivato a comprenderle tutte, perciò non dovrebbe stupirci il fatto che siano in grado di trarre le proprie conclusioni.

Passiamo adesso in rassegna le risposte all'ultima domanda facente parte dell'ultimo passaggio concernente il primo tentativo, la quale chiede quale sia lo scopo del discorso di Crosetto; le risposte sono state le più disparate anche perché bisogna prendere in considerazione il fatto che ognuno rielabora le informazioni a proprio piacimento, nella maniera loro più comoda, per cui se dovessimo giudicare il contenuto, in totale solo quattro persone hanno centrato in pieno il punto, inoltre, vale la pena aggiungere che queste quattro persone hanno un'età che varia tra i 21 ed i 27 anni e conoscono almeno altre due lingue straniere oltre all'italiano, escluse le lingue slave, chiaramente. I partecipanti restanti si avvicinano in linea di massima con il messaggio di Crosetto, ma non abbastanza da dire di averlo azzeccato in pieno. Per dare un'idea più concisa, riporto di seguito qualche risposta categorizzata come non proprio corretta in modo che possiate farvi un'idea sulla risoluzione generale, di 6 persone su 10, su questo

quesito, dunque, alcune risposte sono state: “mettere in luce le scelte dell’Europa verso la Russia, ridicolizzando la scelta”, “l’Europa si ostina alla riapertura della Russia”, “vorrebbe che l’Italia rimanga neutra e non prenda parte alla guerra in Ucraina” e così via. Come abbiamo avuto modo di notare, queste risposte non possiamo completamente classificarle come errate, perché non hanno del tutto stravolto il senso del messaggio che Crosetto voleva far passare, tranne l’ultima risposta, ma neanche potremmo dire che siano corrette. Le restanti quattro risposte di cui si è discusso poc’anzi, hanno invece centrato appieno l’obiettivo, come di consueto riporto un paio di risposte: “lo scopo è invitare all’apertura dell’Europa nei confronti della popolazione russa, diversa dai politici, ricordando anche gli sportivi e gli artisti” oppure “Crosetto si batte per l’apertura europea verso cittadini russi, artisti e sportivi”.

Così finisce il primo tentativo, nel prossimo paragrafo si passeranno in rassegna i risultati del secondo ed ultimo tentativo dell’esperimento.

V.4 Risultati del secondo tentativo

Come accennato precedentemente, il secondo tentativo è caratterizzato dall’aggiunta dell’*awareness*, per cui i partecipanti sono stati tenuti a ripetere l’esperimento dall’inizio, insieme a questa componente loro esplicitata. L’*awareness* è uno strumento che viene loro fornito e che agisce esclusivamente a livello psicologico; dunque, il testo e le domande rimangono invariate, a cambiare sarà il loro approccio ed il loro modo di vedere le cose. Il modo in cui è stato loro innestato l’*awareness* è già stato ampiamente discusso nel paragrafo 4.3.4, per cui non mi dilungherò su questo argomento.

5.4.1 Risultati della lettura con l’*awareness*

Ripartiamo dunque a ritroso con i risultati del primo step, in cui i partecipanti dovevano sottolineare in rosso le parole capite in seguito alla sola lettura, solamente con più consapevolezza. Ebbene a grandi linee le parole comprese sono state: *Минобороны* (Minoborony) tradotto con “ministro” nella maggior parte dei casi, mentre una persona lo ha reso con “barone”, sicuramente non nego che il fonema di “borony” lo ricorda molto, però secondo il mio parere è uno di quei casi in cui troppa sicurezza e la troppa caparbia nel trovare la parola simile non sempre porta ad esiti positivi. La preposizione *для* (dlja) che abbiamo già visto nel paragrafo 5.1 in cui sono stati riportati i risultati della sola lettura al primo tentativo, era stata ampiamente tradotta con “della”

poiché molto simile all'italiano per l'appunto, ma in seguito a questo passaggio, molti dei partecipanti, ovvero 7 persone su 10, hanno cambiato la loro precedente versione di "dlja" in "per", ossia fornendo la traduzione corretta. A primo acchito può sembrare che tale svolta non sia di rilievo, ma quella preposizione in quel contesto può garantire un cambiamento cruciale nella comprensione del messaggio del testo. Altra parola rilevata è la preposizione russa *за* (za) la quale non era mai stata esplicitamente individuata prima, mentre adesso 6 persone su 10 l'hanno interpretata e tradotta con "la" mentre 2 persone su 10 con "per la"; possiamo tranquillamente dire che entrambe le opzioni risultano corrette, la traduzione letterale corretta dal russo è "per la" ma in questo caso anche "la" va molto bene, dal momento che un'ipotetica traduzione in italiano della frase potrebbe essere "ha sostenuto *la* apertura dell'Europa" anche se l'articolo determinativo *la* in questo caso va paragrafato. Andando avanti, è stato individuato il pronome russo *что* (čto) il quale è stato tradotto correttamente da 5 persone su 10 con la coniugazione italiana "che", in altri due casi invece è stato tradotto con la congiunzione "se"; l'ultima parola individuata è stata *изданием* (izdaniem), la quale è stata resa per la maggiore con "giornale" o "edizione", diciamo che il costrutto così come riportato dal testo « *в* *бегеде* *с* *изданием* *Corriere della Sera* » in italiano andrebbe tradotto "con la pubblicazione del giornale" quindi possiamo dire che anche solo "giornale" rende il senso della frase per cui possiamo darlo per giusto.

