

L'insegnamento interculturale del russo come lingua straniera: problemi vecchi e nuovi¹

Linda Torresin
Università degli Studi di Padova
linda.torresin@unipd.it

Abstract

The article explores the issues of teaching Russian as a foreign language in the intercultural context. In particular, it focuses on the theoretical level, where certain interpretations of the intercultural approach may give rise to cultural essentialism. The same cultural essentialism is found in the representations of the Russian world offered by textbooks, as well as in certain forms of current censorship and ostracism against Russian culture.

Keywords

Russian as a foreign language, Intercultural approach, Russian culture, Cultural essentialism, Textbooks

1. Introduzione

L'approccio interculturale è da tempo utilizzato e diffuso nell'insegnamento del russo come lingua straniera (*Russkij kak inostrannyj*; d'ora in avanti, RKI), tanto che, considerando anche solamente l'area russofona, occupa uno spazio rilevante nelle pubblicazioni didattico-metodologiche dell'ultimo decennio (tra gli altri: Berdičevskij *et al.* 2011, 2019; Berdičevskij, Golubeva 2015; Berdičevskij 2022).

Tuttavia, nonostante i suoi indubbi meriti per l'avvicinamento alla lingua e cultura target, questo approccio presenta una serie di criticità che il presente lavoro si propone di indagare.

Dopo aver definito le caratteristiche dell'insegnamento interculturale del RKI (§2), si presenta il metodo di ricerca utilizzato, consistente nell'"analisi critica del discorso" (§3). Grazie a questo metodo, come si vedrà, è possibile analizzare il RKI come un sistema che riproduce i meccanismi discorsivi di potere (§4).

All'interno del quadro teorico-metodologico così delineato, vengono esaminati i tre principali problemi rintracciabili nell'approccio interculturale all'insegnamento del RKI (§5), ovvero:

1. La concezione di "intercultural" negli sviluppi teorici degli studiosi di RKI (§5.1);
2. La presentazione dei contenuti culturali nei manuali di RKI (§5.2);
3. L'ostracismo moderno verso il mondo russo (sull'esempio italiano) (§5.3).

¹ La ricerca è stata condotta presso l'Università di Vilnius con il sostegno finanziario dell'Università degli Studi di Padova nell'ambito del progetto di ricerca "RETEACH" (MSCA Seal of Excellence @UNIPD; <https://reteach.disll.unipd.it/>).

Nelle conclusioni (§6) si propone una possibile via d'uscita per il RKI, verso una didattica del russo nuova, più aperta e più flessibile.

2. L'insegnamento interculturale del RKI

Se il momento preciso in cui l'ambito interculturale diventa oggetto di studio nel RKI si può datare all'undicesimo congresso del MAPRJAL (Associazione Internazionale degli Insegnanti di Lingua e Letteratura Russa), svoltosi in Bulgaria nel 2007 (cfr. Moskovkin, Ščukin 2013: 313), è chiaro però che le radici dell'approccio interculturale affondano ben più indietro nella storia e si ricollegano a una serie di approcci e orientamenti focalizzati sui contenuti culturali nell'apprendimento linguistico, sviluppatasi a partire dagli anni Sessanta, da un lato (cfr. Budnik 2012: 98-99) e, dall'altro, in tempi più recenti, agli studi culturali (*kul'turovedčeskij podchod*) nati in seno all'orientamento comunicativo alla fine del XX secolo (cfr. Mitrofanova 1999: 345-346), di cui l'insegnamento interculturale costituisce in sostanza una variante (cfr. Šibko 2010) seppur nelle sue molteplici interpretazioni e riletture anche moderne (cfr. Budnik 2012: 99-100).

Per fornire una definizione operativa della didattica interculturale del RKI, possiamo affermare che insegnare il russo da una prospettiva interculturale significa consentire all'apprendente di sviluppare la “competenza comunicativa interculturale” (in russo: *mežkul'turnaja kommunikativnaja kompetencija*), comunemente intesa dai teorici di RKI come “la capacità dell'individuo di esistere in una società multiculturale, di essere compreso con successo dai rappresentanti di altre culture e dai rappresentanti della propria cultura” (Azimov, Ščukin 2009: 134 [qui e avanti, le traduzioni sono mie]).

Rifacendoci agli studi internazionali sull'ambito interculturale (tra gli altri: Kramsch 1993; Byram 1997; Coperías-Aguilar 2002; Soler, Safont Jordà 2007; Balboni 2007; Deardorff 2009; Liddicoat, Scarino 2013; Romanowski, Bandura 2019; Rings, Rasinger 2020; Corbett 2022) e alle indicazioni sovranazionali (tra gli altri: Byram 2003; UNESCO 2006, 2010, 2013; CdE 2009; Coste *et al.* 2009; Beacco 2013; Deardorff 2020), in questa sede intenderemo la competenza comunicativa interculturale, sulla scia di Nemtchinova (2020), come un costrutto multifaccettato, complesso e, più in particolare, concepiremo l'insegnamento interculturale del RKI in modo nuovo rispetto a come viene interpretato dagli accademici russi (v. Torresin 2022a), all'interno di un approccio alla cultura non essenzialista (Holliday 2011, 2013) che si fonda sui seguenti presupposti (cfr. Borghetti 2018: 419-420):

1. La cultura va interpretata come un concetto complesso, storicizzato e flessibile, la cui estrema “variabilità” (Kramsch 1993) la rende soggetta a cambiamenti, dinamica e fluida;
2. Il confronto interculturale non è necessariamente nazionale, ma può essere anche transnazionale, ovvero avvenire fra parlanti che appartengono a lingue/culture diverse non identificabili con un'unica nazione o “macro-cultura” (Holliday 1999; v. anche nota 4);
3. Nel confronto interculturale gli individui non sono semplici rappresentanti di una cultura presumibilmente fissa ed essenzializzata, ma possiedono “identità multiple” (UNESCO 2013: 10).

