

Un nuovo modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano nei corsi universitari magistrali attraverso Moodle

Linda Torresin

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract The author describes a new didactic model developed on the Moodle platform for teaching Russian-Italian translation in the university context. The model, aimed at developing the translation competence of learners, is based on the cooperative learning method and general foreign language teaching principles. Using a longitudinal study involving the collection of qualitative and quantitative data, the model was tested in a 42-hour asynchronous MA course unit. The findings indicate that the proposed didactic model, which brings together translation theory and practice, can successfully promote the development of translation competence in students.

Keywords Teaching Russian-Italian Translation at the University. Teaching Translation. Translation Competence. Didactic Model. Moodle.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La competenza traduttiva. – 3 Studi precedenti e innovatività del presente modello. – 4 Il modello didattico. – 4.1 Strategie didattiche. – 4.2 Azioni didattiche. – 4.3 Strumenti. – 5 Discussione dei risultati della sperimentazione del modello. – 5.1 Contesto, obiettivo e metodologia di raccolta e analisi dei dati. – 5.2 Risultati. – 6 Conclusioni. – 7 Alcune considerazioni finali.



Peer review

Submitted 2022-07-14
Accepted 2023-02-14
Published 2023-05-22

Open access

© 2023 Torresin | © 4.0



Citation Torresin, L. (2023). "Un nuovo modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano nei corsi universitari magistrali attraverso Moodle". *EL.LE*, 12(1), 89-130.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/004

1 Introduzione

Il focus di questo articolo è la proposta di un nuovo modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano nei corsi universitari magistrali che, sfruttando al meglio le potenzialità di Moodle e l'apporto strategico-operativo della glottodidattica, favorisca lo sviluppo della competenza traduttiva dello studente.

Dopo aver definito il concetto di 'competenza traduttiva' (§ 2) e delineato l'ambito del dibattito scientifico in cui questo articolo vuole inserirsi (§ 3), descriviamo il nostro modello didattico nei suoi fondamenti teorici (§ 4), fornendo anche alcuni esempi di applicazione pratica delle sue componenti per meglio mostrarne le logiche (§ 4.3). Infine, nell'analisi dei risultati della sperimentazione si misurerà l'efficacia e la ricezione delle varie componenti del modello (§ 5), il cui esame condurrà alle conclusioni (§ 6) e ad alcune considerazioni finali (§ 7).

2 La competenza traduttiva

Benché del termine 'competenza traduttiva' - introdotto negli studi sulla traduzione dalla seconda metà degli anni Ottanta e sempre più centrale nella ricerca attuale (cf. Saldanha, O'Brien 2013, 112) - si diano definizioni e descrizioni non omogenee (cf. Malmkjær 2009; Pergola 2020, 159), lo utilizzeremo qui per indicare un insieme di varie sottocompetenze necessarie per il lavoro di traduzione, che vanno dalle conoscenze dichiarative a quelle procedurali, dalle abilità alle capacità. Secondo il *Quadro di riferimento per la formazione dei traduttori letterari Petra-E* la 'competenza traduttiva' «consiste nel possedere la conoscenza, le abilità e le attitudini necessarie per tradurre testi nella lingua principale a un livello richiesto».¹ Sulla scorta di Wilss, la possiamo cioè intendere come «the ability to integrate the two monolingual competencies on a higher level» (1982, 58). Come evidenziato, fra gli altri, da Bell (1991, 43), Hurtado Albir (1996, 34-5 e ss.) e dal gruppo di ricerca PACTE (2000, 100; 2003, 58; 2011, 33), la competenza traduttiva implica la messa in atto, nel passaggio da una lingua all'altra, di un sistema complesso di *knowledge, skills e abilities* (cf. Pergola 2020, 159). In altre parole, essa si identifica con «l'insieme di conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti in possesso di chi traduce professionalmente e che intervengono nel caratterizzare la traduzione come attività esperta» (165), che spaziano dal-

Articolo risultante dalle attività di ricerca finanziate dal programma Seal of Excellence @UNIPD, nell'ambito del progetto RETEACH (Russian through litERature inTErcultural ApproaCH).

¹ <https://petra-educationframework.eu/it/>.

la capacità di comprensione del testo di partenza all'individuazione dei problemi traduttivi, dalla conoscenza delle strategie traduttive alla loro applicazione sul campo, dall'abilità di produzione del testo di arrivo con un determinato approccio traduttivo alla capacità di giustificare le proprie scelte traduttive. In sostanza, la competenza traduttiva può essere definita come la mobilitazione di tutte le risorse a disposizione del singolo per affrontare con successo una traduzione o, per dirla con Hurtado Albir, «para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor» (2001, 375).

3 Studi precedenti e innovatività del presente modello

Il modello didattico proposto in questa sede prende le mosse teoreticamente da un approccio che, anche alla luce delle riflessioni odierne sull'utilità della traduzione per la didattica delle lingue moderne (per esempio, in Di Sabato 2007; Balboni 2010, 185-7; Di Martino 2012; Pergola 2020, 164-7) e del russo in particolare (Ferro 2017; Torresin 2022, XIX-XXIV), pur concependo la traduzione come obiettivo didattico a sé (sulla scia di Belozorovich 2019), riconosce lo stretto connubio della didattica della traduzione russo-italiano con la didattica del russo come lingua straniera, o RKI (*Russkij kak inostrannyj*).

In ambito RKI esiste un'ampia letteratura sull'utilizzo delle nuove tecnologie per l'apprendimento del russo in contesto LS, specie in situazioni di apprendimento a distanza, o *distancionnoe obučenie* (Bogomolov, Uskova 2004; Azimov 2006).

Il potenziale glottodidattico delle risorse elettroniche è stato oggetto di studi importanti (Azimov 2012; Macagno 2018, 2019a, 2019b); delle peculiarità dell'ambiente di apprendimento virtuale, o *virtual'naja obrazovatel'naja sreda* (d'ora in poi VOS) nel RKI si sono occupati in particolare Dunaeva (2006) e Bogomolov (2008). Una delle forme in cui si realizza la VOS è la 'classe virtuale' (*virtual'nyj klass*), in cui l'apprendente «studia in condizioni di interazione, collaborazione», mentre il docente agisce come «partecipante all'attività didattico-cognoscitiva dell'apprendente», da lui stesso organizzata (Azimov 2012, 198);² in questo spazio formativo, trovano piena realizzazione i vari modelli pedagogici che vedono come protagonisti l'allievo (*učenik*), l'ambiente (*sreda*) e il pedagogo (*pedagog*) (Dunaeva 2006, 193). Rispetto alla classe fisica, come evidenzia Dunaeva (2006), nella classe virtuale il lavoro didattico è maggiormente caratterizzato dalla mul-

² Qui e di seguito, ove non diversamente indicato, la traduzione è dell'Autrice. «виртуальный класс [...], где учащийся [...] обучается в условиях взаимодействия, сотрудничества, преподаватель - участник учебно-познавательной деятельности учащегося, которую он сам и организует».

timedialità (*mul'timedijnost'*) di informazioni offerte e canali coinvolti; dall'ipertestualità (*gipertekstual'nost'*) dei materiali, dall'interattività (*interaktivnost'*) del processo di apprendimento.

Similmente, anche sull'utilizzo di Moodle a fini didattici nel RKI si sono già espressi in molti (tra gli altri: Shchitov et. al. 2015; Aikina, Sumtsova, Pavlov 2015; Fattakhova, Kulkova, Fedorova 2016; Turaeva 2019; Gavrikova 2019). Tra l'altro, sarebbe difficile se non praticamente impossibile enumerare tutti gli studi su Moodle che prendono in considerazione il target della nostra indagine, ossia gli apprendenti italofofoni.³

Quanto alla traduzione e al suo insegnamento - mai trascurato dal RKI - negli ultimi dieci anni questo tema non cessa di attirare gli studiosi interessati all'interculturalismo (vedi, per esempio, Zelenina, Malych 2013), così come gli slavisti in generale. In Italia, tuttavia, le ricerche slavistiche sugli aspetti didattici della traduzione russo-italiano (Salmon 2004; 2005; 2009; Fioretto 2007; Ferro 2017; Carbone 2017; 2019; Belozorovich 2019) sono di gran lunga più limitate rispetto ai lavori traduttologici di stampo teoretico, dedicati alla critica testuale, alla storia della traduzione, agli studi comparativi: queste sono, appunto, le macroaree delle pubblicazioni più recenti (Diddi 2021).

In sintesi, il modello didattico di traduzione russo-italiano qui offerto è debitore al RKI sotto molti aspetti, dall'attenzione alle nuove tecnologie agli studi sulla VOS e sulla classe virtuale, per non parlare delle riflessioni sulle potenzialità di Moodle e sulla didattica della traduzione. Per quest'ultimo elemento, certamente il modello guarda anche al contributo della slavistica italiana.

Il modello si presenta tuttavia come innovativo rispetto alle ricerche del panorama slavistico italiano e a quelle di ambito RKI per almeno due ragioni:

1. se gli slavisti ed esperti di traduzione italiani prediligono approcci neurolinguistici all'attività traduttiva (per esempio, Salmon, Mariani 2008; Salmon 2017), nel nostro modello la didattica della traduzione poggia su fondamenti teorico-operativi di matrice glottodidattica;
2. se nel RKI Moodle viene impiegato per l'analisi di casi di studio isolati di cui risulta uno dei fattori di apprendimento, senza però inserirsi all'interno di veri e propri modelli didattici (per esempio, Berardi 2009, 2011), qui è invece inteso come ambiente di apprendimento cardinale per un modello di insegnamento della traduzione russo-italiano strutturato, organico e generalizzabile (in una prospettiva, come abbiamo detto sopra, non più RKI, bensì glottodidattica).

³ Ci basterà qui ricordare alcune ricerche fondamentali che riguardano l'impiego di Moodle nel RKI con apprendenti italiani/italofoni: Buglakova 2009; Berardi 2009; 2011.

4 Il modello didattico

Esistono numerosi modelli di sviluppo della competenza traduttiva (fra i più noti, vi sono quelli di Harris 1977, 1980; Toury 1995; Shreve 1997; Chesterman 1997; PACTE 2000). Tutti questi modelli poggiano su una visione dinamica della competenza traduttiva, che si basa su due punti nodali: la competenza traduttiva non è innata⁴ ma è oggetto di acquisizione, ovvero un qualcosa che si impara e si costruisce gradualmente all'interno di un dato contesto socio-culturale (Toury 1995, 241-58), in un percorso complesso, graduale e dinamico (Shreve 1997; Chesterman 1997, 147-9; PACTE 2000; 2003); la competenza traduttiva non si sviluppa da sola, attraverso un iter esperienziale o per pura casualità, ma viene maturata soltanto grazie a percorsi didattici organici e coerenti (cf. anche Perola 2020, 161-3).

In questo capitolo presentiamo un nuovo modello per lo sviluppo della competenza traduttiva caratterizzato, rispetto a buona parte dei modelli menzionati, da un'impronta marcatamente didattica (sulla scia di Kelly 2005; González Davies 2004): dato che si tratta di un modello concepito per l'insegnamento della traduzione russo-italiano su Moodle, è di fatto un modello didattico.

Prendendo spunto da Perla (2017, 160), che definisce il 'modello didattico' come «una rappresentazione semplificata degli elementi rilevanti dell'agire didattico, riguardati nelle loro relazioni fondamentali», e da Damiano (1993, 91-2), che ci vede una «rappresentazione semplificata di schemi operativi per realizzare azioni educative istituzionalizzate» inevitabilmente «ridondanti» e «parziali», intendremo qui per 'modello didattico' non una teoria né una pratica, bensì l'unione fra le due in una configurazione concettuale della realtà educativa che presentiamo come *framework* all'interno del quale è possibile ripensare l'agire didattico sotto vari aspetti: descrittivo (identificazione degli elementi rilevanti), analitico-esplicativo (correlazione fra questi elementi), pratico-applicativo (sviluppo di prassi generalizzabili sulla base dei due aspetti precedenti).