Va inoltre specificato che le parole sopra riportate, le quali sono state comprese in seguito al primo passaggio con l'aggiunta dell'awareness, non includono molte parole soltanto perché menzionate nel paragrafo 5.1 o 5.2, dal momento che alcune persone avevano già compreso quelle parole senza l'awareness, non sono state quindi riportate in questo passaggio per non ripetersi. C'è da dire però, che alcuni partecipanti che in precedenza non avevano ancora compreso parole come *позицию* (poziciju), *каналы* (kanaly), *января* (janvarja) così come altre parole piuttosto simili alla lingua madre, adesso, grazie all'awareness, hanno avuto la possibilità di inserirle tra le parole comprese, per cui il loro bagaglio si amplifica.

5.4.2 Risultati della versione oralizzata del testo con l'aggiunta dell'awareness

In questo passaggio andremo a vedere se e quali parole in più sono state comprese dai partecipanti in seguito all'aggiunta dell'awareness; i partecipanti dovevano

sottolineare in rosso le parole comprese durante la versione orale del testo. Premetto che lo stesso passaggio senza l'*awareness* aveva già conseguito un bel risultato, poiché erano state aggiunte un gran numero di parole in più, dal momento che, come già discusso nel paragrafo 5.2, non si tratta di una semplice versione orale del testo, ma il pezzo forte è costituito dall'aggiunta di elementi della comunicazione non verbale, quali la cinesica, la prossemica ed i canali paralinguistici. A questo punto dell'esperimento si presuppone che i partecipanti abbiano coltivato una certa familiarità, non tanto con la lingua ma con il testo in sé, per cui a questo punto potranno focalizzarsi di più sulle parole mancanti e probabilmente su parole di per sé non molto simili all'italiano ma comprensibili dal contesto e dai gesti manuali ed espressioni facciali che ci offre la comunicazione non verbale.

Vediamo dunque le parole mancanti riscontrate come comprese grazie a questo ulteriore passaggio: *заявил* (*zajavil*) tradotto con “dice” o “ha detto”, poiché la maggior parte delle persone ha capito cosa precede questa parola e cosa la succede, finalmente potremmo dire che è come se stessero costruendo un puzzle; *на минувшей* (*na minuvšej*) in questo caso si tratta in realtà di un costrutto che riporto dal testo «*на минувшей неделе*» onestamente difficile da capire per un madrelingua italiano poiché si tratta di un concetto astratto che risulta complesso da comprendere in russo sia per fonetica, che in questo caso non aiuta, sia in quanto cinesica nella versione oralizzata, poiché non esiste un gesto specifico che rimandi una persona al concetto di “la scorsa settimana” per cui mi sono limitata a fare il classico gesto internazionale con la mano che sta ad indicare “tempo addietro” e per questo motivo i partecipanti hanno sottolineato questo costrutto in rosso limitandosi a renderlo con “passato” , “in passato” o “una volta” , sicuramente ad un ipotetico lettore non può essere chiaro a quanto tempo fa si possa riferire il testo però è già importante che abbiano capito a cosa potrebbe alludere questo costrutto a grandi linee e di conseguenza poter continuare a costruire il loro puzzle personale; più avanti è stato poi individuato l'avverbio *никогда* (*nikogda*) reso in diversi modi, come ad esempio “no”, “niente” ed infine “mai” che rappresenta la versione corretta; la parola *вопрос* (*vopros*) è stata tradotta quasi da tutti i partecipanti con “questione”, per cui possiamo categorizzarla come un'ottima traduzione; sorprendentemente anche *на своей* (*na svoej*) tradotto da 8 persone su 10 con “i propri” rappresenta una traduzione lodevole poiché foneticamente non vicina all'italiano, eppure grazie anche al contesto ed alla parola che lo succede, ossia *территории* (*territorii*) che insieme al costrutto significa “nel proprio territorio”, si è arrivati a questa

conclusione; ed in fine *защищаться* (zaščičat'sja), altra parola piuttosto difficile da captare ma che, anche se in diverse sfaccettature e senza riportare la componente riflessiva del verbo in questione, la maggior parte dei partecipanti si è comunque avvicinato al senso di quest'ultimo rendendolo con “protegge”, “protettiva”.

È doveroso anche in questo caso riportare cos'è andato per il verso storto, ossia i casi in cui la troppa consapevolezza non abbia giocato proprio a favore dei partecipanti, diversamente da quanto già visto nel paragrafo 5.1, in seguito alla versione oralizzata del testo senza l'aggiunta dell'*awareness*. Ebbene, in questo passaggio le parole fraintese, sia per una questione di fonetica, sia per un'estrapolazione dal contesto non esatta, sono state in linea di massima rilevate in 5 partecipanti su 10 e le parole risultano essere tre: *стран* (stran) rientra nell'elenco dal momento che più persone l'hanno tradotto con “stranieri”, “strani” o addirittura “strade”; *населения* (naselenija) tradotto per lo più con “una selezione” o soltanto “selezione”, si presuppone che abbiano collegato la parola che precede quest'ultima, ovvero *гражданского* (graždanskogo), dal momento che i partecipanti sapevano già che a grandi linee avesse a che fare con la parola “cittadini” dall'aiuto loro fornito, per questo motivo, curiosando nella traduzione finale che rappresenta l'ultimo passaggio dell'esperimento, alcuni dei partecipanti hanno riportato quella specifica frase del testo in russo « [...] *артистов, спортсменов, гражданского населения*» in italiano con “selezione di artisti, sportivi e cittadini”. Sicuramente, come notiamo, i partecipanti hanno giocato spesso con la fantasia, come in questo caso, ma ciò non significa che abbiano sbagliato, infatti, a dirla tutta, la resa della frase non è poi così sbagliata dal momento che Crosetto invita esattamente a fare una selezione, o meglio una divisione, tra cittadini, sportivi ed artisti rispetto ai politici; l'ultima parola individuata per la maggiore risulta *недопуска* (nedopuska) erroneamente tradotto da 4 persone su 10 con “cacciare” o “mandare via” (dunque due sfumature diverse che possiamo categorizzare come sinonimi) dico erroneamente perché in realtà questa parola in italiano dovrebbe essere tradotta con “non ammissione”, per cui ciò che i partecipanti hanno scritto potrebbe addirittura cambiare il senso della frase, ma sicuramente non è ancora detta tutta.

