

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XXVIII 2020

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI
LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XXVIII 2020

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA
Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere
Università Cattolica del Sacro Cuore
Anno XXVIII - 2/2020
ISSN 1122-1917
ISBN 978-88-9335-697-8

Comitato Editoriale

GIOVANNI GOBBER, Direttore
MARIA LUISA MAGGIONI, Direttore
LUCIA MOR, Direttore
MARISA VERNA, Direttore
SARAH BIGI
ELISA BOLCHI
GIULIA GRATA
CHIARA PICCININI
MARIA PAOLA TENCHINI

Esperti internazionali

THOMAS AUSTENFELD, Université de Fribourg
MICHAEL D. AESCHLIMAN, Boston University, MA, USA
ELENA AGAZZI, Università degli Studi di Bergamo
STEFANO ARDUINI, Università degli Studi di Urbino
GYÖRGY DOMOKOS, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
HANS DRUMBL, Libera Università di Bolzano
JACQUES DÜRRENMATT, Sorbonne Université
FRANÇOISE GAILLARD, Université de Paris VII
ARTUR GAŁKOWSKI, Uniwersytet Łódzki
LORETTA INNOCENTI, Università Ca' Foscari di Venezia
VINCENZO ORIOLES, Università degli Studi di Udine
GILLES PHILIPPE, Université de Lausanne
PETER PLATT, Barnard College, Columbia University, NY, USA
ANDREA ROCCI, Università della Svizzera italiana
EDDO RIGOTTI, Università degli Studi di Perugia
NIKOLA ROSSBACH, Universität Kassel
MICHAEL ROSSINGTON, Newcastle University, UK
GIUSEPPE SERTOLI, Università degli Studi di Genova
WILLIAM SHARPE, Barnard College, Columbia University, NY, USA
THOMAS TRAVISANO, Hartwick College, NY, USA
ANNA TORTI, Università degli Studi di Perugia
GISÈLE VANHESE, Università della Calabria

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti
alla valutazione di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima*

© 2020 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: www.educatt.it/libri

Redazione della Rivista: redazione.all@unicatt.it | *web:* www.analisinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di luglio 2020
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

INDICE

Le strutture matematiche del linguaggio nella teoria di Zellig Sabbetai Harris <i>Alberto Maria Langella</i>	7
Die Präadverbien 'ab', 'seit', 'von' <i>Patrizio Malloggi</i>	23
Regali omofonici nel Cinese Moderno Standard (CMS) <i>Nazarena Fazzari</i>	37
Formal theory-driven, psycholinguistic data and corpus-driven study confirms the absence of a basic colour term for ORANGE in Modern Standard Mandarin and elaborates the syntaxico-semantic 'distributional potential' criterion for basicness <i>Victoria Bogushevskaya</i>	61
Лексикология и переводоведение: лексика интеллектуальных качеств человека в <i>Вояжировом лексиконе</i> С. С. Волчкова (1755? – 1764) <i>Riva Evtifeeva</i>	73
Acquisizione del russo L2 per motivi umanitari <i>Jacopo Saturno e Manuela Pavone</i>	85
Students' Perceptions and Attitudes on the Use of Literature as a Tool for Learning English as a Foreign Language <i>Diego Sirico</i>	115
La Rivoluzione Finanziaria a teatro: la rappresentazione del credito (e il credito come rappresentazione) in alcune commedie inglesi fra Sei e Settecento <i>Renato Rizzoli</i>	145
Clothes Maketh the Gentleman: performance identitaria e vestimentaria in <i>Great Expectations</i> <i>Federica Perazzini</i>	177
Il <i>cut-up</i> di William S. Burroughs come trasformazione bioniana <i>Riccardo Gramantieri</i>	195

Le pronom personnel sujet au 15 ^e siècle : domaines littéraire et juridique	
<i>Daniela Puolato</i>	213
Indice degli Autori	235

*Il Comitato Editoriale ricorda con affetto
la collega Nazarena Fazzari,
mancata durante la lavorazione
di questo fascicolo.*

ACQUISIZIONE DEL RUSSO L2 PER MOTIVI UMANITARI

JACOPO SATURNO E MANUELA PAVONE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO, ISTITUTO DON BOSCO VILLAGE

The paper describes the acquisition of L2 Russian by Italian volunteers hosting Russian-speaking children for humanitarian purposes. The focus is on an oral comprehension and production task, whose results show that alongside traces of inflectional morphology, production is mostly based on the juxtaposition of topic and comment. Performance is superior in production than comprehension, which is explained in terms of input and motivation. Didactic and acquisitional implications are discussed.

Il lavoro descrive l'acquisizione del russo L2 da parte di un gruppo di volontari italiani impegnati nell'accoglienza di bambini di lingua russa, concentrandosi su un esercizio di comprensione e produzione orale. I dati evidenziano alcune tracce di morfologia flessiva e la frequente contrapposizione tra topic e comment. Forse a causa di fattori legati all'input e alla motivazione, il punteggio è più alto in produzione che in comprensione. I risultati sono discussi in termini didattici e acquisizionali.

Keywords: L2 Russian, L2 for special purposes, initial SLA, input, utterance structure

1. Introduzione e quadro teorico

Il presente studio¹ è dedicato all'analisi di una particolare esperienza di apprendimento, in cui lo studio della L2 (il russo) è motivato esclusivamente dall'impegno umanitario degli apprendenti. I volontari dell'associazione *Kupalinka*, infatti, ogni anno organizzano un soggiorno di risanamento in Italia per i bambini bielorusi colpiti dall'incidente nucleare di Černobyl'. Al fine di migliorare le possibilità di comunicazione di ambito quotidiano con il bambino e i suoi genitori, i volontari prendono parte a un corso di russo appositamente concepito. Dal punto di vista acquisizionale, tale contesto è peculiare in quanto il percorso didattico volutamente copre unicamente il lessico e le strutture grammaticali ritenute indispensabili.

Dopo aver descritto la struttura e i principi ispiratori del corso di lingua, lo studio presenta i risultati di un esercizio di comprensione e produzione orale. I risultati empirici sono posti a confronto con la ben nota struttura delle varietà di apprendimento iniziali, con l'obiettivo di evidenziare le specificità del contesto acquisizionale considerato e di discuterne eventuali criticità da una prospettiva glottodidattica.

¹ L'articolo è il frutto della collaborazione dei due autori, i quali tuttavia si sono occupati in modo particolare di diversi aspetti del lavoro. In particolare, l'elaborazione e analisi dei dati sperimentali, nonché la stesura del testo nella sua interezza sono a cura di Jacopo Saturno, laddove Manuela Pavone ha preparato e condotto il corso di russo dell'Associazione *Kupalinka*.

1.1 L'accoglienza dei bambini bielorusi in Italia

Già dagli anni immediatamente successivi all'incidente nucleare di Černobyl' (1986), diverse associazioni di volontariato si propongono di offrire ai bambini² delle zone colpite un soggiorno di risanamento in Italia, organizzato in collaborazione con strutture pubbliche e private. Tra tali associazioni rientra anche *Kupalinka*³ ONLUS⁴, fondata a Brugherio (MB) nel 2013, la quale tutti gli anni nel mese di giugno accoglie numerosi bambini provenienti dal sud della Bielorussia, la zona maggiormente colpita dalle conseguenze della catastrofe.

Oltre all'organizzazione di campagne di sensibilizzazione e del programma ricreativo e medico-sanitario relativo all'accoglienza, l'Associazione si occupa della formazione psicologica, culturale e linguistica delle famiglie ospitanti. Proprio in quest'ambito, su iniziativa di Manuela Pavone, si è deciso di offrire ai volontari un corso elementare di lingua russa, così da facilitare la comunicazione quotidiana con i bambini ospiti e le loro famiglie.

Dal 2013 ad oggi, l'Associazione *Kupalinka* ha ospitato 32 bambini, tutti provenienti dai villaggi rurali della regione di Gomel', nel sud della Bielorussia. Gli ospiti hanno tra i sette e i dodici anni e molto spesso versano in condizioni di disagio sociale: non è raro che provengano da famiglie incomplete, oppure che abbiano già trascorso svariati mesi all'interno di case famiglia o centri di assistenza sociale. Molto spesso tali difficili situazioni sono legate al problema generale dell'alcolismo.

Potrebbe sorprendere che per preparare i volontari all'accoglienza di un bambino *bielorusso* l'Associazione offra un corso di lingua *russa*, considerando che il bielorusso è la lingua ufficiale dello Stato corrispondente, pur se accanto al russo. La scelta è motivata dal fatto che ormai da molti decenni il russo prevale quale lingua di comunicazione quotidiana presso ampi strati della società, tanto da rappresentare la lingua dominante nei mezzi di informazione e nella scuola⁵. Dall'indagine di Kittel et al. emerge in realtà che l'80% degli intervistati non si serve di una varietà standard di russo o bielorusso, bensì di un bielorusso integrato da parole russe oppure, con frequenza di gran lunga maggiore, di un russo arricchito di elementi bielorusi⁶. Per quanto riguarda i bambini ospitati dall'Associazione *Kupalinka*, la maggior parte frequenta scuole che si trovano nei villaggi di campagna, dunque "di lingua bielorusa": l'etichetta indica che durante le lezioni insegnanti ed allievi

² I rapporti relativi ai danni causati agli abitanti della regione e all'ambiente circostante riportano stime discordanti e dati spesso approssimativi. Per approfondire la questione si vedano i seguenti siti web: https://www.who.int/ionizing_radiation/chernobyl/background/en/ (ultima consultazione 27 luglio 2019); <http://www.oecd-nea.org/rp/chernobyl/> (ultima consultazione 27 luglio 2019).

³ *Kupalinka* è un canto popolare bielorusso.

⁴ L'Associazione è iscritta al registro del volontariato della sezione provinciale di Monza e Brianza con codice fiscale 94628400155.

⁵ G. Hentschel, *Eleven questions and answers about Belarusian-Russian Mixed Speech ("Trasjanka")*, "Russian Linguistics", 41, 2017, pp. 17-42; C. Woolhiser, *The Russian Language in Belarus: Language Use, Speaker Identities and Metalinguistic Discourse*, in *The Russian language outside the nation*, L. Ryazanova-Clarke ed., Edinburgh University Press, Edinburgh 2014, pp. 81-116.

⁶ B. Kittel – D. Lindner – S. Tesch – G. Hentschel, *Mixed language usage in Belarus: the sociostructural background of language choice*, "International Journal of the Sociology of Language", 206, 2010, pp. 47-71.

parlano in questa lingua, in cui sono insegnate tutte le materie. Al di fuori delle situazioni comunicative prettamente scolastiche (a cominciare dalla ricreazione), la lingua utilizzata torna però ad essere il russo. Pare dunque che proprio quest'ultimo codice rappresenti il mezzo di interazione privilegiato nei contesti più quotidiani, o piuttosto non regolati da una politica linguistica esplicita come è quella relativa all'istruzione.

1.1.1 Partecipanti

Il corso di russo dell'associazione *Kupalinka* nasce in risposta alle necessità comunicative dell'accoglienza, con l'obiettivo specifico di preparare i volontari alla comunicazione di base su argomenti quotidiani e legati alle necessità di un bambino.

Le lezioni si svolgono ogni anno da febbraio a maggio, per un totale di circa venti ore. I partecipanti sono normalmente adulti, ma non mancano occasionali adolescenti e persino bambini.

Di seguito sono presentati i dati dei corsisti che hanno preso parte all'esercizio descritto nella sezione 2.3. Si tratta in totale di 19 persone, di cui 13 femmine e 4 maschi, età media 43 (minimo 11, massimo 64). Tutti sono madrelingua di diverse varietà regionali di italiano. La maggior parte inoltre conosce almeno un dialetto italiano o una lingua straniera (Tabella 1), a un livello variabile di competenza. Dieci hanno già frequentato il corso di russo almeno una volta, mentre per i rimanenti si tratta della prima esperienza.