L'innovatività del nostro modello rispetto a buona parte della ricerca in ambito slavistico e non, è che la didattica della traduzione poggia su fondamenti non neurolinguistici (come in Salmon, Mariani 2008; Salmon 2017) bensì glottodidattici; il presente modello apre cioè, nell'insegnamento della traduzione russo-italiano, una prospettiva di applicazione della glottodidattica finora non percorsa dagli studiosi.

⁴ L'unica eccezione, rispetto ai modelli summenzionati, è costituita da Harris (1977; 1980), che ritiene che i bambini siano capaci di 'traduzione naturale' e accrescano con l'età la loro competenza traduttiva, in concomitanza con lo sviluppo della competenza linguistica nelle due lingue coinvolte (cf. Harris, Sherwood 1978, 160).

Il nostro modello didattico si compone di tre elementi rilevanti che costituiscono, per dirla con Bonaiuti, Calvani, Ranieri (2007, 58), le «possibilità operative» indicate da un modello didattico tipo: 'strategie didattiche', 'azioni didattiche' e 'strumenti' [fig. 1]. Andremo a illustrarli nel dettaglio nelle prossime sezioni.

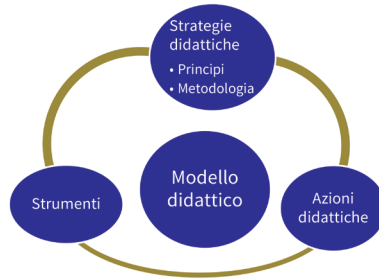


Figura 1 Modello didattico proposto

4.1 Strategie didattiche

Le strategie didattiche sono per noi costituite da 'principi' e 'metodologia'. Il nostro modello si fonda teoricamente su alcuni principi che vengono generalmente posti alla base dell'apprendimento linguistico, soprattutto nell'ambito della glottodidattica:

1. Gradualità e sequenzialità dei contenuti, per cui l'input offerto all'apprendente deve collocarsi in un 'ordine naturale di acquisizione', ovvero essere immediatamente successivo all'input già acquisito: è l'«i+1» di Krashen, dove 'i' rappresenta il livello attuale dello studente, mentre '1' è il livello successivo (cf. Krashen 1985). Ciò significa che, posto che l'input dato al discente sia comprensibile, autentico e significativo, questo stesso input per essere acquisito (diventando dunque *intake*) dovrebbe essere collocato nell'ordine corretto. In altre parole, occorre insegnare gli argomenti dal più semplice al più complesso e per gradi, facendo un passo alla volta e permettendo così allo studente di progredire attraverso la «zona di sviluppo prossimale» (Vygotsky [1934] 1966) e di costruire nuove conoscenze a partire da quanto già sa;
2. Personalizzazione e differenziazione, che implicano l'adattamento di ambienti, percorsi e approcci didattici alle personalità, intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento dei singoli apprendenti, ai loro bisogni, capacità, potenzialità e aspettative (Bonaiuti, Calvani, Ranieri [2007] 2016, 189; D'Annunzio, Della Puppa 2006, 147-8). Questi due concetti sono strettamente correlati, perché la personalizzazione si pone come

obiettivo la calibratura dell'azione didattica sulla specificità dei bisogni educativi dei singoli allievi attraverso procedure di differenziazione attuate a più livelli, che coinvolgono la variazione di metodologie e strategie o tecniche didattiche, piuttosto che dei task o dei ritmi stessi della lezione (Caon 2006, 11-17);

3. Valorizzazione delle emozioni, intese come «risposte psicologiche», «comportamentali-espressive» e «cognitive-esperienziali» (Vecchiotti Massacci 2015, 48) che, se giustamente stimolate o indirizzate, possono facilitare l'apprendimento/insegnamento (cf. Stefanini 2013; Balboni 2013). Per sfruttare appieno il potere delle emozioni, occorre, da un lato, attuare una didattica mirata ad alimentare negli apprendenti il piacere di apprendere, della varietà, della sfida, della sistematizzazione (cf. Balboni 2012, 88) e, dall'altro, renderli consapevoli dell'esistenza e degli effetti sulla motivazione di queste stesse emozioni (cf. Danesi, Pinto 1993; Porcelli 2004; Cardona 2010). In sostanza, la componente emotiva va adoperata dal docente a beneficio di una didattica positiva e coinvolgente per lo studente.

Accanto ai principi sopra esposti, nel modello si impiega una metodologia di insegnamento riconducibile al *cooperative learning*, o 'apprendimento cooperativo'. Com'è noto, il *cooperative learning* prevede il lavoro di gruppo da parte degli apprendenti «finalizzato all'acquisizione di conoscenze, abilità o atteggiamenti» e fondato sull'idea di «interdipendenza positiva», «ossia la percezione di essere collegati con altri in un modo tale che il singolo non può avere successo senza fare gruppo (e viceversa)» (Bonaiuti, Calvani, Ranieri [2007] 2016, 172). L'interdipendenza positiva si traduce nell'interazione costruttiva fra i membri del gruppo, che devono relazionarsi fra loro per il raggiungimento di un obiettivo comune senza sottrarsi alle proprie responsabilità, e utilizzando anzi le proprie abilità sociali per la creazione di un clima di collaborazione e fiducia reciproca (Johnson, Johnson 1990; Gillies 2020).

4.2 Azioni didattiche

Le strategie didattiche sopra delineate si concretizzano operativamente, nel nostro modello, in un preciso atteggiamento educativo messo in atto dal docente, ovvero nelle seguenti azioni didattiche, che si inseriscono in un'ottica dell'apprendimento ormai consolidata nella glottodidattica:

1. Centralità dell'allievo, attorno al quale ruota il processo di insegnamento-apprendimento. Una simile azione didattica,

che pone il discente in primo piano nel suo percorso di acquisizione di nuove conoscenze e competenze, è in linea con gli approcci *student-centred learning*, formalizzati in seno al costruttivismo e caratterizzati - al di là delle possibili ambiguità e delle loro diverse interpretazioni (cf. O'Neill, McMahon 2005) - da quattro principi fondamentali: responsabilità attiva da parte dell'apprendente verso il proprio apprendimento; gestione proattiva da parte del discente della propria esperienza formativa; costruzione autonoma della conoscenza ad opera dell'apprendente; ruolo di facilitatore dell'insegnante (McCabe, O'Connor 2014).

In sostanza, il nostro modello didattico promuove uno *student-centred learning* in cui il discente a) da soggetto passivo, diventa soggetto attivo del proprio apprendimento; b) è responsabile del proprio apprendimento; c) è autonomo nel proprio apprendimento (il docente non è che un facilitatore dello stesso); d) è chiamato a riflettere criticamente sul proprio apprendimento.

2. Ruolo di *scaffolding* del docente, che sostiene e supporta l'allievo aiutandolo durante la costruzione del suo apprendimento ma ne rafforza al contempo la progressiva autonomia. Questa seconda azione didattica è una logica conseguenza della prima, ovvero di un insegnamento centrato sul discente e del derivante mutamento della figura del docente, che, come abbiamo visto, da protagonista della scena diviene un facilitatore dell'apprendimento. L'impalcatura' o *scaffolding* - termine di Wood, Bruner, Ross (1976) - rimanda appunto alla metafora dell'apprendimento come costruzione, sostegno, accompagnamento. Nel nostro modello didattico lo *scaffolding* riguarda non tanto il sostegno limitato alla performance del discente con procedure quali la dimostrazione/svolgimento del compito da parte del docente e altre (Ellis, Larkin 1998), quanto il sostegno sia cognitivo che affettivo e motivazionale attraverso costanti suggerimenti, incoraggiamenti e feedback. Sottolineiamo in particolare ai fini dello *scaffolding* l'importanza di questi ultimi (mai ignorata dalle ricerche sul tema, da Hogan, Pressley 1997 a Finn, Metcalfe 2010 fino a Mežek et al. 2022), che vengono utilizzati negli strumenti del modello, come si vedrà in seguito.
3. *Learning by doing*, ovvero l'importanza dell'esperienza ai fini di un apprendimento significativo. Questa terza azione didattica, legata al pensiero di Dewey (1916), parte dal presupposto che l'esperienza, concepita in senso dewiano, come l'interazione fra organismo e ambiente in un'ottica dinamica, culturalmente e storico-socialmente determinata (Acampado 2019), costituisce il punto di partenza della pratica educati-

va ma anche, al tempo stesso, il mezzo attraverso cui l'individuo apprende. L'educazione, infatti, può essere vista come una 'ricostruzione' o 'riorganizzazione' continua dell'esperienza (Dewey 1916, 89).

Nel nostro modello didattico, il *learning by doing* si declina:

- a) nell'attenzione data, oltre alla teoria, all'agire traduttivo e alla riflessione sulle proprie esperienze per acquisire maggiore consapevolezza su come si traduce e va/andrebbe tradotto;
- b) nella visione dinamica della competenza traduttiva, che si costruisce attraverso un percorso complesso e graduale di maturazione del discente attraverso il fare.

4.3 Strumenti

Alle strategie didattiche sopra esposte si attengono gli strumenti grazie ai quali nel nostro modello didattico, partendo da basi teorico-operative di matrice glottodidattica e sfruttando le potenzialità della piattaforma Moodle (§ 4.3.1), si veicola l'apprendimento attraverso le azioni didattiche già discusse. Gli strumenti da noi impiegati sono le videolezioni realizzate con Kaltura (§ 4.3.2) e i Laboratori di traduzione (§ 4.3.3).

Dato che essi costituiscono l'aspetto più originale del nostro modello e il mezzo concreto con cui strategie e azioni didattiche concorrono allo sviluppo della competenza traduttiva degli apprendenti, dedicheremo a questo terzo elemento uno spazio maggiore. Questa trattazione degli strumenti ci darà anche l'occasione per una narrazione esemplificativa della messa in pratica del modello.

4.3.1 Utilizzo di Moodle

Entrambi gli strumenti che presenteremo nelle sezioni seguenti sfruttano la nota piattaforma e-learning Moodle come ambiente di apprendimento attivo.

Per il nostro modello l'LMS *open source* più diffuso rappresenta il contesto didattico ottimale per due ragioni.

La prima è che «offre una gestione dinamica e flessibile del processo di apprendimento, risponde attivamente allo sviluppo di Internet e della rete, [...] permette di soddisfare le nuove esigenze relative alla metodologia e alle tecnologie dell'informazione» (Berardi 2009, 26).⁵

⁵ «[...] предлагает гибкое и динамическое управление учебным процессом, активно отвечает на развитие Интернета и сети, а также позволяет удовлетворять

La seconda invece è data dalla filosofia alla base di Moodle, che è il 'costruttivismo sociale', all'interno del quale docente e apprendente collaborano alla costruzione di una conoscenza condivisa.⁶ Dato il legame tra il paradigma educativo costruttivista e la glottodidattica, rintracciabile nell'attenzione al processo di apprendimento, nella centralità del discente, nell'orientamento verso la dimensione dell'agire (Dolci 2004) - in cui riconosciamo le azioni didattiche incluse nel nostro modello -, Moodle si conferma l'ambiente di apprendimento più coerente con il modello proposto.

