

Romanica Labacensia

**Robert Grošelj, Jana Kenda,
Darja Mertelj (a cura di)**

**INCONTRI LINGUISTICI E
TRADUTTIVI FRA ITALIA
E MONDO SLAVO**

INCONTRI LINGUISTICI E TRADUTTIVI FRA ITALIA E MONDO SLAVO

Zbirka: Romanica Labacensia

Glavna urednica zbirke: Barbara Pihler Ciglič

Uredniški odbor zbirke: Patrizia Farinelli, Ioana Jieanu, Meta Lah, Katarina Marinčič,
Mojca Medvedšek, Darja Mertelj, Blažka Müller, Barbara Pihler Ciglič, Maja Šabec,
Agata Šega, Marjana Šifrar Kalan, Hristina Vasić Tomše, Primož Vitez in Ana Vogrinčič

Uredniki: Robert Grošelj, Jana Kenda, Darja Mertelj (a cura di)

Recenzenta: Ruska Ivanovska-Naskova, Daniel Šlapek

Oblikovna zasnova zbirke: Žiga Valetič

Prelom: Nana Martinčič

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Tisk: Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana, 2026

Prva izdaja

Naklada: 100 izvodov

Cena: 20,00 €

Kataložna zapisa o publikaciji
(CIP) pripravili v Narodni in
univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=274331907
ISBN 978-961-297-819-8

E-knjiga
COBISS.SI-ID 274233859
ISBN 978-961-297-818-1 (PDF)



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL>

DOI: 10.4312/9789612978181

Kazalo / Índice

L'INTRODUZIONE	7
LINGUE IN CONTATTO	
1 Slavismi (slovenismi) nel friulano occidentale di Cordenons (Pordenone) Gianguido Manzelli	11
2 Tra il dire e il fare: percezioni e atteggiamenti verso la commutazione di codice tra l'italiano e lo sloveno Jerneja Umer Kljun	31
3 Conversazioni in italiano LS fra apprendenti russofoni ed estonofoni: strategie dialogiche plurilingui nei focus group Polina Pototskaja, Kristiina Rebane, Luisa Revelli, Silvia Tagliaferro	53
4 Interferenze linguistiche in contesto trilingue: l'italiano LS tra russo ed estone all'Università di Tallinn Polina Pototskaja, Kristiina Rebane	75
TRADUZIONE	
5 La traduzione letteraria dalle lingue slave nel contesto italiano: stato degli studi e prospettive d'indagine Cristiano Diddi	99
6 Montalbano nella traduzione serba: il caso de <i>La forma dell'acqua</i> di Andrea Camilleri Radmila Lazarević	115

7	<i>Uličari e iskusni momci: due letture dei Ragazzi di vita</i> di Pier Paolo Pasolini	131
	Valter Milovan	
8	Tradurre la violenza nella letteratura per l'infanzia: sull'esempio delle traduzioni di <i>Pinocchio</i> pubblicate in Montenegro	143
	Deja Piletić	
9	Nikolaj Zabolockij poeta-traduttore di Umberto Saba	163
	Alice Bravin	

CONVERSAZIONI IN ITALIANO LS FRA APPRENDENTI RUSSOFONI ED ESTONOFONI: STRATEGIE DIALOGICHE PLURILINGUI NEI FOCUS GROUP

Polina Pototskaja, Università di Tallinn, Estonia
polina.pototskaja@gmail.com, ORCID: 0009-0008-6902-4672

Kristiina Rebane, Università di Tallinn, Estonia
kristiina.rebane@tlu.ee, ORCID: 0009-0001-3483-2548

Luisa Revelli, Università della Valle d'Aosta, Italia
l.revelli@univda.it, ORCID: 0000-0001-6633-0756

Silvia Tagliaferro, Università degli Studi di Genova, Italia
Università di Tallinn, Estonia, silviatagliaferro007@hotmail.it

Riassunto: Il contributo presenta i risultati di un'analisi su un corpus di conversazioni in italiano come lingua straniera (LS), raccolto in Estonia tra parlanti di russo e/o estone come lingua materna. Il corpus, sviluppato all'Università di Tallinn come parte di un progetto di ricerca sperimentale, comprende conversazioni spontanee in focus group condotti da una moderatrice italoфона nativa, con l'obiettivo di stimolare l'uso dialogico dell'italiano LS tra studenti universitari di livello A2-B1. La struttura flessibile dei focus group ha permesso la raccolta di discorsi spontanei in un contesto ecologico: l'assenza di una valutazione formale e il libero alternarsi dei turni ha consentito ai partecipanti di interagire in modo collaborativo, come nelle situazioni della vita reale. Il corpus si distingue per il plurilinguismo, dato che oltre

all'italiano, emergono inserzioni occasionali in altre lingue: il russo, l'estone e l'inglese, quest'ultimo usato comunemente come lingua franca in Estonia. Il contributo si concentra sulle dinamiche dell'alternanza di codice. Si basa sull'analisi di modalità e circostanze in cui vengono proferite le richieste di chiarimento, volte a mantenere l'efficacia comunicativa attraverso l'uso di tutte le risorse linguistiche condivise nel gruppo. Particolare attenzione è dedicata al ruolo della lingua russa, conosciuta da tutti i partecipanti, ma di uso più limitato rispetto alle altre lingue, con funzioni e spazi conversazionali ristretti.