3. Metodo di ricerca

Il metodo di ricerca qui utilizzato è la cosiddetta “analisi critica del discorso” sviluppata da Fairclough (1995), che studia il “discorso” (Foucault 1980), inteso come insieme dinamico di enunciati espliciti e impliciti costruiti tramite modalità intertestuali e intratestuali che creano un certo *regime of truth*, o “regime di verità” (Hall, Gieben 1992: 295), il quale a sua volta influenza le relazioni sociali, specialmente nelle relazioni di potere.

Lo scopo dell’analisi critica del discorso, come scrivono Jørgensen e Phillips (2002: 61), è “to shed light on the linguistic discursive dimension of social and cultural phenomena and processes of change in late modernity”. In sostanza, tale metodo si concentra sugli aspetti socio-culturali del discorso stesso, mostrando come il discorso cambia grazie alle connessioni e alle interazioni tra i testi (“intertestualità”), così come alle combinazioni e alle contaminazioni dei discorsi tra loro (“interdiscorsività”). Questi processi portano a possibili cambiamenti all’interno di un singolo discorso, così come a cambiamenti socio-culturali più generali (7, 60-95).

Nella pratica, l’analisi critica del discorso mira a identificare l’ideologia celata nei sottotesti del discorso, mettendolo in relazione con il contesto storico-sociale in cui esso viene prodotto (Parker 1992; Chalaby 1996; Phillips, Hardy 2002). Fairclough (1995: 131) sostiene che il discorso è sia “socially shaped” che “socially shaping, or *constitutive*”, in quanto da un lato esso “reproduces and changes knowledge, identities and social relations”, mentre dall’altro è “shaped by other social practices and structures” (Jørgensen, Phillips 2002: 65). Conseguentemente, lo studioso definisce l’analisi critica del discorso come un metodo di ricerca che esplora la relazione implicita fra il discorso e la società, dietro la quale si celano rapporti di potere:

By ‘critical’ discourse analysis I mean discourse analysis which aims to systematically explore often opaque relationships of causality and determination between (a) discursive practices, events and texts, and (b) wider social and cultural structures, relations and processes; to investigate how such practices, events and texts arise out of and are ideologically shaped by relations of power and struggles over power; and to explore how the opacity of these relationships between discourse and society is itself a factor securing power and hegemony <...> (Fairclough 1995: 132-133).

In sintesi, come si evince dal passaggio sopraccitato e come si diceva sopra, l’analisi *critica* del discorso – ancor più dell’analisi del discorso – ha a che fare con il potere. Lo sottolinea anche van Dijk (2008: 85) nel precisare che “critical discourse analysis <...> is a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance and inequality are enacted, reproduced and resisted by text and talk in the social and political context”.

Uno o più discorsi che si imponga/no come dominante/i all’interno di un certo gruppo esercita/no di fatto una forma di “controllo” (88-93) sulle menti e azioni dei membri del gruppo o su altri gruppi meno influenti, instaurando dinamiche di dominio e arrivando dunque a modellare la realtà secondo l’ideologia in esso/i insita.

Nel presente lavoro abbiamo esaminato l’azione dei discorsi dominanti nel RKI (secondo l’impianto metodologico ora descritto) in tre ambiti principali, illustrati in quanto segue (§4 e §5): accademico, educativo e socio-politico.

Sono stati raccolti dati secondari di tipo qualitativo ricavati da diversi tipi di testi, sia cartacei che digitali, costituiti da studi, manuali, media e blog rilevanti ai fini della presente indagine. I testi da analizzare sono stati scelti tramite un campionamento ragionato che prevede la selezione non probabilistica dei campioni che, a giudizio del ricercatore, meglio rappresentano il fenomeno in esame e sono dunque più funzionali agli obiettivi della ricerca. Per quanto concerne gli studi, i media e i blog, il campionamento è stato condotto a partire dalla consultazione della letteratura significativa sull'argomento nonché tramite una ricerca per parole chiave attinenti alla lingua/cultura russa (in generale e nel contesto RKI) e allo specifico ambito dell'indagine in russo, inglese e italiano (per es., "cultura", "interculturalità", "competenza comunicativa interculturale", "didattica interculturale", ecc.). Per quanto riguarda i manuali, invece, il campionamento è stato effettuato a partire dalle preconcoscenze della ricercatrice. L'analisi dei dati è stata effettuata tramite l'uso combinato della codifica manuale e di un software apposito per l'analisi qualitativa, QDA Miner Lite, che ha consentito di identificare dei *pattern* comuni, riconducibili in particolare a due discorsi dominanti nel RKI (v. §4). Nell'interpretazione dei dati sono state tenute in considerazione le poche analisi critiche disponibili sull'approccio interculturale nell'insegnamento del RKI².