5.4.3 Risultati dei quesiti con l'aggiunta dell'*awareness*

Questo paragrafo rappresenta l'ultimo paragrafo riguardante il secondo tentativo dell'esperimento; dunque, l'ultimo in cui si farà un paragone tra l'aggiunta

dell'awareness e non. Ci tengo a precisare, che questo passaggio è uno dei più importanti, poiché è possibile vedere realmente quanto i partecipanti abbiano effettivamente capito del testo, non nel dettaglio come abbiamo visto nei paragrafi precedenti bensì nella sua integrità. A tal scopo, verranno inserite sia risposte corrette che semi corrette, se non addirittura quelle sbagliate, qualora malauguratamente rispecchino la maggior parte delle risposte. Ricordo ancora una volta che le risposte riportate di seguito sono simboliche e rappresentano la maggioranza, mentre ne vengono riportate due completamente diverse soltanto quando si ha un 50/50 o comunque quando almeno quattro persone hanno risposto diversamente.

Venendo al dunque, in linea generale, ciò che ho subito notato nelle risposte ai quesiti posti in questo secondo tentativo, sta nel fatto che, come anticipato nel paragrafo 5.3 alcuni dei partecipanti hanno optato per delle risposte molto brevi, che risultano corrette ma non ci danno modo di capire fin quanto essi avessero compreso il testo; mentre adesso, le stesse persone hanno dato risposte più articolate, seppur brevi. Questo sbilanciamento da parte loro ci fa ben presagire per una comprensione più dettagliata del testo. Riporto di seguito alcune risposte: i partecipanti che nel primo tentativo senza l'awareness avevano riassunto l'articolo rispondendo "l'articolo tratta di politica tra l'Italia e la Russia in relazione all'Ucraina" adesso hanno in linea di massima risposto con "il capo ministro della difesa italiano pensa all'apertura ed ai canali di dialogo con la Russia" il che ci risulta già molto più completa e soddisfacente come risposta, oppure hanno semplicemente aggiunto frasi del tipo: "in più ho capito che il ministro invita ad una distinzione tra i cittadini, gli sportivi e gli artisti russi rispetto ai loro politici", e ancora "gli stranieri europei si riunirono per discutere sulla questione dei visti per i cittadini russi" – faccio un piccolo appunto: il partecipante ha scritto "stranieri" poiché precedentemente la parola russa *стран* (stran) ossia "dei Paesi" era stato reso con "stranieri", probabilmente affiancandosi alla fonetica. Ben quattro partecipanti su dieci hanno lasciato la risposta invariata, da un certo punto di vista potrebbe sembrarci un tentativo fallimentare, ma se guardiamo scrupolosamente, quegli stessi partecipanti avevano già fornito una risposta ben dettagliata ancora al primo tentativo, che peraltro risulta corretta, per cui al contrario possiamo considerarlo un successo. Per ciò che concerne invece il secondo quesito in cui bisognava provare a tradurre il titolo dell'articolo, molti dei partecipanti hanno lasciato invariata la versione da loro scritta, al massimo alcuni hanno aggiunto qualche informazione in più, ad esempio "Crosetto ha

detto che l'Europa debba rimanere aperta" ed altri dettagli molto simili che però aiutano ad avere un quadro generale più ricco.

Andando avanti nei quesiti, quattro dei partecipanti hanno adesso sistemato il quesito del vero/falso, aggiustando delle affermazioni che precedentemente erano sbagliate, per cui adesso i vero/falso risultano esatti in tutti e dieci i partecipanti, ad eccezione di sole due affermazioni in due individui diversi. Ci dirigiamo così verso l'ultima domanda, in cui viene chiesto quale sia lo scopo del discorso di Crosetto; come abbiamo già visto precedentemente, le risposte date risultano prevalentemente corrette, sia quelle più dettagliate che non, a differenza di qualche eccezione in cui le risposte date risultano un po' anomale, ossia principalmente indefinibili, non si può dire che siano giuste ma allo stesso tempo non presentano errori insormontabili.

Dunque, cosa è cambiato in questo caso grazie all'aggiunta dell'*awareness*? Anche qui sono stati aggiunti dei dettagli rispetto alla risposta fornita precedentemente, i quali variano dall'aggiunta del fattore dei visti fino ai canali di dialogo aperti, in alcuni casi è stata semplicemente parafrasata la risposta precedente oppure scritta con una forma migliore; dal momento che non ci sono stati dei cambiamenti abissali rispetto al tentativo precedente ma soltanto delle correzioni sporadiche e/o l'integrazione di dettagli dapprima ignorati, mi asterrò dal riportare qui le risposte. In ogni caso, un'analisi approfondita di quanto appena discusso verrà esposta nelle conclusioni, ma intanto, da come abbiamo avuto modo di constatare, l'*awareness* ha aggiunto dei dettagli per nulla scontati a ciò che i partecipanti avevano già compreso prima, ampliando dunque le loro conoscenze sul testo e soprattutto fornendo loro più sicurezza nell'affrontare il prossimo ed ultimo passaggio dell'intero esperimento che riguarda la traduzione del testo, di cui parlerò nel paragrafo successivo.