Tabella 1 - *Conoscenza di lingue straniere*

<i>Inglese</i>	<i>Francese</i>	<i>Dialetto</i>	<i>Tedesco</i>	<i>Spagnolo</i>	<i>Latino</i>
15	7	6	5	1	1

La distribuzione dei corsisti per titolo di studio è indicata nella Tabella 2. Nella maggior parte dei casi i titoli di studio inferiori appartengono a partecipanti molto giovani che non hanno ancora completato gli studi.

Tabella 2 - *Distribuzione per titolo di studio*

<i>Titolo di studio</i>	<i>n.</i>
Scuola superiore/professionale	6
Laurea magistrale/vecchio ordinamento	5
Licenza media	3
Triennale	2
Licenza elementare	1

La Tabella 3 propone il profilo dei singoli partecipanti al corso, permettendone di osservare la notevole varietà in termini di età, titolo di studio e repertorio linguistico.

Tabella 3 - *Profilo dei partecipanti al test finale*

<i>Partecipante</i>	<i>Età</i>	<i>Sesso</i>	<i>Titolo di studio</i>	<i>Lingue</i>
GianpiergioBERTO	17	m	licenza media	inglese, abruzzese, francese
Gabry	26	f	laurea magistrale	inglese, latino
Stelle	20	f	licenza media	inglese, francese
Lalilla	44	f	laurea magistrale	inglese, tedesco
v2_05	13	f	licenza media	inglese, francese
Katana	45	f	laurea magistrale	inglese, spagnolo, tedesco, pugliese
Flash	58	f	licenza media	/
estate	47	f	scuola superiore	inglese, tedesco
Gatto	11	f	licenza elementare	inglese
Anna	50	f	scuola professionale	francese, abruzzese
Abcd	58	f	scuola superiore	inglese, francese
Xxx	63	m	scuola superiore	inglese
zietta	57	m	laurea magistrale	siciliano
kursk1943	51	m	laurea magistrale	inglese, milanese
giugno18	39	f	laurea triennale	inglese, tedesco
neve64	54	f	scuola superiore	inglese, francese, tedesco
numerouno	64	m	scuola superiore	dialetto leccese, inglese
mac52	51	f	laurea triennale	inglese, francese

Questo lavoro non prenderà in considerazione le eventuali correlazioni tra il profilo dei partecipanti e i risultati raggiunti nell'esercizio. Tuttavia, l'analisi attenta della composizione del gruppo (la quale tende a rimanere piuttosto costante negli anni) ricopre un ruolo fondamentale per la strutturazione del corso di russo dell'Associazione. Nonostante non manchino laureati né partecipanti che dichiarino di conoscere una o più lingue straniere, la maggior parte dei volontari non ha verosimilmente dimestichezza con le nozioni metalinguistiche necessarie per una descrizione scientifica del russo: per quanto riguarda la categoria del caso, per esempio, solo sei partecipanti dichiarano di conoscere una lingua straniera in cui essa è espressa morfologicamente (latino e tedesco). Va inoltre considerato che molti specificano una conoscenza solo scolastica delle lingue straniere indicate, indice verosimilmente di una certa disabitudine allo studio. A ciò si aggiunge il fatto (esplicitato

da una specifica domanda del questionario distribuito prima dell'esercizio) che nessuno dei partecipanti aveva interesse a studiare il russo per scopi diversi dall'accoglienza dei bambini bielorusi. Ogni elemento di complessità – specie se di natura metalinguistica – è concepito da molti come un ostacolo e una fonte di scoraggiamento, piuttosto che uno stimolo, comportando perciò un rischio concreto di defezione. Alla luce della natura volontaria del corso e dell'intero programma di accoglienza, nonché del ridottissimo tempo a disposizione, si è preferito dunque limitare la trattazione agli argomenti ritenuti strettamente indispensabili, cercando di renderli quanto più accessibili a tutti gli interessati, indipendente dal percorso di studi e dal livello culturale.

In generale, per valutare l'efficacia del programma didattico di *Kupalinka* è fondamentale tenere presente che l'obiettivo dei partecipanti non riguarda l'apprendimento del russo *in sé*, né la possibilità di approfondirne la conoscenza per scopi diversi dall'accoglienza. Al contrario, si tratta esclusivamente di comunicare in modo efficace – ma non necessariamente corretto dal punto di vista formale – con il bambino bielorusso e i suoi genitori. Per molti, il fatto che ciò implichi di dover acquisire minime competenze di lingua russa costituisce piuttosto un ostacolo che un'opportunità. Da ciò deriva la necessità di semplificare il più possibile il materiale didattico e di escludere ogni elemento di complessità meta-linguistica.

1.2 Morfosintassi negli stadi iniziali dell'acquisizione di L2

L'atipicità dei partecipanti e del contesto didattico qui descritti rappresenta un elemento di notevole interesse in ottica pedagogica e acquisizionale. Per quanto gli studi glottodidattici si siano normalmente concentrati su studenti inseriti in un contesto scolastico più o meno obbligatorio, si può argomentare che gli apprendenti con le caratteristiche dei volontari qui considerati rappresentino verosimilmente una proporzione significativa di quanti, per vari motivi, si accostano allo studio di una lingua straniera. Al fine di interpretare i dati empirici elicitati dallo studio alla luce delle categorie note alla linguistica acquisizionale, si presenta di seguito una breve ricognizione delle conoscenze disponibili sulle varietà iniziali di L2, con particolare attenzione all'espressione della categoria del caso.

Non sono molti gli studi dedicati all'acquisizione di minime competenze comunicative in russo L2 da un punto di vista non pedagogico, ma descrittivo o sperimentale. Ciò in parte contrasta con l'attenzione che i livelli iniziali di competenza hanno ricevuto nella glottodidattica, come testimonia la profusione di manuali che promettono un'acquisizione rapida e facile della lingua, spesso rivolgendosi a un pubblico settoriale, come ad esempio gli operatori turistici⁷. Lo studio delle fasi iniziali di una L2 in effetti pone notevoli difficoltà metodologiche, generalmente riconducibili al problema di controllare la precedente esperienza linguistica dei partecipanti. A ciò si aggiunge la scarsità dei mezzi espressivi disponibili all'inizio del processo di acquisizione, che limita pesantemente la varietà delle possibili domande di ricerca. Per quanto riguarda il russo, per esempio, un tema relativa-

⁷ I.V. Kaznyškina – S.A. Chavronina, *Pjat' zvezd: ekspres-kurs po russkomu jazyku dlja rabotnikov servisa*, Russkij jazyk, Moskva 2010; T. Akišina, *Russkij dlja delovoj poezdki*, Russkij jazyk, Moskva 2017.

mente frequentato è l'acquisizione della morfologia nominale⁸ o verbale⁹: è evidente però che strutture bersaglio di questo tipo richiedono informanti relativamente esperti. Altri studi¹⁰ indagano l'elaborazione di determinate categorie grammaticali da parte di partecipanti senza alcuna esperienza di russo L2, ma si tratta di esperimenti di laboratorio dalle scarse implicazioni didattiche o comunicative.

Un contributo fondamentale allo studio dell'acquisizione spontanea di L2 si deve al progetto ESF (*European Science Foundation*¹¹), il quale nel contesto dei fenomeni migratori degli anni '70 e '80 del XX secolo si proponeva di indagare il fenomeno in prospettiva interlinguistica presso apprendenti di diverse L1. Fondamentale in quest'ambito teorico è la nozione di 'varietà di apprendimento', definita da Perdue¹² come "a linguistic system in its own right, error-free by definition, and characterized at a given time by a particular lexical repertoire and by a particular interaction of organizational principles". Con questo approccio si vuole evitare la cosiddetta *comparative fallacy*¹³, per cui l'interlingua è sistematicamente analizzata in relazione alla lingua bersaglio, di cui è considerata una imitazione imperfetta. L'approccio del progetto ESF arriva invece a sostenere provocatoriamente che le stesse varietà native non sono che casi particolari di varietà di apprendimento, certo molto avanzate, ma pur sempre suscettibili di evoluzione¹⁴. Contrariamente alla convinzione per cui "testing learners at the very outset of L2 acquisition is generally not feasible, as they would be unable to fulfil even basic task demands in the L2"¹⁵, nell'ambito della sperimentazione anche apprendenti con scarsissima esperienza della lingua bersaglio si dimostrano in grado di esprimersi in modo efficace in contesti comunicativi concreti.

Tra i principali obiettivi, il progetto ESF si proponeva di descrivere la struttura interna degli enunciati della L2, cioè le strategie sistematiche e razionali con cui l'apprendente riesce a veicolare il significato pur a fronte di una conoscenza solo frammentaria della lingua

⁸ V. Kempe – B. MacWhinney, *The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German*, "Studies in Second Language Acquisition", 20, 1998, 3, pp. 543-587; G. Peirce, *Acquisition of the Russian Case System by L1 and L2 Learners: Generative and Functionalist Approaches*, 2015; G. Rubinstein, *On the Acquisition of Russian Cases by American Classroom Learners*, "IRAL", 33, 1995, 1, pp. 9-34.

⁹ K. Gor – S. Cook, *Nonnative Processing of Verbal Morphology: In Search of Regularity*, "Language Learning", 60, 2010, 1, pp. 88-126.

¹⁰ V. Kempe – P.J. Brooks, *The Role of Diminutives in the Acquisition of Russian Gender: Can Elements of Child-Directed Speech Aid in Learning Morphology?*, "Language Learning", 55, 2005, S1, pp. 139-176; V. Kempe – P.J. Brooks, *Second Language Learning of Complex Inflectional Systems*, "Language Learning", 58, 2008, 4, pp. 703-746.

¹¹ C. Perdue, *Adult language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

¹² C. Perdue, *Introduction*, "Studies in Second Language Acquisition" 22, 2000, pp. 299-305: 301.

¹³ R. Bley-Vroman, *The Comparative Fallacy in Interlanguage Studies: The Case of Systematicity*, "Language Learning", 33, 1983, pp.1-17.

¹⁴ W. Klein, *Die Lehren des Zweitspracherwerbs*, in *Grammatik und Diskurs: Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*, N. Dittmar – A. Giacalone Ramat ed., Stauffenburg, Tübingen 1999, pp. 279-290: 281-284.

¹⁵ T. Grüter – M. Lieberman – A. Gualmini, *A Test Case for L1 versus UG as the L2 Initial State: The Acquisition of the Scope Properties of Disjunction by Japanese Learners of English*, in *9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*, R. Slabakova et al. ed., Cascadilla Proceedings Project, Somerville 2008, pp. 47-56: 54.

bersaglio. Anche se alcuni dettagli possono differire in qualche misura al variare della combinazione di L1 e L2 (si vedano ad esempio Broeder et al.¹⁶ per l'ordine di testa e modificatore nei composti), i risultati mostrano che tutte le varietà di apprendimento condividono un repertorio di principi organizzativi fondamentali (si veda Giacalone Ramat¹⁷ per l'italiano L2). Una varietà di apprendimento particolarmente studiata è la 'Varietà Basica'¹⁸, la cui struttura è determinata dall'interazione – e talvolta dal conflitto – fra tre grandi categorie di principi: a) frasali, relativi alle possibili configurazioni che l'enunciato può assumere in termini di classi di parola, es. nome-verbo-nome; b) pragmatici, per cui l'elemento più saliente (*focus*) dal punto di vista informativo compare in posizione finale (*focus last*); c) semantici, per cui l'entità dotata di maggiore controllo sulla situazione (*controller*) compare in posizione iniziale (*controller first*). La regolarità della Varietà Basica riflette la capacità di strutturare il poco input a disposizione alla luce di principi che l'apprendente adulto conosce già bene, in quanto utente esperto di almeno un'altra lingua¹⁹. L'apprendente è inoltre in grado di manipolare a proprio vantaggio molti altri elementi di natura non strettamente linguistica, per esempio facendo ampio riferimento a un contesto condiviso con l'interlocutore, oppure strutturando gli eventi di una narrazione nell'ordine naturale in cui sono avvenuti. Tutto ciò è visibile nell'esempio (1), tratto dalla narrazione di un breve film in tedesco L2²⁰.