4. Il sistema RKI e i discorsi dominanti

Sulla base dell'analisi critica del discorso per come intesa da Fairclough, secondo quanto abbiamo detto nella sezione precedente, possiamo considerare il RKI come un "sistema-società" formato da tutti coloro che hanno legami più o meno diretti e stretti con il RKI: dagli studiosi agli insegnanti, dagli studenti alle istituzioni, ecc. In questo sistema-società così inteso i singoli discorsi, ma più spesso le loro combinazioni e contaminazioni, possono portare a cambiamenti nella concezione delle teorie e delle pratiche di insegnamento della lingua e della cultura russa. Indubbiamente, come ben spiegato da van Dijk, la predominanza di alcuni discorsi implicherà il crearsi di rapporti di potere in ambito accademico, educativo e socio-politico.

Semplificando in modo utile alla nostra indagine (v. Fig. 1), alla luce dell'esame dei dati raccolti tramite l'applicazione dell'analisi critica del discorso al campione di testi selezionato (v. §3) e in considerazione degli studi già menzionati (v. nota 2), con particolare attenzione alla rassegna critica della letteratura sull'insegnamento interculturale del RKI nel periodo 2008-2022 (Torresin 2023e), individuiamo nel RKI due discorsi dominanti che prevalgono sugli altri, inserendosi nelle logiche di potere descritte sopra: il "discorso nazionale" e il "discorso culturale essenzialistico". Ora proveremo a caratterizzare brevemente questi due discorsi in una prospettiva generale, mentre nelle prossime sezioni li approfondiremo nel dettaglio, in quanto li vedremo sostanziare i tre problemi principali dell'approccio interculturale all'insegnamento del RKI da noi identificati.

² Si precisa che, nell'argomentazione che segue, si farà riferimento principalmente ai seguenti studi: Torresin (2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e). Per quanto a noi noto, al momento queste sono le sole ricerche relative alla didattica interculturale del russo che si pongono in un'ottica di analisi critica, tentando di decostruire le ideologie dominanti del RKI per aprire la strada a nuove prospettive di insegnamento del russo. In considerazione di ciò, è evidente che tali pubblicazioni costituiscono la base della nostra indagine.

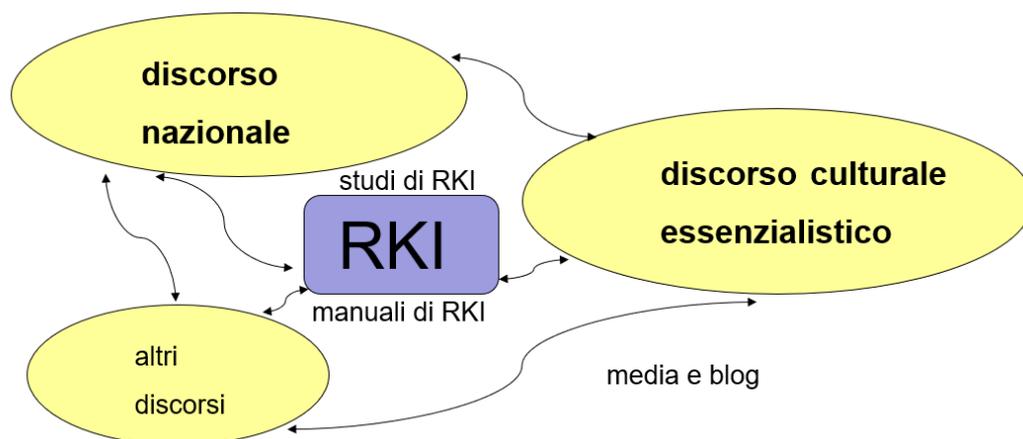


Fig. 1: Dinamiche discorsive nel RKI

Per quanto riguarda il primo discorso, studi recenti (Torresin 2022a, 2022b, 2023d, 2023e) mostrano che, nell'insegnamento della lingua e cultura russa in ambito RKI, l'enfasi viene generalmente posta sulla dimensione russa, ovvero nazionale, vista come principale, mentre la dimensione russofona, ovvero transnazionale, costituita dai parlanti russo di etnia non russa, è spesso palesemente omessa. Questo significa che, di fatto, nella didattica del russo ad essere incentivata è una visione nazionale della lingua e della cultura russa: in altre parole, è in atto un discorso nazionale comunemente condiviso da tutti coloro (studiosi, insegnanti, studenti, istituzioni, ecc.) che hanno a che fare con il sistema-società RKI sotto il profilo accademico, educativo e socio-politico.

Il discorso nazionale interagisce nel RKI con un secondo discorso: quello culturale essenzialistico. Alcune ricerche (Torresin 2023a, 2023d) hanno evidenziato che la cultura russa, per come viene concepita e rappresentata nei manuali di RKI, appare statica e omologata, ovvero immutabile nel tempo e necessariamente uguale per tutti i parlanti russo, senza alcuna differenziazione individuale. Ne consegue che all'apprendente viene trasmessa un'idea parziale, per non dire stereotipata, della cultura russa; un'idea, tra l'altro, che sembra venire sottoscritta da diversi segmenti della società direttamente o indirettamente legati al nostro sistema RKI e che esercitano una considerevole influenza su di esso. Un veloce esempio (v. oltre) è l'annullamento nel febbraio 2022 del corso di Paolo Nori su Dostoevskij all'Università Bicocca di Milano, dettato da considerazioni di natura politica. Questo, così come gli altri episodi di ostracismo verificatisi in Italia nei confronti della cultura russa dopo lo scoppio della guerra in Ucraina, si è fondato sulla fusione della cultura russa – percepita come unitaria e omologata – con la politica di Putin, e sulla sua conseguente condanna univoca e irrazionale per motivi politico-sociali (cfr. Torresin 2023b).