V.5 Risultati della traduzione del testo dal russo

Siamo quasi giunti al termine del nostro esperimento sull'intercomprensione tra il russo e l'italiano, ovvero lingue di diverso ceppo linguistico, in cui passeremo in rassegna i risultati avuti dalla traduzione dell'articolo dal russo all'italiano, dunque l'ultimo passaggio dell'esperimento. È importante valutare come si è arrivati a questo punto, perché se i partecipanti che hanno come lingua madre l'italiano e nessuna conoscenza della lingua russa o simili, avessero saputo preventivamente che l'esperimento avrebbe previsto una traduzione dal russo, probabilmente avrebbero

ritenuto improbabile una qualsiasi riuscita dell'esperimento. Eppure, ignari di questo passaggio, che possiamo categorizzare come il più importante, dal momento che rappresenta un connubio tra ciò che hanno compreso durante il primo tentativo e ciò che invece è stato aggiunto successivamente nel secondo tentativo in seguito all'aggiunta dell'*awareness*, sono stati tutti capaci di abbozzare una possibile traduzione con le parole comprese nei vari step, in più bisogna specificare un dettaglio importante, nessuno si è sbalordito di fronte all'ipotesi di dover affrontare una traduzione, poiché si vede che la loro sicurezza su ciò che fanno o pensano di aver capito è tale da non inibirli. Qualcuno ha certamente avuto una reazione di sorpresa ma nessuno si è tirato indietro, per cui personalmente lo considero già un grande traguardo.

Detto ciò, tirando le somme su quest'ultimo step, per dare un'idea della traduzione dei partecipanti, dal momento che non è possibile riportare tutte le traduzioni, è bene intanto anticipare che un bel numero di candidati è riuscito nell'intento, ciò si deduce leggendo la traduzione in italiano, constatando se una persona esterna possa comprendere il messaggio, qualora la loro traduzione abbia un filo logico. Invece, come nel caso di due partecipanti, se la traduzione presenta molti spazi vuoti dovuti alla non conoscenza di alcune parole per cui risultano delle parti mancanti e nel suo insieme non si comprende ciò che vuole comunicarci, il passaggio lo si dà per nullo. In totale, ben cinque persone hanno abbozzato una traduzione non perfetta, poiché manca qualche frase o qualche concetto, ma hanno azzeccato in pieno il messaggio del testo in russo e riportato in italiano, il che è da considerarsi un pieno successo. Mentre invece le restanti tre persone su dieci, seppur scrivendo in maniera adeguata riportando in modo corretto le parole che erano state precedentemente comprese nei vari passaggi, hanno purtroppo storpiato il senso logico dell'articolo di giornale originale, c'è chi ha scritto che Crosetto è il giornalista, il quale è colpito dall'apertura dell'Europa alla Russia – tutto ciò non è assolutamente vero e ribalta il significato originale. Possiamo dire che ognuno di questi quattro partecipanti ha tirato delle conclusioni proprie, non concernenti l'articolo originale, un po' per fantasia, un po' per pregiudizi, non possiamo realmente sapere il perché ma i risultati ci dicono che, nonostante abbiano avuto la bravura e la prontezza di assemblare le parole conosciute finora e formare frasi di senso compiuto in lingua italiana, dunque di facile comprensione per un ipotetico lettore, il significato del testo è stato in parte o totalmente storpiato, per cui la loro prova è da considerarsi fallimentare. Per correttezza verrà di seguito riportata una sola traduzione

fatta da uno dei dieci partecipanti, che può fare da esempio per ben cinque traduzioni: “il ministro della difesa italiana è per l’apertura europea ai cittadini russi. Il ministro della difesa italiana Crosetto ha detto che l’Europa debba essere aperta per i russi. Questa posizione il 30 gennaio la disse Guido Crosetto con il giornale Corriere della Sera. Dando modo all’Ucraina di proteggere i propri territori, penso che si debba fare una suddivisione tra i politici e gli artisti, sportivi e cittadini russi. Mantenere i canali di dialogo aperti, ma non delle élite politiche. Dice Crosetto che si sono riuniti a Mosca in passato per parlare della questione dei visti per i russi”.

Come possiamo notare, mancano di certo molte parole, se non addirittura intere frasi e costrutti, ma al tempo stesso notiamo anche che il senso logico del messaggio, ovvero che il succo dell’articolo è rimasto il medesimo. Alcune traduzioni di alcune parole non sono di certo accurate, ma, nonostante ciò inserite nel contesto il testo tradotto risulta comunque abbastanza scorrevole da leggere e da comprendere, senza alcuna alterazione di significato. Appurato ciò, le considerazioni che possiamo fare su quest’ultimo importante passaggio sono ritenute positive soltanto per la metà, ovvero cinque partecipanti su dieci hanno compreso il messaggio in modo corretto ed esposto in italiano. Di questi cinque partecipanti, tre sono molto giovani, rispettivamente di 21, 23 e 25 anni e conoscono almeno due lingue straniere, l’inglese ed una lingua romanza, mentre i restanti due hanno rispettivamente 44 e 49 anni ed hanno un B1 in inglese. Anche tra i partecipanti che non sono riusciti nell’impresa, molti sapevano parlare almeno un’altra o addirittura due lingue straniere, eppure non è da considerarsi come indice di successo garantito.

Nel prossimo paragrafo verranno riportate le risposte della piccola intervista posta alla fine dell’esperimento che ci consente di capirne di più sulle tecniche da loro utilizzate.