- (1) *holz* *sicher* *schiff*
 legno sicuro nave
 "il palo tiene ferma la barca"

Il principio 'controller first' si può accostare al 'principio del primo nome'²¹, per cui l'apprendente tende a interpretare il primo nome o il pronome in cui si imbatte nella frase come agente o soggetto. Con il termine 'processing instruction' si intende una metodologia

¹⁶ P. Broeder – G. Extra, – R. Van Hout – K. Voionmaa, *Word formation processes in talking about entities*, in *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, C. Perdue ed., Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 41-72.

¹⁷ A. Giacalone Ramat, *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma 2003.

¹⁸ W. Klein – C. Perdue, *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, "Second Language Research", 13, 1997, pp. 301-347.

¹⁹ C. Perdue ed., *Adult Language Acquisition*, pp. 2-4; G. Bernini, *The copula in learner Italian: Finiteness and verbal inflection*, in *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*, C. Dimroth – M. Starren ed., John Benjamins, Amsterdam 2003, pp. 159-185; W. Klein, *Finiteness, universal grammar, and the language faculty*, in *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*, J. Guo et al. ed., Psychology Press, New York 2009, pp. 333-344; R. Rast, *The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition*, "International review of applied Linguistics", 48, 2010, pp. 159-183; C. Dimroth, *Beyond Statistical Learning: Communication Principles and Language Internal Factors Shape Grammar in Child and Adult Beginners Learning Polish Through Controlled Exposure*, "Language Learning", 68, 2018, pp. 863-905.

²⁰ W. Klein – C. Perdue, *Utterance structure: developing grammars again*, John Benjamins, Amsterdam 1992, p. 31.

²¹ B. Van Patten, *Learners' comprehension of clitic object pronouns: More evidence for a word order strategy*, "Hispanic Linguistics", 1, 1984, pp. 57-67.

didattica volta a correggere tale strategia potenzialmente erronea in lingue dotate di ordine dei costituenti libero, come il russo²². Naturalmente esistono numerose situazioni in cui il principio del primo nome produce interpretazioni poco probabili ed è perciò spontaneamente accantonato, per esempio laddove il primo nome o pronome sia inanimato e il secondo animato (*vod-u p'ju ja*, acqua-ACC.SG bevo io “l’acqua la bevo io”) oppure laddove il contesto suggerisca un’interpretazione contraria.

L’esempio mostra inoltre come la categorizzazione dell’input in termini di classi di parola possa a volte rivelarsi fluida²³: la parola *sicher* “sicuro”, a rigore un aggettivo nella varietà bersaglio, è qui utilizzato piuttosto in qualità di predicato.

Una caratteristica della Varietà Basica fondamentale ai fini del presente lavoro è l’assenza di morfologia flessiva. Le parole tendono a comparire in un’unica forma invariabile, detta ‘forma di base’²⁴:

There is no inflection in the BV, hence no marking of case, number, gender, tense, aspect, agreement by morphology. Thus, lexical items typically occur in one invariant form. [...] Occasionally, a word shows up in more than one form, but this (rare) variation does not seem to have any functional value: the learners simply try different phonological variants.

Ne consegue che l’espressione del significato grammaticale è affidata all’ordine delle parole, come in (1), oppure al lessico, come in (2), in cui la collocazione dell’azione al passato o al presente dipende non dalla morfologia verbale, che non subisce variazioni, ma dalle espressioni “Cina” e “qua”, rispettivamente²⁵.

(2) *io Cina fa tecnica di labolatorio [...] qua fa cameriere.*

Nei termini di Givón²⁶, si può affermare che la Varietà Basica rappresenta una forma di organizzazione pragmatica dell’enunciato, basata sulla giustapposizione di *topic* e *comment*,

²² W. Comer – L. Debenedette, *Processing Instruction and Russian: Further Evidence Is IN*, “Foreign Language Annals”, 44, 2011, 4, pp. 646-673; B. VanPatten – E. Collopy – A. Qualin, *Explicit information and processing instruction with nominative and accusative case in Russian as a second language: just how important is explanation?*, “The Slavic and East European Journal”, 56, 2012, 2, pp. 256-276; B. VanPatten – E. Collopy – J. Price – S. Borst – A. Qualin, *Explicit Information, Grammatical Sensitivity, and the First-Noun Principle: A Cross-Linguistic Study in Processing Instruction*, “The Modern Language Journal”, 97, 2013, 2, pp. 506-527.

²³ A. Valentini, *Un approccio per categorie lessicali alle varietà di apprendimento iniziali di italiano L2*, in *Diachronica et synchronica: studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, R. Lazzeroni – E. Banfi – G. Bernini – M. Chini – G. Marotta ed., ETS, Pisa 2008, pp. 563-583; A. Valentini, *La ricostituzione di categorie lessicali in italiano lingua seconda*, in *Lessico e grammatica del lessico nell’acquisizione della seconda lingua*, S. Dal Maso – G. Massariello Merzagora ed., Mimesis, Milano 2009, pp. 51-74.

²⁴ W. Klein – C. Perdue, *The Basic Variety*, p. 311.

²⁵ G. Bernini, *La seconda volta. La (ri)costituzione di categorie linguistiche nell’acquisizione di L2*, in *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche: atti del convegno della Società italiana di glottologia*. Perugia, 23-25 ottobre 2003, L. Costamagna – S. Giannini ed., Il calamo, Roma 2004, pp. 121-150: 137.

²⁶ T. Givón, *From discourse to syntax: Grammar as a processing strategy*, in *Syntax and Semantics*. Discourse and Syntax, T. Givón ed., Academic Press, New York 1979, pp. 81-112.

laddove la lingua bersaglio normalmente si esprime mediante una modalità sintattica in cui più rilevanti sono le nozioni di soggetto e predicato, la cui relazione è spesso segnalata dalla morfologia flessionale.

Anche se rivolto specificamente all'apprendimento non del russo, ma di una lingua ad esso affine come il polacco, vale la pena di citare in questa sede il progetto VILLA²⁷, una vasta iniziativa internazionale volta a indagare le primissime fasi di acquisizione di una L2 alla luce di un rigoroso controllo dell'input. Dieci gruppi di apprendenti nativi di cinque diverse L1 (olandese, tedesco, francese, inglese e italiano) senza alcuna esperienza della lingua bersaglio sono stati esposti a un corso di polacco delle durata di 14 ore, il cui input è stato integralmente registrato e trascritto. Le lezioni si svolgevano interamente in polacco e non prevedevano alcuna spiegazione esplicita della grammatica bersaglio. L'evoluzione dell'interlingua è stata osservata mediante numerosi test dedicati a vari livelli della L2, dalla fonologia²⁸ alla morfosintassi²⁹ fino alla pragmatica³⁰.

Ai fini del presente lavoro è particolarmente rilevante l'analisi di alcuni episodi di interazione fra pari nella L2, in cui l'uso della morfologia flessiva si discosta notevolmente da quanto osservabile nei test caratterizzati da una struttura più rigida³¹. I dati permettono di fare luce sulle modalità espressive degli apprendenti dopo solo poche ore di corso (una decina negli esempi citati). In (3) si vede infatti come i nomi femminili in funzione di oggetto diretto presentino una marcatura morfologica asistemica, in cui la forma in [e]

²⁷ "Varieties of Initial Learners in Language Acquisition", C. Dimroth et al., *Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project*, "EUROSLA Yearbook", 13, 2013, pp. 109-138.

²⁸ E. Shoemaker – R. Rast, *Extracting words from the speech stream at first exposure*, "Second Language Research", 29, 2013, 2, pp. 165-183; E. Shoemaker, *The Development of Perceptual Sensitivity to Polish Sibilants at First Exposure*, "Proceedings of the Annual Meetings on Phonology", 2, 2015; G. Bernini, *The sound pattern of initial learner varieties*, "Linguistica e Filologia", 38, 2018, pp. 85-11.

²⁹ J. Hinz et al., *Initial processing of morphological marking in nonnative language acquisition: Evidence from French and German learners of Polish*, "EUROSLA Yearbook", 13, 2013, pp. 139-175; J. Saturno, *Perceptual prominence and morphological processing in initial Second Language Acquisition*, in *pS-prominenceS. Prominences in Linguistics. Proceedings of the International Conference*, A. De Dominicis ed., DISUCOM press, Viterbo 2015, pp. 76-95; J. Saturno, *Tra frequenza e trasparenza: strutture copolari a confronto in polacco L2*, in *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, A. Valentini ed., Franco Cesati, Firenze 2016, pp. 43-56; J. Saturno, *Strategie di formazione delle parole in varietà iniziali di polacco L2*, in *Le lingue slave tra struttura e uso*, V. Benigni – L. Gebert – J. Nikolaeva ed., Firenze University Press, Firenze 2016, pp. 279-305.

³⁰ C. Dimroth, *Beyond Statistical Learning*.

³¹ M. Watorek – M. Durand – K. Starosciak, *L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants*, "Discours [en ligne]", 18, 2016; J. Saturno, *Morfosintassi e situazione comunicativa in varietà di apprendimento iniziali: un confronto tra interazione semi-spontanea e test strutturati*, in *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, C. Andorno – R. Grassi ed., AItLA, Milano 2016, pp. 139-158; J. Saturno, *Correzioni tra pari in varietà iniziali di L2: uno strumento appropriato?*, in *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, R. Grassi ed., Franco Cesati, Firenze 2018, pp. 97-110; J. Saturno, *Elicited imitation as a diagnostic tool of morphosyntactic processing*, in *Teachability and Learnability across languages*, R. Arntzen et al. ed., John Benjamins, Amsterdam 2019, pp. 119-136.

modellata sull'accusativo si alterna spesso con quella in [a] modellata sul nominativo, che ne rappresenta probabilmente la forma di base³².

- (3) a. ['dʒulj-a 'lubi her'bat-e i tʃoko'lad-a]
 Giulia-NOM ama tè-ACC e cioccolata-NOM
 “Giulia ama il tè e la cioccolata”
 b. ['luk-a 'xoxa 'hann-a]
 Luca-NOM ama Anna-NOM
 “Luca ama Anna”

Nonostante l'assenza di un uso funzionale della morfologia flessiva, la comunicazione è efficace grazie ai principi che strutturano l'enunciato, i quali ricalcano quelli identificati per la Varietà Basica. Laddove ricorra un verbo bivalente si osserva di solito un contrasto nell'animatezza dei referenti coinvolti, per cui quello animato sarà verosimilmente l'agente (3a). Nel caso in cui questo contrasto non fosse presente, ad esempio per il coinvolgimento di due entità animate (3b), il principio *controller first* prevede che l'agente compaia in prima posizione.

Relativamente alla morfologia verbale, Bernini³³ osserva che forme non standard come ['skake] e ['skaka] possono interpretarsi come una strategia dell'apprendente per ridurre l'allomorfia presente nel paradigma del verbo, in cui si oppongono *skakač* /'skakate/ “saltare:INF” e *skacze* /'skafʲe/ “saltare:PRES.3SG”. È possibile che il contrasto tra le forme ['skake] e ['skaka] prodotte dall'apprendente anticipi la formazione di una forma di parola di base, morfologicamente e foneticamente più semplice, da utilizzare in tutti i contesti morfosintattici.

Riassumendo, il risultato più notevole del progetto VILLA è che anche dopo pochissime ore di esposizione a un input privo di spiegazioni esplicite, gli apprendenti si dimostrano in grado di manipolare almeno in parte la complessa morfologia della lingua bersaglio.

Va detto tuttavia che non necessariamente tale complessità rappresenta solo una fonte di difficoltà. Kempe e MacWhinney³⁴ mostrano come la capacità di identificare la funzione di agente sulla base della sola morfologia flessiva si sviluppi in maniera più rapida e efficace in russo L2 che non in tedesco L2. Nonostante i paradigmi russi siano di gran lunga più complessi di quelli del tedesco, infatti, proprio tale abbondanza di forme si traduce in una loro maggiore univocità, così che tendenzialmente a una terminazione corrisponde un solo significato. Ci sono naturalmente numerose eccezioni: nella frase russa (4), per esempio, la medesima terminazione *-a* codifica due significati radicalmente diversi, tanto che la corretta analisi di queste forme nominali dipende dalla conoscenza del genere grammaticale del nome.

³² J. Saturno, *Input e morfosintassi in polacco L2: la lezione glottodidattica di un esperimento acquisizionale*, p. 320.

³³ G. Bernini, *La réalisation phonique des mots en début d'apprentissage de langues secondes*, “Revue Française de Linguistique Appliquée”, 21, 2016, 2, pp. 139-151: 147-149.

³⁴ V. Kempe – B. MacWhinney, *The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German*, “Studies in Second Language Acquisition”, 20, 1998, 3, pp. 543-587.

- (4) *mam-a* *ljubit* *brat-a*
 mamma-NOM.SG amare:PRES.3SG fratello-ACC.SG
 “la mamma ama il fratello”

L’acquisizione del russo³⁵ L2 è stata studiata anche nell’ambito della Teoria della Processabilità (PT)³⁶, con l’obiettivo di verificare l’esistenza di un ordine di acquisizione della morfosintassi dedotto dai principi della grammatica lessico-funzionale³⁷ e postulato come universale. L’analisi si basa normalmente su rilevazioni trasversali, in cui sono rappresentati diversi stadi di sviluppo della lingua bersaglio. Non è possibile in questa sede approfondire i postulati di questo paradigma teorico: ci si limiterà perciò a una rassegna di esempi rappresentativi dei diversi stadi, selezionati in modo da delineare l’evoluzione delle strategie di espressione della categoria del caso.

Nei primissimi stadi l’apprendente è in grado soltanto di produrre singole parole o brevi formule inanalizzate, es. *dobryj den’* “buon giorno”. Il primo contrasto morfologico a svilupparsi oppone alla forma di base del nominativo un’altra terminazione, genericamente detta ‘non-nominativo’³⁸, la quale fa le veci di tutte le altre forme del paradigma (5). L’espressione del significato grammaticale è affidata non alla morfologia, ma all’ordine lineare in cui le parole compaiono nell’enunciato.

- (5) a. *govorit mam-u*
 dice mamma-NON-NOM
 “[Cappuccetto Rosso] dice alla mamma”
 b. *videla volk-e*
 vide lupo-NON-NOM
 “[Cappuccetto Rosso] vide il lupo”

Una terminazione specifica per l’oggetto diretto comincia a stabilizzarsi dapprima in posizione post-verbale³⁹, così che l’espressione della terminazione di caso appare tuttora più legata all’ordine dei costituenti che alla funzione sintattica (6).

- (6) *videla mam-u*
 vide mamma-ACC
 “[Cappuccetto Rosso] vide la mamma”

³⁵ Nell’ambito delle lingue slave, per un’applicazione al serbo di emigranti di seconda generazione in Australia si veda anche B. Di Biase – C. Bettoni – L. Medojević, *The development of case: a study of Serbian in contact with Australian English*, in *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, C. Bettoni – B. Di Biase ed., The European Second Language Association, Amsterdam 2015, pp. 195-212.

³⁶ M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam 1998.

³⁷ J. Bresnan, *Lexical-function syntax*, Blackwell, Malden 2001.

³⁸ D. Artoni, *L’acquisizione della morfologia del caso in russo L2: uno studio trasversale*, in *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, E. Favilla – E. Nuzzo ed., AITLA, Milano 2015, pp. 33-44: 40.

³⁹ *Ibid.* p. 37.

Quando costretti dall'esercizio a produrre ordini marcati come OS, gli apprendenti che non hanno ancora raggiunto la fase di sviluppo richiesta ('frasale', nei termini della PT) non sono in grado di marcare il caso accusativo al di fuori della sua canonica sede post-verbale (7)⁴⁰. Al suo posto è utilizzata la forma di base.

(7)	<i>*butylk-a</i>	<i>prinesla</i>	<i>medsestr-a</i>
	*bottiglia-NOM	portò	infermiera-NOM
	"La bottiglia l'ha portata l'infermiera"		

2. Il corso di russo dell'associazione Kupalinka

2.1 Il manuale

Il manuale si divide in otto unità, dedicate a temi e situazioni frequenti durante il soggiorno dei bambini bielorusi in Italia. L'affermazione di Rizzardi e Barsi per cui "la scelta di metodi e materiali dipende direttamente dal contesto"⁴¹ è particolarmente calzante nel caso del corso di russo dell'Associazione Kupalinka, il quale, come detto, nasce in risposta a un'esigenza comunicativa estremamente specifica. Il lessico si concentra soprattutto su alcune sfere della vita quotidiana, considerate prioritarie per la comunicazione con il bambino: saluti e convenevoli, presentazione della famiglia, descrizione di sé stessi e degli altri, stato di salute, comunicazione con la famiglia in Bielorussia, abbigliamento, attività ludiche e ricreative, cibo e bevande, divertimenti, animali domestici, azioni e oggetti di uso quotidiano (es. automobile, fare la doccia, telefonare).

Per quanto concerne la scelta del lessico, Ščukin propone principi di natura statistica, linguistica e metodologica, raccomandando di privilegiare "la diffusione delle unità lessicali nella lingua (all'inizio si studiano le parole più diffuse) e il loro valore comunicativo (ovvero quelle indispensabili per comunicare)"⁴². Ancora in merito ai criteri statistici, Rizzardi e Barsi⁴³ affermano che "la frequenza non può infatti essere l'unico criterio di selezione del lessico; bisogna tener presente che le parole non sono utili in astratto, ma si riferiscono sempre a un locutore e a uno scopo comunicativo." Similmente, Spreafico⁴⁴ introduce il concetto di 'disponibilità delle parole', definito come "un insieme di tratti, tra cui la frequenza, ma anche la natura dei contesti in cui compaiono e la percentuale di altre forme sconosciute all'apprendente cui si accompagnano". Descrivendo lo sviluppo lessicale non

⁴⁰ *Ibid.* p. 41.

⁴¹ M.C. Rizzardi – M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano 2005, p. 13.

⁴² A. Ščukin, *Obučenie rečevomu obščanju na russkom jazyke kak inostrannom*, Russkij Jazyk, Moskva 2012, p. 110 (Основными критериями отбора словаря при этом являются: распространенность слова в языке (сначала изучаются наиболее часто встречающиеся слова) и его коммуникативная ценность (т.е. необходимые для общения)).

⁴³ M.C. Rizzardi – M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, p. 131.

⁴⁴ L. Spreafico, *Lo sviluppo lessicale di un apprendente di italiano L2. Problemi e metodi di analisi quantitativa*, in *Atti del 4° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, G. Banti – A. Marra – E. Vineis ed., Guerra, Perugia 2005, pp. 241-257.

guidato di un apprendente di italiano L2, l'autore fa notare come questi, pur ignorando parole molto ricorrenti tra i parlanti nativi, al tempo stesso conosca lemmi quali *guanti* e *nebbia*, molto rari in corpora di frequenza come il LIP⁴⁵, ma strettamente legati alla sua esperienza quotidiana a Milano.

Nel bagaglio lessicale dei volontari di *Kupalinka* rientrano dunque parole come *želudok* “stomaco” o *atracciony* “giostre”, le quali, pur non rientrando negli elenchi del lessico fondamentale per il livello base A1 di russo⁴⁶, risultano fondamentali per la comunicazione con un bambino. Il principio statistico si trasforma in principio di necessità, per cui è opportuno individuare quelle “parole che sono non per forza frequenti, ma la cui conoscenza si rivela utile per l'uso pratico della lingua. Queste parole dovrebbero essere sempre presenti nella mente del parlante ed essere pronte all'uso nel discorso”⁴⁷.

La varietà scritta della lingua è volutamente trascurata, in quanto imparare a scrivere in russo (e quindi impraticarsi con l'alfabeto cirillico) appare un obiettivo non solo troppo ambizioso in relazione al tempo a disposizione, ma anche poco conforme agli obiettivi del corso. Nessuna trattazione esplicita è inoltre dedicata alla grammatica, che non viene presentata come un insieme di regole, bensì come una “lista di strutture”⁴⁸ da interiorizzare attraverso un lavoro intenso di imitazione e ripetizione. È anche ampiamente utilizzata la traduzione dal russo all'italiano. Tutte le spiegazioni o i commenti al materiale linguistico sono in lingua italiana.

Nel manuale si ricorre a una trascrizione non conforme allo standard scientifico, ma appositamente ideata per facilitare la rappresentazione grafica degli elementi linguistici trattati a lezione. A differenza di alcuni sistemi adottati in corsi di russo per non specialisti⁴⁹, che in realtà propongono piuttosto un sistema di traslitterazione, la trascrizione qui adottata mira a una resa quanto più accurata possibile della pronuncia. Per esemplificare, la parola *zdravstvujte* [ˈzdrastvujtʲɐ] “salve” è trascritta <zdrastvuitie>, evitando la notazione di grafemi non pronunciati (es. [v] nel nesso <vstv>) e utilizzando le norme ortografiche dell'italiano laddove possibile. Nelle trascrizioni <priviet> (*privet* “ciao”) e <charascio> (*chorošo* “bene”) la lettera <e> tonica è resa come <ie>, mentre <o> in posizione non tonica è sempre trascritta come <a>, privilegiando la resa grafica della pronuncia effettiva a scapito della fedeltà alle norme ortografiche del russo.

⁴⁵ T. De Mauro et al., *LIP: lessico dell'italiano parlato*, EtasLibri, Milano 1993.

⁴⁶ N.P. Andrjušina ed., *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven': obščee vladenie*, СМО МГУ, Moskva 2000.

⁴⁷ A. Ščukin, *Obučenie rečevomu obščeniju*, p. 112 (Суть этого принципа состоит в выделении таких слов, которые не являются частотными, но их знание представляется полезным для практического пользования языком. Такие слова должны находиться в сознании говорящего и быть в состоянии готовности к их использованию в речи).

⁴⁸ M.C. Rizzardi – M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, p. 12.

⁴⁹ A. Akišina, *Elementarnoe obščenie po-russki: razgovornyj kurs na 40 časov*, Russkij Jazyk, Moskva 2008.

2.2 La lingua bersaglio: l'input russo

Il paragrafo che segue si propone di descrivere la varietà di russo proposta ai partecipanti al corso. Si adatterà un approccio contrastivo, così da evidenziare eventuali strutture che per complessità strutturale o distanza dall'italiano possono essere sospettate di creare particolare difficoltà.

2.2.1 Lessico

Il lessico russo contiene numerose parole facilmente riconoscibili in quanto appartenenti al lessico internazionale, come ad esempio *normal'no* “normalmente”, *mama* “mamma” o *telefon* “telefono”. Per quanto il russo contenga numerosi prestiti di origini antiche, in anni recenti si è assistito a un notevole incremento nella quantità di termini di origine alloglotta (principalmente inglese)⁵⁰.

Molti importanti elementi lessicali risultano tuttavia del tutto opachi in relazione all'italiano, es. *sobaka* “cane”, *život* “pancia”, *pit* “bere”.

Omissione della copula, codifica dell'esperiente e possesso

Tra le caratteristiche del russo che a un apprendente italiano possono a prima vista sembrare più esotiche, certamente si può annoverare la sistematica omissione del verbo copula al presente (8).

- (8) *eto* *moja* *koška*
 questo:NOM.SG.N mio:NOM.SG.F gatta:NOM.SG
 “questa è la mia gatta”

Tra le costruzioni più comuni in cui si riscontra l'omissione del verbo rientrano quelle con esperiente al caso dativo (9).

- (9) *mne* *choložno*
 io:DAT.SG freddo:AVV
 “ho freddo”

Alcuni verbi richiedono che l'esperiente sia codificato da un sintagma preposizionale composto dalla preposizione *u* “presso” seguita da un nome o pronome al caso genitivo (10a). La medesima costruzione è anche utilizzata per esprimere il possesso mediante il verbo copula, il quale in questo caso può essere esplicitato (10b).

- (10) a. *u* *menja* *bolit* *život*
 presso io:GEN.SG fare_male:PRES.3SG pancia:NOM.SG.N
 “mi fa male la pancia”
 b. *u* *menja* (*est'*) *velosiped*

⁵⁰ A. Trovesi, *Slavic Languages in Times of Globalization: Changes and Challenges*, “Linguistica e Filologia”, 38, 2018, pp. 111-124.

presso io:GEN.SG (è) bicicletta[NOM.SG]
 “ho una bicicletta”

Infine, negli enunciati al presente in cui il possesso è negato, il verbo copula compare obbligatoriamente nella forma *net*, identica alla profrase *net* “no”. L’oggetto di cui si nega il possesso assume la forma del caso genitivo (11).

(11) *u menja net velosiped-a*
 presso io:GEN.SG non c’è bicicletta-GEN.SG
 “non ho la bicicletta”

Flessione nominale

Il russo dispone di una morfologia nominale piuttosto complessa, le cui forme sono determinate dall’intersezione di genere grammaticale, numero e caso. La Tabella 4 presenta i principali modelli flessivi riscontrabili nell’input del corso considerato in questo lavoro.

Tabella 4 - Modelli flessivi del corso Kupalinka

	SINGOLARE				PLUR. INAN.
	FEM	MAS. ANIM.	MAS. INAN.	NEU	
NOM	<i>mam-a</i>	<i>brat-Ø</i>	<i>dom-Ø</i>	<i>molok-o</i>	<i>ruk-i</i>
GEN	<i>mam-y</i>	<i>brat-a</i>	<i>dom-a</i>	<i>molok-a</i>	<i>ruk-Ø</i>
DAT	<i>mam-e</i>	<i>brat-u</i>	<i>dom-u</i>	<i>molok-u</i>	<i>ruk-am</i>
ACC	<i>mam-u</i>	<i>brat-a</i>	<i>dom-Ø</i>	<i>molok-o</i>	<i>ruk-i</i>
INS	<i>mam-øj</i>	<i>brat-om</i>	<i>dom-om</i>	<i>molok-om</i>	<i>ruk-ami</i>
LOC	<i>mam-e</i>	<i>brat-e</i>	<i>dom-e</i>	<i>molok-e</i>	<i>ruk-ach</i>
	“mamma”	“fratello”	“casa”	“latte”	“mani”

Una difficoltà ben nota agli studenti di russo è l’imprevedibilità della posizione dell’accento tonico, il quale si può spostare in qualunque sillaba della parola anche nell’ambito del medesimo paradigma flessivo, come mostrano i tre aggettivi in (12 a-c) e l’avverbio in (12 d). Dalla posizione dell’accento dipende anche la realizzazione delle vocali /o/, /e/, /a/ e /ja/, le quali in posizioni diverse da quella tonica tendono a centralizzarsi e ipo-articolarsi a fronte di una grafia invariata⁵¹.

(12) a. *choldnyj* [xə'lodnɨj] “freddo:NOM/ACC.SG.M”, es. *choldnyj večer* “sera fredda”

⁵¹ Si presenta qui una descrizione ampiamente semplificata dei fenomeni di riduzione vocalica del russo. Per i dettagli si vedano F. Fici Giusti – L. Gebert – S. Signorini, *La lingua russa*, La nuova Italia scientifica, Roma 1991 e A. Timberlake, *Russian*, in *The Slavonic Languages*, B. Comrie – G.G. Corbett ed., Routledge, London-New York 2002, pp. 827-886; A. Timberlake, *A Reference Grammar of Russian*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

- b. *cholodnaja* [xə'loɗnəjə] “freddo:NOM.SG.F” *cholodnaja pogoda* “tempo freddo”
 c. *cholodnoe* [xə'loɗnəjə] “freddo:NOM/ACC.SG.N” *cholodnoe moroženoje* “gelato freddo”
 d. *cholodno* [ˈxoləɗnə] “freddo:AVV” *segodnia cholodno* “oggi fa freddo”

Dal punto di vista morfosintattico, la possibilità di esprimere la funzione sintattica di un nome mediante la morfologia flessiva consente di adottare un ordine dei costituenti libero⁵². Alla luce delle esigenze del corso *Kupalinka*, tuttavia, il ruolo dell'ordine dei costituenti e della morfologia flessiva non deve essere sopravvalutato. Il russo infatti nelle frasi non marca prevede l'ordine dei costituenti SVO⁵³, mentre il contesto, la prosodia e la semantica degli elementi lessicali forniscono normalmente indizi preziosi per la corretta interpretazione dell'enunciato⁵⁴. Se quindi la complessità dei paradigmi flessivi della lingua bersaglio costituisce una probabile fonte di errori nel parlato dei partecipanti, al tempo stesso è improbabile che tali imprecisioni rappresentino una seria minaccia al successo della comunicazione.

È opportuno ribadire che gli obiettivi del corso in esame non comprendono uno studio approfondito ed esaustivo della lingua russa, né una sua rigorosa descrizione: al contrario, le scarse risorse a disposizione devono essere investite al meglio per sviluppare una competenza comunicativa se non appropriata, almeno efficace. Coerentemente, intere categorie grammaticali sono tralasciate o appena accennate, come nel caso della flessione neutra o plurale; allo stesso modo i paradigmi nominali e verbali non sono descritti nella loro interezza, ma solo nelle forme effettivamente utili nell'interazione con i bambini, le quali normalmente si limitano al caso nominativo, modello per la ‘forma base’ delle parole nella varietà di apprendimento. Laddove un elemento lessicale compaia in una forma diversa, es. *daj mne ruk-u* dare:IMP.2SG io:DAT.SG mano-ACC.SG “dammi la mano”, la spiegazione che se ne fornisce è che la forma problematica *ruk-u* “qui rappresenta il complemento oggetto; in russo ci sono i casi quindi si dice così”. Alla luce della scarsa competenza meta-linguistica dei partecipanti, spiegazioni più complesse richiederebbero un notevole investimento in termini di tempo e risorse, finendo probabilmente per tradire gli obiettivi squisitamente pratici del corso.

2.3 Elicitazione dei dati

Questa sezione descrive il test utilizzato per elicitarre i dati empirici trattati in questo lavoro. Si tratta di un esercizio di interazione volto a simulare una breve interazione orale con il bambino o i suoi genitori, secondo il seguente schema: dapprima al partecipante è posta in forma orale una domanda in russo, di cui si chiede una traduzione in italiano (fase 1).

⁵² M.S. Dryer, *Order of Subject, Object and Verb.*, in *The World Atlas of Language Structures Online*, M.S. Dryer – M. Haspelmath ed., Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig 2013.

⁵³ M.S. Dryer, *Determining Dominant Word Order.*, in *The World Atlas of Language Structures Online*, M.S. Dryer – M. Haspelmath ed., Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig 2013.

⁵⁴ J. Saturno, *Input e morfosintassi in polacco L2: la lezione glottodidattica di un esperimento acquisizionale*, in *Studi di linguistica slava*, M. Di Filippo – F. Esvan ed., Il torcoliere, Napoli 2017, pp. 315-330

La diapositiva seguente presenta in italiano la risposta da fornire in russo all'interlocutore (fase 2). Entrambe le traduzioni sono richieste in forma orale e sono registrate con l'aiuto di un microfono digitale. La Tabella 5 esemplifica lo svolgimento atteso dell'esercizio. Composto di dieci domande e risposte, il test è stato proposto individualmente con l'aiuto di una presentazione PowerPoint.

Tabella 5 - Esempio di svolgimento dell'esercizio di interazione

<i>Fase</i>	<i>Stimolo</i>	<i>Traduzione richiesta</i>
1	<i>my idëm peškom?</i>	andiamo a piedi?
2	no, andiamo in macchina	<i>net, my pojedem na mašine</i>

Tutti gli scambi sono stati elaborati sulla base del contenuto dell'input e dell'esperienza maturata nell'ambito dell'accoglienza, così da riproporre situazioni comunicative da un lato realistiche e probabili, dall'altro gestibili da chi abbia frequentato con attenzione il corso (Tabella 6). Dal momento che l'esercizio è stato proposto durante il momento di verifica finale, l'esposizione all'input si può quantificare in circa 20 ore di lezione (senza considerare l'eventuale studio individuale).

Tabella 6 - Test di interazione, domande stimolo e risposte richieste

	<i>Domande</i>	<i>Risposte</i>
1	<i>Kak Maše v Italii?</i> “come si trova Maša in Italia?”	Masha sta bene e fa la brava.
2	<i>Ja ne choču eto est'.</i> “non voglio mangiare questo”	Assaggia!
3	<i>My idëm peškom?</i> “andiamo a piedi?”	No, andiamo in macchina.
4	<i>Čto my budem delat' segodnja večerom?</i> “cosa facciamo stasera?”	Andiamo al parco.
5	<i>Ja skučaju po mame.</i> “mi manca la mamma”	Vuoi telefonare a casa o alla mamma?
6	<i>My pojďem v bassejn?</i> “andiamo in piscina?”	No, oggi fa freddo.
7	<i>Kak zovut tvoju sobaku?</i> “come si chiama il tuo cane?”	Si chiama Lessie.
8	<i>Ja choču smotret' televizor!</i> “voglio guardare la televisione!”	No, è ora di dormire.
9	<i>Daš' mne poigrat' tvoim telefonom?</i> “mi fai giocare con il tuo telefono?”	No, dopo. Adesso fai la doccia.
10	<i>A možno moroženoe?</i> “posso avere un gelato?”	Adesso no, stasera.

Le domande sono state registrate in digitale da una madrelingua russa adulta. L'eloquio si caratterizza come iper-articolato e piuttosto lento, anche se non innaturale, così da simulare fedelmente il modo di esprimersi di un interlocutore collaborativo.

3. Risultati

3.1 Codifica

Il punteggio ottenuto nel test di interazione è stato calcolato separatamente per la componente ricettiva e per quella produttiva. Nel primo caso il bersaglio è costituito dalla frase russa da tradurre in italiano, mentre nel secondo si tratta della risposta da produrre in russo. Gli enunciati prodotti dagli apprendenti sono stati trascritti secondo le convenzioni IPA⁵⁵ allo scopo di presentare il dato fonetico grezzo, scevro da premature interpretazioni⁵⁶.

Per la valutazione si è proceduto in maniera impressionistica, assegnando 1 punto nel caso in cui la risposta fosse del tutto adeguata allo stimolo, 0.5 o 0.25 punti qualora contenesse solo alcuni degli elementi richiesti, a seconda del loro numero, e infine 0 punti in caso di risposta inadeguata o omessa (Tabella 7).