Parole chiave: italiano LS, corpus di conversazioni, alternanza di codice, richiesta di chiarimento, plurilinguismo

Italian FL among Russian- and Estonian-speaking learners: multilingual dialogic strategies in focus groups

Abstract: *This paper presents the results of an analysis of a corpus of conversations in Italian as a foreign language (FL) collected in Estonia among speakers of Russian and/or Estonian as their mother tongues. Developed at Tallinn University as part of an experimental research project, the corpus includes multi-party conversations recorded in focus groups led by a native Italian-speaking moderator, with the aim of encouraging dialogic use of Italian among university students at A2-B1 levels, outside formal learning contexts. The flexible structure of the focus groups allowed the collection of spontaneous speech in an ecological setting: the absence of formal assessment and free turn-taking enabled participants to interact collaboratively, as in real-life situations. The corpus is characterized by its multilingualism, as the exchanges in Italian are interspersed with occasional insertions in other languages: Russian, Estonian, and English, the latter being widely used in Estonia as a lingua franca. The paper focuses on the dynamics of code-switching, analyzing when and how clarification requests occur, aimed at maintaining dialogic effectiveness through all available resources in the group's shared linguistic repertoire. Particular attention is given to the role of Russian language, known to all*

participants but used in more restricted ways and functions compared to the other available languages.

Keywords: *Italian as a foreign language (FL), conversation corpus, code-switching, clarification request, multilingualism*

I INQUADRAMENTO TEORICO E METODOLOGICO

In Estonia il plurilinguismo rappresenta un fondamentale tratto culturale e sociale che riflette la storia e la composizione etnica del Paese e allo stesso tempo recepisce le tendenze globali della contemporaneità. Collegandosi a questa variegata realtà, il contributo intende presentare i risultati di analisi condotte su un corpus di conversazioni in italiano, appreso in Estonia come lingua straniera (LS) da parte di parlanti che hanno come lingua materna (LM) il russo (codice etnico della più numerosa minoranza linguistica locale, pari al 29% della popolazione) o l'estone (idioma nazionale parlato dal 67% della popolazione). Creato presso l'Università di Tallinn nell'ambito di un percorso di ricerca sperimentale, il corpus è composto dalle conversazioni a più voci registrate all'interno di *focus group*¹ condotti da una tirocinante italoфона nativa con lo scopo di sollecitare gli usi dialogici dell'italiano studiato dai partecipanti a livello universitario nell'ambito di corsi di livello A2 e B1, al di fuori dei contesti dell'apprendimento formale (Euroopa nõukogu 2020).

La tecnica del *focus group* è stata introdotta all'interno del percorso formativo con l'obiettivo di sopperire alla scarsità di occasioni di uso attivo della lingua al di fuori del contesto educativo (Pototskaja et al. 2024): l'italiano, infatti, rappresenta in Estonia una lingua presente unicamente nei ridotti circuiti della mobilità internazionale (Revelli 2023a; Revelli 2023b) e viene insegnato solo in pochi licei, scuole di lingua e corsi curriculari universitari, principalmente all'Università di Tartu e, soprattutto, all'Università di Tallinn, l'unica istituzione che copre con i corsi tutti i

¹ La tecnica del *focus group* si fonda su una discussione di gruppo condotta da un moderatore su un dato argomento con lo scopo di raccogliere informazioni a proposito di opinioni, rappresentazioni e posizionamenti dei diversi interlocutori.

livelli della lingua (Rebane 2023). Anche in ambito turistico, l'italiano (come la maggior parte delle altre lingue romanze) è spesso sostituito dall'inglese (cfr. Rudi 2019; Rozenvalde e Klaas-Lang 2022), codice che nel contesto dei plurilinguismi endogeni ed esogeni investe vari altri ambiti della quotidianità e non soltanto come lingua veicolare (Tender 2010). Secondo il censimento estone del 2021 (Rahvaloendus 2021) l'inglese è la lingua straniera più diffusa in Estonia, parlata dal 48% della popolazione; a seguire si trova il russo, conosciuto come lingua straniera dal 39% delle persone, e al terzo posto l'estone, parlato come lingua straniera dal 17% degli abitanti.

In questo perimetro si motiva la scelta di adottare la tecnica del *focus group*: sebbene ancora poco impiegata in ambito glottodidattico, questa tipologia di discussione di gruppo può offrire opportunità di particolare interesse per soddisfare le esigenze di un'educazione linguistica che risulti motivante per gli apprendenti, dal momento che offre loro l'opportunità di collocarsi in una dimensione comunicativa e pragmaticamente orientata rispetto alla lingua oggetto di apprendimento (Tagliaferro 2024). Il *focus group*, infatti, permette ai partecipanti di discutere e confrontarsi attraverso una discussione paritaria in un clima non giudicante: offre la possibilità di formulare il proprio pensiero attraverso i mezzi linguistici a disposizione nella LS o di interagire ricorrendo, in caso di bisogno, a soluzioni plurilingui.

Nel caso di studio qui proposto, ai *focus group* hanno preso parte: *i*) un gruppo eterogeneo di diciotto studenti e studentesse russofoni ed estonofoni iscritti a corsi di lingua italiana di livello A2 e B1 offerti dall'Università di Tallinn; *ii*) un moderatore italofono nativo il cui ruolo era di introdurre un argomento, facilitando l'interazione tra i partecipanti in modo non direttivo e cercando di favorire quanto più possibile un clima amichevole e collaborativo; *iii*) un osservatore di madrelingua russa con competenze elevate in italiano, estone e inglese, il cui compito era di annotare in modo sistematico ciò che accadeva durante la sessione, di intervenire al dibattito in caso di necessità, di offrire supporto per il procedere delle conversazioni nonché di condividere in seguito le sue osservazioni con il team di ricerca.