In questa prospettiva, le strategie e azioni didattiche del nostro modello trovano in Moodle lo spazio più adeguato per concretizzarsi negli strumenti di cui diremo fra poco. In particolare, la metodologia di insegnamento del *cooperative learning* adottata nel modello ben si presta a quegli strumenti che contemplan modalità di lavoro collaborativo, ovvero le attività Wiki e Workshop dei Laboratori di traduzione. Tuttavia, come si vedrà a breve, anche uno strumento apparentemente più tradizionale come le videolezioni Kaltura caricate su Moodle può contribuire al processo di negoziazione e costruzione delle conoscenze degli apprendenti in un'ottica costruttivista.

La novità del modello consiste nello sfruttamento - grazie alle potenzialità di Moodle - della metodologia del *cooperative learning* e di una visione costruttivista dell'apprendimento all'interno di una pianificazione didattica che applica all'insegnamento della traduzione dei principi glottodidattici. Secondo il nostro modello, la messa in pratica nei Laboratori di traduzione, da parte degli apprendenti, delle conoscenze teoriche fornite dalle videolezioni Kaltura porta allo sviluppo della loro competenza traduttiva.

4.3.2 Videolezioni Kaltura

La piattaforma video *open source* Kaltura consente di integrare media nell'attività didattica, con la possibilità di caricarli su un apposito canale nel portale Mediaspace. In particolare, la realizzazione di videolezioni è la funzionalità per noi più rilevante ai fini del modello didattico presentato. L'integrazione con il sistema Moodle consente anche di aggiungere le videolezioni così create nei relativi corsi Moodle.

Il nostro modello didattico prevede, fra gli strumenti, 10 brevi videolezioni registrate con Kaltura della durata di 20-25 minuti ciascuna, concepite per una fruizione asincrona, il cui contenuto copre la parte teorica di un insegnamento di traduzione russo-italiano a livello magistrale [tab. 1].

новые потребности с точки зрения методики и информационных технологий».

⁶ Cf. *Philosophy*, in Moodle: <https://docs.moodle.org/25/en/Philosophy>.

Le videolezioni si prestano ad almeno due livelli d'uso: possono essere costituite da interventi didattici del docente, che parla 'faccia a faccia' con lo studente in uno scambio virtuale senza materiali aggiuntivi, oppure, grazie alla condivisione dello schermo, possono comprendere la spiegazione e il commento di slide che vengono poi messe a disposizione dello studente in Moodle sotto forma di PDF, fra i materiali didattici del corso. Nel testing del nostro modello didattico (§ 5) ci siamo avvalsi della seconda tipologia di videolezioni. Nello specifico, è stata realizzata una videolezione per settimana di corso, dividendo i contenuti di ciascuna lezione frontale in due brevi video di 10-15 minuti da fruire in modalità asincrona.

Lo strumento delle videolezioni si ispira alle strategie didattiche già delineate, attenendosi al principio di gradualità e sequenzialità dei contenuti. Portiamo qualche esempio: la videolezione 1 è dedicata a questioni terminologiche rilevanti per gli studenti che si avvicinano alla traduzione russo-italiano, ovvero la definizione del concetto di traduzione e la distinzione jakobsoniana fra traduzioni intralinguistiche, traduzioni interlinguistiche e traduzioni intersemiotiche. Solo dopo aver chiarito la terminologia, si affrontano per gradi, nelle videolezioni successive, concetti che a tale idea di traduzione sono legati, ovvero l'unità di traduzione e le fasi del processo traduttivo (videolezione 2), piuttosto che le problematiche traduttive (videolezione 3) o le strategie traduttive, costituite da determinati approcci, metodi e tecniche (videolezioni 4, 5, 6).

Le videolezioni soddisfano anche il principio glottodidattico di personalizzazione e differenziazione, nonché quello di valorizzazione delle emozioni. Questo è reso possibile dal fatto che contengono delle mini-attività diversificate che lo studente può svolgere nell'arco di un paio di minuti, fermando il video e poi facendolo ripartire. Le mini-attività si adattano alle diverse personalità, intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento degli studenti, così come ai loro diversi bisogni, capacità, potenzialità e aspettative; inoltre, facendo leva sulla motivazione del piacere, sfruttano il potere didattico della componente emotiva. Per esempio, all'interno della videolezione 8 dedicata al testo letterario, all'apprendente si propongono tre mini-attività da svolgere su un foglio od oralmente, dopo aver fermato il video: descrivere la traduzione letteraria; rispondere a una domanda a scelta multipla che chiede di indicare se testo poetico e testo narrativo si equivalgono dal punto di vista traduttivo; scegliere il registro italiano più appropriato per la traduzione di un dialogo russo con un bambino. Similmente, nella videolezione 10 sulla traduzione elettronica e multimediale, lo studente si può cimentare con una mini-attività di riflessione sulle strategie traduttive adottate per la traduzione dei titoli di film dal/in russo, piuttosto che con un esercizio di miglioramento della versione russa dello slogan di un noto smacchiatore per tessuti. Per tutte le at-

tività viene fornita la correzione nelle slide seguenti o tramite animazione PowerPoint.

Benché la videolezione sia comunemente associata a una didattica tradizionale in cui lo studente si limita ad ascoltare passivamente il docente, le videolezioni del presente modello sottendono delle azioni didattiche differenti, in quanto mettono invece l'allievo in primo piano (centralità dell'allievo), invitandolo a cimentarsi in questi piccoli esercizi pratico-operativi per facilitarlo nell'acquisizione della teoria (*learning by doing*) sotto la guida e il supporto attento ma mai inibitorio del docente (ruolo di *scaffolding* del docente). Lo studente, cioè, impara guardando le videolezioni ma, soprattutto, mettendole in pratica con le indicazioni e i suggerimenti del docente.

Va sottolineata l'importanza, per una maggiore efficacia delle videolezioni, di instaurare un legame con il discente. Occorre qui distaccarsi dalla classica didattica cattedratica di molti corsi di traduzione russo-italiano in contesto universitario per rivolgersi agli studenti in maniera diretta, con formule e modi indirizzati al loro coinvolgimento immediato (per esempio: «Siete curiosi di scoprirlo? Vediamolo insieme»; «Chissà se avete indovinato»; «Il prossimo esercizio è molto tosto. Siete pronti?»).

A differenza delle attività Wiki e Workshop dei Laboratori di traduzione, le videolezioni non sottendono una vera e propria metodologia di *cooperative learning* in quanto l'interazione prevista è quella fra docente e studente; tuttavia, da un lato, incentivano comunque una prospettiva costruttivista dell'apprendimento in cui il discente crea e ricrea le proprie conoscenze, costruendole assieme al docente e, dall'altro, il loro impiego è concepito come strettamente correlato alle attività Wiki e Workshop, dove il *cooperative learning* costituisce appunto la metodologia di riferimento.

4.3.3 Laboratori di traduzione: attività Wiki e Workshop

Le conoscenze teoriche fornite dalle videolezioni Kultura vengono applicate, nel nostro modello, in 10 Laboratori di traduzione attraverso delle attività settimanali Wiki e Workshop. Nel testing del nostro modello didattico (§ 5) abbiamo previsto un'attività Wiki e un'attività Workshop a settimana, per un totale (stimato) di circa 2 ore settimanali di lavoro online [tab. 1].

I Laboratori di traduzione poggiano sulla metodologia del *cooperative learning* nonché sui principi e sulle azioni didattiche adottati nel modello. Lo vedremo soffermandoci separatamente prima sulle attività Wiki, e poi sulle attività Workshop.

Com'è noto, il Wiki è in sostanza un sito web che viene aggiornato dai suoi utilizzatori e i cui contenuti sono sviluppati in collaborazione da tutti coloro che vi hanno accesso. La modifica dei contenu-

ti è aperta, nel senso che il testo può essere modificato da tutti gli utenti aggiungendo delle parti ma anche cambiando e cancellando ciò che hanno scritto gli autori precedenti. Ogni modifica è registrata in una cronologia che permette, in caso di necessità, di riportare il testo alla versione precedente; lo scopo è quello di condividere, scambiare, immagazzinare e ottimizzare la conoscenza in modo collaborativo.

Le attività Wiki possono dunque essere proposte per favorire il lavoro condiviso dei discenti. Nella pratica, possiamo immaginare che uno studente o due cominci/comincino a svolgere la singola attività e che gli altri un po' alla volta apportino modifiche e integrazioni, fino ad avere il prodotto finale.

Il Wiki ha cioè delle caratteristiche peculiari che ben si prestano a un apprendimento attivo, ovvero «il fatto di essere aperto e pubblico, non lineare, la possibilità di apportare modifiche nei materiali pubblicati e di lavorare sui testi individualmente o in gruppo, l'interattività, l'autonomia nel lavoro e nella disposizione dei materiali» (Azimov 2012, 267).⁷ Proprio in virtù di queste sue caratteristiche, la letteratura evidenzia i vantaggi dell'uso del Wiki per l'insegnamento del RKI così come di altre lingue straniere (vedi Titova 2009; 2011; Markova 2010, 2011; Sysoev, Evstigneev 2009, 2010; Košeljaeva 2010; Sysoev 2013a, 2013b; Borščëva 2015; Charlamenko, Titova 2018), ossia:

1. la creazione condivisa di un testo da parte di più autori;
2. la possibilità di modificare il testo al momento, con facilità;
3. la possibilità di collegare fra loro le pagine web tramite *hyperlink*;
4. la possibilità di confrontare fra loro le diverse varianti del lavoro (cf. Sysoev 2013a, 163-5; Azimov 2012, 269).

Le attività Wiki del nostro modello sono gradualmente e sequenzialmente contenute:⁸ per esempio, si inizia facendo cimentare gli apprendenti con la definizione e classificazione delle traduzioni (Wiki 1), e soltanto in seguito si lavora sull'unità di traduzione che presuppone tale definizione/classificazione (Wiki 2); il piccolo passo successivo è applicare concetti quali le problematiche traduttive (Wiki 3), l'equivalenza

⁷ «[...] публичность и открытость, нелинейность, возможность вносить изменения в опубликованный материал, работать над текстом индивидуально или в группе, интерактивность, автономность в работе и размещении материала».

⁸ I contenuti dei Wiki sono riportati di seguito: *Traduzioni intralinguistiche, interlinguistiche e intersemiotiche* (Wiki 1), *Unità di traduzione* (Wiki 2), *Problematiche traduttive generali e RU>IT/IT>RU* (Wiki 3), *Equivalenza contestuale* (Wiki 4), *Dominante* (Wiki 5), *Trasformazioni traduttive lessicali, grammaticali e sintattiche* (Wiki 6), *Problematiche traduttive* (Wiki 7), *Problemi del testo poetico e strategie traduttive* (Wiki 8), *Testo tecnico-scientifico* (Wiki 9), *Traduzione elettronica e multimediale* (Wiki 10).

contestuale (Wiki 4) e la dominante (Wiki 5), che ampliano gradualmente le conoscenze teorico-operative dello studente.

Una particolare attenzione è posta all'originalità e varietà di consegna e tipologia di input offerto, che garantisce la personalizzazione e diversificazione dell'apprendimento. Per esempio, nel Wiki 7 gli studenti devono tradurre una favola dal russo all'italiano segnalando le problematiche traduttive riscontrate e indicando le soluzioni traduttive da loro proposte nella traduzione. Nel Wiki 8 non si tratta più di tradurre (la consegna è diversa) ma di confrontare due traduzioni russe di una poesia italiana individuando i problemi del prototesto e le strategie traduttive impiegate dai traduttori per rendere lessico, morfosintassi e registro dell'originale, per votare infine la traduzione preferita (anche l'input è diverso). La consegna del Wiki 9 chiede invece - come il Wiki 7 - di svolgere una traduzione, ma questa volta di un estratto da un articolo di medicina (dunque un input testuale differente) riconoscendo ed evitando gli errori del traduttore settoriale, e così via.