Tabella 7 - Esempi di assegnazione del punteggio

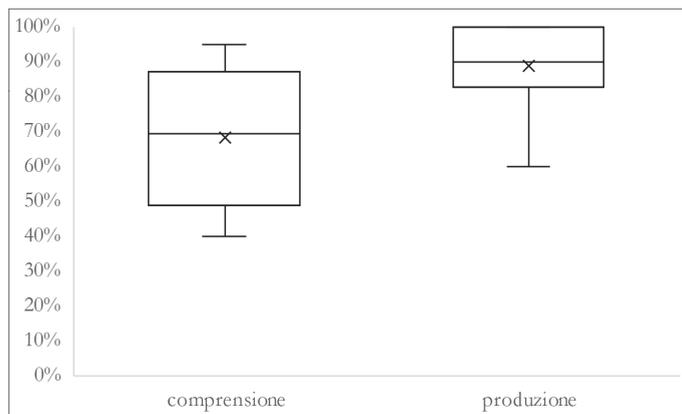
Punteggio	Comprensione	Produzione
		bersaglio: <i>ja skučaju po mame.</i>
1	ho nostalgia della mamma.	[tʲi 'xofʲɛʃ pazvə'nit 'mami 'ili dɑ'moiʔ]
0.5	io mama	[tʲi 'kofʲɛʃ 'mamaʔ]
0.25	con la mamma.	[twui sku'ʃʲajɛ 'mamiʔ]
0	skučaju non me lo ricordo	[ni 'saju]
0	-	-

3.2 Analisi quantitativa

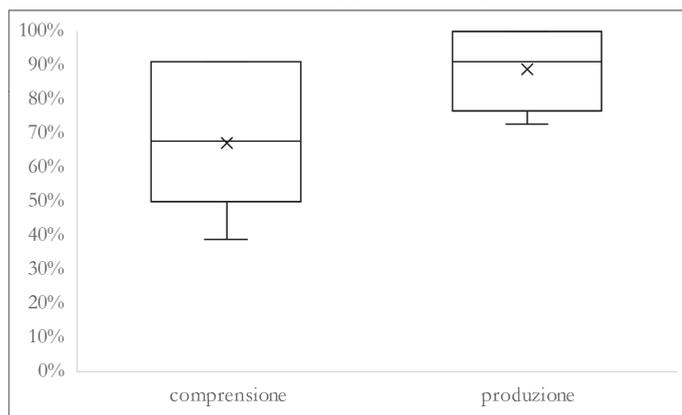
In produzione i punteggi medi del test di interazione rispecchiano una notevole variabilità individuale (Grafico 1), spaziando da un minimo di 0.4 a un massimo di 0.95, per una media di 0.7. Il punteggio medio della componente produttiva si avvicina invece decisamente ai valori massimi, con una sola eccezione.

⁵⁵ E. Landau et al., *Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

⁵⁶ J. Saturno, *La trascrizione di Varietà di Apprendimento iniziali*, in *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici/[Italian] L2 spoken discourse: pragmatic and prosodic aspects*, M. Chini ed., Franco Angeli, Milano 2015, pp. 117-138.

Grafico 1 - *Punteggio medio per partecipante*

Si riscontra inoltre una discreta variabilità a seconda della frase bersaglio considerata (Grafico 2).

Grafico 2 - *Punteggio medio per frase*

Il risultato più notevole tuttavia è la macroscopica sproporzione tra i risultati delle componenti ricettiva e per quella produttiva, sempre a favore di quest'ultima. Si osserva infatti come non solo in produzione i punteggi siano decisamente più alti e anzi spesso coincidano con i valori attesi, ma anche come la variabilità dovuta al singolo partecipante e alla frase bersaglio sia meno pronunciata. In altre parole, in produzione tutti i partecipanti tendono a ottenere risultati sistematicamente più alti su tutte le frasi bersaglio.

3.3 Analisi qualitativa: struttura dell'enunciato

Dal momento che la componente produttiva del test di interazione rappresenta una preziosa opportunità di osservazione dell'interlingua, le sezioni che seguono descrivono più nel dettaglio alcune sue caratteristiche notevoli.

Dal punto di vista della costruzione dell'enunciato, i risultati mostrano un interessante ibrido tra le caratteristiche delle varietà di apprendimento spontanee, da un lato, e il parlato più controllato e tendenzialmente più preciso che normalmente caratterizza l'acquisizione guidata, dall'altro.

A un estremo del *continuum* si trovano enunciati che dal punto di vista della fonologia e della morfosintassi riproducono le forme dell'input in modo relativamente accurato, come gli esempi in (13) relativi alla frase bersaglio [tɪ 'xotɕɛf pəzvʌ 'nitʰ dʌ 'moj 'ili 'mam'e?] "vuoi telefonare a casa o alla mamma?".

- | | | | | | | | |
|------|----|-----|---------|------------|-----------|------|-----------|
| (13) | a. | [tɪ | 'xotɕɛf | pəzvʌ 'nit | 'mami | 'ili | da' moi?] |
| | | tu | vuoi | telefonare | mamma:GEN | o | a casa? |
| | b. | [ti | ko'ʃɛ | pəzvʌ 'nit | 'mamje?] | | |
| | | tu | vuoi | telefonare | mamma:DAT | | |

In altri casi (14) viene a mancare una rigorosa struttura morfosintattica, mentre parallelamente alcuni elementi non sono più univocamente interpretabili nei termini delle classi di parola della lingua bersaglio, ma solo genericamente come nomi o predicati (verbi). La parola [tɪli'fon] in (14b) per esempio appare più accostabile a "telefonare" (verbo) che non a "telefono" (sostantivo), anche se non sempre l'assegnazione all'una o all'altra classe appare intuitiva.

Gli elementi che nella varietà bersaglio richiedono un morfema flessionale tendono a comparire nella loro forma base: si confronti a questo proposito la forma ['mama] con le forme richieste dai verbi "volere" (*chotet'*) e "telefonare" (nell'esempio [tɪli'fon], parola elaborata dall'apprendente, laddove il russo prevede invece *zvonit'*), cioè rispettivamente *mamu* ['mamu] "mamma:ACC.SG" e *mame* ['mam'e] "mamma:DAT.SG". Nei dati ricorrono però anche varianti quali ['mamɪ] o ['mamæ].

- | | | | | | | |
|------|----|-----|---------|------------|------------|--|
| (14) | a. | [ty | 'koʃɕɛf | 'mama?] | | |
| | | tu | vuoi | mamma:NOM? | | |
| | b. | [ti | 'koʃɕɛf | tɪli'fon | 'mama?] | |
| | | tu | vuoi | 'telefono | mamma:NOM? | |

A fronte di questa organizzazione prevalentemente basata sulle categorie di *topic* e *comment*, si possono riscontrare anche caratteristiche proprie di varietà formalmente più vicine alla lingua bersaglio, quali l'apparente accordo tra pronomi e verbo e la stessa forma assunta da quest'ultimo, modellata sulla forma finita *chočes'* ['xotɕɛf] "vuoi". È bene anticipare però che tale descrizione può essere fuorviante, in quanto sulla base dei dati disponibili non è possibile stabilire con certezza se nell'interlingua dei partecipanti il verbo "volere" possieda un paradigma di forme funzionalmente distinte, come nella varietà bersaglio, o se al contrario

compaia sempre in una singola forma, il cui significato grammaticale è inferibile dal contesto o dagli altri elementi linguistici dell'enunciato, quali ad esempio il pronome.

Altri enunciati ancora si lasciano interpretare facilmente come esempi di organizzazione pragmatica dell'enunciato (15). Tra le caratteristiche di queste strutture si segnalano l'estrema dipendenza dal contesto, spesso indispensabile per raggiungerne un'interpretazione corretta, la struttura *topic-comment* e l'assenza di morfologia flessionale.

- (15) a. [tele'fon 'mama? vu tele'fon 'mama? ti tele'fon 'mama?]
 b. [no pava' nit 'mama?]

Ancora, l'enunciato in (16a) mostra chiaramente una strutturazione dell'enunciato basata esclusivamente sulla contrapposizione tra *topic* e *comment*. Nell'esempio in questione il primo *topic*, sottointeso, riguarda la richiesta formulata dal bambino nella fase ricettiva del test ("posso giocare con il tuo telefono?"), a cui l'informante risponde con due *comment*, cioè "no" e "dopo (potrai giocare)". In funzione contrastiva è poi introdotto un secondo *topic*, cioè [si' f'as] "adesso", seguito dal corrispondente *comment* [duf] "doccia".

L'esempio in (16b) mostra come questa struttura si mantenga anche in presenza di lacune lessicali che rendono più implicito il contrasto tra i due *topic*. La mancanza della parola "adesso" fa sì che anche il secondo rimanga sottointeso, per quanto la sua funzione contrastiva ne richiederebbe l'esplicitazione.

- (16) a. [njet pa'tom si' f'as duf]
 no dopo adesso doccia
 b. [njet pa'tom duf]
 no dopo doccia
 "No, dopo. Adesso fai la doccia" (risposta a "posso giocare con il tuo telefono?")

3.4 Variabilità fonologica

Si segnala infine una pervasiva variabilità fonologica, più o meno accentuata a seconda del partecipante considerato. Nel caso della parola *cholodno* ['xolədno] "freddo", per esempio, si registrano realizzazioni come [ka'lədɲja], ['koladna], ['kolodna], ['xolodna], ['xoladna], [xa'lədɲja], [ka'lədni], in cui le fonti di variabilità sono riconducibili a tre fattori: a) apertura della vocale media posteriore arrotondata, b) realizzazione fricativa ([x]) o occlusiva ([k]) del fonema iniziale e c) posizione dell'accento. Quest'ultimo parametro sembra riflettere la compresenza di diversi schemi accentuali nel paradigma della parola bersaglio (si veda la sezione 2.3.3).

4. *Discussione*

La sezione seguente discute in maggiore dettaglio alcuni risultati notevoli, la cui interpretazione può essere utilmente guidata dalla ricerca sulle varietà iniziali di L2.

4.1 Variabilità fonologica e sviluppo della morfologia

La rilevazione di una notevole variabilità fonologica non sorprende in varietà di apprendimento tanto iniziali come quelle descritte in questo lavoro. A questo proposito, Klein e Perdue⁵⁷ affermano che nella Varietà Basica “the phonological form of the lexical item [...] is often strongly influenced by the learner’s mother tongue. This influence is very salient [...]”. Certamente alcune fonti di variabilità fonologica si possono interpretare in questo senso, come ad esempio la realizzazione [k] del fonema russo /x/ in *chobodno* [ˈxolədnə], “freddo”. A ciò si aggiunge una difficoltà intrinseca della lingua russa, cioè la pressoché totale (almeno agli occhi degli studenti) libertà della posizione dell’accento, la quale a sua volta comporta diverse realizzazioni allofoniche di alcune vocali.

Nelle lingue dotate di una ricca morfologia flessiva, però, si pone il problema di distinguere tra variabilità fonologica e morfologica. Da un lato infatti si è già detto di come nella Varietà Basica gli elementi lessicali compaiano normalmente in una sola forma di parola, spesso divergente dal modello presente nell’input: se anche compaiano più forme, queste non si differenziano in termini funzionali. Al tempo stesso, lo sviluppo di un uso produttivo della morfologia dovrà necessariamente passare per uno stadio in cui più forme di parola coesistono, alternandosi in maniera potenzialmente irregolare. Oltre alla forma di non-nominativo evidenziata da Artoni⁵⁸, altri esempi provengono dai dati del progetto VILLA, dove nel parlato di alcuni apprendenti sembra osservarsi una certa specializzazione delle forme di parola per esprimere particolari significati grammaticali: così [ˈstrazak] (cfr. *strazak* “pompieri:NOM.SG”) e [straˈzakjem] (cfr. *strazakiem* “pompieri:INS.SG”) si specializzano rispettivamente nelle funzioni di soggetto/controllore e obliquo⁵⁹ o di singolare e plurale⁶⁰ a seconda delle preferenze del singolo apprendente o forse della L1.

È però bene precisare che la scarsità degli esempi disponibili non permette di trarre conclusioni relativamente all’uso produttivo della morfologia flessiva da parte degli apprendenti. A questo scopo sarebbe infatti necessario che il medesimo elemento lessicale occorresse in almeno due contesti diversi, così da poter osservare se una differenza nella funzione porta con sé anche una differenza nella forma⁶¹.

Si è visto d’altra parte come l’uso preciso della morfologia flessiva non sia una condizione determinante per la produzione di un enunciato comunicativamente efficace, che anzi ne può essere completamente privo eppure risultare comprensibile grazie all’interazione di principi organizzativi basati sull’ordine delle parole, almeno nel caso di obiettivi comunicativi limitati e saldamente ancorati a un contesto condiviso. È chiaro quindi che difficilmente la variabilità fonologica osservata nei dati porrà insormontabili difficoltà di

⁵⁷ W. Klein – C. Perdue, *The Basic Variety*, p. 311.

⁵⁸ D. Artoni, *L’acquisizione della morfologia*, pp. 37, 40.

⁵⁹ G. Bernini, *Dalla fonetica alla fonologia e alla morfologia: la varietà iniziale di polacco L2 del progetto VILLA*, in *Tipologia, acquisizione, grammaticalizzazione. Typology, acquisition, grammaticalization*, M. Chini – P. Cuzzolin ed., Franco Angeli, Milano 2018, pp. 205-218.

⁶⁰ C. Dimroth, *Beyond Statistical Learning*, pp. 891-894.

⁶¹ G. Pallotti, *An Operational Definition of the Emergence Criterion*, “Applied Linguistics”, 28, 3, 2007, pp. 361-382.

comunicazione, anche laddove la sua interpretazione in base alla grammatica della lingua bersaglio suggerirebbe decodificazioni errate in termini di significato grammaticale.

4.2 Il russo L2 delle famiglie ospitanti: una Varietà Basica?

Si potrebbe ipotizzare che le frequenti strutture ellittiche riscontrabili nell'input russo possano attivare nell'interlingua dei partecipanti una modalità pragmatica, basata sul semplice accostamento di elementi lessicali senza che i legami tra essi vengano espressi con mezzi morfosintattici, quali ad esempio l'accordo col verbo o la reggenza di caso. Simili strutture sono anche riscontrabili nella Varietà Basica, in cui i rapporti tra gli elementi dell'enunciato sono espressi in base al loro ordine lineare nella frase, laddove le differenziazioni morfologiche sono del tutto assenti oppure prive di valore funzionale, cioè incapaci di distinguere diversi significati grammaticali del medesimo elemento lessicale.

In questa prospettiva, la lingua bersaglio prevede diverse costruzioni apparentemente prive di verbo, le quali potrebbero ispirare all'apprendente l'ipotesi per cui l'enunciato russo abbia di base tale configurazione. È il caso di alcuni enunciati con omissione del verbo copula al tempo presente (17a), oppure delle costruzioni impersonali con esperiente (non sempre manifesto) al dativo (17b). In tali esempi i rapporti sintattici e di finitezza rimangono morfologicamente impliciti, suggerendo una struttura in cui *topic* e *comment* risultano semplicemente accostati.

- (17) a. *sejčas pora prinjat' duš*
 [si'teas pɐ'ra pri'njatʲ duʃ]
 adesso ora:NOM.SG(F) prendere:INF doccia:ACC.SG(M)
 “adesso è ora di fare la doccia”
- b. *segodnja očen' cholodn-o*
 [si'vodnʲə' otɕin 'xolɔdnə]
 oggi molto freddo:PRED.N
 “oggi fa molto freddo”

Alcuni enunciati prodotti dagli apprendenti ripropongono nella varietà di apprendimento la medesima struttura *topic-comment* riscontrata poc'anzi nell'input. Dal punto di vista normativo, alcuni di essi appaiono perfettamente accettabili (18b), laddove altri rimangono più dubbi o palesemente errati (18a).

- (18) a. [si'ʃas 'para 'duʃe]
 “adesso è ora (di fare) la doccia”
- b. [si'vodnja 'xolodna]
 “oggi fa freddo”

In effetti solo il caso dativo in cui nella lingua bersaglio è codificato l'esperiente sembra essere fonte di sistematici scostamenti dal modello proposto nell'input. Così, il referente umano nelle frasi in (19) compare sempre nella medesima forma modellata sul nominativo singolare. Tale struttura è appropriata nel caso delle costruzioni copulari con omissione

del verbo, come *Maša molodec* ['maʃə mɔlɔ 'dʲɛts] “Maša è una brava bambina”, ma non in quelle con esperiente al dativo, come *Maše chorošo* ['maʃɛ xərə'ʃo] “Maša sta bene”.

- (19) ['maʃa nor'malna i 'maʃa ma-
 la' dʲɛts]
 Maša-NOM.SG bene e Maša-NOM.SG bra-
 va bambina-NOM.SG
 “Maša sta bene e fa la brava”

Ciononostante, è evidente che pur in assenza di morfologia flessiva, il principio pragmatico di organizzazione dell'enunciato basato sull'ordine delle parole consente una discreta efficacia comunicativa.

Sotto forma di 'errori', i dati presentano dunque numerose tracce di elaborazione autonoma dell'input. In primo luogo, è evidente un processo di filtraggio, per cui solo alcune delle diverse forme di un paradigma ricorrono nella produzione dell'apprendente: si ricordi a questo proposito la distinzione di Corder⁶² tra *input* – “what is available to go in” – e *intake* – “what goes in”. Tali elementi sono poi organizzati in costruzioni parzialmente indipendenti tanto dalla L1, quanto dalla lingua bersaglio, dando origine a una varietà di apprendimento dalla struttura autonoma e molto vicina a quella della Varietà Basica, determinata cioè da principi di natura pragmatica e semantica.

Al tempo stesso, alcuni esempi testimoniano di processi di differenziazione morfologica assenti nelle varietà iniziali di apprendimento, che portano gli enunciati corrispondenti molto vicino al bersaglio atteso. A questo proposito si possono formulare due possibili spiegazioni. La prima è che l'input specificamente elaborato a scopi didattici, per quanto minimo, si sia rivelato sufficiente per far emergere un primo embrionale contrasto morfologico. I dati del progetto VILLA (si veda 1.2), d'altra parte, mostrano fenomeni simili dopo sole 14 ore di esposizione all'input. L'altra possibilità è che gli esempi apparentemente più vicini alla lingua bersaglio siano semplicemente il frutto di un lavoro di memorizzazione. La presenza di enunciati organizzati secondo la modalità pragmatica rappresenta un importante argomento contrario, dal momento che questi non solo non ripropongono in maniera fedele gli elementi dell'input, ma anzi li rielaborano in maniera creativa. D'altra parte non si può non rilevare una differenza sostanziale in termini di accettabilità tra le produzioni evidentemente creative e quelle potenzialmente risultanti dalla memorizzazione del bersaglio. A ciò si aggiunge la sproporzione tra i punteggi dell'esercizio di comprensione e produzione, sempre a favore di quest'ultimo, la quale, come si argomenta nel paragrafo seguente, suggerisce in ogni caso un lavoro di studio basato principalmente sulla memorizzazione di alcuni elementi fondamentali dell'input, verosimilmente inanalizzati.

Riassumendo, i dati rivelano una notevole variabilità individuale, la quale fa oscillare la produzione dell'apprendente tra una varietà dalla struttura del tutto simile a quella della Varietà Basica, da un lato, a una riproduzione spesso esatta del bersaglio atteso,

⁶² S. Corder, *The significance of learner's errors*, “International Review of Applied Linguistics”, 5, 1967, 4, pp. 161-170: 165.

dall'altro. Al momento non sembra possibile stabilire se gli enunciati del secondo tipo rappresentino l'esito di un lavoro di memorizzazione oppure di un processo particolarmente rapido di acquisizione.

4.3 Efficacia comunicativa: competenze ricettive e produttive

Nonostante sia ampiamente riconosciuto che nel processo di acquisizione di una L2 le competenze ricettive tendono a svilupparsi con maggiore rapidità e successo rispetto alla capacità di esprimersi, i risultati della simulazione qui presentata sembrano suggerire un quadro alternativo. Oltre ai punteggi medi sistematicamente superiori in produzione che in comprensione, infatti, è particolarmente degno di attenzione il fatto che numerosi partecipanti non siano stati in grado di comprendere alcune delle domande rivolte loro dal bambino, ma siano poi riusciti a rispondervi efficacemente traducendo la risposta suggerita.

Ciò rispecchia le caratteristiche intrinseche di un corso intensivo e specialistico come quello dell'associazione *Kupalinka*. Due sono i fattori che sembrano maggiormente coinvolti, cioè a) la forte motivazione dei partecipanti nei confronti della lingua russa in quanto strumento essenziale ai fini dell'accoglienza, a fronte però di una mancanza di preparazione linguistica e meta-linguistica; b) la scarsità dell'input, tanto nativo (pressoché assente) quanto fornito dall'insegnante. Dell'input si dirà nella prossima sezione. Per quanto riguarda invece il profilo dei partecipanti, si può supporre che la loro scarsa preparazione linguistica renda più improbabile l'attivazione di quelle strategie proprie degli apprendenti esperti, utili per individuare il senso globale del testo pur a fronte di una comprensione solo frammentaria dei singoli elementi linguistici del testo. La risposta "come Maša in Italia" a fronte della domanda *kak Maše v Italii?* "come si trova Maša in Italia?" indica che l'informante non ha compiuto quel piccolo passo che porta dal riconoscimento (corretto) di singoli elementi lessicali all'interpretazione del senso generale dell'enunciato. Ciò certamente dipende da una scarsa competenza nella lingua bersaglio, in particolare per quanto riguarda le strutture con esperiente al dativo e verbo copula sottointeso, diffusissime in russo ma molto diverse dall'equivalente italiano: tuttavia si potrebbe argomentare che applicando solo un po' di elasticità, il senso dell'enunciato non sarebbe stato troppo difficile da intuire anche in assenza queste conoscenze specifiche.

Almeno in parte, tale rigidità si potrebbe anche ascrivere alla limitatezza del repertorio linguistico di alcuni informanti. In effetti è stato mostrato come il "fattore M" (multilinguismo), cioè l'ampiezza del repertorio linguistico individuale⁶³, o addirittura il livello generale di cultura di un individuo⁶⁴, ne determinino spesso l'approccio nei confronti di una nuova L2. Conoscere bene numerose lingue sarebbe dunque di grande aiuto quando si tratta di sfruttare competenze solo parziali nella lingua bersaglio oppure di identificare parole imparentate sulla base di somiglianze più o meno evidenti.

⁶³ R. Berthele – A. Lambelet, *Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats*, "Lidil", 39, 2009, pp. 151-162; R. Berthele, *On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks*, "Applied Linguistics Review", 2, 2011, pp. 191-220: 196-197.

⁶⁴ R. Berthele – A. Lambelet – L. Schedel, *Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: l'exemple des inférences inter-langues*, "Le Français Dans Le Monde", 61, 2017, pp. 146-155.

Va detto a questo proposito che i testi bersaglio erano tutti molto brevi, essendo rappresentati dalla sola domanda stimolo, così che in verità non molti elementi co-testuali erano disponibili per integrare la mancata comprensione di altri. Inoltre la mancanza di un contesto (eccettuato quello molto generico relativo all'accoglienza) priva i partecipanti di qualunque indizio extra-linguistico utile a indirizzare l'interpretazione della frase bersaglio, oppure li porta a ignorare eventuali elementi extra-linguistici. Traducendo la domanda *a možno moroženoe?* "posso avere un gelato?" come "vuoi il gelato?", l'apprendente sembra dimenticare che nella simulazione le frasi bersaglio sono pronunciate da un bambino ospite della famiglia, così che appare poco probabile che sia quest'ultimo a offrire un gelato all'ospitante.

La forte motivazione dei partecipanti li porta invece a dedicare notevoli risorse allo studio del materiale messo a disposizione dal docente, tra cui una selezione di frasi ed espressioni ritenute particolarmente utili. I risultati mostrano con chiarezza che nella maggior parte dei casi i partecipanti si sono dimostrati in grado di tradurre in russo le frasi richieste, certo con gradi variabili di accuratezza fonologica e morfosintattica, ma quasi sempre con un esito pienamente comprensibile a un interlocutore collaborativo.

È chiaro allora come il successo e la rapidità dello sviluppo delle abilità produttive di base dipendano in primo luogo dalla motivazione e dalla dedizione del singolo studente, che nel caso dei volontari dell'associazione *Kupalinka* si possono supporre molto alte. Al contrario, il raggiungimento di un buon livello di comprensione orale dipende anche da fattori esterni, quali, in primo luogo, l'esposizione a un input il più possibile ricco dal punto di vista quantitativo (ore di esposizione) e qualitativo (varietà di interlocutori e situazioni). È utile analizzare il problema anche nei termini della distinzione tradizionale tra lessico attivo e passivo⁶⁵, per cui il primo comprende quelle parole che l'apprendente è in grado di utilizzare nella produzione linguistica, mentre il secondo quelle che è solo in grado di comprendere. Dai risultati della sperimentazione sembrerebbe che almeno nell'ambito di un corso intensivo per non specialisti, il lessico passivo sia più limitato di quello attivo a causa della difficoltà di individuare elementi lessicali pur ben noti all'interno del flusso del parlato, per quanto lento e iper-articolato: ciò a sua volta è una conseguenza inevitabile della scarsa esposizione all'input orale. Il lessico attivo, al contrario, è strettamente legato ai materiali scritti utilizzati durante il corso (il manuale e gli appunti dei partecipanti), così che se l'impegno nello studio è adeguato, esso dovrebbe avvicinarsi all'intero contenuto del corso. In ogni caso, la rappresentazione fonologica del lessico attivo è pesantemente influenzata da fenomeni di interferenza della L1 (nella lettura dei materiali) ed è modellata sull'input non nativo e fortemente semplificato fornito dall'insegnante.

4.4 Input

L'esposizione a input abbondante e vario appare un obiettivo particolarmente difficile da raggiungere nell'ambito di un corso intensivo per non specialisti. La sua scarsità, d'altra

⁶⁵ E.G. Borisova – A.N. Latyševa, *Lingvističeskie osnovy RKI: pedagogičeskaja grammatika russkogo jazyka; učebnoe posobie*, Flinta, Moskva 2003, p. 119.

parte, priva l'apprendente della possibilità di esercitarsi a segmentare il flusso del parlato e a riconoscerne gli elementi linguistici noti, abituandosi alle più o meno cospicue differenze fonetiche che ciascuna realizzazione di una parola inevitabilmente comporta. A questo proposito non è da trascurare anche la mancanza di esposizione a input specificamente nativo, il quale permetterebbe forse all'apprendente di familiarizzare anche con quei fenomeni del parlato spontaneo (riduzioni, de-accentuazioni etc.) che più difficilmente l'insegnante di L2 potrebbe riprodurre a lezione. Quest'ultimo punto non sembra direttamente rilevante per il presente lavoro, dal momento che le domande bersaglio presentano tutte un parlato iper-articolato e dal ritmo molto lento, tanto che è possibile escludere ogni fenomeno di riduzione fonetica non previsto dalla fonologia della lingua standard, quali ad esempio *akan'è* e *ikan'è*. Resta però il fatto che i medesimi fonemi pronunciati da parlanti diversi possono avere caratteristiche acustiche variabili, anche a seconda del contesto fonologico⁶⁶, con tutte le difficoltà che ciò comporta per la categorizzazione dei foni dell'input in fonemi da parte dell'apprendente. Esempi di tale variabilità sono in effetti riscontrabili anche nei risultati dell'esercizio discusso qui, specie nella variabile proiezione dei suoni della L2 su quelli della L1. L'enunciato [vu tele'fon 'mama? ti tele'fon 'mama?] è probabilmente interpretabile come "Lei vuole telefonare alla mamma? Tu vuoi telefonare alla mamma?", con una autocorrezione dalla forma di cortesia [vu] (cfr. *vy* [vɨ] "Voi") a quella familiare [ti] (cfr. *ty* [tɨ] "tu"). Se questa interpretazione è corretta, si può concludere che il medesimo fonema /ɨ/ è reso nell'interlingua come [u] nel primo caso, ma come [i] nel secondo. La scelta può dipendere dal contesto fonologico in cui compare il fono esotico: nel caso in esame, l'interpretazione della vocale centrale [i] come anteriore non arrotondata ([i]) o posteriore arrotondata ([u]) potrebbe dipendere dalla consonante precedente, verosimilmente a causa del coinvolgimento delle labbra nell'articolazione di [v]⁶⁷. La scarsa esposizione all'input nativo potrebbe forse spiegare anche alcuni errori di segmentazione.

4.5 Valutazione delle risposte e efficacia comunicativa

Ci soffermiamo infine su un punto metodologico dal quale scaturiscono importanti implicazioni per l'interpretazione dei risultati. Il sistema di valutazione adottato in questo lavoro (si veda 3.1) è volto a identificare i singoli elementi lessicali che allo stadio attuale dell'interlingua si possono considerare acquisiti, cioè già facenti parte del lessico passivo (nella componente ricettiva) e attivo (in quella produttiva). Si consideri l'enunciato (20), prodotto da un apprendente in risposta allo stimolo *vuoi telefonare alla mamma?*

⁶⁶ B. Sisinni et al., *Percezione e produzione di vocali non native da parte di parlanti adulti*, in *Multimodalità e Multilinguallità: La sfida più avanzata della comunicazione orale*, V. Galatà ed., Bulzoni, Roma 2013, pp. 355-372; E. Shoemaker, *The Development of Perceptual Sensitivity*.

⁶⁷ C. Best, *A direct realist view of cross-language speech perception: New Directions in Research and Theory*, in *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, W. Strange ed., York Press, Baltimore 1995, pp. 171-204; J. Flege, *Second-language speech learning: Theory, findings, and problems*, in *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, W. Strange ed., York Press, Baltimore 1995, pp. 229-273.

- (20) [tɨ 'koʃɛʃ 'mama?]
 tu vuoi mamma?

In termini di elementi lessicali riconosciuti, tale enunciato ha ricevuto un punteggio di 0.5, in quanto rispetto alla frase bersaglio manca soltanto la parola “telefonare”. Si potrebbe però argomentare che tale verbo sia fondamentale nell’ambito della situazione comunicativa considerata, in quanto si riferisce a una proposta concreta che è rivolta al bambino. Anche la frase prodotta dall’apprendente appare ben formata e dotata di senso, pur con alcune piccole deviazioni fonologiche (o morfosintattiche: si veda 4.1) dalla frase bersaglio: “vuoi la mamma?”. Si potrebbe però sostenere che l’effetto di tale frase sulla situazione considerata sia del tutto diverso da quello atteso, in quanto si limita a porre al bambino una domanda senza che questa di per sé offra un rimedio alla situazione. Ancora più evidente è il caso di una traduzione come *io mama*, registrata nella componente ricettiva del test in risposta allo stimolo *ja skučaju po mame* “ho nostalgia della mamma”.

Anche in questo caso in termini di elementi lessicali riconosciuti manca solo il verbo, “ho nostalgia (*skučaju*)”, ma la traduzione di per sé è quasi priva di senso. Certamente però un contesto comunicativo reale saprebbe guidarne l’interpretazione, seppur in senso generale: anche riconoscendo solo questi due elementi lessicali si potrebbe ipotizzare un numero limitato di possibili enunciati, tutti semanticamente piuttosto prossimi, come “mi manca la mamma”, “voglio la mamma”, “dov’è la mamma”, “voglio telefonare alla mamma” etc.

Riassumendo, il sistema di codifica qui adottato non fornisce necessariamente una misura dell’impatto che le capacità ricettive o produttive dell’apprendente possono avere sulla situazione comunicativa. Alla luce dell’obiettivo che si propone il corso, ciò si potrebbe forse interpretare come una lacuna: il russo serve ai partecipanti precisamente per risolvere situazioni concrete, dunque il risultato del loro lavoro deve essere valutato in questi termini. D’altra parte, l’interpretazione del messaggio dipende solo in parte dalla sua componente verbale, che può anzi essere guidata o integrata in maniera determinante dal contesto. La ricerca sull’acquisizione spontanea di L2 mostra che ciò è particolarmente vero nel caso delle varietà di apprendimento iniziali. Nella valutazione si è dunque scelto di privilegiare il riconoscimento di ciò che l’apprendente ha assimilato dal corso, confidando nel fatto che anche una minima ossatura verbale possa essere efficacemente integrata e messa a frutto grazie ai numerosi stimoli extra-linguistici presenti in una situazione comunicativa reale.

5. Conclusioni

Con questo studio si è voluto presentare il corso di russo organizzato dall’associazione *Kupalinka* per preparare i suoi volontari all’accoglienza in Italia di un bambino bielorusso per un soggiorno estivo. Il corso si caratterizza per alcune specificità, tra cui le più notevoli sono a) la scarsa preparazione linguistica dei partecipanti, che si accostano al russo unicamente per scopi legati all’accoglienza, b) lo scarso tempo a disposizione dell’insegnante (20 ore), c) l’obiettivo estremamente concreto che il corso si pone, cioè la preparazione dei partecipanti alla comunicazione con un bambino (e i suoi genitori) su argomenti di vita

quotidiana. L'analisi degli enunciati prodotti dagli apprendenti evidenzia da un lato la pervasività di strutture riconducibili alla modalità pragmatica tipica delle varietà di apprendimento iniziali, dall'altro la presenza di mezzi espressivi tipici delle modalità sintattica, quali un abbozzo di flessione nominale e verbale, tipicamente ricercate nell'ambito della glottodidattica. Tra i risultati più notevoli spicca l'evidente sproporzione tra i risultati ottenuti in comprensione e in produzione, sempre a vantaggio di quest'ultima. Tale risultato è interpretato alla luce della scarsità dell'input nativo e della forte motivazione dei partecipanti: a seguito di poco input e tanto studio, i partecipanti paradossalmente risultano più efficaci nella produzione che non nella comprensione orale.

Riteniamo che i risultati raggiunti con questa analisi preliminare possano rivelarsi preziosi per l'elaborazione di ulteriori programmi didattici, con l'obiettivo comune di sviluppare elementari competenze comunicative nel più breve tempo possibile. In linea con gli obiettivi della linguistica acquisizionale, il presente lavoro si è proposto di descrivere in maniera rigorosa il processo di apprendimento (o meglio, dei suoi risultati), con la speranza che i naturali processi così identificati potranno essere adeguatamente integrati e sfruttati anche ai fini dell'acquisizione guidata.

Il corso di russo dell'associazione *Kupalinka* rappresenta un limpido esempio di linguistica applicata, cioè di come linguistica e glottodidattica possano contribuire in maniera concreta alla risoluzione di un grave problema sociale, in questo caso mettendo le famiglie ospitanti in condizione di svolgere il loro compito in modo più efficace. I volontari dell'associazione *Kupalinka* non sono professionisti delle lingue, bensì persone disposte ad affrontare lo studio di una lingua assai ardua al solo scopo di regalare qualche settimana di svago a un bambino sfortunato. Come linguisti troviamo che meritino tutta la nostra gratitudine e ammirazione.

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

ANNO XXVIII - 2/2020

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione)
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
redazione.all@unicatt.it (Redazione della Rivista)
web: www.educatt.it/libri/all

ISSN 1122 - 1917



9 788893 356978