1.1 Conversazioni in italiano LS: il focus sulle “richieste di chiarimento” come oggetto di ricerca

Dal punto di vista orientato sulle abilità conversazionali che in questa sede più interessa, va segnalato preliminarmente che i dialoghi attivati nell’ambito di un *focus group* presentano importanti differenze rispetto ai formati dialogici del modello didattico tradizionale: questi ultimi prevedono, infatti, modalità di funzionamento molto schematiche e direttive, che implicano una durata fissa, un programma prestabilito e un ambiente formale, come un’aula, con una disposizione strutturata (banchi in fila, cattedra per l’insegnante). Le interazioni sono unidirezionali, con assegnazione del turno di parola da parte del docente, modelli di formulazione delle domande e delle risposte basati su esigenze di verifica degli apprendimenti, presenza di giudizi valutativi che evidenziano la posizione asimmetrica degli interlocutori (Sacks, Schegloff e Jefferson 1974; Zorzi Calò 1990; Piazza 1995; Selleri 2016).

Il *focus group*, per converso, presenta una struttura molto flessibile in termini di durata e di formato e si svolge in un ambiente informale e accogliente. Il conduttore si propone di facilitare il dialogo, ma non governa le interazioni tra i partecipanti: la presa di parola è libera e sono consentite eventuali sovrapposizioni; l’assenza di giudizi valutativi stimola la discussione tra pari in un clima non giudicante e la conversazione procede così secondo modalità co-costruttive che favoriscono un ruolo attivo di tutti i partecipanti.

Le specificità che caratterizzano le conversazioni spontanee nell’ambito di un *focus group* condotto in LS emergono con particolare evidenza nelle circostanze in cui uno dei partecipanti chiede un chiarimento. Le dinamiche che si attivano in questi casi, infatti, riproducono quelli delle conversazioni in contesto naturale (appartenente ai contesti spontanei e pienamente autentici): quando un membro del gruppo chiede esplicitamente un chiarimento (per esempio a proposito del significato di una singola parola o di un enunciato pronunciato dal parlante del turno precedente) dimostra, in primo luogo, che la sua partecipazione all’evento comunicativo è attiva e reale, cosa invece non necessariamente scontata nel contesto della lezione frontale: se chiede un chiarimento significa che è interessato a comprendere, che è motivato a interagire. In secondo luogo, la sua

domanda di chiarimento nasce da un'esigenza reale, indotta dal desiderio di partecipare alla conversazione in modo congruente e appropriato e dalla volontà di acquisire maggiori competenze nella LS.

I chiarimenti che gli vengono forniti dai parlanti più competenti e dai compagni attivano motivazioni socio-pragmatiche che rendono i dialoghi collaborativi e autentici: pertanto è scontato che in un contesto di questo tipo il ricorso alle altre lingue del repertorio condiviso non rappresenti una violazione conversazionale, ma una risorsa a disposizione del gruppo degna di essere analizzata nelle sue differenti configurazioni.

1.2 Prospettive e domande di ricerca

I contenuti sui quali si intende porre l'attenzione nelle prossime pagine si collocano al crocevia fra prospettive di ricerca differenti (con diverso peso, ma con un denominatore comune che rimanda ai quadri teorici degli approcci interazionisti applicati ai contesti interlinguistici e acquisizionali, v. Arditty e Vasseur 2005; Vasseur 2005), che toccano ambiti propri della linguistica conversazionale, dell'analisi discorsiva, della glottodidattica e della sociolinguistica. Tali contenuti rimandano a diverse tematiche, principalmente a quelle riguardanti il cambio di lingua nei contesti educativi plurilingui, le dinamiche della conversazione tra nativi e non nativi (Ardorno 2008) e le prassi dialogiche nell'interazione glottodidattica (Walsh 2016).

In questo quadro e con specifico riferimento al caso di studio analizzato, le domande a cui ci si propone di rispondere possono essere così riassunte: *i*) quali sono le lingue diverse dall'italiano, nel nostro caso la lingua target, che vengono introdotte dagli studenti estonofoni e russofoni a supporto delle interazioni fra di loro e con le due conduttrici; *ii*) quali parlanti (studenti estonofoni e russofoni, conduttrice italoфона nativa, mediatrice plurilingue) ricorrono più frequentemente al cambio di lingua e nell'interlocuzione con chi; *iii*) come si configurano e articolano i cambi di lingua indotti dalla necessità di ricevere chiarimenti con lo scopo di partecipare alla conversazione in modo attivo e pertinente; *iv*) qual è, nelle circostanze osservate, il ruolo del russo, che rappresenta un codice noto, almeno a livello ricettivo, a tutti i partecipanti ai *focus group* e che in Estonia, seppur

con statuto sociolinguistico di “lingua debole” (Revelli 2017), coincide con la lingua etnica della più importante minoranza linguistica in Estonia.

1.3 Il corpus: parlanti e repertori linguistici di riferimento

Il corpus analizzato è composto da un totale di 15 *focus group*, suddivisi in due distinte sessioni. La prima, svoltasi nell’anno accademico 2022/2023, ha visto lo svolgimento di 6 *focus group* in presenza e ha coinvolto studenti iscritti a un corso di lingua italiana di livello A2. La seconda sessione, realizzata nell’anno accademico 2023/2024, ha incluso 9 *focus group* a distanza, con studenti iscritti a un corso di livello B1.

Ogni *focus group* ha visto un numero di partecipanti variabile, compreso tra 3 e 11. La durata media di ciascun *focus group* si è attestata intorno a 1 ora e 20 minuti, per un totale di 1200 minuti di registrazione. Dei 18 partecipanti complessivi, 6 erano russofoni, mentre gli altri avevano l’estone come lingua materna. La partecipazione degli studenti era notevolmente differenziata: i più attivi hanno preso parte a tutti gli incontri, altri sono intervenuti solo a 4 *focus group*.