Le emozioni degli apprendenti vengono valorizzate e indirizzate verso l'acquisizione sia dai Wiki stessi, in cui la componente del piacere è una componente chiave (tutti i Wiki stimolano il piacere di apprendere, della varietà e della sistematizzazione dei contenuti concettuali, cui si aggiunge il piacere della sfida, tangibile, per esempio, sia nel Wiki 5 che nel Wiki 10, dove gli studenti sfidano sé stessi e i loro compagni, nel primo caso, nel compito di stabilire se la dominante degli estratti letterari è stata rispettata o meno in traduzione e, nel secondo caso, nel correggere gli errori nella localizzazione di alcuni testi multimediali), sia dal 'clima di classe'⁹ positivo che tali Wiki concorrono a creare.

Trattandosi di attività pratiche in cui lo studente ha un ruolo attivo (centralità dell'allievo) e sperimenta teorie e pratiche traduttive sul campo (*learning by doing*) con il supporto del docente (ruolo di *scaffolding* del docente), è evidente che l'uso dei Wiki si accompagna alle azioni didattiche già descritte.

Venendo ora al Workshop, ricordiamo che si tratta di un'attività di valutazione tra pari. Gli studenti consegnano il loro lavoro, quindi ricevono i lavori di altri studenti che devono valutare in base alle istruzioni del docente. Il testo può essere scritto direttamente nell'editor di Moodle oppure è possibile caricare file di ogni tipo, purché gli altri abbiano il software per visualizzarli.

Da questa breve descrizione risulta evidente che le attività Workshop appariranno più complesse rispetto ai Wiki, in quanto combi-

⁹ Per 'clima di classe' si intende «il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali, e di co-costruzione di obiettivi cognitivi» (Renati, Zanetti 2009, 51).

nano il lavoro individuale degli apprendenti - concepito come un'occasione per esercitare le loro capacità di analisi e di sintesi nella sistematizzazione e rielaborazione dei contenuti delle lezioni (nella prima fase di consegna del compito) - con una fase di *peer assessment* e *peer feedback* in cui gli apprendenti potenziano la loro capacità di riflessione, valutazione e autovalutazione, rafforzando anche la propria autonomia, comprensione critica e consapevolezza traduttiva. Nonostante la sua complessità strutturale, per la sua flessibilità ed efficacia il Workshop è fra le attività di Moodle a cui guardano le ricerche più recenti inerenti le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nei più vari ambiti educativi (per esempio, Žukov 2016; Murtazin 2017).

Come i Wiki, anche i Workshop osservano i principi didattici generali del modello e prevedono contenuti¹⁰ posti in un ordine graduale e sequenziale. Portiamo qualche esempio: il Workshop 4 è dedicato all'approccio e al metodo traduttivo, che sono preconoscenze fondamentali per lavorare su un altro tassello delle strategie traduttive, le tecniche traduttive (trattate appunto, con gradualità e sequenzialità, nel Workshop successivo); allo stesso modo, il lavoro sugli stili funzionali della lingua russa (Workshop 7) prepara il terreno al confronto fra le tipologie di traduzione, da quella letteraria e settoriale (Workshop 9) fino a quella elettronica (Workshop 10).

Va inoltre osservato che, tanto i Workshop quanto i Wiki, riprendono ciascuno un argomento o sottoargomento cardine delle videolezioni Kaltura corrispondenti, ma sempre con richiami interni a spirale fra i contenuti, per cui uno stesso argomento viene esaminato più volte da angolazioni differenti e in attività diverse e complementari. L'andamento 'a spirale' del docente che via via torna indietro per riprendere e ampliare gli argomenti già affrontati, in modo da rispondere alla gradualità dell'apprendimento (cf. Freddi 1994), è uno dei fulcri della glottodidattica. Per esempio, le problematiche traduttive oggetto teorico del Wiki 3 vengono toccate anche nel Workshop 3 dedicato all'analisi del prototesto, ma dal punto di vista pratico-operativo, ovvero agli apprendenti viene richiesto, dopo averle definite nel Wiki, di individuarle; un altro esempio è il Wiki 8 sui problemi del testo poetico e sulle strategie traduttive, per il quale gli studenti devono confrontare due traduzioni russe dell'*Infinito* di Leopardi individuando i problemi del prototesto e le strategie traduttive impie-

10 Ecco i contenuti dei Workshop: *Definizione di 'traduzione'* (Workshop 1), *Fasi del processo traduttivo* (Workshop 2), *Analisi del prototesto* (Workshop 3), *Strategie traduttive (approccio e metodo)* (Workshop 4), *Tecniche traduttive lessicali* (Workshop 5), *Strumenti traduttivi (1)* (Workshop 6), *Stili funzionali della lingua russa + scelte traduttive* (Workshop 7), *Strumenti traduttivi (2) + difficoltà e soluzioni traduttive* (Workshop 8), *Traduzione letteraria e traduzione settoriale* (Workshop 9), *Testo tecnico-scientifico e testo in rete (elettronico)* (Workshop 10).

gate dai traduttori, per poi cimentarsi di nuovo nel Workshop 8 con difficoltà e soluzioni traduttive, ma questa volta calate nella pratica, ovvero nella traduzione di un testo letterario.

Del resto, i contenuti vengono richiamati anche a distanza di tempo: per esempio, sulle fasi del processo traduttivo, considerate nel loro complesso oppure singolarmente, vertono un Wiki (5) e quattro Workshop (2, 3, 6, 10); di strumenti traduttivi ci si occupa nei Workshop 6 e 8; sulle strategie traduttive (approccio, metodo, tecniche/trasformazioni traduttive) si concentrano il Wiki 6 e i Workshop 4 e 5; le problematiche traduttive vengono affrontate in tre Wiki (3, 7, 8) e un Workshop (3). In tal modo, la combinazione delle attività Wiki e Workshop consente agli studenti di applicare operativamente i principali elementi di teoria sfruttando al meglio le proprie precoscnenze, competenze, stili cognitivi e di apprendimento, interessi e predisposizioni personali (in un'ottica, dunque, di personalizzazione e differenziazione didattica).

Nei Workshop, così come nei Wiki, la personalizzazione e differenziazione dell'apprendimento passa attraverso l'originalità e varietà delle consegne e degli input offerti. Se, per esempio, il Workshop 1 chiede di ridefinire il concetto di 'traduzione', nel Workshop 2 la consegna è invece quella di riassumere in forma discorsiva o di disegno/schema le fasi del processo traduttivo, laddove il Workshop successivo prevede la scelta di un prototesto russo a piacere e la sua analisi. Come si può notare da questi brevi esempi, tanto le consegne quanto gli input variano, in modo da venire incontro ai diversi profili degli apprendenti. Nel complesso, gli input dei Workshop ma anche dei Wiki si caratterizzano per un forte ruolo motivazionale (Balboni 2012, 89), dato dalla novità, attrattiva, funzionalità e realizzabilità dei compiti, nonché dalla sicurezza psicologica e sociale dello studente, la cui immagine sociale e autostima non viene mai minata.

La dimensione emotiva è sfruttata ai fini dell'acquisizione grazie alla promozione, nei Workshop (come già nei Wiki), del piacere - di apprendere, della sfida, della varietà e della sistematizzazione - e al clima di classe positivo e collaborativo da questi plasmato, favorito da azioni didattiche che uniscono la centralità dell'allievo al *learning by doing*.

Nei Workshop del presente modello il docente può svolgere il suo ruolo di *scaffolding* in due occasioni.

Innanzitutto, dopo la consegna del compito, può dare feedback individuali «cognitivi» (sul lavoro svolto) e «affettivi» (lodi e apprezzamenti di supporto) (Nelson, Schunn 2009), segnalando a ciascuno studente tanto i punti di forza del suo lavoro, quanto e soprattutto gli aspetti migliorabili. In secondo luogo, al termine di ciascun Workshop, il docente può aprire un apposito spazio (per esempio, utilizzando il forum del corso Moodle) per l'autoriflessione degli studenti alla luce dei propri elaborati, delle valutazioni attribuite ai compagni e di quelle ricevute nelle fasi di *peer assessment* e *peer feedback*.

Lo *scaffolding* del docente è prezioso anche al termine di ciascuna settimana di lezione. Dopo la fine delle attività Wiki e Workshop, il docente può infatti pubblicare un Feedback settimanale complessivo nel forum del corso (sotto forma di PDF corredato di immagini e accompagnato da una mappa mentale interattiva con link ad approfondimenti bibliografici, canzoni, film, ecc.) per sintetizzare gli argomenti trattati e tirare le somme del lavoro svolto in modo più informale, cercando di evidenziare i progressi degli studenti anche tramite citazioni dai loro elaborati. Questo Feedback settimanale svolge anche la funzione di mantenere alta la motivazione degli apprendenti e rafforzare il rapporto fra loro e con il docente, alimentando un clima di classe sereno, partecipativo, rilassato e quasi giocoso – ovvero favorevole all'apprendimento.

Insomma, i Laboratori di traduzione, grazie all'alternanza fra attività Wiki e attività Workshop, e all'unione fra teoria e pratica, permettono di far sperimentare agli studenti la traduzione russo-italiano attraverso il lavoro cooperativo in Moodle su fondamenti glottodidattici.

5 Discussione dei risultati della sperimentazione del modello

5.1 Contesto, obiettivo e metodologia di raccolta e analisi dei dati

Il modello sopra descritto è stato sperimentato nell'anno accademico 2019/2020 presso l'Università degli Studi di Padova, nel contesto di un insegnamento curricolare di 42 ore dedicato alla traduzione russo-italiano, riservato agli studenti iscritti al primo anno della magistrale in Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale con un livello B2 di padronanza della lingua russa (prerequisito di tale corso). L'indagine ha coinvolto un campione di 10 studentesse che hanno frequentato il corso.

Impiegando gli schemi della ricerca longitudinale, che permette di cogliere la variazione temporale di uno o più fattori su un campione predefinito (cf. Caputo et al. 2018), si è osservato l'impatto del modello didattico proposto sul campione dato, indagando la variazione del rapporto delle studentesse partecipanti con la teoria e pratica traduttiva dall'inizio alla fine del corso, per verificare se il modello utilizzato avesse effettivamente contribuito a sviluppare la competenza traduttiva delle discenti.

Per la raccolta dei dati ci si è serviti di strumenti di rilevazione qualitativa e quantitativa. In particolare, sono stati impiegati due questionari, uno intermedio e uno finale (§ 5.2.1); ulteriori dati sono stati forniti da un'attività 'Feedback' su Moodle, da interviste infor-

mali alle studentesse frequentanti, dalle loro valutazioni formative e autovalutazioni (§ 5.2.2). Con la tabulazione, elaborazione e triangolazione dei dati è stato possibile giungere a un'interpretazione e riflessione su quanto emerso in relazione all'obiettivo prefissato (§ 6).

5.2 Risultati

5.2.1 La somministrazione dei questionari

Per misurare l'efficacia del modello didattico proposto sono stati somministrati alle studentesse frequentanti tramite *Google Forms* due questionari anonimi, uno intermedio, d'ora in poi QI (durante il corso) e uno finale, QF (al termine del corso). Su un totale di 10, hanno compilato il QI in 7 e il QF in 6.

Entrambi i questionari alternavano domande a scala con misurazioni di opinioni su scala di 6 (da 'per niente' a 'pienamente'), chiuse (a una o più alternative) e aperte (a risposta libera). Rispettivamente, 67 e 80 domande indagavano le aspettative delle studentesse, i contenuti del corso, l'efficacia di materiali e attività didattiche, le tempistiche del corso, il docente e la sua azione didattica, il rapporto delle studentesse con la traduzione e la loro soddisfazione complessiva, per finire con uno spazio riservato a commenti e suggerimenti. I questionari così concepiti consentivano di delineare un quadro completo di tutti gli aspetti rilevanti del modello didattico da noi applicato e verificare la progressione della competenza traduttiva nelle studentesse frequentanti.

Nel somministrare i questionari, l'obiettivo era quello di cogliere non soltanto i bisogni dello studente, ma anche i suoi *wants* (Kotler 1991), cioè quelli che Maslow (1954) chiama i «bisogni di autorealizzazione», per verificare innanzitutto la capacità del modello didattico proposto di rafforzare la competenza traduttiva nonché di rispondere alle reali esigenze delle studentesse coinvolte, e, in secondo luogo, per valutare se ci fossero eventualmente delle necessità dichiarate o implicite - soddisfatte solo in parte - che avrebbero dovuto essere maggiormente considerate nella didattica della traduzione russo-italiano *tout court*.

L'analisi dei dati ricavati dai due questionari fa emergere la piena corrispondenza (5 su 7 nel QI, ovvero il 71,4%; 4 su 6 nel QF, ovvero il 66,7%) del modello didattico alle aspettative delle studentesse, che vedono soddisfatti i loro interessi personali e/o lavorativi (nel QI 4 su 7, il 57,1%, scelgono 'pienamente', mentre nel QF la metà opta per 'moltissimo' e l'altra metà per 'pienamente').

Per quanto riguarda le strategie didattiche, la proposta di contenuti gradualmente sequenziali, con particolare attenzione alla personalizzazione e differenziazione didattica così come alla dimensione emo-

tiva, risulta pienamente chiara e funzionale (per l'85,7% e il 50% nel QI e QF, rispettivamente) agli occhi delle studentesse.

Anche gli strumenti si dimostrano per 6 rispondenti al QI (85,7%) del tutto chiari e adeguati nonché utili ai fini dell'apprendimento. Se poi confrontiamo le risposte fornite nel QF, vediamo che, anzi, ora le frequentanti attribuiscono alle attività dei Laboratori di traduzione un ruolo maggiore nel loro apprendimento. Questo è tanto più importante, se si considera che - con l'eccezione di una sola studentessa - Wiki e Workshop costituiscono per le partecipanti una novità assoluta.

A proposito delle attività Wiki e Workshop, va inoltre osservato che, per l'«utilità per l'apprendimento dei contenuti del corso», l'«utilità presunta/effettiva per il lavoro», la «gradevolezza (delle attività, dei testi, delle modalità di lavoro)», la «chiarezza delle consegne», l'«originalità», la «difficoltà», lo «stimolo e sfida», la «varietà (di consegne, attività, testi, modalità di lavoro)», sia i Wiki che i Workshop si collocano su valori medio-alti. Nel QF, con il 50% delle frequentanti che opta per il valore 6, si conferma di nuovo (come già nel QI) la preferenza per modalità di lavoro diversificato (individuale e di gruppo), che, seppur in presenza di una certa propensione, da parte di alcune studentesse, al lavoro individuale, risultano sicuramente quelle più utili e interessanti/gradevoli.

Anche rispetto alle azioni didattiche, il nostro modello didattico regge: il fatto che l'apprendente venga messo al centro del processo educativo e stimolato a imparare attraverso l'esperienza (*learning by doing*) viene apprezzato dalle studentesse coinvolte nell'indagine, che, con una percentuale del 100% per il valore 6, rilevano l'instaurarsi di un clima di classe sereno e collaborativo.

In particolare, il ruolo di *scaffolding* cognitivo, affettivo e motivazionale del docente è recepito come fondamentale dalle partecipanti. Sia nel QI che nel QF i feedback individuali della docente nei Workshop vengono riconosciuti come utili per il 100% delle partecipanti. Nel QF, rispetto al QI, conservano invece un'utilità media i *peer feedback* ricevuti e dati alle compagne nelle attività Workshop. Nel complesso, possiamo dire che, probabilmente anche per alcune comprensibili difficoltà legate all'organizzazione del lavoro condiviso nei Wiki, la metodologia del *cooperative learning* si dimostra più fruttuosa nei Workshop: questi ultimi vengono infatti percepiti dalle studentesse come più utili e interessanti/gradevoli rispetto ai Wiki, tant'è che sono inclusi fra gli strumenti più funzionali del corso assieme alle videolezioni Kaltura.

Ma vale la pena soffermarsi in particolar modo sul rapporto delle studentesse con la traduzione, che ci dà la cifra di quanto e come la competenza traduttiva sia stata promossa dal nostro modello didattico. Così come nel QI, anche nel QF la pratica viene percepita come più importante rispetto alla teoria. Confrontando le risposte al QF con quelle al QI, si nota come, alla fine del corso, il lavoro con diver-

se tipologie e generi testuali mantenga la propria validità, essendo piaciuto a tutte le frequentanti. Il tipo di traduzione che corrisponde di più agli interessi delle studentesse ma anche ai loro progetti lavorativi è quella elettronica e multimediale, seguita da quella settoriale - che, invece, risultava predominante nel QI (85,7%). Questo sta per certo a indicare una maggiore ampiezza di vedute e apertura delle studentesse verso tipologie di traduzione da loro meno conosciute e praticate, ma scoperte grazie al corso.

Di grande interesse per la nostra indagine è la risposta delle frequentanti alla domanda del QF 'Hai trovato i seguenti aspetti in questo corso?'. Per i descrittori «utilità e approfondimento degli aspetti teorici della traduzione» e «utilità e approfondimento degli aspetti pratici della traduzione» i valori scelti oscillano fra il 5 e il 6. Per i descrittori «utilità per l'attività lavorativa reale» e «metodologie didattiche efficaci per l'insegnamento della traduzione» i valori predominanti sono, rispettivamente, 6 e 5. Per l'ultimo descrittore, «metodologie didattiche innovative per l'insegnamento della traduzione», la maggior parte delle studentesse sceglie il valore massimo.

Altrettanto importanti sono le risposte alla domanda del QF 'Il corso ti ha portato ad avere un'idea più articolata della traduzione?'. Se le confrontiamo con quelle date precedentemente nel QI, possiamo notare che una percentuale ancora più alta opta per il valore 6 (l'83,3% contro il precedente 57,1%; soltanto una studentessa sceglie il valore 5, contro le 3 del precedente) [fig. 2].

Anche il modo di tradurre delle frequentanti risulta alla fin fine, nella loro percezione, totalmente cambiato: se prima era l'85,7%, scegliendo la risposta 'sì', ad avvertire il cambiamento, ora lo avverte il 100% [fig. 3].

Se già dal QI si può osservare come la competenza traduttiva delle studentesse si stia gradualmente ma rapidamente sviluppando - le frequentanti riconoscono per il 42,9% di avere una maggiore «consapevolezza traduttiva» e di «conoscere e usare più strumenti per tradurre», ma anche (per il 28,6%) di «usare strategie traduttive più varie ed efficaci» -, nel QF una percentuale ancora maggiore ammette il cambiamento del proprio modo di tradurre, che si configura come una migliore conoscenza degli strumenti traduttivi per l'83,3%, e come «una maggiore consapevolezza traduttiva» per il 66,7% [fig. 4].

Fra le idee o concetti importanti che il corso ha lasciato loro, le studentesse indicano contenuti più teorici (i concetti di unità di traduzione, dominante, traducibilità, ecc.) così come contenuti più pratici (errori del traduttore, strumenti traduttivi, tecniche traduttive, problematiche traduttive, approfondimenti sul mondo del lavoro, ecc.) - analoghi a quelli emersi dal QI. Una studentessa aggiunge un commento molto interessante, che rivela in lei un rafforzamento della competenza traduttiva: «Ho capito che non devo mai dare nulla per scontato nella traduzione».

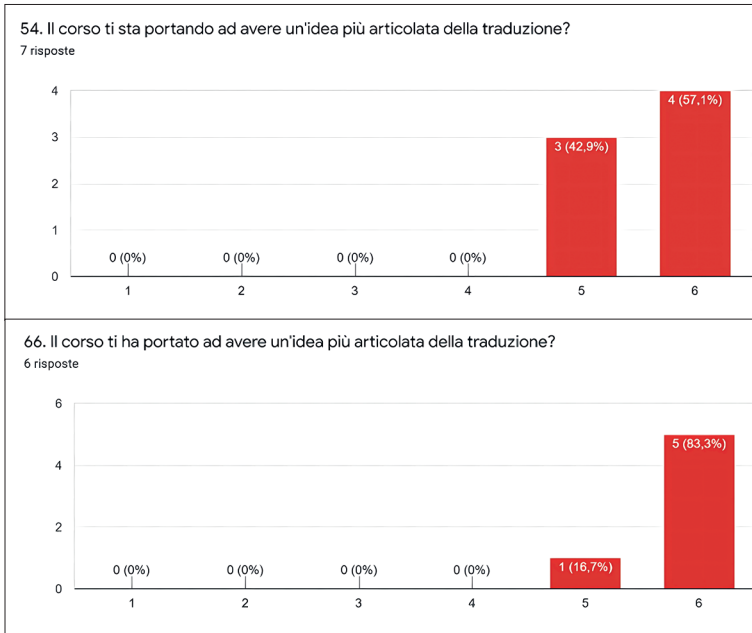


Figura 2 QI, domanda 54; QF, domanda 66

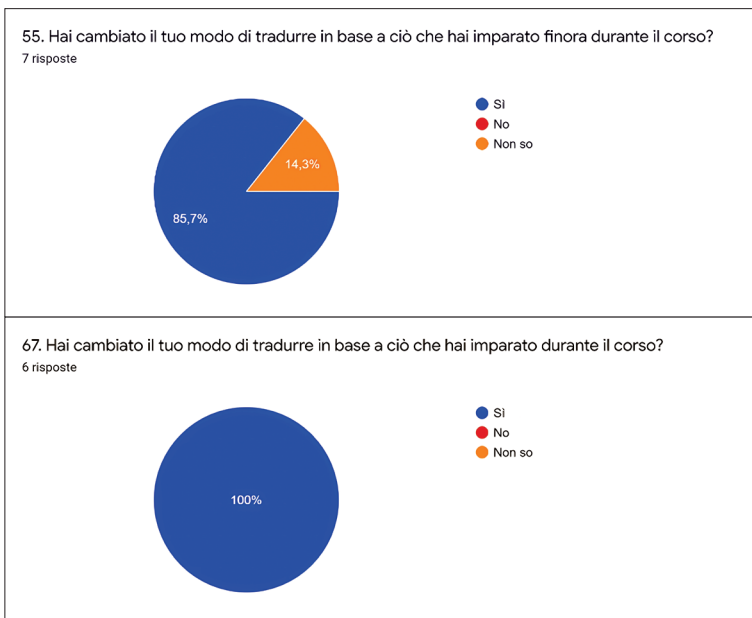


Figura 3 QI, domanda 55; QF, domanda 67

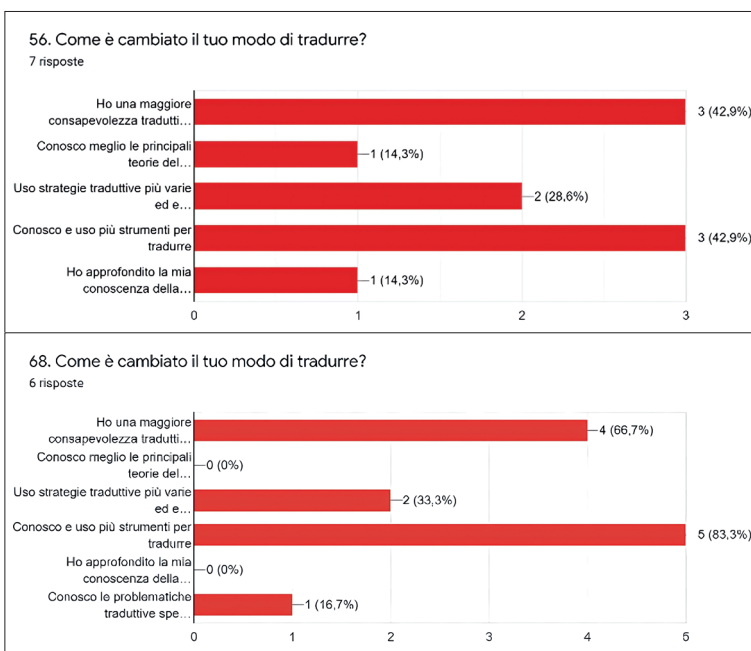


Figura 4 QI, domanda 56; QF, domanda 68

Gli ambiti che le studentesse vorrebbero approfondire in futuro sono numerosi: si va dagli strumenti traduttivi alle problematiche traduttive, dalla traduzione multimediale alla terminologia specializzata nella traduzione settoriale; rispetto al QI, l'esigenza di approfondimento sull'utilizzo di risorse traduttive cartacee e online, sugli errori più comuni, sulla traduzione e il mondo del lavoro, risulta comunque complessivamente appagata.

Venendo infine alla soddisfazione complessiva, la percentuale di chi è totalmente soddisfatto dal QI al QF si alza dal 71,4% al 100%.

Tantissimi, agli occhi delle frequentanti, i punti di forza del modello didattico, che viene percepito come efficace specialmente per le seguenti ragioni:

1. i contenuti delle videolezioni Kultura sono «originali», gradualmente e sequenziali;
2. le attività Wiki e Workshop «sono molto utili per capire meglio i concetti»;
3. negli strumenti si trovano «molti esempi pratici» e «riferimenti culturali attuali»;
4. la presenza di momenti di riepilogo e di ripresa a spirale degli argomenti («in ogni lezione si fa una sintesi sulla lezione

- precedente. Si rivedono i concetti affrontati più volte») facilita l'apprendimento;
5. la combinazione delle videolezioni Kaltura con i Laboratori di traduzione consente momenti di verifica e (auto)valutazione («verifica immediata delle conoscenze apprese dalle lezioni con esercitazioni pratiche»).

Pur evidenziando degli aspetti sicuramente migliorabili, come l'«attenzione al lessico russo specialistico» e maggiore tempo a disposizione per le attività Wiki e Workshop, nel QF le studentesse – come già nel QI – consiglierebbero senza esitare il corso fondato sul nostro modello didattico per l'«utilità dei contenuti» («visto che ci confrontiamo con la traduzione dal primo anno di triennale e non sempre ci viene spiegato come farla in modo consapevole»; «possibilità di praticare la traduzione in diversi ambiti, mettersi in gioco») e la loro gradualità e sequenzialità («i contenuti proposti, che sono stati approfonditi nella giusta misura volta per volta, ponendo le basi per le nozioni seguenti»), così come per la tipologia di attività proposte in stretto legame con la pratica («Non è incentrato solo sulla teoria, ma anche sulla pratica, con esempi concreti e attuali che possiamo incontrare durante una traduzione. Offre molti spunti per poter migliorare la traduzione»; «le attività proposte sono molto utili per capire meglio i concetti e si imparano molte tecniche di traduzione»). Ci sembra significativo che già nell'analogia domanda del QI due studentesse sottolineavano come il corso le stesse aiutando nella pratica traduttiva (percepivano cioè un incremento della propria competenza traduttiva): la prima sosteneva infatti che il corso «aiuta il traduttore ad avere consapevolezza di come svolgere e organizzare la traduzione», mentre la seconda scriveva: «Credo anche che questo corso sia utile a dare una forma alla attività traduttiva di noi studenti, che molto spesso viene compiuta senza un ragionamento rigoroso».

Sulla base dei dati raccolti dai due questionari, possiamo dunque concludere che le strategie didattiche, le azioni didattiche e gli strumenti posti alla base del nostro modello didattico hanno di fatto incrementato la competenza traduttiva delle studentesse frequentanti, dimostrando la sostanziale validità del modello stesso.

5.2.2 Altri dati

Oltre ai questionari, durante e dopo la fine del corso sono stati raccolti dati utili da un'attività 'Feedback' su Moodle, da interviste informali e dalle valutazioni formative e autovalutazioni delle studentesse coinvolte.

L'attività 'Feedback', anonima, è stata aperta sulla piattaforma Moodle nell'intervallo tra la somministrazione dei due questionari,

per cogliere le impressioni a caldo delle studentesse dopo la conclusione del corso. Si volevano captare, in generale, percezioni ed emozioni delle partecipanti rispetto al modello didattico da loro sperimentato attraverso due domande aperte: 'Cosa ti è piaciuto di più di questo corso?'; 'C'è qualche concetto/tema/pratica importante che ti ha lasciato il corso?', più uno spazio riservato ai commenti. Benché le compilazioni siano state esigue (soltanto 6), i dati ottenuti confermano, come già i questionari, la funzionalità del modello didattico nella promozione della competenza traduttiva.

Per quanto riguarda la prima domanda, le studentesse hanno definito il corso 'appassionante'. La modalità asincrona è risultata efficace per la possibilità di rivedere le videolezioni Kultura. Le studentesse hanno segnalato, fra gli aspetti positivi del corso, la 'varietà' degli argomenti; la 'creatività' e l'originalità delle attività Wiki e Workshop; il legame fra teoria e pratica; lo *scaffolding* cognitivo, emotivo e motivazionale della docente attraverso i Feedback settimanali.

Al di là dei contenuti specifici del corso, alla seconda domanda le studentesse rispondono indicando un generale apprezzamento per l'abbinamento della teoria alla pratica (una di loro osserva come «spesso l'insegnamento della traduzione tende ad essere fin troppo teorico; questo corso invece è molto pragmatico e pratico»). In sostanza, emerge come il modello didattico impiegato abbia sviluppato la competenza traduttiva delle discenti tramite il *learning by doing*. Per esempio, una studentessa ammette: «in generale rifletto di più sulla lingua russa e noto aspetti che non notavo prima, faccio ricerche lessicali più dettagliate, sono più critica nei confronti dei testi che scrivo e che leggo».

I commenti lasciati dalle studentesse testimoniano l'utilità percepita del modello didattico anche per i principi di personalizzazione e diversificazione alla sua base. A essere sottolineato positivamente è, inoltre, il clima di classe positivo instauratosi grazie alla metodologia del *cooperative learning*, che ha contribuito a rinsaldare i legami personali delle studentesse con le loro compagne, e al ruolo di *scaffolding* della docente, i cui continui stimoli e incoraggiamenti hanno evidentemente aiutato le apprendenti.

A corso ultimato, le studentesse frequentanti sono state sottoposte a interviste telematiche non strutturate in modo da effettuare una triangolazione di metodo per rilevare altri dati qualitativi, da confrontare con quelli già ottenuti dai questionari e dall'attività 'Feedback'.

Gli esiti delle interviste combaciano sostanzialmente con quanto già osservato: a emergere è la soddisfazione delle studentesse per il percorso svolto, l'utilità percepita di un insegnamento della traduzione fondato sul *cooperative learning* che unisce la teoria alla pratica, l'interesse per una conoscenza più rigorosa degli ambiti lavorativi legati alla traduzione.

Le valutazioni formative (in itinere) date all'intera classe sotto forma di Feedback settimanali al termine delle attività Wiki e Workshop sembrano avvalorare, di nuovo, la validità del modello didattico. Cerchiamo ora di vedere attraverso qualche esempio concreto in che modo tutto questo ha documentato e confermato il progressivo sviluppo, nelle frequentanti, della competenza traduttiva. I Feedback settimanali pubblicati sotto forma di PDF (corredati di mappa mentale) nel forum del corso su Moodle evidenziano i gradualismi ma costanti progressi delle discenti. Prendiamo il caso di As.: il suo lavoro è fra i tre lavori riportati (anonimi) come esempio da seguire non prima del Feedback della quinta settimana, ma la sua crescita non si ferma e anzi prosegue (Feedback settimanali 8 e 10). Un percorso simile è quello di M., la cui maturazione la porta ad essere fra le migliori (Feedback settimanali 6 e 10). Anche le studentesse più dotate e zelanti dimostrano un progressivo sviluppo della propria competenza traduttiva: si pensi, per esempio, ad Ar., a L. o a S., che si perfezionano sempre più e compaiono con i loro lavori in ben 5-7 Feedback settimanali.

Che la competenza traduttiva delle frequentanti venga sostenuta e potenziata dal modello didattico offerto, sembra comprovato anche dai feedback individuali agli elaborati consegnati nei Workshop (3, 7, 9), che incoraggiano nelle studentesse un regolare processo di riflessione e autovalutazione. Dopo la chiusura del singolo Workshop settimanale e la ricezione del feedback generale di classe e di quello individuale, le frequentanti potevano infatti utilizzare un apposito spazio nel forum Moodle del corso per l'autovalutazione. Contando il numero di post di autovalutazione delle studentesse sulle attività Workshop settimanali, si nota che, nel corso delle dieci settimane di attività, le riflessioni personali delle frequentanti sui propri punti di forza e debolezza aumentano gradualmente, per un totale di 14 post, in uno scambio di idee, opinioni, punti di vista con le colleghe e con la docente che si fa sempre più fitto, partecipe, coinvolto.

L'analisi dei dati ricavati dall'attività 'Feedback', dalle interviste informali e dalle valutazioni formative e autovalutazioni delle studentesse ci porta insomma a concludere che il nostro modello didattico è in grado di promuovere nei discenti la competenza traduttiva, dotandoli di conoscenze, mezzi e procedure con immediata utilità e applicabilità nella pratica.

6 Conclusioni

Come i dati raccolti hanno dimostrato, il modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano a livello magistrale proposto in questa sede e sperimentato presso l'Università degli Studi di Padova nell'anno accademico 2019/2020 si è rivelato decisamente funzionale e produttivo.

Dall'inizio alla fine del corso in cui tale modello è stato impiegato, le studentesse hanno cambiato la loro percezione del processo traduttivo, nelle sue componenti teorica così come pratica. Il principale punto di forza del modello è stata insomma la capacità di sfruttare la metodologia del *cooperative learning* – grazie all'utilizzo di strumenti didattici che impiegavano le risorse di Moodle – all'interno di una pianificazione educativa che applicava alla traduzione delle strategie e azioni di matrice glottodidattica.

Allo stesso tempo, l'efficacia e la positiva ricezione da parte delle studentesse degli elementi innovativi di questo modello evidenziano, per contrasto, alcune criticità di precedenti modalità dell'insegnamento della traduzione russo-italiano. In particolare si sottolineano:

1. la scarsa attenzione riservata alla pratica rispetto alla teoria;
2. la carenza di approcci didattici che stimolino la riflessione metatraduttiva.

Inoltre una esigenza cui il presente modello ha potuto rispondere solo in parte riguarda quella relativa a maggiori occasioni di contatto con gli ambiti lavorativi legati alla traduzione.

Su questi tre punti occorre dunque lavorare ai fini del miglioramento del modello e, più in generale, di teorie e pratiche dell'insegnamento della traduzione russo-italiano.

7 Alcune considerazioni finali

A chiusura di questo articolo, facciamo due brevi considerazioni.

In primo luogo, nella politica didattica universitaria sull'insegnamento della traduzione russo-italiano a livello magistrale (ma anche triennale), si evidenziano dei *gap* – quegli stessi *gap* che la presente indagine ha fatto emergere e tentato di superare attraverso il modello didattico qui proposto. Risulta infatti ancora lontana l'idea di offrire corsi di traduzione russo-italiano in cui teoria e pratica abbiano la medesima rilevanza, e anzi in ambito universitario in numerosi corsi di natura prettamente teorica la pratica traduttiva non viene di fatto esercitata; similmente, proprio per un'impostazione che privilegia soprattutto la dimensione teorica della traduzione, anche eventuali approcci al mondo del lavoro – così interessanti e utili per gli studenti – raramente vengono inclusi nella programmazione didatti-

ca. Ad essere onesti, per contro esistono in realtà anche corsi di natura prettamente pratica, in cui è la teoria a essere messa in secondo piano e viene dunque a mancare quella base teorica che è invece fondamentale nella pratica traduttiva.

Ciò comporta una maggiore difficoltà, per il docente degli uni e degli altri corsi, a promuovere nei suoi studenti la competenza traduttiva. In sostanza, ci sembra che manchi forse, dal punto di vista didattico, il riconoscimento della duplice natura teorico-pratica della traduzione e una proposta didattica che unisca le due dimensioni in modo armonico e interdipendente.

In secondo luogo, questo studio pone all'attenzione della slavistica italiana alcuni *gap* nella ricerca attuale sulla didattica universitaria della traduzione russo-italiano. In particolare, andrebbe riservato maggiore spazio - accanto all'esplorazione degli aspetti teorici - alla pratica didattica concreta, con l'elaborazione di modelli, approcci, orientamenti volti a migliorare gli aspetti prettamente didattico-operativi. Il modello qui presentato vuole, in tal senso, contribuire al rinnovamento concreto di prassi spesso ormai invecchiate e didatticamente poco efficaci attraverso una proposta scientifica aggiornata che si avvalga del prezioso contributo della glottodidattica.

Appendice

Tabella 1 Strumenti del nostro modello didattico

STRUMENTI			
LABORATORI DI TRADUZIONE			
	ATTIVITÀ WIKI	ATTIVITÀ WORKSHOP	VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	1 Traduzioni intralinguistiche, interlinguistiche e intersemiotiche	1 Definizione di 'traduzione'	Videolezione 1 (video 1-parte I + video 1-parte II)
Tipo di attività	Analisi testuale	1. Elaborazione di definizioni concettuali; 2. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi	Riconoscere le tipologie di traduzione intralinguistica, interlinguistica e intersemiotica (Jakobson)	CONSEGNA: (Ri)definire il concetto di 'traduzione'. VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni evidenziandone punti di forza e punti di debolezza; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

STRUMENTI			
LABORATORI DI TRADUZIONE			
	ATTIVITÀ WIKI	ATTIVITÀ WORKSHOP	VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	2 Unità di traduzione	2 Fasi del processo traduttivo	Videolezione 2
Tipo di attività	Traduzione di un fumetto (estratto) RU>IT con personalizzazione di carattere e formattazione per i personaggi.	1. Illustrazione dei contenuti con disegni o schemi commentati; 2. Auto ed eterovalutazione.	(video 2-parte I + video 2-parte II)
Obiettivi	1. Tradurre; 2. Riconoscere le unità di traduzione.	CONSEGNA: Schematizzare le fasi del processo traduttivo VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni evidenziandone punti di forza e punti di debolezza e dando anche un feedback complessivo nell'ottica di una critica costruttiva; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

STRUMENTI					
LABORATORI DI TRADUZIONE					
	ATTIVITÀ WIKI		ATTIVITÀ WORKSHOP	VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE	
Contenuti	3	Problematiche traduttive generali e RU>IT/IT>RU	3	Analisi del prototesto	Videolezione 3 (video 3-parte I + video 3-parte II)
Tipo di attività		Completamento di definizioni		1. Scelta di un prototesto RU a piacere; 2. Analisi del prototesto (modello di Diadori); 3. Individuazione delle problematiche traduttive; 4. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Definire le principali problematiche traduttive generali e specifiche RU>IT/IT>RU fornendo esempi		CONSEGNA: Analizzare il prototesto. VALUTAZIONE: 1. Valutare le problematiche traduttive proposte dai compagni per i loro prototesti; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	
Contenuti	4	Equivalenza contestuale	4	Strategie traduttive (approccio e metodo)	Videolezione 4 (video 4-parte I + video 4-parte II)
Tipo di attività		1. Traduzione di frasi ed espressioni RU>IT e IT>RU; 2. Correzione di errori di traduzione.		1. Individuazione delle strategie traduttive (approccio e metodo); 2. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Tradurre e correggere gli errori di traduzione relativi all'uso degli equivalenti contestuali		CONSEGNA: Individuare le strategie traduttive (approccio e metodo) più adatte per una specifica traduzione. VALUTAZIONE: 1. Valutare le strategie traduttive proposte dai compagni per i loro prototesti; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

STRUMENTI					
LABORATORI DI TRADUZIONE					
	ATTIVITÀ WIKI		ATTIVITÀ WORKSHOP	VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE	
Contenuti	5	Dominante	5	Tecniche traduttive lessicali	Videolezione 5 (video 5-parte I + video 5-parte II)
Tipo di attività		1. Analisi del prototesto e del metatesto; 2. Individuazione della dominante		1. Traduzione di un testo/estratto a scelta; 2. Applicazione delle tecniche traduttive lessicali; 3. Correzione di errori di traduzione; 4. Individuazione delle tecniche traduttive lessicali; 5. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Riconoscere la dominante relativa alla tipologia testuale, alla lingua e all'intreccio		CONSEGNA: Tradurre un testo/estratto applicando le tecniche traduttive lessicali più opportune. VALUTAZIONE: 1. Correggere le traduzioni dei compagni e indicare le tecniche traduttive lessicali da loro impiegate (con esempi); 2. Riflettere sul proprio lavoro.	
Contenuti	6	Trasformazioni traduttive lessicali, grammaticali e sintattiche	6	Strumenti traduttivi (1)	Videolezione 6 (video 6-parte I + video 6-parte II)
Tipo di attività		1. Traduzione IT>RU e RU>IT; 2. Individuazione delle trasformazioni traduttive lessicali, grammaticali e sintattiche.		1. Analisi del prototesto; 2. Individuazione degli strumenti traduttivi; 3. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Tradurre e riconoscere le trasformazioni traduttive lessicali, grammaticali e sintattiche così prodotte		CONSEGNA: Analizzare il prototesto (manuale di istruzioni e racconto) individuando gli strumenti traduttivi più utili nella traduzione. VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni evidenziandone punti di forza e punti di debolezza e dando anche un feedback complessivo nell'ottica di una critica costruttiva; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

STRUMENTI			
LABORATORI DI TRADUZIONE			
	ATTIVITÀ WIKI	ATTIVITÀ WORKSHOP	VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	7	7	
Tipo di attività	<p>Problematiche traduttive</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Traduzione di una favola RU>IT; 2. Individuazione delle problematiche traduttive; 3. Indicazione di soluzioni traduttive. 	<p>Stili funzionali della lingua russa + scelte traduttive</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Traduzione di un testo (estratto) a scelta fra un articolo di giornale e una poesia; 2. Motivazione delle scelte traduttive; 3. Correzione di errori di traduzione; 4. Valutazione delle scelte traduttive; 5. Auto ed eterovalutazione. 	<p>Videolezione 7 (video 7-parte I + video 7-parte II)</p>
Obiettivi	<p>Tradurre una favola indicando le problematiche traduttive incontrate e le soluzioni adottate (con opportuni esempi).</p>	<p>CONSEGNA: Tradurre un testo (estratto) motivando le scelte traduttive impiegate (lessico, morfologia e sintassi) rispetto allo stile funzionale dell'originale.</p> <p>VALUTAZIONE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Correggere le traduzioni dei compagni e valutare le scelte traduttive da loro effettuate; 2. Riflettere sul proprio lavoro. 	

STRUMENTI			
LABORATORI DI TRADUZIONE			
	ATTIVITÀ WIKI	ATTIVITÀ WORKSHOP	VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	8 Problemi del testo poetico e strategie traduttive	8 Strumenti traduttivi (2) + difficoltà e soluzioni traduttive	Videolezione 8 (video 8-parte I + video 8-parte II)
Tipo di attività	1. Confronto fra due traduzioni IT>RU di una poesia; 2. Individuazione dei problemi del prototesto; 3. Individuazione delle strategie traduttive impiegate dai traduttori per rendere lessico, morfosintassi e registro dell'originale; 4. Votazione della traduzione preferita (> Att. aggiuntiva Scelta).	1. Traduzione di un testo/estratto letterario; 2. Elencazione degli strumenti traduttivi; 3. Correzione di errori di traduzione; 4. Stesura di una Nota del traduttore ; 5. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi	Analizzare e confrontare 2 traduzioni	CONSEGNA: Tradurre un testo (estratto) letterario facendo attenzione a non commettere i classici errori del traduttore letterario ed elencare gli strumenti traduttivi impiegati. VALUTAZIONE: 1. Correggere le traduzioni dei compagni e inserire a nome loro una Nota del traduttore per spiegare difficoltà e soluzioni traduttive adottate; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

STRUMENTI			
LABORATORI DI TRADUZIONE			
	ATTIVITÀ WIKI	ATTIVITÀ WORKSHOP	VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	9 Testo tecnico-scientifico	9 Traduzione letteraria e traduzione settoriale	Videolezione 9 (video 9-parte I + video 9-parte II)
Tipo di attività	Traduzione di un articolo di medicina (estratto)	1. Descrizione discorsiva/ illustrazione dei contenuti con schemi, tabelle o disegni; 2. Espressione di propensioni/ aspirazioni personali; 3. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi	Tradurre un articolo riconoscendo ed evitando gli errori del traduttore settoriale	CONSEGNA: Schematizzare somiglianze e differenze fra traduzione letteraria e traduzione settoriale esprimendo anche la propria preferenza lavorativa (da motivare) per una delle due. VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni evidenziandone punti di forza e punti di debolezza e dando anche un feedback complessivo nell'ottica di una critica costruttiva; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

STRUMENTI			
LABORATORI DI TRADUZIONE			
	ATTIVITÀ WIKI	ATTIVITÀ WORKSHOP	VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	10 Traduzione elettronica e multimediale	10 Testo tecnico-scientifico e testo in rete (elettronico)	Videolezione 10 (video 10-parte I + video 10-parte II)
Tipo di attività	Correzione degli errori di traduzione/localizzazione di testi multimediali	1. Scelta e traduzione di un testo RU tecnico-scientifico o in rete (elettronico) a piacere (estratto); 2. Analisi del prototesto; 3. Costruzione di un glossario; 4. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi	Correggere gli errori di traduzione e proporre traduzioni alternative	CONSEGNA: Tradurre un testo (estratto) tecnico-scientifico o in rete (elettronico) facendo l'analisi del prototesto e costruendo un glossario dei termini e fraseologismi principali. VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

Bibliografia

- Acampado, A.G. (2019). «Understanding Experience: Dewey's Philosophy». *International Journal of Educational Research and Studies*, 1(1), 1-6.
- Aikina, T.Yu.; Sumtsova, O.V.; Pavlov, D.I. (2015). «Implementing Electronic Courses Based on Moodle for Foreign Language Teaching at Russian Technical Universities». *IJET*, 10(3), 58-61. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i3.4501>.
- Azimov, È.G. Азимов, Э.Г. (2006). *Metodika organizacii distancionnogo obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu*. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному (Metodo per l'organizzazione dell'apprendimento a distanza della lingua russa come lingua straniera). Moskva: Russkij jazyk.
- Azimov, È.G. Азимов, Э.Г. (2012). *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo*. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного (Le TIC nell'insegnamento del russo come lingua straniera). Moskva: Russkij jazyk.
- Balboni, P.E. (2010). «La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta». De Giovanni, F.; Di Sabato, B. (a cura di), *Tradurre in pratica: riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 179-200.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. 3a ed. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico». *EL.LE*, 2(1), 7-30. <https://doi.org/10.14277/2280-6792/1063>.
- Bell, R.T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman.
- Belozorovich, A. (2019). «La lingua russa all'università e l'incontro con il testo letterario. La traduzione come esperienza interculturale». *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 118-29. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_09.
- Berardi, S. Берарди, С. (2009). «Russkij jazyk v Moodle i novye kompetencii prepodavatelja RKI» Русский язык в Moodle и новые компетенции преподавателя РКИ (Il russo in Moodle e le nuove competenze dell'insegnante di russo come lingua straniera). *Vestnik RUDN*, 4, 26-30. *Voprosy obrazovaniya: jazyki i special'nost'*.
- Berardi, S. Берарди, С. (2011). *DO v praktike prepodavanija russkogo jazyka v ital'janskoj auditorii. Na primere avtorskich mul'timedijnyh kursov «Kraski-A1» i «Kraski-A2»*. ДО в практике преподавания русского языка в итальянской аудитории. На примере авторских мультимедийных курсов «Краски-А1» и «Краски-А2» (L'apprendimento a distanza nella pratica d'insegnamento del russo a italiani. Il caso dei corsi multimediali 'Kraski-A1' e 'Kraski-A2'). Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Bogomolov, A.N. Богомолов, А.Н. (2008). *Virtual'naja sreda obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu: lingvokul'turologičeskij aspekt*. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект (L'ambiente virtuale di apprendimento del russo come lingua straniera: la dimensione linguoculturale). Moskva: MAKS Press.
- Bogomolov, A.N.; Uskova, O.A. Богомолов, А.Н.; Ускова, О.А. (2004). *Distancionnoe obučenie russkomu jazyku kak inostrannomu: obzor*

- otečestvennyh i zarubežnyh technologij i metodik*. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных технологий и методик (L'apprendimento a distanza della lingua russa come lingua straniera: panoramica di tecnologie e metodologie russe e straniere). Moskva: СМО МГУ.
- Bonaiuti, G.; Calvani, A.; Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G.; Calvani, A.; Ranieri, M. [2007] (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. 2a ed. Roma: Carocci.
- Borščëva, O.V. Борщёва, О.В. (2015). «Ispol'zovanie viki-technologij v processe obučenija inostrannomu jazyku». Использование вики-технологии в процессе обучения иностранному языку (L'utilizzo del Wiki nel processo di apprendimento delle lingue straniere). *Pedagogika i psihologija obrazovanija*, 3, 26-8.
- Buglakova, L. Буглакова, Л. (2009). «Formirovanie mežkul'turnoj kommunikacii u italogovorjaščich obučajušičhsja na platforme Moodle». Формирование межкультурной коммуникации у италоговорящих обучающихся на платформе Moodle (Formazione della comunicazione interculturale degli italofoeni con la piattaforma Moodle). *Informacionnoe i obrazovatel'noe prostranstvo: meždunarodnaja planeta «Russkij jazyk» = Sbornik naučnyh dokladov II élektronnoj naučno-praktičeskoj konferencii 10-13 oktjabrja 2009 goda*. Erevan, Armenija. Erevan: Limuš, 19-23.
- Caon, F. (2006) (a cura di). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caputo, A.; Felaco, C.; Punziano, G. (2018). *La ricerca trasversale e longitudinale nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Carbone, A. (2017). «La traduzione Rus>Ita di testi pubblicistici ad argomento economico all'interno della didattica della Lingua Russa come Straniera: proposta di Case Study». *CoMe*, 2(1), 23-38.
- Carbone, A. Карбоне, А. (2019). «Metodika izučenija proizvedenij A.S. Puškina v ital'janskich vuzach». Методика изучения произведений А.С. Пушкина в итальянских вузах (Metodi di studio delle opere di A.S. Puškin nelle università italiane). *Russkij jazyk za rubežom*, 3, 26-33.
- Cardona, M. (2010). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Charlamenko, I.V.; Titova, S.V. Харламенко, И.В.; Титова, С.В. (2018). «Viki-proekt v obučenii inostrannomu jazyku v vuze». Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе (Il wikiprogetto nell'apprendimento della lingua straniera all'università). *Prepodavatel' XXI vek*, 4, 112-26.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.22>.
- D'Annunzio, B.; Della Puppa, F. (2006). «L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD». Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra, 138-55.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Danesi, M.; Pinto, M.A. (a cura di) (1993). *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio: Studi in onore di Renzo Titone*. Milano: ISFE.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

- Di Martino, E. (2012). «La traduzione come strumento per l'apprendimento delle lingue». Di Sabato, B.; Mazzotta, P.; Di Martino, E.; Pergola, R., *Apprendere a tradurre. Tradurre per apprendere. La traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico*. Lecce: Pensa MultiMedia, 307-39.
- Di Sabato, B. (2007). «La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue». *Studi di Glottodidattica*, 1, 47-57. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/253>.
- Diddi, C. (a cura di) (2021). «Ricerche sulla traduzione e studi slavi: storia, critica, prassi esegetica». 2 voll. *Europa Orientalis*, 40.
- Dolci, R. (2004). «Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie». Serragiotto, G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria, 83-104.
- Dunaeva, L.A. Дунаева, Л.А. (2006). *Sredstva informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obučenii inostrannyh učaščichsja gumanitarnykh special'nostej naučnomu obšččeniju. Monografija*. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. Монография (Le TIC nell'insegnamento della comunicazione scientifica ad apprendenti stranieri di facoltà umanistiche). Moskva: MAKSPress.
- Ellis, E.S.; Larkin, M.J. (1998). «Strategic Instruction for Adolescents with Learning Disabilities». Wong, B.Y.L. (ed.), *Learning about learning disabilities*. 2nd ed. San Diego: Academic Press, 585-656.
- Fattakhova, N; Kulkova, M.; Fedorova, N. (2016). «Information and Communication Technologies in Teaching Russian Language at Kazan (Volga Region) Federal University». Pixel (ed.), *The Future of Education = Conference Proceedings. Florence, 30 June – 1 July 2016*. Florence: Libreria Universitaria, 194-7.
- Ferro, M.C. (2017). «Sull'utilità della 'grammatica esplicita' e della 'traduzione didattica' nell'insegnamento del russo ad apprendenti italo-foni adulti». Moracci, G. (a cura di), *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*. Milano: Il segno e le lettere, 57-78. <http://dx.doi.org/10.7359/834-2017-ferr>.
- Finn, B.; Metcalfe, J. (2010). «Scaffolding Feedback to Maximize Long-Term Error Correction». *Memory & Cognition*, 38, 951-61. <https://doi.org/10.3758/MC.38.7.951>.
- Fioretto, N. (2007). *La torre di Babele: Quattro studi sulla tecnica della traduzione dal russo*. Perugia: Graphe.it.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Gavrikova, I. Ju. Гаврикова, И.Ю. (2019). «Ispol'zovanie obrazovatel'noj platformy Moodle v processe obučenija RKI». Использование образовательной платформы Moodle в процессе обучения РКИ (L'utilizzo della piattaforma Moodle nell'insegnamento del russo come lingua straniera). *Tendencii razvitiya nauki i obrazovanija*, 47(1), 17-24. <https://doi.org/10.18411/17j-02-2019-05>.
- Gillies, R.M. (2020). «Dialogic Teaching During Cooperative Inquiry-Based Science: A Case Study of a Year 6 Classroom». *Education Sciences*, 10(11), 328. <https://doi.org/10.3390/educsci10110328>.
- González Davies, M. (2004). «Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees: Aims and Expectations». Malmjær, K. (ed.), *Translation as an Undergraduate Degree*. Amsterdam: Benjamins, 67-81. <https://doi.org/10.1075/btl.59.06gon>.

- Harris, B. (1977). «The Importance of Natural Translation». *Working Papers in Bilingualism*, 12, 96-114.
- Harris, B. (1980). «How a Three-Year-Old Translates». Afendras, E.A. (ed.), *Patters of Bilingualism*. Singapore: RELC, 370-93.
- Harris, B.; Sherwood, B. (1978). «Translating as an Innate Skill». Gerver, D.; Sinai-ko, H.W. (eds), *Language Interpretation and Communication*. Boston: Springer, 155-70. NATO Conference Series 6. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_15.
- Hogan, K.; Pressley, M. (eds) (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Cambridge: Brookline Books.
- Hurtado Albir, A. (1996). «La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología». Hurtado Albir, A. (ed.), *La enseñanza de la traducción*, vol. 3. Castellón: Universitat Jaume, 31-56. <https://doi.org/10.6035/estudistraduccio.1996.3>.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1990). «Cooperative Learning and Achievement». Sharan, S. (ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger, 23-37.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome. <https://doi.org/10.4324/9781315760292>.
- Koetler, P. (1991). *Marketing Management*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Košeljajeva, E.D. Кошеляева, Е.Д. (2010). *Metodika razvitija sociokul'turnych umenij studentov posredstvom social'nogo servisa «Viki» anglijskij jazyk, jazykovoju vuz..* Metodika razvitija sociokul'turnych umenij studentov posredstvom social'nogo servisa «Viki»: anglijskij jazyk, jazykovoju vuz (Metodologia per lo sviluppo delle competenze socioculturali degli studenti universitari mediante il «Wiki»: lingua inglese, Lingue) [Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidata pedagogičeskich nauk]. Moskva: GOU VPO Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G.R. Deržavina.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York: Longman.
- Macagno, C.G. (2018). «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale. Una proposta per la lingua russa». *EL.LE*, 7(1), 91-118. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/005>.
- Macagno, C.G. (2019a). *L'uso delle risorse online e del blended learning nella didattica del russo (con due proposte didattiche)* [tesi di dottorato]. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Macagno, C.G. (2019b). «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online. Una proposta per la lingua russa». *EL.LE*, 8(2), 465-90. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/012>.
- Malmkjær, K. (2009). «What Is Translation Competence?». *Revue française de linguistique appliquée*, 14(1), 121-34. <https://doi.org/10.3917/rfla.141.0121>.
- Markova, Ju.Ju. Маркова, Ю.Ю. (2010). «Razvitie umenij pis'mennoj reči studentov jazykovogo vuza sredstvami social'nogo servisa 'VIKI'». Развитие умений письменной речи студентов языкового вуза средствами социального сервиса «ВИКИ» (Lo sviluppo della produzione scritta degli studenti universitari di Lingue tramite il «WIKI»). *Jazyk i kul'tura*, 1, 85-91.
- Markova, Ju.Ju. Маркова, Ю.Ю. (2011). *Metodika razvitija umenij pis'mennoj reči studentov na osnove viki-technologii: (anglijskij jazyk, jazykovoju vuz)*. Metodika razvitija umenij письменной речи студентов на основе вики-техно-

- логии: английский язык, языковой вуз (Metodologia per lo sviluppo della produzione scritta degli studenti universitari mediante il «Wiki»: lingua inglese, Lingue) [Avtoreferat dissertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidata pedagogičeskich nauk]. Moskva: MGGU im. M.A. Šolochova.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McCabe, A.; O'Connor, U. (2014). «Student-Centered Learning: The Role and Responsibility of the Lecturer». *Teaching in Higher Education*, 19, 350-9. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860111>.
- Mežek, