

INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DEL RUSSO E “QUADRO COMUNE EUROPEO”: STATO DELL’ARTE E PROSPETTIVE

Paola Cotta Ramusino

DOI: <https://dx.doi.org/10.7359/975-2021-cott>

ABSTRACT

The publication of the new *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), which along with updated descriptors, now also contains an in-depth analysis of mediation, offers a timely opportunity for evaluation of how compatible the Russian language certification systems are with the *Common Framework of Reference*, in view of the ever-increasing integration of the European system into university *curricula* of the Russian language. After a brief look at the two certification systems of the Russian language and their relationship with the *Common Framework of Reference*, I will highlight the future prospects that mediation, understood as a set of activities and the acquisition of skills, opens up to the university teaching of the Russian language.

Keywords: *European Framework of Reference for Languages*; mediation skills; Russian certification system; Russian L2.

1. INTRODUZIONE

La recente pubblicazione del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018 – d’ora in avanti *Companion*), va ad aggiornare i volumi precedenti (1998 e 2001)¹ del Consiglio d’Euro-

¹ Council of Europe 1998 e 2001.

pa, integrando aree, come la mediazione, non elaborate in modo definitivo nei testi precedenti, fornendo anche per quest'attività descrittori di riferimento, e ci dà l'occasione di riflettere sull'utilità e applicabilità del sistema CEFR all'insegnamento del russo a livello universitario.

In questo intervento, dopo un breve sguardo ai due sistemi di certificazione della lingua russa e al loro rapporto con il *Quadro Comune* (§ 1), approfondirò il ruolo che la mediazione, intesa come insieme di attività e di acquisizione di competenze, apre sulle prospettive future dell'insegnamento universitario della lingua russa (§ 2).

2. I DUE SISTEMI DI CERTIFICAZIONE DELLA LINGUA RUSSA²

Attualmente esistono due sistemi per la certificazione della lingua russa come lingua straniera (*Russkij Kak Inostrannyj* – RKI): il TRKI (*Test po Russkomu jazyku Kak Inostrannomu*) o TORFL e il sistema elaborato dall'Istituto Puškin o STIP (*Sistema Testirovanija Instituta Puškina*), noto anche come *Russkij jazyk: povesednevoe obščenie* (La lingua russa della comunicazione quotidiana). Entrambi i sistemi prevedono 6 livelli di competenza linguistica, da A1 a C2³.

Il sistema di certificazione della lingua russa è nato negli anni '90, quando si fece pressante la necessità di integrare il sistema di insegnamento del russo L2 nello spazio europeo dell'istruzione, il che richiedeva di identificare, possibilmente uniformandosi al *Framework* europeo, i livelli di competenza della lingua russa. Nonostante la ricca tradizione di studi nell'ambito RKI in epoca sovietica, non erano stati fino ad allora identificati veri e propri livelli di competenza linguistica né, tantomeno, era stato

² Vorrei esprimere un ringraziamento particolare alle dottoresse Oksana Bejenar' (Università degli Studi di Milano) e Marina Polevik (*IRJa Puškin*) per avere discusso con me questo paragrafo.

³ Il sistema TRKI separa i primi due livelli, i cosiddetti pre-soglia TEU (livello A1) e TBU (A2), dai livelli post-soglia (dal B1), denominati TRKI I, II, III e IV. Per quanto riguarda lo STIP, accanto ai livelli di competenza previsti dal *Framework* europeo, vi è la proposta di certificazione della lingua degli affari (*delovoe obščenie*, livelli B1-C1) e del turismo (A1-C1). Per una rassegna esaustiva si veda <https://www.pushkin.institute/Certificates/CCT/>. Attualmente, con decreto del 2018, il ministero russo dell'istruzione riconosce 13 enti certificatori, si tratta di istituzioni universitarie che sono andate ad aggiungersi alle tre maggiori istituzioni in cui sono stati elaborati gli standard e i test-tipo tra la fine degli anni '90 e i primi anni 2000, cioè SbGP (*Sankt-Peterburskij Gosudarstvennyj Universitet*), MGU (*Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet*), RUDN (*Rossijskij Universitet Družby Narodov*).

elaborato un sistema di verifica e controllo di tali competenze sulla base di test ⁴. Va detto che gran parte della ricerca in ambito glottodidattico verteva su un tipo molto specifico di utente, vale a dire sullo studente che si preparava a entrare nelle facoltà universitarie, prima sovietiche e poi russe, e che necessitava di un livello di conoscenze e competenze di russo tale da consentirgli di svolgere un percorso universitario in lingua russa. Tutto ciò, in sintesi, ruotava attorno al sistema delle facoltà preparatorie (*podgotovitel'nye fakul'tety*), a sua volta legato a un sistema di preparazione in lingua russa nelle scuole dei paesi di provenienza degli studenti. In quest'ottica, nel 1992 furono create due commissioni all'interno dell'Università Statale di Mosca (*Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet* – MGU), e di Pietroburgo (*Sankt-Peterburgskij Gosudarstvennyj Universitet* – SPbGU), i cui lavori portarono, nel 1994, alla pubblicazione dell'*Abiturient-test* ⁵, che identificava quello che oggi definiremmo un livello soglia necessario a chi si preparava a candidarsi al test di ammissione a una facoltà universitaria e che divenne, con successive elaborazioni, il primo livello (TRKI I) di certificazione. In linea con le finalità appena descritte, vennero creati anche, negli anni successivi, moduli specialistici, dedicati, ad esempio, alla lingua della medicina, dell'ingegneria e del diritto.

Queste due spinte, dunque, la necessità da un lato di integrarsi al sistema europeo (e mondiale) di identificazione di livelli di competenza e dall'altro il problema interno legato alla preparazione degli studenti stranieri, furono alla base del sistema di test di lingua russa L2 e lasciarono una forte impronta sul sistema stesso ⁶.

Contemporaneamente, in un altro centro RKI molto importante, come l'Istituto di Lingua Russa intitolato a A.S. Puškin (*IRJa im. A.S. Puškina, Institut Russkogo Jazyka imeni A.S. Puškina*), sempre agli inizi degli anni '90, si cominciò a lavorare nella direzione di un sistema di certificazione in linea con i livelli di competenza identificati dal *Quadro Comune*, destinato

⁴ Come ricordano Klobukova e Stepanenko (2014, 12) in un articolo molto importante per la ricostruzione della storia dei sistemi di certificazione nella Federazione Russa, nel 1971 era stata pubblicata una raccolta di test mirati alla verifica delle conoscenze e competenze degli studenti stranieri (Zykina - Nachabina - Šipico 1971), che tuttavia non erano ancora correlati a un sistema preciso di identificazione delle competenze per livelli.

⁵ Bitechtina *et al.* 1994.

⁶ Cf. Klobukova - Stepanenko 2014 e l'intervento di T.È. Korepanova al webinar dedicato al confronto tra i due sistemi di certificazione, al link <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=150>. Possiamo vedere una prosecuzione di questo indirizzo nell'interesse attuale per la certificazione dei migranti, un tema pedagogico di grande attualità nella Federazione Russa.

non tanto ai futuri studenti universitari, ma più in generale agli adulti che in tutto il mondo studiavano il russo, aspiravano a utilizzarlo nella propria attività professionale, o ad utilizzarlo come lingua di comunicazione, nel mondo che stava diventando sempre più globalizzato. Il primo esame di certificazione secondo il sistema STIP si tenne l'8 maggio 1995 presso l'*IRJa A.S. Puškina*. Nel 1996 venne pubblicato, sotto l'egida del Consiglio d'Europa, il volume *Porogovyj uroven'. Russkij jazyk*⁷, frutto della collaborazione del team dell'Istituto Puškin con quello dell'Università Linguistica di Mosca. A cascata, a partire dall'individuazione del livello soglia, negli anni successivi sono stati elaborati i descrittori per tutti i livelli di competenza linguistica che oggi conosciamo. Il volume del 1996 rappresentava una grande novità nel campo dell'insegnamento del russo:

[i]t is particularly valuable that a Threshold Level specification of basic learning objectives for Russian is now available. It is now time for a revitalization and resurgence in the learning and teaching of the Russian language [...]. For this purpose, a description of Russian which *concentrates attention on its use for communication in daily life rather than on its notorious formal complexity for speakers of differently organized languages* should prove invaluable.⁸

Davvero difficile sovrastimare la portata di una proposta che, pur passibile (come avvenne), di ulteriori evoluzioni, mostrava di avere colto lo spirito del *Quadro Comune*, secondo il quale la competenza linguistica dipende da un insieme di fattori che vanno ben oltre le *conoscenze* linguistiche. Sicuramente un approccio molto innovativo, soprattutto se consideriamo la tradizione dell'insegnamento della lingua russa a livello universitario, e in Italia in particolare, improntata a un approccio grammaticale formale e molto restia, ancora oggi, ad accogliere i suggerimenti del CEFR.

I due sistemi, dunque, furono elaborati all'incirca nello stesso periodo. Dapprima fuori dalla Russia si diffuse principalmente il sistema STIP, grazie all'incoraggiamento del Consiglio d'Europa, come anche ai numerosi partner dell'Istituto in Europa⁹ e nel resto del mondo. A partire dagli anni 2000, anche il TRKI iniziò a diffondersi all'estero: i due sistemi sono da allora utilizzati in parallelo e non sono fra loro concorrenziali, come dimostra il fatto che nel 2008 l'Istituto Puškin divenne membro dell'ALTE per entrambi i sistemi di certificazione.

⁷ *Porogovyj uroven'* 1996.

⁸ Ivi, iii ss.; corsivo mio.

⁹ Per l'integrazione della certificazione nel sistema universitario italiano si veda Garetto 2006.

2.1. Abilità e competenze nei due sistemi di certificazione

Fatta questa breve premessa storica, risulta chiaro che la differente origine e i diversi destinatari dei due sistemi non potevano non riflettersi sulla struttura delle prove. La finalità accademica che caratterizza il sistema TRKI, destinato a studenti stranieri che vivono prevalentemente in Russia e avendo già acquisito competenze nella comunicazione quotidiana devono approfondire l'utilizzo a un livello professionale, prevede, come è naturale, non solo la capacità di svolgere compiti di routine quotidiana, ma anche competenze e strategie (di comprensione del testo letto o ad esempio ascolto di un testo audio), di carattere metalinguistico. La suddivisione in livelli del sistema TRKI si basava inizialmente sull'esperienza diretta di metodisti di russo L2 a livello universitario e, più nello specifico, sul sistema dei cosiddetti cerchi concentrici (*koncentry*), la cui successione, da *načalnyj* (iniziale, I e II cerchio delle facoltà preparatorie), *srednij* (medio, III cerchio), *prodvinutyj* (avanzato, I-III corsi delle facoltà vere e proprie), fino a *zaversajuščij* (livello madrelingua, IV-V anno), diventò di fatto la matrice della progressione, ma non corrispondeva del tutto al sistema di certificazione, così come è espresso nel *Framework*, che non è rivolto solo a studenti universitari e non ha chiari limiti temporali che coincidano con gli anni di corso¹⁰.

Il sistema STIP, invece, nella sua organizzazione gerarchica, fu da subito piuttosto orientato a testare la capacità del parlante nell'assolvere compiti corrispondenti ai livelli identificati nel CEFR. Ciò si riflette nella netta preferenza per testi dialogici piuttosto che monologici, con riferimenti a situazioni reali, quotidiane (compresi *realia*¹¹ e consuetudini della vita russa), nella stretta interazione di lessico e grammatica, presentate anche strutturalmente come contigue, in test che richiedono inferenza e capacità di reagire al contesto dato attivando le conoscenze acquisite. In questo senso, il sistema STIP si allinea più chiaramente ai criteri delle certificazioni internazionali. TRKI, proprio perché nato per un utente che si deve inserire nell'ambiente accademico russo, e che vive per un periodo significativo nel contesto linguistico della lingua studiata, fa affidamento su un sostrato di conoscenze e competenze in cui le *routine* della comunicazione quotidiana siano acquisite, e su un apprendente che è impegnato in un processo continuo di apprendimento e che sa gestire con una certa libertà i livelli di

¹⁰ Andrušina 2016, 3.

¹¹ Sui *realia* della e nella lingua russa si vedano in questa sede i saggi di G. Moracci e di M.C. Ferro (*n.d.c.*).

competenza come, ad esempio, comprendere un testo nelle sue linee principali, anche se il testo presentato supera il minimo lessicale. Inoltre, generalmente i temi, e conseguentemente il lessico e le strutture grammaticali, sono orientati sia alla vita accademica che alla tradizione sociale, culturale e letteraria, come si evince soprattutto dai testi selezionati per le prove di comprensione orale e scritta. Nella prova scritta, ancora, TRKI richiede la composizione di tipi di testo caratteristici della vita accademica come la richiesta, o la giustificazione, meno caratterizzanti la comunicazione quotidiana; lo STIP, dal canto suo, propone testi che rappresentino una qualche forma di interazione (da moduli e formulari vari, alla comunicazione online sui social, ad esempio). Un raffronto dettagliato dei due sistemi di certificazione richiederebbe un intervento specifico, anzi più interventi, laddove si vogliano trattare le differenze riscontrabili ad ogni livello. Qui si vogliono riprendere le linee generali, rimandando il lettore a materiali disponibili online che affrontano il tema del confronto correlandolo ai livelli di competenza e alle attività da svolgere¹².

È importante sottolineare che il materiale elaborato – i minimi lessicali e grammaticali, i requisiti (standard o *trebovanija*), corrispondenti ai livelli dall'A1 al C2, gli scopi comunicativi¹³ – costituisce ormai uno strumento di lavoro imprescindibile per progettare e pianificare programmi di lingua russa sia nelle scuole superiori che all'università. È altrettanto vero che proprio per la sua storia il sistema a sei livelli per la lingua russa risente di una notevole sproporzione nella distribuzione del materiale linguistico e una scarsa corrispondenza tra la descrizione delle competenze comunicative (standard o requisiti) e le competenze effettivamente verificate nel test. N.P. Andrijušina¹⁴ presenta a tal proposito un'analisi dettagliata che qui riprendiamo solo nelle linee generali. La studiosa evidenzia come innanzitutto necessiti di revisione la gerarchia, che presenta una sproporzione tra i livelli B1 e B2 e una sostanziale sovrapposizione, invece, tra il B2 e il C1. Il problema maggiore, però, è legato, come già si accennava, alla discrepanza fra ciò che è descritto negli standard come requisito e ciò che viene poi richiesto nelle prove. Tra gli aspetti trascurati nei requisiti vi è, ad esempio, la competenza nell'uso dell'alfabeto cirillico; le competenze fonetiche sono descritte

¹² Il tema qui trattato, il confronto dei due sistemi, non è affatto banale e investe, in qualche misura, chi si occupa di didattica del russo. Sul sito dell'Istituto Puškin si possono trovare in archivio vari webinar dedicati a questo tema; in particolare si vedano gli interventi di T.È. Korepanova in <https://webinar.pushkininstitute.ru/archive.php?type=webinar>.

¹³ Klobukova - Stepanenko 2014, 14-19.

¹⁴ Andrijušina 2016.

in modo molto approssimativo, e altrettanto poco dettagliata è la sezione dedicata al verbo. Di rielaborazione necessita, secondo Andrjušina, la sezione “lessico”, in cui non vengono trattati argomenti di fondamentale importanza quali la sinonimia, l’antonimia e la polisemia; per quanto riguarda i minimi lessicali, essi vanno completati con elementi di fraseologia, componente indispensabile per qualsiasi comunicazione spontanea e di successo in L2.

2.2. Competenza socioculturale

Nel volume russo del 1996 già ricordato, un grande spazio fu riservato agli aspetti socioculturali della comunicazione, che riflettevano, ampliandole, le linee guida elaborate nel periodo 1990-1997 dal programma europeo “Language learning for European citizenship”¹⁵, in seguito riassunto nel volume CEFR del 2001¹⁶. Nel nono capitolo del *Porogovjy uroven’*, ad esempio, si trattavano non solo le generiche convenzioni di cortesia, ma anche quegli aspetti che costituiscono la particolarità della situazione socio-culturale russa, negli anni ’90 sicuramente meno familiare a molti utenti e apprendenti delle altre lingue europee. Il paragrafo 9.2 era dedicato alle modalità di comunicazione non verbale, quali il modo di stringere la mano, gli abbracci, le forme di contatto fisico, i gesti, la mimica, la comunicazione visiva e la distanza da tenere rispetto all’interlocutore durante la comunicazione. Un altro paragrafo (9.3) concerneva invece i rituali collettivi e sociali, e suggeriva norme di comportamento durante le visite (formali e informali), indicazioni sull’accoglienza degli ospiti, consigli sui doni e su come comportarsi a tavola, su come bere alcolici, e persino su quali temi trattare durante i pasti con gli ospiti. Questi suggerimenti non devono apparirci ridondanti, soprattutto se li collochiamo storicamente: poco si sapeva della società sovietica (allora da poco post-sovietica), e tali indicazioni potevano essere di grande utilità a chi si avvicinava alla lingua e alla cultura russa, privo magari di *background* universitario in questa disciplina. Infine, vi erano contenute molte informazioni di tipo geografico, storico e politico, utilizzabili ancora oggi nei corsi di lingua, e a tutt’oggi presenti in manuali recenti di lingua russa utilizzati nelle scuole e nelle università italiane. Anche sul versante più propriamente socio-culturale era evidente, dunque, l’enfasi sulla necessità di impostare le basi per una comprensione reciproca, nello spirito, nuovamente, del *Framework* europeo, in cui la competenza sociolinguistica e

¹⁵ <https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>.

¹⁶ Council of Europe 2001: si veda la sezione 5.2.2 “Sociolinguistic competence”.

culturale era importante quanto quella strettamente linguistica. Anche in questa sezione, culturale e culturologica, sono preziosissime le indicazioni di Andrjušina, secondo la quale andrebbero precisati dal punto di vista descrittivo gli elementi di conoscenza culturale caratterizzanti i singoli livelli: non sono solo gli elementi precedentemente ricordati a dover essere inseriti negli standard, ma anche quella vasta area definita in russo come *precedentnye imena, informacija i teksty*¹⁷, vale a dire quella componente linguistico-culturale che fa parte dello sfondo comune e condiviso e che spesso costituisce un ostacolo alla comprensione: si tratta del folklore, ma anche della conoscenza di personaggi di film e commedie o di frasi diventate proverbiali ma troppo recenti per essere inserite nei dizionari fraseologici. Tutto questo materiale va inserito negli standard e devono essere creati manuali per i corrispondenti livelli, dato che attualmente nei test TRKI, a partire dal livello II, si richiede che lo straniero comprenda “in tutta la sua completezza l’informazione di carattere socio-culturale, espressa in modo sia esplicito che implicito”¹⁸, senza però fornire la descrizione di tale materiale. L’aggiornamento in tal senso degli standard richiede, pertanto, un vasto lavoro di classificazione della competenza culturologica prevista per ogni livello.

Come abbiamo visto, molto è stato fatto per integrare la lingua russa nello spazio comune europeo; restano problemi irrisolti, ma come dimostra il ricco dibattito in corso vi è una consapevolezza sempre più diffusa dei problemi posti dal CEFR e della ricerca dei percorsi possibili per una sua realizzazione. Del resto, l’implementazione delle linee guida europee è un processo lungo, che richiede, per ogni paese coinvolto, una riflessione e un adattamento alle proprie peculiari caratteristiche. Vediamo ora le novità del *Companion* del 2018, e come sia possibile utilizzarle nella nostra attività di docenti di lingua russa come L2.

3. UNA NOZIONE IN EVOLUZIONE: LA MEDIAZIONE DAL CEFR 2001 AL “COMPANION” 2018

Nei descrittori CEFR pubblicati nel 1998 la mediazione veniva menzionata e il suo ruolo descritto in un grafico nel quale venivano correlate le modalità comunicative, ma di fatto il suo profilo rimaneva vago, come testimonia la *Figura 1* tratta dal volume del 1998.

¹⁷ Andrjušina 2016, 6.

¹⁸ *Ibidem*.

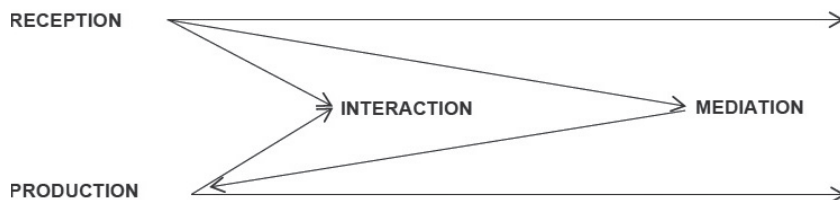


Figura 1. - La mediazione nel CEFR 1998.

Dal grafico sembra di intuire che se l'interazione è il risultato di produzione e ricezione, a livello di ulteriore sintesi essa diventa mediazione, attività il cui scopo dovrebbe essere quello di integrare tutte le attività linguistiche; in questa prima fase, tuttavia, mancava ulteriore specificazione.

Nel CEFR del 2001, sparito il diagramma, la mediazione fu inserita come attività non specialistica, ma caratterizzante la vita quotidiana, si leggeva infatti:

[...] mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies.¹⁹

In queste poche, pioneristiche, righe si introduceva il ruolo della mediazione non semplicemente come un'ulteriore abilità e competenza, ma come *modalità* comunicativa che si andava ad aggiungere alle preesistenti ricezione, produzione e interazione. La mediazione combina le tre attività, ma allo stesso tempo aggiunge un tassello ulteriore: non si tratta semplicemente di favorire la comunicazione di un messaggio, ma di contribuire alla (co)costruzione del significato, riconfermando la dimensione sociale del linguaggio. Sebbene il CEFR del 2001 non sviluppi in modo completo il concetto di mediazione

it emphasises the two key notions of co-construction of meaning in interaction and constant movement between the individual and social level in language learning, mainly through its vision of the user/learner as a social agent.²⁰

¹⁹ Council of Europe 2001, 14.

²⁰ North - Piccardo 2016, 9.

In questa prima fase, estrapolando e sintetizzando quanto enunciato nelle poche sezioni²¹ che trattavano di mediazione, deduciamo che essa si limitava sostanzialmente a quattro principali attività del parlante, il quale

1. riceve un testo e produce un testo al primo correlato per una terza persona che non ha accesso al primo;
2. agisce da intermediario in un'interazione faccia a faccia tra due interlocutori che non si capiscono (diverso codice);
3. interpreta un fenomeno culturale di una cultura altra;
4. partecipa a uno scambio plurilinguistico sfruttando le proprie competenze plurilinguistiche e pluriculturali.

Perciò, anche se il CEFR del 2001 non circoscriveva esplicitamente l'attività di mediazione alla sfera interlinguistica, di fatto la suggeriva, dato che solo il primo punto rimandava a un'attività di mediazione anche all'interno dello stesso codice linguistico; di fatto, però, non forniva descrittori adeguati. Nella sezione dei descrittori veri e propri, per quanto riguarda la mediazione si proponevano solo poche attività, quali:

- linking to previous knowledge;
- adapting language;
- breaking down complicated info;
- amplifying a dense text, streamlining a text²².

Date queste scarse indicazioni, l'interpretazione prevalente, come molti ricordano e tanti di noi possono testimoniare nella propria esperienza di didattica universitaria, fu quella di confinare la mediazione quasi esclusivamente al campo della traduzione e dell'interpretazione interlinguistica, con l'introduzione di *curricula* universitari diversi da quelli delle scuole per interpreti e traduttori, che fino ad allora si erano occupati di traduzione ed interpretazione a livello specialistico e con un particolare accento, dovuto probabilmente anche alla contingenza storica e socio-politica, sulla mediazione linguistico-culturale. In qualche modo la mediazione si configurava come una modalità meno formale²³ della traduzione e interpretazione in senso stretto.

In considerazione del fatto che né interazione né mediazione hanno ricevuto lo spazio necessario nel CEFR del 2001, all'elaborazione di descrittori *ad hoc* fu dedicato un nuovo progetto europeo 2014-2017²⁴, che

²¹ Si tratta delle sezioni 4.4, 4.4.4.1, 4.4.4.2, 4.6.3 e 8.4.2 (per una sintesi si veda North - Piccardo 2016, 10-11).

²² Cf. Council of Europe 2001, sez. 4.4, tab. 2.

²³ Cf. North - Piccardo 2016, 11.

²⁴ Cf. *ibidem*.

mirò alla descrizione non della sola mediazione interlinguistica, ma della mediazione come processo comunicativo e di apprendimento, oltre che come attività culturale e sociale. Mediazione significava così anche riformulare, alterare linguisticamente o semioticamente un testo, parafrasandolo, passando dal codice orale a quello scritto o viceversa, modificandone il genere, dato che “[m]ediation uses all available means and this is its attraction for language learning and the development of a range of discourse competences”²⁵.

Nel volume di B. North e E. Piccardo si ripercorre l’ampio e minuzioso lavoro fatto sulla mediazione nel progetto 2014-2017 e si presenta in modo più ampio e descrittivo quanto poi compare in maniera sintetica nel nuovo *Companion* del 2018. Si distinguono quattro tipi di mediazione:

1. Mediazione linguistica, intesa come attività di trasferimento dei contenuti da un testo all’altro, non ristretta alla sfera interlinguistica, ma anche intralinguistica (attività di sintesi di un testo in una L1 o in una L2). Nel caso di un riassunto svolto nella lingua madre, ad esempio, il *focus* sarà maggiormente sull’espressione linguistica e sull’individuazione dell’informazione principale e secondaria. Un’altra forma di mediazione linguistica si realizza nell’uso flessibile di lingue diverse in presenza di un pubblico multilingue. La stessa flessibilità nel passaggio da un codice all’altro caratterizza anche la mediazione in contesto professionale.
2. Mediazione culturale, la quale ha a che fare con qualsiasi processo che abbia come fine la facilitazione della comprensione reciproca. Il concetto di consapevolezza culturale costituisce il *background* stesso del CEFR, e tuttavia rimane non sempre sufficientemente implementato nell’insegnamento. La consapevolezza non è solo interculturale e interlinguistica, ma, di nuovo, si qualifica come necessaria anche all’interno della stessa lingua per comprendere i diversi registri, i diversi tipi testuali e le diverse subculture.
3. Mediazione sociale, strettamente legata alla mediazione culturale, che ha lo scopo di integrare l’attività di interazione, ed ha a che fare con la facilitazione della comunicazione attraverso la riformulazione di un testo e del suo significato. Tale processo avviene anche nella fase di apprendimento di una lingua straniera: chi studia una L2 si confronta con un testo che necessita di una qualche forma di mediazione (linguistica/culturale/sociale) per diventare accessibile. C’è una tendenza prevalente a identificare la figura del mediatore sociale con quella di chi contribuisce a gestire e risolvere conflitti.

²⁵ Coste - Cavalli 2015, 62-63.

4. Mediazione pedagogica che consiste, infine, nel facilitare l'accesso alle conoscenze, alla formazione del pensiero critico e comprende essenzialmente tre fasi: mediazione cognitiva (ossia il facilitare l'accesso alle conoscenze e l'incoraggiare le persone a pensare criticamente), mediazione collaborativa (cioè l'agire, come partecipante a un gruppo, alla co-costruzione del significato), e infine mediazione relazionale (il cui scopo consiste nel creare le condizioni perché si realizzino i due tipi di mediazione già indicati).

North e Piccardo identificano una cinquantina di attività che, riconducibili alla mediazione, possono essere, per praticità, suddivise in quattro gruppi principali: (1) mediare un testo; (2) mediare concetti; (3) mediare la comunicazione; (4) strategie di mediazione; tutto ciò come vedremo, è perspicuamente riassunto nella *Figura 2* (Council of Europe 2016, 26). Passiamo ora a un'analisi più specifica delle innovazioni presenti in questi nuovi descrittori.

3.1. *La novità dei descrittori per la mediazione*

Il progetto 2014-2017 produce dunque i descrittori per la mediazione che integrano quelli preesistenti, correlandoli ai singoli livelli di competenza in modo più stretto, come da *Tabella 1*²⁶, che riportiamo per perspicuità.

In questa rinnovata visione, la mediazione prevede un apprendente che in quanto agente sociale opera per costruire ponti, per convogliare significato, sia all'interno di una stessa lingua che fra lingue diverse. Il *focus* è sul ruolo della lingua, in quanto elemento sociale in processi che favoriscano la comunicazione e l'apprendimento, la collaborazione nella costruzione del significato e l'incoraggiamento nei confronti di terzi a comprendere nuovi significati. Tali processi sono riscontrabili nei diversi contesti sociale, pedagogico, linguistico o professionale²⁷. I molti aspetti diversi della mediazione sono tuttavia unificati da caratteristiche comuni quali l'essere aperto alle necessità delle parti coinvolte, la disponibilità a favorire il dialogo e la cooperazione, che in situazioni multilingui richiede anche competenze multilingui e multiculturali.

A questi descrittori corrisponde una ricca serie di attività e strategie che possono fungere da guida per il docente nella pianificazione dei corsi di lingua. Come esemplificato nell'articolato grafico in *Figura 2*²⁸, la mediazione si presenta come una modalità ad ampio raggio, che tiene insieme e struttura le competenze linguistiche tradizionalmente intese.

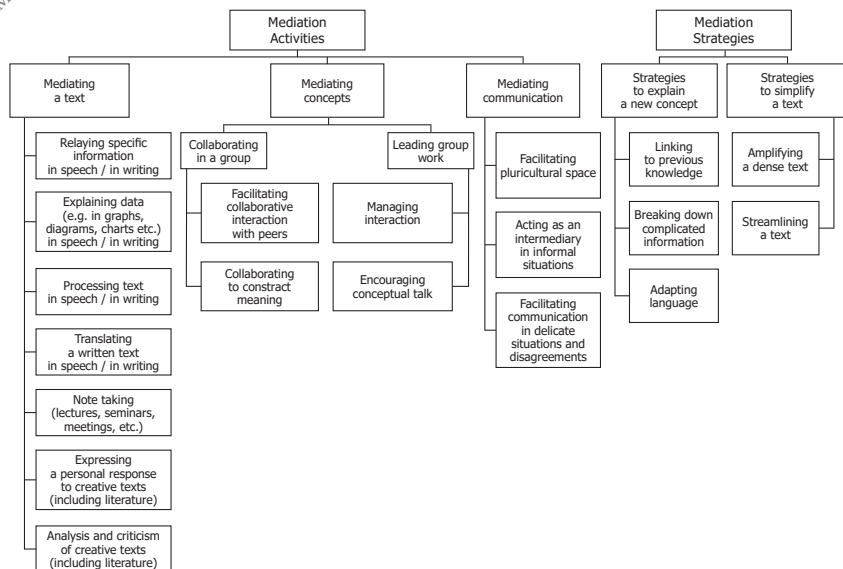
²⁶ Council of Europe 2018, 105.

²⁷ Ivi, 103.

²⁸ Ivi, 104.

Tabella 1. – Descrittori per la mediazione.

OVERALL MEDIATION	
C2	Can mediate effectively and naturally, taking on different roles according to the needs of the people and situation involved, identifying nuances and undercurrents and guiding a sensitive or delicate discussion. Can explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented, conveying evaluative aspects and most nuances precisely, and pointing out sociocultural implications (e.g. use of register, understatement, irony and sarcasm).
C1	Can act effectively as a mediator, helping to maintain positive interaction by interpreting different perspectives, managing ambiguity, anticipating misunderstandings and intervening diplomatically in order to redirect talk. Can build on different contributions to a discussion, stimulating reasoning with a series of questions. Can convey clearly and fluently in well-structured language the significant ideas in long, complex texts, whether or not they relate to his/her own fields of interest, including evaluative aspects and most nuances.
B2	Can establish a supportive environment for sharing ideas and facilitate discussion of delicate issues, showing appreciation of different perspectives, encouraging people to explore issues and adjusting sensitively the way he/she expresses things. Can build upon other's ideas, making suggestions for ways forward. Can convey the main content of well-structured but long and propositionally complex texts on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, clarifying the opinions and purposes of speakers.
B1	Can work collaboratively with people from different backgrounds, creating a positive atmosphere by giving support, asking questions to identify common goals, comparing options for how to achieve them and explaining suggestions for what to do next. Can further develop other people's ideas, pose questions that invite reactions from different perspectives and propose a solution or next steps. Can convey detailed information and arguments reliably, e.g. the significant point(s) contained in complex but well-structured texts within his/her fields of professional, academic and personal interest.
B1	Can collaborate with people from other backgrounds, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches. Can convey the main points made in long texts expressed in uncomplicated language on topics of personal interest, provided that he/she can check the meaning of certain expressions.
A2	Can introduce people from different backgrounds, showing awareness that some questions may be perceived differently, and invite other people to contribute their expertise and experience, their views. Can convey information given in clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal or current interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times.
A2	Can play a supportive role in interaction, provided that other participants speak slowly and that one or more of them helps him/her to contribute and to express his/her suggestions. Can convey relevant information contained in clearly structured, short, simple, informational texts, provided that the texts concern concrete, familiar subjects and are formulated in simple everyday language.
A1	Can use simple words to ask someone to explain something. Can recognise when difficulties occur and indicate in simple language the apparent nature of a problem. Can convey the main point(s) involved in short, simple conversations or texts on everyday subjects of immediate interest provided these are expressed clearly in simple language.
A1	Can use simple words and non-verbal signals to show interest in an idea. Can convey simple, predictable information of immediate interest given in short, simple signs and notices, posters and programmes.
Pre-A1	No descriptors available



per ottenere una resa grafica migliore lo schema è stato ridisegnato: va bene? controllare le scritte, digitate come testo

Figura 2. – Attività e strategie di mediazione.

È proprio all'incrocio di queste molteplici attività che il docente può individuare le aree corrispondenti alla preparazione professionale nell'ambito della mediazione, e aggiornare un percorso, come si diceva, già iniziato nei nostri corsi di laurea, che può e deve essere ulteriormente incoraggiato e potenziato. Allo stesso tempo, però, può attingere stimoli e idee che gli permettono di progettare l'insegnamento della lingua in una prospettiva nuova, che comprenda anche quelle competenze metalinguistiche che possono e devono caratterizzare l'apprendimento della lingua nel contesto universitario, soprattutto ai livelli più avanzati. Prendiamo in considerazione, come esempio, l'attività "mediare un testo". Nel CEFR del 2001, quest'attività veniva caratterizzata principalmente come attività interlinguistica, così è in effetti stata introdotta nei *curricula* dei principali paesi europei, ma viene implementata in questa nuova versione con attività quali prendere appunti, o esprimere reazioni a un testo, in particolare di tipo creativo o artistico, che come vedremo permettono di affinare nell'apprendente la consapevolezza metalinguistica. Per ogni attività sono specificate le realizzazioni per i diversi livelli di competenza, e non necessariamente tutte le attività sono compatibili e realizzabili a ogni singolo livello.

In questa breve rassegna delle novità del *Companion* nell'ambito della mediazione, iniziamo, dunque, dalla descrizione scalare, più approfondi-

ta rispetto al precedente CEFR²⁹, delle attività di mediazione tradizionalmente intese. Fatta la necessaria precisazione che di traduzione e interpretariato professionale si parla solo a partire dal livello C2, i descrittori separano dapprima le due attività traduttive in base alla dimensione diamesica: un testo scritto “tradotto” può essere tradotto in forma orale o scritta. Nel primo caso i descrittori si articolano al fine di realizzare tre compiti principali: la produzione di una traduzione informale, che trasmetta l’informazione principale e, ai livelli più alti, sappia convogliare le sfumature. La progressione da A1 a crescere prevede il passaggio da una traduzione grezza a una più articolata e fluente, di testi che si fanno via via più complessi, in particolare a partire dal livello B2. Con l’ausilio dei descrittori per le singole attività, il docente può integrare nella propria pratica di insegnamento la mediazione fin dai primissimi livelli, stimolando nell’apprendente la formazione di una competenza traduttiva che potrà negli anni ulteriormente affinarsi. La traduzione da testo scritto a testo scritto, caratterizzata evidentemente da un maggiore livello di formalità, si sviluppa intorno a tre concetti principali: comprensibilità della traduzione, eliminazione dell’interferenza e, infine, trasmissione del significato globale, comprese le sfumature. Compiti che vengono anche in questo caso modulati gerarchicamente in corrispondenza dei livelli. È evidente che lo strumento dei descrittori, perché il lavoro del singolo docente diventi praticabile, deve essere coadiuvato da materiali didattici che supportino i docenti in questo senso e che accompagnino la progressione della mediazione dai livelli più bassi, in modo congruente con le competenze di ogni livello, fino alla mediazione più specialistica. Come sappiamo, per molte altre lingue europee abbiamo una scelta piuttosto ampia di materiali, mentre per il russo, per i tanti motivi discussi in questo breve intervento, molto resta ancora da fare in tal senso³⁰.

I nuovi descrittori vanno a implementare, e in alcuni casi a creare del tutto, altre attività di mediazione. Nuovissime, ad esempio, sono le seguenti sezioni:

- relaying specific information in speech/writing;
- explaining data in speech/writing;
- expressing a personal response to creative texts (including literature);
- analysis and criticism of creative texts (including literature)³¹.

²⁹ Council of Europe 2001, 88-89.

³⁰ Nel panorama italiano, per quanto riguarda la mediazione in lingua russa, possiamo per ora ricordare solo il volume di Ferro - Guseva 2017.

³¹ Council of Europe 2001, 107-110, 116-118.

Risultano invece implementate le sezioni relative a:

- Note-taking;
- Processing text in speech/writing³².

Queste attività, se implementate in modo flessibile, permettono di sviluppare competenze anche di tipo metalinguistico, relative non solo al testo letterario, ma anche al testo pubblicistico o a quello specialistico. Le attività di mediazione, come emergeva già dai descrittori del 2001, si configurano definitivamente come attività possibili solo operando una sintesi delle competenze base (parlare, scrivere, ascoltare, leggere, interagire ...), e in tal senso risultano perfettamente integrabili nei nostri corsi universitari di lingua russa. Le attività previste nella modalità “mediazione” sono caratterizzate dalla combinazione di più fasi: ricezione, comprensione, rielaborazione e interpretazione del testo di partenza, che produce come risultato la traduzione (informale/formale), la selezione ed estrapolazione di contenuti, la trasmissione di questi significati in forma orale, scritta, o in rappresentazione grafica ad un terzo destinatario che per qualche motivo non ha accesso al primo testo. Le attività, però, possono essere inserite in un percorso di educazione linguistica volto ad acquisire competenze complesse nella L2, uno degli scopi della didattica universitaria delle lingue, in particolare a livello di corsi magistrali. Alcune di queste attività caratterizzano del resto già la nostra consuetudine didattica: pensiamo ad esempio all'attività *processing a text*, non certo lontana dal tradizionale riassunto. Tuttavia il pregio dei descrittori scalari è quello di individuare compiti specifici per i livelli in progressione, facilitando così sia la scelta dei materiali, che la fase di valutazione.

Particolarmente pregevoli sono infine i descrittori relativi alla mediazione della comunicazione³³, la cui ricaduta sociale, nonostante il breve spazio riservato alla mediazione nel primo CEFR, era già da allora del tutto evidente.

4. CONCLUSIONI

Scopo di questa breve rassegna era quello di collegare due fondamentali fasi del *Framework* europeo e interpretarle nella prospettiva della didattica della lingua russa. I lavori legati ai primi descrittori CEFR erano in sintonia,

³² Ivi, 111-112, 115

³³ Council of Europe 2018, 122-126.

anche se non completa, con quanto accadeva nella metodologia della didattica del russo L2 in Russia. Le direttive del *Framework* sono state in parte recepite in ambito russo, in parte implementate nella didattica del russo in Italia; si spera che con il passare del tempo tali indirizzi si rafforzino sempre più. Questo nuovo volume aggiunge importanti tasselli all'esistente, non solo presentando una visione più completa dell'attività di mediazione nel suo significato già noto, ma proponendo per ogni singola attività descrittori che favoriscono anche una maggiore misurabilità della competenza metalinguistica, necessario corollario di qualsiasi studio di una lingua straniera a livello universitario.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrjušina 2016 N.P. Andrjušina, “Rossijskaja Gosudarstvennaja Sistema testirovanija po russkomu jazyku kak inostrannomu: problema opisanija urovnej vladenija”, *Russkij test: teorija i praktika* 3 (2016), 2-7.
- Bitechina *et al.* 1994 G.A. Bitechtina - V.V. Dobrovol'skaja - L.P. Klobukova *et al.*, *Tipovoj test po russkomu jazyku dlja inostrancev, postupajuščich v vuzy Rossii: Abiturient-test*, Moskva, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1994.
- Coste - Cavalli 2015 D. Coste - M. Cavalli, *Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools*, Strasbourg, Council of Europe, 2015, <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>.
- Council of Europe 1996 Council of Europe, *Porogovij uroven'. Russkij jazyk. Tom I. Povsednevnoe obščenie. Inostrannye Jazyki*, 1996.
- Council of Europe 1998 Council of Europe, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg, Council of Europe - Council for Cultural Co-operation - Education Committee, CC-LANG (95) 5 rev. V, 1998.
- Council of Europe 2001 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001, English version: Cambridge, Cambridge University Press, <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.

qui non si indicano luogo + editore?

- Council of Europe 2018 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, 2018, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Ferro - Guseva 2017 M.C. Ferro - N. Guseva, *Dogovorilis'! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale*, Milano, Hoepli, 2017.
- Garetto 2006 E. Garetto, "Problemy testirovanija i sertifikacii znanij po russkomu jazyku kak inostrannomu v Italii", in S. Pescatori - S. Aloe - Ju.V. Nikolaeva (red.), *Russkij jazyk v Evrope: metodika, opyt prepodavanija, perspektivy*, Milano, the Coffee House art &adv, 2006, 276-278.
- Klobukova - Stepanenko 2014 L.P. Klobukova - V.A. Stepanenko, "Rossijskaja Gosudarstvennaja Sistema testirovanija po russkomu jazyku kak inostrannomu: istorija sozdanija i sovremennoe sostojanie", *Russkij test: teorija i praktika* 1 (2014), 11-25.
- North - Piccardo 2016 B. North - E. Piccardo, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR 2016*, Strasbourg, Council of Europe, 2016.
- Zykina - Nachabina - Šipico 1971 M.I. Zykina - M.M. Nachabina - L.V. Šipico, *Sbornik kontrol'nych rabot po proverke rečevykh navykov i umenij: dlja studentov-inostrancev, izučajuščich russkij jazyk na podgotovitel'nych fakul'tetach*, Moskva, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1971.

Sitografia

<https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=150>

<https://webinar.pushkininstitute.ru/archive.php?type=webinar>