Insomma, il discorso nazionale e il discorso culturale essenzialistico, che si combinano e si intrecciano nella concezione moderna dell'insegnamento del RKI (cfr. Torresin 2022a, 2023d, 2023e), sono oggi generalmente accettati e condivisi nella sfera accademica, educativa e socio-politica, costituendo la concezione dominante ed egemonica dell'insegnamento della lingua e della cultura russa agli studenti stranieri.

In sintonia con le teorie di Fairclough esposte nella sezione precedente e come si può vedere nella Fig. 1, anche il discorso nazionale e il discorso culturale essenzialistico passano attraverso i testi. In particolare, in questo lavoro analizzeremo due tipi di testi: da un lato gli studi e i manuali di RKI (alla base dei primi due problemi insiti nell'insegnamento interculturale del RKI; v. §5.1 e §5.2), dall'altro i media e i blog (alla base del terzo problema; v. §5.3), che attraverso i suddetti discorsi costruiscono delle proprie versioni dell'identità linguistica e culturale russa, e, di conseguenza, ricreano nel sistema-società RKI (all'interno dei già illustrati

meccanismi discorsivi di potere) anche la realtà dell'insegnamento interculturale del russo in forme esplicite o implicite, accademiche o di altro tipo.

5. Problemi dell'insegnamento interculturale del russo all'interno del RKI

All'interno delle dinamiche discorsive descritte sopra, si possono individuare tre problemi principali nell'applicazione dell'approccio interculturale all'insegnamento del RKI:

1. La concezione di "interculturale" negli sviluppi teorici degli studiosi di RKI (§5.1);
2. La presentazione dei contenuti culturali nei manuali di RKI (§5.2);
3. L'ostracismo moderno verso il mondo russo (sull'esempio italiano) (§5.3).

Nelle sezioni seguenti andremo a descriverli nel dettaglio, mettendo in luce il ruolo dei due discorsi dominanti del sistema RKI (nazionale e culturale essenzialistico) nel fornire la base ideologica di appoggio e/o nell'intensificare le criticità (vecchie o nuove) dell'insegnamento del russo in prospettiva interculturale.

5.1. La concezione di "interculturale" negli sviluppi teorici degli studiosi di RKI

Il primo problema di un insegnamento del russo che voglia configurarsi come interculturale è legato alla concezione di "interculturale" degli esperti di RKI, che si avvicinano a tale ambito rimanendo ancorati ai due discorsi dominanti (nazionale e culturale essenzialistico), come ora vedremo.

In primo luogo, nelle ricerche dell'area RKI possiamo ravvisare una certa ambiguità nella trattazione del termine "interculturale", che si riflette anche nelle teorie e pratiche pedagogiche del RKI. In quattro lavori recenti (Torresin 2022a; 2022b; 2023d; 2023e) abbiamo dimostrato come, in realtà, non solo – come già ampiamente noto (cfr. Delanoy 2020; ten Thije 2020) – non c'è consenso fra gli studiosi su cosa si debba intendere per "cultura" e "interculturale", ma spesso e volentieri tali concetti in ambito RKI non vengono neppure definiti, dando adito alle interpretazioni più disparate.

Certamente i processi interculturali si possono prestare a vari tipi di approcci (v. ten Thije 2020); tuttavia, quello che emerge, nello specifico ambito RKI, è, da un lato, la mancanza di definizione (e dunque, la possibilità di una comprensione inappropriata, se non di una strumentalizzazione) di tali processi e, dall'altro, una rappresentazione della dimensione interculturale che spesso non coincide con l'"interculturalismo" vero e proprio, inteso come incontro di culture che "parte [...] dalla consapevolezza che le identità culturali sono sempre risultanti da processi di scambi, di intrecci, di confronti e di contaminazioni tra culture diverse" (Pasqualotto 2012: 5-6), bensì potrebbe piuttosto essere classificata come "multiculturalismo", cioè una semplice giustapposizione di culture che ha come scopo la mera "diminuzione delle tensioni interetniche", in cui però le culture, più che al dialogo interculturale, sono invitate ad una più passiva "educazione alla tolleranza" (Azimov, Ščukin 2009: 149). Alla criticità connessa all'ambiguità dell'uso del termine "interculturale" e di percezione dei processi interculturali si aggiunge un'altra sfumatura, che è ancora più funzionale alla nostra argomentazione.

Nelle pubblicazioni summenzionate (Torresin 2022a; 2022b; 2023d; 2023e) abbiamo infatti provato che, negli studi in lingua russa prodotti nell'arco del periodo 2008-2022, la

promozione della competenza comunicativa interculturale si fonda su presupposti condizionati dal nazionalismo, che a loro volta testimoniano una visione non problematica e monolitica della cultura russa. In sostanza, in accordo con le teorizzazioni sul RKI sviluppate nel mondo russofono, l'insegnamento della lingua e della cultura russa dovrebbe avvenire come insegnamento della lingua e della cultura russa nazionale: così è concepita, ad esempio, la didattica interculturale della letteratura russa (cfr. Torresin 2022b), che esclude cioè una parte significativa degli autori contemporanei di lingua russa, russofoni ma non russi etnici, ovvero "transnazionali" (cfr. Torresin 2023c).