Come già anticipato, i *focus group* prevedevano l’intervento di due giovani collaboratrici al Dipartimento. Preme sottolineare che la *moderatrice* (d’ora in poi in sigla MOD), italoфона nativa, disponeva di ottimi livelli di competenza in russo e in inglese (entrambi studiati come LS a livello universitario), invece la sua conoscenza dell’estone era circoscritta a competenze ricettive molto basiche. La “mediatrice” (MED), estone russofona, conosceva invece, in aggiunta alle due lingue del territorio, anche l’inglese e l’italiano studiati a livello universitario.

Il sistema scolastico estone prevede per gli studenti russofoni (-R) lo studio obbligatorio della lingua nazionale, che può essere considerata per loro una LS, e per gli studenti estonofoni (-E) introduce lo studio obbligatorio del russo come LS. Per tutti l’inglese rappresenta lingua appresa nonché codice veicolare molto diffuso su tutto il territorio. Con queste premesse i repertori linguistici cui si farà riferimento nelle prossime pagine² possono

² Negli estratti dialogici citati nelle prossime pagine il riferimento ai singoli studenti sarà attuato attraverso l’uso della sigla P (parlante) seguita da un codice numerico arbitrario e dall’indicazione della lingua materna (-E: estonofono; -R: russofono).

essere, seppur con approssimazione, rappresentati come nello schema seguente (Tabella 1) in cui i segni più o meno introdotti in esponente rappresentano i principali sbilanciamenti delle competenze possedute nelle LS:

Tabella 1: Repertori linguistici dei partecipanti

	Moderatrice (MOD)	Mediatrice (MED)	Studente estonofono (-E)	Studente russofono (-R)
ITALIANO	LM	L2	LS ⁻	LS ⁻
ESTONE	-	L2	LM	L2
RUSSO	LS	LM	LS ⁻	LM
INGLESE	LS	LS	LS ⁺	LS ⁺

2 RICHIESTE DI CHIARIMENTO E REPERTORI LINGUISTICI: FENOMENI, CASISTICA, EVIDENZE

Prima di approfondire i principali aspetti qualitativi delle dinamiche dialogiche osservate, è opportuno chiarire preliminarmente l'accordo stabilito nel contesto dei *focus group* riguardo alla possibilità di utilizzare lingue diverse dall'italiano. Infatti, al netto dell'obiettivo dichiarato di uso esclusivo della lingua target, i partecipanti erano stati informati che, in caso di impossibilità di esprimere il proprio enunciato attraverso riformulazioni o soluzioni alternative in LS, avrebbero potuto ricorrere estemporaneamente a un'altra lingua (soluzione rappresentata nelle trascrizioni che seguono attraverso il corsivo).

Le dinamiche interazionali effettivamente realizzate confermano lo sforzo degli studenti di attenersi al modello proposto, ma i casi di violazione dell'accordo di base non sono mancati. Di fronte a questi, le reazioni della moderatrice e dell'osservatrice si sono rivelate convergenti verso tre reazioni alternative.

Una prima, di occorrenza sporadica, è quella coincidente con un richiamo esplicito all'utilizzo dell'italiano, eventualmente associato a un indirizzamento verso strategie di conseguimento o a un incoraggiamento ad

accontentarsi di una resa approssimativa.³ Sono soprattutto i cambi verso l'inglese a innescare questo tipo di reazione, come nell'esempio (1).

(1)

P6-E: ride bene, chi ride ultimo

MOD: esatto, cosa significa?

P6-E: *I can explain it in English, but not in Italian.*

MOD: no no, non capisco niente inglese, in italiano più o meno?

Con il secondo tipo di reazione, quantitativamente prevalente, la conduttrice o l'osservatrice reindirizzano lo studente verso la lingua target in modo implicito, semplicemente fornendo un supporto che può consistere in un completamento, una riformulazione o una traduzione finalizzata a un rapido ritorno all'italiano, come in (2).

(2)

P1-R: io ho viaggiato con l'aereo, con macchina, con il traghetto, con il treno, ma io penso molto migliore per viaggiare è l'aereo perché in aereo è possibile dormire e *как сказать время сокращается в дороге как бы сокращается?*

MOD: ah ok, il tempo passa più velocemente.

Soltanto nei casi in cui lo studente ha mostrato di non riuscire a terminare la propria battuta e ha rischiato di rinunciare al proprio turno di parola, è stato incoraggiato dalla conduttrice o dalla moderatrice a violare gli accordi: la concessione ha comunque sempre fatto riferimento esplicito alla lingua materna, non all'inglese, come verrà esemplificato più avanti.

Partendo dal presupposto che l'obiettivo condiviso sia quello di riuscire a esprimersi e a comprendersi e considerando come prototipici i casi in cui il parlante che detiene il turno sente il bisogno di ottenere supporto per evitare fraintendimenti, procediamo ad analizzare le dinamiche dialogiche che coincidono con esplicite richieste di chiarimento (o supporto) e il ricorso a codici diversi dalla lingua target.

³ Nel contesto del *focus group* espressioni come "prova a dirlo in italiano" autorizzano e incoraggiano gli studenti a ricorrere anche a "strategie di approssimazione o riduzione" (Brighetti e Minuz 2001: 59-60) come la coniazione di parole inesistenti, la traduzione letterale, le perifrasi, circonlocuzioni, ecc., ben documentate nei dialoghi analizzati.

La prima fondamentale osservazione riguarda il fatto che è l'italiano a essere di norma utilizzato per chiedere chiarimenti alla moderatrice a proposito del significato di uno specifico termine da lei utilizzato. Gli studenti usano in questi casi ripetere la singola parola problematica con intonazione interrogativa (3) oppure formulare la domanda esplicita (*che cosa significa?*), come in (4):

(3)
 MOD: cosa sono le scuole elementari?
 P11-R: elementari?
 P14-E: *pôhikool* 'scuola media'

(4)
 MOD: un'altra cosa molto costosa sono gli affitti.
 P9-E: cosa significa "gli affitti"?
 MOD: quando tu vivi in un appartamento e paghi l'affitto, quindi i soldi che tu paghi al proprietario della casa.
 P9-E: ah, ho capito.

Quando è l'intera battuta a non essere compresa viene chiesto in italiano alla moderatrice di ripeterla (5) o di riformularla (6):

(5)
 MOD: quindi tu ti sposteresti solo per la vacanza. P1-R, tu?
 P1-R: puoi ripetere la domanda?
 MOD: ti piacerebbe in futuro spostarti in vari paesi, non avere una casa fissa, un posto fisso ma vivere in tanti paesi?

(6)
 MOD: qual è la cosa che vi dà più fastidio nelle altre persone?
 P11-R: puoi spiegare?
 MOD: a me dà fastidio nelle altre persone quando sono in ritardo. A voi cosa non vi piace nelle altre persone?

I tentativi di porre richieste di chiarimento con formulazioni troppo elaborate rispetto all'effettivo livello di competenza posseduto in italiano possono determinare malintesi conversazionali (Galatolo 1999), come rappresentato in (7):

(7)

MOD: c'è questo detto che penso sia lo stesso in inglese: "quando ti do un dito tu ti prendi tutta la mano". Capito?

P8-E: sì, posso ripetere questa frase?

MOD: certo, certo! Ah, io? Quindi: "puoi ripetere questa frase?": ti do il dito ma ti prendi tutta la mano.

P8-E: grazie

Se il dubbio viene risolto, lo studente conferma il successo del chiarimento ripetendo l'enunciato della moderatrice o riappropriandosi comunque del proprio turno di parola in italiano (8):

(8)

MOD: e un'altra cosa negativa di Milano?

P7-E: *kuidas öelda liiga rahvusvaheline?* 'come si dice troppo internazionale?'

MED: troppo internazionale

P7-E: troppo internazionale

Quando invece il chiarimento fornito in italiano dalla moderatrice si rivela insufficiente a risolvere il dubbio, e in alcuni casi anche direttamente per iniziativa proattiva di un compagno, sono gli stessi studenti a fornirsi aiuto reciproco ricorrendo a un altro codice, come in (9) e (10):

(9)

P8-E: pelle, no?

MOD: pelle, sì, tipo, una giacca di pelle

P9-E: cosa significa "pelle"?

P11-R: *nahk*

(10)

MOD: ok, P1-R, dove senti parlare inglese maggiormente?

P1-R: cosa significa?

MOD: "sentire"?

P7-E: *kus sa kuuled inglise keelt?* 'dove senti l'inglese?'

Gli esempi (11) e (12) mettono in ulteriore evidenza quanto già rilevabile in (9) e (10): per supportare la comprensione di un compagno, il codice di

riferimento è sempre l'estone, indipendentemente dalla lingua materna dello studente che chiede supporto e da quella dello studente che il supporto lo offre:

(11)

P9-E: che significa "piani"?

P11-R: *korrused*

(12)

P11-R: che significa "scoprire"?

P9-E: *avastama*

La mediatrice ricorre al russo quando rileva il rischio di fraintendimento: in questo caso, utilizza la lingua materna condivisa con lo studente per disambiguare le interpretazioni opache, e fornisce la traduzione in italiano in modo da offrire allo studente un *input* facilmente elaborabile (13):

(13)

MOD: per te, cosa è difficile?

P11-R: io ho molti emozioni, e non ho, non posso

MOD: ah ti vergogni? [...] Davvero? Di parlare?

MED: no, ma secondo me, *ты не можешь их выразить просто потому что слов не хватает*: non riesci ad esprimere le emozioni perché ti mancano le parole.

P11-R: sì

Le conduttrici utilizzano la lingua russa molto sporadicamente: questo avviene se hanno bisogno di confrontarsi sulle divergenze traduttive, corrispondenze lessicali o sfumature semantiche che meritano approfondimenti, come in (14):

(14)

P9-E: cosa significa "vergognarsi"?

MOD: "vergognarsi" è quando sei imbarazzato per fare qualcosa, quando devi uscire dalla tua comfort zone per fare qualcosa che non ti va di fare

MED: *häbi* 'vergogna'

MOD: penso che sia *стесняется* 'essere timido'

MED: *стыд, стыдиться* 'vergogna, vergognarsi'

Benché rare, le dinamiche di co-costruzione di significati tra gli studenti russofoni e la mediatrice (che condividono la stessa lingua materna) si rivelano molto cooperative: in questo tipo di interazioni (che interrompono brevemente il dibattito del gruppo, senza sollevare alcun tipo di contestazione) è possibile osservare le interlocuzioni verticalmente distribuite in più turni, durante i quali la mediatrice e lo studente co-costruiscono il prodotto finale desiderato, come si può osservare dai diversi passaggi rappresentati nelle Tabelle 2 e 3:

Tabella 2: *L'interazione di co-costruzione (1)*

Descrizione del compito svolto	Enunciati dei partecipanti
<i>La mediatrice formula una domanda interpellando uno specifico studente russofono</i>	MED: e tu P1-R, che consiglio potresti dare a una persona che inizia a studiare l'italiano?
<i>Lo studente russofono introduce la lingua russa per chiedere un chiarimento a proposito del termine 'consiglio'</i>	P1-R: <i>какой совет?</i> 'che consiglio?'
<i>La mediatrice risponde in russo traducendo interamente la domanda</i>	MED: <i>кто только начинает учить итальянский какой совет ты бы дала</i> 'che consiglio daresti a una persona che inizia a studiare l'italiano?'
<i>Lo studente prova a formulare la risposta attraverso una soluzione mista</i>	P1-R: studiare <i>каждый день</i> 'ogni giorno'
<i>La mediatrice traduce in italiano la porzione di frase espressa in russo</i>	MED: ogni giorno
<i>Lo studente ripete formulando la frase interamente in italiano, a riprova dell'avvenuta piena comprensione</i>	P1-R: studiare ogni giorno ma non molto tanto

Tabella 3: L'interazione di co-costruzione (2)

Descrizione del compito svolto	Enunciati dei partecipanti
<i>La mediatrice interpella uno specifico studente russofono per verificare che conosca il significato di una parola italiana</i>	MED: P11-R, ma cosa vuol dire "veramente"?
<i>Lo studente russofono traduce la parola italiana in lingua russa</i>	P11-R: <i>конечно</i>
<i>La mediatrice corregge la falsa ipotesi dello studente fornendogli il termine russo su cui esiste l'equivoco</i>	MED: no: "certo" vuol dire <i>конечно</i> , "veramente" vuol dire <i>на самом деле</i> . E quindi non dici né sì né no.
<i>Lo studente chiede conferma sulla corrispondenza semantica</i>	P11-R: ah, ma come si dice <i>конечно</i> ?
<i>La mediatrice traduce in italiano</i>	MED: "certo"
<i>Lo studente ripete la parola italiana</i>	P11-R: "certo"
<i>La moderatrice fornisce ulteriore input in italiano fornendo un sinonimo</i>	MOD: puoi dire al massimo "ovvio"
<i>Lo studente ripete anche questa alternativa</i>	P11-R: <i>obvio</i>

Tali dinamiche di co-costruzione sono documentate anche nelle interazioni tra gli studenti e la conduttrice, italoфона nativa, ma con contorni diversi: la mancata condivisione di una lingua materna spinge da un lato a negoziare i significati e a insistere maggiormente sulle riformulazioni in italiano, dall'altro lato indirizza verso l'impiego dell'inglese, come evidenziano l'estratto (15) e, per differenza, l'esempio (16), in cui l'intervento della mediatrice innesca un dibattito metalinguistico fra studenti russofoni ed estonofoni:

(15)

MOD: per questo Natale siete cariche?

P9-E: cosa significa “cariche”?

MOD: piene di energie: hai presente il telefono? La batteria deve essere caricata, il telefono lo metti in carica

P11-R: ah ok, *like we are charged*

MOD: piene di energie

(16)

MOD: questa espressione, “non esiste”, si usa per esprimere un parere negativo su una situazione, tipo: “Andiamo domani alla festa di Halloween? Ma non ci penso nemmeno, ma non esiste, no!”

P11-R: *ma mõtlen eesti keeles see on nagu “päriselt”?* ‘penso che in estone questo sia come “davvero”?’

P9-E: ma è uguale a “davvero”?

MOD: scusami?

P9-E: “non esiste” è uguale come “davvero”? *Is it like really?* “Non esiste”?

MOD: no, direi di no

P9-E: ma in inglese cosa significa “non esiste”? *It is not possible or they don't exist for me?*

MOD: non so come lo direbbero in inglese, onestamente

MED: è come in russo *никогда в жизни, ни за что*, mai nella vita

P11-R: ma *leidsin: eesti keeles, see on “jumala muidu”?* ‘ho trovato: in estone si dice “jumala muidu”’

P9-E: *mis asi?* ‘come?’

P11-R: *jumala muidu*

P9-E: *ei ma ei tea, see on nagu “mitte kunagi oma elus”* ‘no, non lo so è come “mai nella vita”’

MOD: poi mai nella vita: si usa anche quello parecchio

Tendenze sostanzialmente simili si riscontrano anche nei casi in cui le difficoltà dello studente non riguardano la comprensione di singole parole o enunciati degli interlocutori (ovvero le competenze ricettive), ma le abilità produttive. In questo senso, la presenza e il ruolo di una mediatrice competente in estone e in russo si rivelano strategici, poiché i suoi

interventi di traduzione di espressioni altrimenti inaccessibili forniscono *input* che gli studenti accolgono volentieri, ripetendo il modello ricevuto (17) ed eventualmente integrandolo (18):

(17)

MOD: parli spagnolo?

P14-E: sì

MOD: italiano no, però?

P14-E: no

MOD: è più difficile?

P14-E: non posso *ei tule meelde, unustada*

MED: non riesco a ricordare le parole

P14-E: ricordare

(18)

P1-R: io penso utile, perché *когда...* ‘quando’

MED: quando

P1-R: quando andare... *когда приезжают итальянские туристы*
... ‘quando vengono i turisti italiani’

MED: quando vengono i turisti italiani

P1-R: quando vengono i turisti italiani, loro non parlano inglese.

3 DISCUSSIONE

Come evidenziato nella Figura 1, l’analisi quantitativa condotta sulle registrazioni dei *focus group* evidenzia che – pur essendo gli scambi condotti con netta prevalenza nella lingua target (il 93% delle battute) – le interazioni dialogiche che includono cambi di lingua vedono l’estone (3%) e l’inglese (3%) prevalere sul russo (1%): soltanto 25 delle 4021 battute totali hanno infatti previsto inserti in questa lingua.

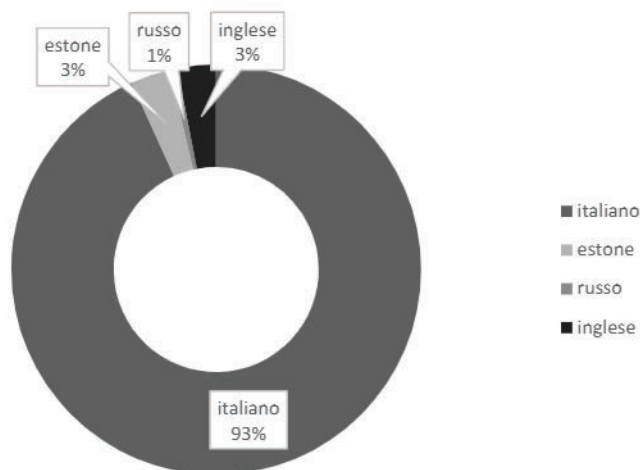


Figura 1: Distribuzione quantitativa delle lingue utilizzate sul totale di 4021 battute

Per quanto riguarda le combinazioni interazionali, le risposte della moderatrice alle richieste di chiarimento sono sempre in italiano, anche quando gli studenti le formulano ricorrendo all'inglese: le iniziative di supporto alla comprensione comprendono ripetizioni, riformulazioni, riparazioni, completamenti ed esemplificazioni che indirizzano all'uso della lingua target anche in situazioni di difficoltà.

Il russo viene introdotto esclusivamente, e solo occasionalmente, dagli studenti russofoni per interagire tra di loro o per scambiare battute con la mediatrice russofona. Anche nelle richieste di chiarimento o nelle offerte di supporto a un compagno, gli scambi tra la moderatrice e gli studenti estonofoni avvengono sempre in estone o in inglese. Questa scelta evidenzia il ruolo dell'estone come lingua ufficiale nazionale e del contesto universitario. Tale status indirizza i parlanti verso l'uso di questo codice anche in situazioni meno convenzionalizzate, come quella esaminata. Ciò avviene persino quando l'estone è una L2 sia per lo studente che necessita di chiarimenti sia per chi gli offre supporto.

Pur non potendo in questa sede approfondire questo aspetto, va tenuto presente che l'opzione verso una LS al posto di una lingua materna o di un codice veicolare per tutti gli interlocutori (cioè l'inglese) non può essere

considerato neutrale: oltre che incidere sulle concrete potenzialità argomentative, è una scelta che contiene in una qualche misura anche implicazioni culturali e identitarie che meriterebbero specifiche osservazioni.

La mediatrice russofona, d'altra parte, introduce la propria lingua nativa solo per fornire traduzioni a scopo di disambiguazione o spiegazioni metalinguistiche: non la utilizza invece mai per rispondere a richieste di chiarimento formulate in italiano, estone o inglese. Di solito, la lingua della risposta dipende da quella in cui è formulata la domanda. Se lo studente chiede chiarimenti in italiano, la risposta viene data in italiano, a meno che non vi sia il rischio di fraintendimenti.

Va peraltro osservato che le dinamiche preferenziali del cambio di lingua si sono rivelate soggette a modifiche in dipendenza dalla modalità di esecuzione, in presenza o a distanza. Gli studenti hanno mostrato una maggiore propensione a chiedere chiarimenti alla mediatrice utilizzando la lingua russa o estone quando i *focus group* si svolgevano in presenza: la vicinanza fisica della mediatrice faceva percepire come maggiormente immediata la sua disponibilità. Al contrario, nelle interazioni online, i partecipanti hanno presentato una preferenza per l'utilizzo della lingua inglese. Tale comportamento potrebbe essere attribuito al fatto che durante gli incontri virtuali l'attenzione era concentrata sulle interazioni con la conduttrice italoфона e quindi gli studenti tendevano a "dimenticarsi" della possibilità di esprimersi in russo o estone con la mediatrice, nonostante quest'ultima fosse costantemente presente con la videocamera accesa.

A un livello più generale risulta che, in questo contesto, la frequenza con cui gli studenti hanno formulato richieste di chiarimento o sono intervenuti di propria iniziativa per rispondere a quelle dei compagni è superiore rispetto a quella riscontrabile durante di lezioni di lingua condotte secondo il principio *teacher-centred*. Il fenomeno si è riscontrato sia negli incontri svolti in presenza, sia in quelli a distanza. Il metodo del *focus group*, una modalità di lavoro prettamente *student-centred*, si è pertanto confermato come uno strumento glottodidattico utile a favorire un'interazione paritaria, a sollecitare nei partecipanti una forte disponibilità alla partecipazione attiva e a promuovere complessivamente modalità conversazionali naturali e cooperative.

4 CONCLUSIONI

Il contributo si è proposto di presentare i risultati di analisi condotte su un corpus di conversazioni in lingua italiana, appresa in Estonia come LS da studenti universitari con il russo e/o l'estone come lingua materna. Il corpus analizzato, composto dalle conversazioni a più voci, registrate all'interno di *focus group* condotti da una tirocinante italofona nativa, è risultato rappresentativo di campioni dialogici caratterizzati da una spontaneità molto maggiore rispetto a quella riscontrabile nei formati tipici della tradizionale lezione di lingua, perlopiù *teacher-centred*: la turnazione libera e l'assenza di valutazione formale hanno, infatti, consentito ai partecipanti di interagire secondo un modello collaborativo di scambio tra pari, quindi attraverso interventi assimilabili a quelli dei contesti di vita reale.

In questo quadro è stato possibile verificare che la lingua più frequentemente introdotta in alternanza all'italiano è l'estone, seguita dall'inglese e dal russo, le due principali risorse alternative presenti nel repertorio linguistico condiviso dal gruppo e inserite con lo scopo di preservare l'efficacia dialogica. L'estone è impiegato sia dagli studenti per i quali è lingua materna, sia dagli studenti russofoni che lo conoscono come LS. Gli studenti hanno tuttavia fatto frequente ricorso anche all'inglese, e negli incontri condotti a distanza più che in quelli in presenza.

Il russo non è mai stato utilizzato nelle interazioni fra studenti, ma è stato impiegato negli scambi con la mediatrice, soprattutto in occasione di richieste di chiarimento esplicite in cui sono stati realizzati alcuni dispositivi di "co-costruzione del ragionamento" (Pontecorvo 2004: 79-83).

Attraverso la discussione degli esempi illustrativi ci si è proposti di evidenziare conclusivamente come alla lingua russa siano state riservate funzioni, circostanze conversazionali e ruoli dialogici molto delimitati e significativamente più ristretti di quelli concessi alle altre lingue disponibili nel repertorio condiviso, fenomeno certamente in parte influenzato dalla limitata conoscenza del russo da parte dei partecipanti estonofoni.

Le restrizioni conversazionali riscontrate in relazione alla lingua minoritaria del gruppo hanno quindi mostrato di ricalcare in parte la configurazione sociolinguistica e le asimmetrie che contraddistinguono i flussi comunicativi e istituzionali del contesto universitario e, più in generale, i repertori sociolinguistici e le dinamiche comunicative osservabili nel Paese

baltico, il cui territorio è tuttavia caratterizzato da differenze geolinguistiche così marcate da non consentire generalizzazioni.

BIBLIOGRAFIA

- ANDORNO, Cecilia (2008) «Interazione nativo/non nativo in Italiano L2: strumenti per la pianificazione dialogica.» In: M. Pettorino et al. (a cura di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale (Napoli, 23-25 febbraio 2006)* 3. Napoli: Liguori, 1470-1488.
- ARDITTY, Joseph/VASSEUR, Marie-Thérèse (2005) «Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation.» *Acquisition et interaction en langue étrangère* 22, 3-16.
- BRIGHETTI, Claudia/Fernanda MINUZ (2001) *Abilità del parlato*. Milano: Paravia Scriptorium.
- GALATOLO, Renata (1999) «Il malinteso conversazionale: definizione e tipologia.» In: R. Galatolo/G. Pallotti (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Cortina.
- EUROOPA NÕUKOGU (2020) *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine – Täiendav kõide*. Strasbourg: Euroopa Nõukogu kirjastus.
- PIAZZA, Roberta (a cura di) (1995) *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- PONTECORVO, Clotilde (2004) «Discutere, argomentare e pensare a scuola.» In: C. Pontecorvo/A. M. Aiello/C. Zucchermaglio (a cura di), *Discutendo s'impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- POTOTSKAJA, Polina/Kristiina REBANE/Luisa REVELLI/Silvia TAGLIAFERRO (2024) «L'italiano insegnato e appreso in Estonia: sperimentazioni e ricerche all'Università di Tallinn.» *Italiano Lingua-Due* 16/2, 224-240.
- Rahvaloendus* (2021). 31 ottobre 2024. <https://rahvaloendus.ee/et/uudised/rahvaloendus-76-eesti-rahvastikust-oskab-monda-voorkeelt>.
- REBANE, Kristiina (2023) «Spazi dell'italiano in Estonia, fra plurilinguismi del passato e del presente.» *Éducation et Sociétés Plurilingues* 55, 16-21.

- REVELLI Luisa (2017) «Lingue deboli: prospettive a confronto.» In: L. Revelli/G. Varro/A. Tabouret-Keller (a cura di), *Langues faibles. Lingue deboli*. Torino/Paris: L'Harmattan, 9-38.
- REVELLI, Luisa (2023a) «Poligamie linguistiche: il caso dell'italiano in Estonia.» *International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione* 60/230, 309-327.
- REVELLI, Luisa (2023b) «L'italiano eteroglotto nell'interazione con italofoeni in Estonia: rovesciamenti dell'alternanza di codice.» *Italiano LinguaDue* 15/1, 198-215.
- ROZENVALDE, Kerttu/Birute KLAAS-LANG (2022) «Mis keelt kasutada? Keelepoliitika roll üliõpilaste ja akadeemiliste töötajate keelevalikute suunamisel.» *Keel ja Kirjandus* 65/8-9, 835-854.
- RUDI, Hanneli (2019) «Eestis võib inglise keelt oskamata poes või restoranis hätta jääda.» *ERR uudised*. 31 ottobre 2024. <https://www.err.ee/957812/eestis-voib-inglise-keelt-oskamata-poes-voi-restoranis-hatta-jaada>.
- SACKS, Harvey/Emanuel A. SCHEGLOFF/Gall JEFFERSON (1974) «A Simple Systematic for the Organisation of Turn Taking in Conversation.» *Language* 50, 696-735.
- SELLERI, Patrizia (2016) *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- TAGLIAFERRO, Silvia (2024) «Il focus group come dispositivo glottodidattico: reazioni al feedback correttivo in italiano (LS).» *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura* 4, 117-134.
- TENDER, Tõnu (2010) *Mitmekeelsus Eestis Euroopa Liidu mitmekeelsuse ideaali taustal*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- VASSEUR, Marie-Thérèse (2005) *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.
- WALSH, Steve (2016) «Sviluppare la competenza interazionale in classe.» In: C. Andorno/R. Grassi (a cura di) *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Milano: Studi AItLA, 66-76.
- ZORZI CALÒ, Daniela (1990) *Parlare insieme: la coproduzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*. Bologna: Clueb.