V.6 Risposte all’intervista finale

Dunque, analizzando le risposte date dai partecipanti nell’ultima intervista dell’esperimento, proiettata verso l’introspezione dei partecipanti stessi, partendo dal farci raccontare il modo in cui hanno affrontato l’esperimento, che tipo di tattiche/tecniche hanno utilizzato durante lo svolgimento per poi passare a domande meno pragmatiche che vertono più sulle loro sensazioni, dunque sulla parte più umana dell’esperimento. Sicuramente i partecipanti durante lo svolgimento dell’esperimento

avranno agito d'impulso senza pensare alle possibili tecniche da applicare, poiché non sono dei pensieri coscienti bensì ognuno sceglie la modalità che gli fa più comodo in maniera assolutamente inconscia, inoltre, come già anticipato, i candidati non sono dei linguisti, per cui le tecniche da loro utilizzate sono molto spontanee e non frutto di studi preesistenti.

In molti hanno dichiarato che la traduzione italiana delle parole riscontrate è apparsa chiara sin da subito ma hanno cercato di capire dal contesto quale fosse la resa più esatta, ad esempio “politici”, “politiche” o “politicamente”? È successo infatti in più persone di cambiare la parola russa tradotta a primo acchito in un secondo momento con un'altra parola più pertinente al contesto, ed effettivamente, la seconda volta è risultata corretta. Sei persone su dieci hanno dichiarato di aver letto prima il testo più volte e solo dopo individuato o talvolta tirato ad indovinare le varie parole riscontrate come simili, mentre le restanti quattro persone hanno proceduto man mano che leggevano il testo in maniera molto spontanea. Alla domanda “come ti sei comportato/a nei momenti di difficoltà” sette persone hanno risposto che hanno cercato di comprendere più il contesto in maniera globale appigliandosi a quelle poche parole che conoscevano già nella frase.

Viene poi loro posta la domanda riguardante la versione oralizzata del testo; dunque, qualora l'audio avesse migliorato la comprensione, alla quale tutti e dieci i partecipanti hanno risposto di sì, aggiungendo che oltre all'esposizione orale, ciò che è stato d'aiuto è stata soprattutto la mimica facciale ed i gesti, anche perché ce ne accorgiamo dal gran numero di parole comprese in più in questa parte.

Un'altra delle domande più importanti poste loro è stata sull'efficienza dell'*awareness* e quanto li abbia aiutati; in otto persone su dieci l'hanno trovata di gran aiuto a livello psicologico dicendo “dopo l'*awareness* ho abbandonato molte delle insicurezze che avevo all'inizio” oppure “mi sono lasciata andare nel trovare più parole possibili senza avere più molta paura di sbagliare” e ancora “per me è stato molto rassicurante sapere che le parole che mi sembravano simili alla mia lingua, effettivamente condividessero lo stesso significato”. Dunque, a livello emotivo l'*awareness* ha giocato un ruolo molto importante disinibendo i partecipanti nelle loro scelte.

Passiamo adesso alle domande leggermente più personali; la prima domanda posta anche per sciogliere il ghiaccio è stata “ti aspettavi questo risultato?” alla quale tutti i candidati hanno risposto di no, anche se non tutti sono riusciti nell’impresa di arrivare persino a tradurre il testo russo nella loro lingua madre, ciò non toglie che abbiano effettivamente capito da soli, con le proprie forze, la traduzione di molte delle parole presenti nell’articolo russo, dal momento che non si tratta di una lingua vicina all’italiano come potrebbe esserlo lo spagnolo, il francese e così via, si tratta pur sempre di un bel traguardo. A seguire dunque la domanda “che tipo di risultato ti aspettavi?” in molti hanno confessato di avere delle aspettative molto basse o addirittura di non riuscire a comprendere neanche una parola, “non capire nulla” è stata infatti la risposta più quotata.

Arriviamo poi alla domanda in cui si chiede se nutrissero dei pregiudizi nei confronti della lingua russa, alla quale solo tre persone hanno risposto “no” mentre i restanti sette hanno ammesso di aver nutrito pregiudizi prima dell’esperimento, argomentando la risposta scrivendo che qualora capiti di sentirla, soprattutto nell’ultimo periodo, a primo acchito la lingua li inibisce foneticamente, alcuni scrivono “non riesco a distinguere la fine di una parola con l’inizio di un’altra”, il tutto gli appariva molto piatto e di difficile comprensione, “suoni duri” riporta qualcun altro; in molti hanno anche menzionato l’alfabeto cirillico, il quale sembra costituire un elemento alienante per gli stranieri di lingue romanze. Ho appositamente usato i verbi al passato, dal momento che, nonostante i pregiudizi antecedenti a quest’esperimento, tutti i partecipanti sono rimasti colpiti dai risultati inaspettati ed hanno cambiato la loro visione sull’argomento, a prova di ciò vi sono le risposte all’ultima faticosa domanda: “pensi che l’intercomprensione (capire l’altra lingua senza conoscerla o averla studiata) sia fattibile nel caso del russo con l’italiano?” in cui tutti e dieci i candidati hanno risposto di sì.

Nel paragrafo successivo verranno trattate delle conclusioni riguardanti i risultati nella loro integrità, volti a constatare ed a stabilire l’esito dell’esperimento tutto.

Conclusione

Alla luce di quanto emerso nell'ultimo capitolo concernente i risultati dell'intero esperimento effettuato su dieci candidati, di seguito verranno tratte le conclusioni per ogni passaggio, per poi alla fine decretare un risultato finale, in cui si sancirà qualora l'intercomprensione tra lingue di diverso ceppo linguistico, quali il russo e l'italiano, sia possibile. È bene specificare che in un esperimento simile non deve obbligatoriamente esserci un 100% positivo o negativo, il risultato può anche trovarsi a metà strada; dunque, in quel caso verranno proposte delle soluzioni volte al miglioramento dell'intercomprensione di queste due lingue come oggetto di studio, in percentuale.

Procediamo di seguito per gradi:

- I. Al primo passaggio del primo tentativo che include la mera lettura del testo e dunque una prima conoscenza ed un primo approccio con la lingua, furono comprese ben sedici parole. Bisogna comunque tenere conto del fatto che queste sedici parole non sono state tutte tradotte correttamente poiché i partecipanti dalla radice e dalla similitudine di quella determinata parola con la propria lingua madre hanno capito sommariamente di cosa possa trattarsi, ma nella resa, molte parole sono state storpiate, seppur simili, snaturate del loro significato di base. Ricordiamo inoltre le cinque parole individuate come “falsi amici” completamente stravolte del loro significato.
- II. Il secondo passaggio del primo tentativo è caratterizzato dall'esposizione orale del testo con l'aggiunta della comunicazione non verbale (canali cinesici, prossemici e paralinguistici). In questo passaggio sono state rilevate dieci nuove parole individuate dai partecipanti e tradotte non alla perfezione ma tuttavia abbastanza vicine all'originale, tale da non alterarne il significato. Due parole invece sono state storpiate, snaturandole del significato originale. Dieci parole in un solo passaggio costituiscono un buon risultato, raggiunto anche e soprattutto grazie alla cinesica, alla quale bisognerebbe dare maggior credito anche in futuro.
- III. Il terzo ed ultimo passaggio del primo tentativo comprende dei quesiti volti a classificare la comprensione effettiva dei partecipanti riguardo i due passaggi precedenti. Ebbene, ne consegue che nel primo quesito risultano esatte soltanto 2

risposte su 10; non si può di certo dire che le altre siano tutte quante errate, ma alcune di esse appaiono estremamente corte e perciò incomplete, al punto da non farci captare quanto i partecipanti abbiano compreso. Nel secondo quesito invece sembra che quasi tutti abbiano recepito il titolo del messaggio correttamente, fatta eccezione per una persona soltanto, dal momento che ne ha storpiato il significato. Per ciò che concerne il vero/falso la quantità di persone che ha risposto in maniera erranea per domanda (in tutto tre domande) varia da 1 a 3 persone. Infine, all'ultimo quesito del primo tentativo hanno risposto in maniera esatta soltanto quattro persone, rispettivamente di un'età compresa fra i 21 ed i 27 anni. Appurato ciò, potremmo dire che i partecipanti in questo passaggio hanno avuto non tanto problemi di recepimento del messaggio quanto invece di resa. Le loro idee, per la maggior parte, risultano ancora abbastanza confuse, per cui anche se hanno in linea di massima compreso ciò di cui parla il testo è comunque troppo poco per delineare di cosa si stia trattando nello specifico, per questo motivo faticano a renderlo in italiano.

- IV. I risultati del primo passaggio del secondo tentativo, dunque con l'aggiunta dell'*awareness* hanno riscontrato in media circa cinque parole comprese, da aggiungere dunque alle altre registrate nei passaggi precedenti. Le cinque parole sono intese come assolutamente nuove e tralasciate nei primi due passaggi; invece, se dovessimo fare un totale generale, la somma sale a ben sette/otto parole in media, dal momento che i partecipanti hanno cambiato la traduzione di qualche parola capita male precedentemente, dunque tra nuove parole ed autocorrezioni.
- V. Passando in rassegna i risultati del secondo passaggio nel secondo tentativo, ovvero la versione oralizzata del testo con l'aggiunta dell'*awareness*, notiamo che i partecipanti hanno compreso in media 5/7 parole nuove, sebbene la traduzione di tali parole non risulti essere esatta in lingua italiana, si avvicina a livello di significato. Conviene specificare che le persone che hanno riscontrato più parole possibili, sono le stesse che nei passaggi precedenti ne avevano comprese meno rispetto agli altri, per cui ci appare chiaro che per loro l'*awareness* è stato un toccasana. Ben quattro parole sono state però del tutto

stravolte e rese con significati diversi e ciò si è riscontrato in media nella maggior parte dei partecipanti.

- VI. Per ciò che concerne i risultati riguardanti i quesiti con l'aggiunta dell'*awareness*, nel primo quesito abbiamo visto come i partecipanti abbiano arricchito le risposte di informazioni in più, quando invece nel primo tentativo apparivano così striminzite da non farci arrivare fin quanto abbiano compreso il testo. Nel secondo quesito del vero/falso molti dei partecipanti hanno corretto delle risposte dapprima risultanti erronee. Nell'ultimo quesito soltanto tre persone su dieci hanno stravolto il senso del messaggio di Crosetto, il resto sembra aver capito il nesso logico di ciò che si vuole dire, anche se come sempre c'è chi ha scritto più nel dettaglio, 4 persone su 10, mentre le restanti tre persone non si sono sbilanciate più di tanto per cui è difficile decretare qualora il messaggio sia loro chiaro.
- VII. Arriviamo così ai risultati dell'ultimo passaggio dell'intero esperimento, che racchiude in sé sia i risultati del primo che del secondo tentativo, ovvero la traduzione del testo dal russo all'italiano. Dunque, a conti fatti vediamo che soltanto 5 candidati su 10 sono riusciti nell'intento, anche se hanno abbozzato una traduzione non del tutto perfetta dal momento che manca qualche frase o costrutto, però sono stati in grado di riportare correttamente in italiano il senso del messaggio e dare quindi un'idea al lettore sul testo in generale. I restanti cinque candidati invece si sono divisi su due fazioni diverse: tre di loro hanno totalmente storpiato il senso del discorso di Crosetto per cui il messaggio che ne è venuto fuori nella loro traduzione non corrisponde per nulla alla realtà, mentre gli altri due hanno scritto qualche frase o qualche parola sporadica, non creando quindi delle frasi di senso compiuto, per cui ci è impossibile decretare quanto abbiano effettivamente compreso. Questo ultimo passaggio è da considerarsi un successo soltanto per metà.

Venendo dunque ad un risultato unanime che possa comprendere tutti i passaggi di entrambi i tentativi, possiamo assumere che l'intercomprensione tra la lingua italiana e quella russa, ovvero due lingue appartenenti a ceppi linguistici differenti, sia possibile ma non per tutti i soggetti. Generalmente vediamo che i partecipanti di giovane età

hanno reso di più nei vari passaggi, nonostante ciò, alcuni di loro hanno comunque fatto fatica ad abbozzare una traduzione più o meno corretta, per cui il range d'età non è da considerarsi, in questo caso, una componente importante.

Ciò che notiamo è che alcune persone sono riuscite nell'intento mentre altre no, pur avendo più o meno tutte la stessa formazione dal momento che ogni partecipante, come anticipato nel capito 4, conosce almeno un'altra lingua straniera; dunque, la conoscenza di altre lingue ed il background educativo sono da escludersi, insieme al fattore età. A questo punto la domanda sorge spontanea: cosa può avere inibito alcuni partecipanti rispetto ad altri? In che modo si poteva agire per far sì che anche gli altri partecipanti comprendessero bene il testo?

Stando ai risultati, risulta difficile ad un madrelingua russo approcciarsi con un madrelingua italiano tramite l'intercomprensione dal momento che non sa qualora l'interlocutore sia attualmente tra i soggetti "fortunati". Non si esclude che un passaggio in più avrebbe potuto cambiare le sorti per i restanti candidati, ma ciò non possiamo saperlo anche perché non siamo certi del fatto che l'avrebbe migliorata. In ogni caso, concentrandoci sulla parte riuscita dell'esperimento, la netta metà dei partecipanti è riuscita a fare un'analisi esatta del contesto; bisogna prendere in considerazione il fatto che due di loro non avevano brillato durante i primi passaggi del primo tentativo, poi però hanno accelerato il passo grazie al secondo tentativo con l'aggiunta dell'*awareness*, superando altri che al contrario avevano fatto abbastanza discretamente al primo tentativo. Ma come mai è accaduto ciò? Perché altri candidati, invece, avevano successo all'inizio per poi rimanere fermi nelle loro posizioni? La risposta può essere soltanto una: i partecipanti che dapprima, nel primo tentativo, avevano mostrato di avere poca sicurezza e risultavano dunque abbastanza inibiti, hanno ricevuto la sicurezza di cui necessitavano dall'*awareness*, la quale li ha notevolmente sbloccati ed aiutato a raggiungere ottimi risultati. È vero, infatti, che alcune persone sono più sensibili di altre, per cui l'aiuto psicologico ed il contatto umano è necessario per dare loro la forza di cui necessitano. Come abbiamo visto, queste persone si sono rivelate piuttosto talentuose tanto quanto inibite. Ecco perché in casi come questo l'*awareness* costituisce una componente necessaria.

Per entrare invece nel dettaglio della discrepanza con gli altri partecipanti che non hanno raggiunto gli stessi risultati, la si può spiegare con la predisposizione linguistica

di cui si è ampiamente discusso nel paragrafo 1.1; dal momento che tutti i partecipanti non hanno nessuna conoscenza della lingua russa, non possiamo dare il merito all'impegno dello studio pregresso di quel/la candidato/a, motivo per cui l'unica spiegazione possibile al fatto che alcune persone abbiano fatto decisamente meglio pur senza conoscenze pregresse è da "additare" al loro talento, alla loro predisposizione linguistica più acuta rispetto ad altri. La soluzione quindi per aumentare il numero di persone che riescono ad ingranare il concetto dell'intercomprensione e farlo proprio sta nell'*awareness*, ovvero nel supporto psicologico necessario per superare le proprie ansie e paure, conseguentemente portandoli alla disinibizione totale.

In sintesi, considerando che il testo abbia 108 parole e sia un 100% e che i partecipanti siano dieci, notiamo nella tabella la percentuale di successo o di insuccesso per ogni passaggio:

Solo lettura:

| | |
|--|--------|
| Comprensione del testo in media | 14,81% |
| Parole storpiate su quelle comprese in media | 31,25% |

Versione orale del testo:

| | |
|--|--------|
| Comprensione del testo in media | 24,07% |
| Parole storpiate su quelle comprese in media | 26,92% |

Comprensione in media dei quesiti:

| | |
|---------------|-----|
| Prima parte | 20% |
| Seconda parte | 90% |
| Terza parte | 15% |

Lettura del testo con *awareness*:

| | |
|---------------------------------|--------|
| Comprensione del testo in media | 19,44% |
|---------------------------------|--------|

Versione oralizzata del testo con *awareness*:

| | |
|---------------------------------|-----------------|
| Comprensione del testo in media | 28,70% - 30,55% |
|---------------------------------|-----------------|

Comprensione in media dei quesiti con *awareness*:

| | |
|---------------|------|
| Prima parte | 50% |
| Seconda parte | 100% |
| Terza parte | 60% |

Traduzione corretta del testo dal russo all'italiano: 50%.

BIBLIOGRAFIA

Allen S., *Pnl – tecniche proibite di persuasione*, 2018.

Balboni P. E., *Dal quadro di riferimento al piano d'azione e al quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio*, in: Mezzadri, *Integrazione linguistica europea*, M. 2006, pp. 21-42.

Bassnett S., *What exactly is everyday?*, “Journal for the Study of British cultures”, 1999, 2, pp. 185-194.

Braunmüller K., *Vorbild Skandinavien? Zur Relevanz der rezeptiven Mehrsprachigkeit in Europa*, in: K. Elich & A. Hornung, *Praxen der Mehrsprachigkeit*, 2006, pp. 11-29.

Collerone L.M., *Il cervello bilingue: rassegna sugli studi neurobiologici e cognitivi più recenti*, 2015.

Commissione Europea, *Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*, 2005.

Council of Europe, *CEFR – common European framework for languages: learning, teaching, assessment*, 2001, pp. 157-168.

Daloiso M., *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, 2014.

Dam L., *Developing learner autonomy with school kids: principles, practices, results*, 2011.

De Domicinis A., *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*, 1999.

Della G., *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*, 2009.

Doyé P., *General educational aspects of intercomprehension*, in: Capucho F., Martins A., Degache C., *Diálogos em intercompreensão*, 2007, pp. 487-496.

Doyé P., *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*, 2005.

Dufoir M., *Intercomprehension: a reflexive methodology in language education*, 2018.

Eco U., *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, 2000.

Flaming M., *The aims of language teaching and learning*, 2010.

Hufesein B., Marx N., *EuroComGerm: Germanische Sprachen Lesen Lernen*, 2007.

- Iannelli D., *Intercomprensione – cos'è e come funziona*, 2018.
- Jar N., *Comunicazione non verbale, il linguaggio oltre le parole*, 2021.
- Kantor J.R., *Una psicologia oggettiva della grammatica*, 1936.
- Klein H.G. & Stegmann T.D., *EuroComRom: Romanische Sprachen sofort lesen können*, 2000.
- Mamiya P.C., Richards T.L., Coe B.P., Kuhl P.K., *Brain white matter structure and COMT gene are linked to second-language learning in adults*, "PNAS", 2016, 26, vol. 113.
- Marcato C., *Il plurilinguismo*, 2012.
- Marx N., *Reading across the Germanic languages: is equal access just wishful thinking?*, in: *International journal of bilingualism*, 2012, pp. 467-483.
- Mehrabian A., *Nonverbal communication*, 1972.
- Pandolfelli G., *I vantaggi cognitivi del bilinguismo*, 2015.
- Pencheva M. & Shopov T., *Understanding Babel. An essay in intercomprehension analysis*, 2003.
- Phillipson R., *Linguistic imperialism*, 1992.
- Rabus A., Dermakar C., Besters-Dilger J., Pfänder S., *Congruence in Contact-induced Language Change*, 2014.
- Rieder K., *Intercomprehension in language teaching education*, 2022.
- Treiman R., Clifton C., Meyer A.S. & Wurm L.H., *Language comprehension and production*, 2003.
- Zohar E., *Theachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking*, 1999.

SITOGRAFIA

www.oed.com/view/Entry/245682?

[redirectedFrom=neurolinguistic+programming#eid12359479](http://www.oed.com/view/Entry/245682?redirectedFrom=neurolinguistic+programming#eid12359479) (ultimo accesso: marzo 2022).

www.ilsole24ore.com/art/conoscenza-dell-inglese-alta-ue-ma-italia-e-francia-sono-ultime-AErQAzYG?refresh_ce=1 (ultimo accesso: novembre 2018).

www.orizzontescuola.it/linsegnamento-dellinglese-nella-scuola-italiana-criticita-riflessioni-proposte-lettera/ (ultimo accesso: giugno 2018).

www.treccani.it/enciclopedia/digital-storytelling_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/ (2012).

www.repubblica.it/scuola/2022/03/03/news/

[scuola_vecchie_lim_addio_in_classe_arrivano_i_monitor_touch_screen-340081255/](http://www.repubblica.it/scuola/2022/03/03/news/scuola_vecchie_lim_addio_in_classe_arrivano_i_monitor_touch_screen-340081255/) (ultimo accesso: marzo 2022).

www.corriere.it/salute/neuroscienze/16_gennaio_19/svelato-segreto-chi-impara-subito-lingue-piu-conessioni-cervello-6d762ef0-beb1-11e5-8000-980215fcd4e6.shtml (ultimo accesso: gennaio 2016).

www.corriere.it/salute/neuroscienze/16_gennaio_19/svelato-segreto-chi-impara-subito-lingue-piu-conessioni-cervello-6d762ef0-beb1-11e5-8000-980215fcd4e6.shtml (ultimo accesso: febbraio 2020).

www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo/

www.focus.it/scienza/scienze/negati-per-le-lingue-e-colpa-di-un-gene (ultimo accesso: giugno 2016).

lamenteemeravigliosa.it/psicolinguistica-studiare-mente-e-linguaggio/ (ultimo accesso: febbraio 2022).

oggiscienza.it/2016/07/12/imparare-lingue-cervello-neuroscienze/index.html (ultimo accesso: luglio 2016).

pnlpedia.com/cos-e-la-pnl/ (ultimo accesso: febbraio 2016).

www.scienzaeconoscenza.it/blog/neuroscienze-cervello/cervello-linguaggio (ultimo accesso: maggio 2018).