Se combiniamo la mancanza di definizione del termine "interculturale" e le letture equivoche dei confronti interculturali, da un lato, con la loro caratterizzazione in chiave nazionale, dall'altro, otteniamo implicazioni non da poco per le teorie e le pratiche di insegnamento del RKI. Come non è difficile immaginare, da quanto abbiamo detto risulta che i nostri due discorsi dominanti (nazionale e culturale essenzialistico) continuano ad alimentarsi a vicenda tramite questi dispositivi testuali. Di fatto, viene promossa e messa in pratica una didattica del RKI imperniata sul multiculturalismo (nel senso spiegato sopra) piuttosto che sull'interculturalismo, in cui la cultura russa include esclusivamente contenuti russi nazionali piuttosto che transnazionali (discorso nazionale).

Appare evidente che il discorso nazionale implica, per la sua stessa natura, il discorso culturale essenzialistico: alla luce di quanto sopra, la cultura russa, classificata come nazionale, appare – e viene trasmessa e insegnata – come una categoria fissa, monolitica e, dunque, essenzializzata (discorso culturale essenzialistico).

5.2. La presentazione dei contenuti culturali nei manuali di RKI

Se il primo problema dell'insegnamento interculturale del russo all'interno del RKI è di natura teorica (anche se, come abbiamo visto, ha implicazioni pratiche per l'insegnamento del RKI in classe), il secondo è direttamente collegato agli strumenti della pratica didattica concreta – i manuali. In particolare, la seconda criticità della didattica del RKI in prospettiva interculturale riguarda il modo in cui i contenuti culturali vengono presentati nei manuali di RKI.

Dal momento che i manuali – come è risaputo – sono in grado di orientare ma anche di influenzare l'insegnamento della cultura straniera (cfr. Chapelle 2016; Fuchs, Bock 2018: 179-366), il loro ruolo nella creazione di un immaginario nazionale fisso, essenzializzato e perfino stereotipato sulla Russia e sul mondo culturale russo non è da trascurare. Infatti nei manuali i due discorsi dominanti da noi individuati nel RKI (nazionale e culturale essenzialistico) trovano un ambito spesso favorevole alla loro diffusione.

Innanzitutto, nelle idee e sviluppi didattico-metodologici di molti autori di manuali di RKI, si registra una probabile influenza delle teorie degli studiosi di RKI relative alla concezione di "interculturale" da noi già discusse, che, nelle loro caratteristiche intrinseche (mancanza di definizione del termine "interculturale", letture equivoche dei processi interculturali e loro caratterizzazione in chiave nazionale e statica), promuovevano il discorso nazionale e quello culturale essenzialistico. Tale influenza si evince dalla rappresentazione il più delle volte parziale, distorta, se non benevola o addirittura stereotipata, della realtà russa (cfr. Torresin 2022c).

Più nello specifico, da un lato i manuali di RKI generalmente omettono la dimensione russofona (transnazionale) – di cui rivendichiamo l'importanza in una recente ricerca (Torresin

2022d: 268-269) – per soffermarsi soltanto sulla dimensione russa (nazionale), alimentando dunque il discorso nazionale del RKI. Dall’altro, capita anche che questi stessi manuali trascurino importanti aspetti culturali e/o si concentrino soltanto su alcuni argomenti a scapito di altri per motivazioni soggettive e opinabili, dando così una visione deformata o alterata del mondo russo (cfr. Torresin 2023a; 2023d) che va a nutrire il discorso culturale essenzialistico del RKI. Si pensi per esempio al noto manuale di RKI *Russkij klass* (Vochmina, Osipova 2008-2011), dove viene riservato maggiore spazio alla letteratura che non a temi di attualità (per es. politici o economici).

Allo stesso tempo – e questo, a ben guardare, è ancora più grave se si pensa a una didattica del RKI che si ponga come interculturale – ci sono manuali di RKI che ancora promuovono il mito dell’“anima russa” come contenuto di apprendimento (a proposito del contesto educativo italiano, v. Torresin 2022c), favorendo in tal modo il rafforzamento di un ideale nazionale monolitico ed essenzializzato. Questo è quello che avviene nel recentissimo manuale *Vojaž po-russki* (Moskalëva, Šachmatova, Murtazina 2020), dove l’identità russa viene presentata come unica e fondata su alcune costanti (tensione verso i vasti spazi, tendenza alla tristezza o ansia, forte senso di ospitalità, ecc.) che sarebbero di per sé riconducibili ad un’ipotetica “anima russa” (73, 250).

Tutto ciò produce un effetto deleterio, attraverso l’utilizzo di suddetti manuali, sulle pratiche didattiche concrete di RKI, in quanto allo studente viene trasmessa un’idea della cultura russa, da un lato, esclusivamente nazionale (discorso nazionale), e, dall’altro, fissa, monolitica e semplificata (discorso culturale essenzialistico). I manuali di RKI ripropongono, in sostanza, la stessa catalogazione ed essenzializzazione culturale già presente nel RKI a livello teorico (si veda il primo problema), ponendosi quindi come catalizzatori della circolazione del discorso nazionale e del discorso culturale essenzialistico nell’insegnamento del RKI. In altre parole, sulla base di quanto abbiamo visto fin qui, le ricerche accademiche da una parte, e i manuali dall’altra – o, detto altrimenti, l’ambito accademico e l’ambito educativo – rafforzano la narrativa discorsiva del RKI costruendo l’insegnamento del russo su fondamenti nazionali e di essenzialismo culturale.

5.3. *L’ostracismo moderno verso il mondo russo (sull’esempio italiano)*

Un analogo discorso nazionalista/essenzialista è diffuso anche nella società ed è al centro del terzo problema rintracciabile nell’utilizzo di un approccio interculturale nel RKI. A differenza dei primi due problemi, il terzo non è direttamente ma solo indirettamente legato al RKI, anche se, come vedremo, ha anche ovvie implicazioni per il RKI. Inoltre, non si tratta in questo caso né di un problema teorico relativo all’ambito accademico (come il primo problema) né di un problema pratico-didattico relativo all’ambito educativo (come il secondo problema), bensì di un problema di natura socio-politica.

Il terzo punto critico si ricollega infatti alla situazione attuale, in cui la lingua e la cultura russa sono soggette alla *cancel culture* (cfr. Sidorova 2019; Ng 2020; Bykov, Achmedova 2021), ovvero a diverse forme di condanna e ostracismo in gran parte del mondo. Basti ricordare il contesto italiano, che abbiamo considerato in un precedente articolo (Torresin 2023b), dove abbiamo mostrato come a) nonostante la presenza di voci a sostegno della cultura russa, le tracce di una *cancel culture* diretta contro la cultura russa fossero evidenti nei media e nei blog subito dopo lo scoppio della guerra in Ucraina, e come b) questa stessa *cancel culture* si basasse, in sostanza, sull’identificazione della cultura russa con la politica del leader russo, cioè su una dimensione nazionale, da un lato, e su un’interpretazione essenzialistica della cultura russa,

dall'altro. Di conseguenza, la cultura russa – interamente identificata con Putin – viene vista come negativa e pericolosa, da distruggere senza esitazione e senza distinzioni di sorta.

Da quanto abbiamo detto, è chiaro che se in Italia – così come in altri paesi europei – si è assistito e tuttora si assiste a fenomeni di russofobia e conseguente ostracismo nei confronti della cultura russa, allora è più che probabile che ci siano delle spiacevoli conseguenze anche per l'insegnamento del RKI. A dimostrarlo è, peraltro, il caso dello scrittore e traduttore Paolo Nori, che nel febbraio 2022 si è visto annullare un corso su Dostoevskij dall'Università Bicocca di Milano per evitare polemiche di ordine politico (v. Torresin 2023b).

I due discorsi dominanti (nazionale e culturale essenzialistico) del sistema RKI trovano qui eco nella mentalità generale di molti – autorità comprese – nel contesto italiano da noi preso in esame. Innanzitutto, chi condanna la cultura russa la condanna su base nazionale (discorso nazionale). Nel *case study* già ricordato, Dostoevskij viene criticato e culturalmente rimosso soltanto perché russo. Al tempo stesso, nella maggior parte dei casi la cultura russa viene condannata in toto, in quanto intesa come omogenea, senza differenziazioni interne, ovvero in senso essenzialistico (discorso culturale essenzialistico).

Va da sé che il discorso nazionale e culturale essenzialistico che sostanziano questa *cancel culture* rischiano di rafforzarsi a vicenda con quelli del RKI. In breve, questo terzo problema comporta l'intensificarsi del discorso nazionale e del discorso culturale essenzialistico, che sono condivisi dalla società (nel nostro caso, quella italiana) e contribuiscono alla condanna del mondo culturale russo per motivi socio-politici, con potenziali riflessi tuttavia anche sulla sfera didattica (del RKI).

6. Conclusioni

I tre problemi che abbiamo individuato (la concezione di “interculturale” negli sviluppi teorici degli studiosi di RKI, la presentazione dei contenuti culturali nei manuali di RKI, l'ostracismo moderno verso il mondo russo) si possono annoverare, a nostro avviso, fra le maggiori difficoltà per l'attuazione di un insegnamento interculturale del RKI nelle condizioni attuali, perlomeno nel contesto italiano.

Sulla base dello studio degli aspetti problematici dell'insegnamento interculturale del RKI, possiamo concludere che, ai fini della realizzazione di un approccio interculturale efficace, è necessario cambiare il concetto stesso di insegnamento interculturale nel RKI. Ciò può essere fatto partendo da principi nuovi, slegati dalla retorica discorsiva dominante, che vorremmo qui prefigurare senza alcuna pretesa di esaustività, in quanto meritano esposizioni più approfondite (di cui ci occuperemo in ricerche successive).

Innanzitutto, la didattica del RKI in chiave interculturale dovrebbe basarsi su un'idea di “cultura” più contestualizzata e dinamica, che tragga spunto da modelli e linee guida europee (v. §2), inserendosi all'interno di un paradigma di cultura non essenzialista (Holliday 2011, 2013). In altre parole, l'insegnamento del RKI dovrebbe partire dai seguenti presupposti:

1. La cultura target non è eterna e immutabile nel tempo, ma è soggetta a cambiamenti storici e sociali;
2. La cultura target non è universale ma soggetta a differenziazioni interne stabilite dalle individualità delle persone.

Non sono affatto presupposti banali (anche se, rispetto ai risultati internazionali dello studio dell'intercultura più in generale, in ambito non RKI, potrebbero sembrarlo; v. §2), in quanto l'idea di "cultura" tuttora offerta a insegnanti e studenti in ambito RKI, come abbiamo visto, è proprio il contrario, ossia concepita in modalità semplicistiche e, in fondo, essenzializzate³. Oltre alla contestualizzazione e al riconoscimento del carattere dinamico della cultura, l'insegnamento del RKI in ottica interculturale non può non tener conto del carattere transnazionale della cultura target, che comprende sia il mondo russo che quello russofono, costituito da gruppi etnici che, pur non essendo etnicamente russi, parlano russo. Questo è particolarmente importante, per esempio, nell'utilizzo didattico dei testi letterari contemporanei, spesso e volentieri scritti non da autori russi ma da autori russofoni, che richiedono dunque il ricorso a un approccio transnazionale (cfr. Torresin 2023c).

Anche questo principio, apparentemente scontato se si pensa alla ricerca sociologico-culturale ed educativa di ambito internazionale, che da tempo riconosce il ruolo dell'elemento transnazionale nelle dinamiche interculturali⁴, sulla scorta di quanto abbiamo detto rappresenta invece una novità per il RKI, dove la componente russofona/transnazionale viene ancora solitamente omessa rispetto alla componente propriamente russa/nazionale.

I due principi fin qui delineati (l'idea contestualizzata e dinamica di cultura e il suo carattere transnazionale) permetteranno all'allievo di RKI di acquisire una comprensione più realistica (e motivante) della cultura oggetto di studio. Crediamo che il RKI debba prima o poi raccogliere la sfida del cambiamento della propria prospettiva interculturale nel senso sopra esposto, perché è da esso che dipende il futuro dell'insegnamento della lingua e della cultura russa.

Riferimenti bibliografici

- Azimov E.G., Ščukin A.N., 2009, *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij (teorija i praktika obučenija jazykam)*, Moskva, Ikar.
- Balboni P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Beacco J.-C., 2013, *Specifying languages' contribution to intercultural education: Lessons learned from the CEFR*, Strasbourg, Council of Europe.
- Berdičevskij A.L., 2022, *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v slavjanskoj auditorii vne jazykovoju sredy. Metodičeskoe posobie dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Berdičevskij A.L., Ginnatium I.A., Tareva E.G., 2019, *Metodika mežkul'turnogo inojazyčnogo obrazovanija v vuze. Učebnoe posobie*, Moskva, Flinta.
- Berdičevskij A.L., Golubeva A.V., 2015, *Kak napisat' mežkul'turnyj učebnik russkogo jazyka kak inostrannogo*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Berdičevskij A.L., Giniatullin I.A., Lysakova I.P., Passov E.I., 2011, *Metodika*

³ A dimostrarlo sono gli studi recenti già ricordati (cfr. Torresin 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e), che rimangono tuttavia un *unicum* nel panorama delle ricerche interculturali di ambito RKI.

⁴ Per esempio, basti ricordare, nel contesto anglofono, il già citato paradigma culturale non essenzialista di Holliday (1999), che slega la nozione di cultura dall'appartenenza etnica e nazionale dell'individuo, contrapponendo al modello culturale egemonico di tipo etnico-nazionale, fondamentalmente essenzialista (*large culture*, o "macro-cultura"), un nuovo modello culturale, non essenzialista (*small culture*, o "micro-cultura"), dove gli appartenenti ai singoli gruppi sociali sono accomunati da fattori coesivi diversi rispetto alla componente etnico-nazionale.

mežkul'turnogo obrazovanija sredstvami russkogo jazyka kak inostrannogo, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.

Borghetti C., 2018, "Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale", in Coonan C.M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 413-428. doi:10.30687/978-88-6969-227-7/025

Budnik A.S., 2012, "Mežkul'turnyj podchod k obučeniju inostrannym jazykam v obščeeobrazovatel'noj škole", in *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 15, pp. 98-101.

Bykov I.A., Achmedova Ju.D., 2021, "Kul'tura otmeny v političeskom diskurse sovremennoj Rossii", in *Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta: Žurnalistika. Obrazovanie. Slovesnost'*, 1(1), pp. 14-26.

Byram M. (a cura di), 2003, *Intercultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

Chalaby J.K., 1996, "Beyond the prison-house of language: discourse as a sociological concept", in *British Journal of Sociology*, 47, pp. 684-698.

Chapelle C.A., 2016, *Teaching Culture in Introductory Foreign Language Textbooks*, London, Palgrave Macmillan.

Coperías-Aguilar M.J., 2002, "Intercultural Communicative Competence: A Step Beyond Communicative Competence", in *ELIA*, 3, pp. 85-102.

Corbett J., 2022, *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon, Multilingual Matter.

Coste D., Moore D., Zarate G., 2009, *Plurilingual and pluricultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.

Deardorff D.K., 2020, *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*, Paris, UNESCO.

Deardorff D.K. (a cura di), 2009, *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks (CA), Sage.

Delanoy W., 2020, "What Is Culture?", in Rings G., Rasinger S. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 17-34. doi:10.1017/9781108555067.003

Fairclough N., 1995, *Critical discourse analysis: The critical study of language*, London, Longman.

Foucault M., 1980, *Power/Knowledge*, Brighton, Harvester Press.

Fuchs E., Bock A. (a cura di), 2018, *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan.

Hall S., Gieben B. (a cura di), 1992, *Formations of modernity*, Oxford, Polity Press.

Holliday A., 2013, *Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture*, London, Routledge.

Holliday A., 2011, *Intercultural Communication and Ideology*, London, Sage.

Holliday A., 1999, "Small Cultures", in *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264.

Jørgensen M., Phillips L.J., 2002, *Discourse Analysis as Theory and Method*, London, Sage.

Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Liddicoat A.J., Scarino A., 2013, *Intercultural Language Teaching and Learning*,

London, Wiley-Blackwell.

Mitrofanova O.D., 1999, "Lingvodidaktičeskie uroki i prognozy konca XX veka", in *Materialy IX Kongressa MAPRJAL*, Bratislava, pp. 345-363.

Moskalëva L., Šachmatova T., Murtazina D., 2020, *Russian Journey*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.

Moskovkin L.V., Ščukin A.N., 2013, *Istorija metodiki obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.

Nemtchinova E., 2020, "Developing intercultural competence in a Russian language class", in Dengub E., Dubinina I., Merrill J. (a cura di), *The art of teaching Russian*, Washington (DC), Georgetown University Press, pp. 331-358.

Ng E., 2020, "No grand pronouncements here...: Reflections on cancel culture and digital media participation", in *Television & New Media*, 21(6), pp. 621-627.

Parker I., 1992, *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*, London & New York, Routledge.

Pasqualotto G., 2012, "Prefazione (Filosofia e intercultura)" a Ghilardi M., *Filosofia dell'interculturalità*, Brescia, Morcelliana, pp. 5-17.

Phillips N., Hardy C., 2002, *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*, Thousand Oaks (CA), Sage.

Rings G., Rasinger S. (a cura di), 2020, *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

Romanowski P., Bandura E., 2019, *Intercultural Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education Contexts*, IGI Global.

Šibko N.L., 2010, "Obučenie mežkul'turnogo obščeniju v sovremennom inojazyčnom obrazovanii: paradigma, podchod ili perspektiva?", in Lebedinskij S.I. et al. (a cura di), *Aktual'nye problemy organizacii učebnogo processa i obučenija inostrannykh graždan v vysšich učebnykh zavedenijach: sb. nauč. st.*, Minsk, Izd. centr BGU, pp. 131-136.

Sidorova V.A. (a cura di), 2019, *Kommunikativnye agressii XXI veka*, Sankt-Peterburg, Aletejja.

Soler E.A., Safont Jordà M.P. (a cura di), 2007, *Intercultural Language Use and Language Learning*, Berlin, Springer.

Ten Thije J.D., 2020, "What Is Intercultural Communication?", in Rings G., Rasinger S. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 35-55. doi:10.1017/9781108555067.004

Torresin L., 2023a, "Kakaja kul'tura? Problema kul'turnogo elementa v učebnikach po RKI", in Gusarenko S.V., Kydreva S.G., Odekova F.R., Pantelidi O.I., *Aktual'nye problemy prepodavanija russkogo jazyka kak nerodnogo/inostrannogo: rossijskie i zarubežnye praktiki (Stavropol', 26-30 sentjabrja 2022 g.)*, Stavropol', FGAOU VO "Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet", pp. 353-361.

Torresin L., 2023b, "Prepodavanje RKI v Italii segodnja na fone kul'tury otmeny", in *Dialog jazykov i kul'tur: opyt, innovacii, perspektivy*, Krasnodar, Kubanskij gosudarstvennyj universitet [in stampa].

Torresin L., 2023c, "K voprosu o rabote s chudožestvennym tekstem na urokach RKI v vuzach: transnacional'nyj podchod", in *IV meždunarodnaja konferencija "Nacional'naja identičnost' skvoz' prizmu dialoga kul'tur: Rossija i ibero-amerikanskij mir"*, Rostov-na-Donu [in stampa].

Torresin L., 2023d, "When Intercultural Education is Problematic: The Case of Russian

as a Foreign Language”, in *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23; Valencia, 19-22 June 2023)*, Valencia, Editorial Universitat Politècnica de València, pp. 749-756. doi: 10.4995/HEAd23.2023.16094

Torresin L., 2023e, “The Dark Sides of an Intercultural-Based Teaching of RFL: A Critical Approach”, in *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale*, 57, pp. 153-176. doi: 10.30687/AnnOc/2499-1562/2023/11/007

Torresin L., 2022a, “La ‘competenza comunicativa interculturale’ nell’insegnamento del russo come LS (RKI). Teorie e pratiche didattiche, problemi e criticità”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, pp. 22-28.

Torresin L., 2022b, “Vuzovskoe prepodavanje ruskoj literatury na urokach RKI v mežkul'turnoj perspektive”, in Ogorodnikova R.A., Emel'janova A.A. (a cura di), *Rossija i mir: transnacional'nye kommunikacii i vzaimoproniknovenie kul'tur: Sbornik statej meždunarodnoj meždisciplinarnoj naučnoj konferencii (Moskva, 22 apreľja 2022 g.)*, Moskva, Knigodel, pp. 356-365.

Torresin L., 2022c, “‘Russkaja duša’ v prepodavanii RKI: kritičeskij analiz stereotipnyh diskursov v sovremennoj didaktičeskoj praktike”, in *JIKUVIP X-3*, Novi Sad, University of Novi Sad, pp. 451-461.

Torresin L., 2022d, “What a modern intercultural-based RFL textbook should look like”, in *Prilozi proučavanju jezika*, 53, pp. 271-288. doi: 10.19090/ppj.2022.53.271-288

UNESCO, 2013, *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*, Paris, UNESCO.

Van Dijk T.A., 2008, *Discourse and Power*, New York, Palgrave Macmillan.

Vochmina L.L., Osipova I.A., 2008-2011, *Russkij klass (2 voll.)*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.

Sitografia

CdE (Consiglio d'Europa), 2009, *Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories*, <https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76>, ultima consultazione: 13/10/2021

UNESCO, 2010, *Education for intercultural understanding*, Paris, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189051>, ultima consultazione: 20/01/2023

UNESCO, 2006, *UNESCO guidelines on intercultural education*, Paris, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>, ultima consultazione: 20/01/2023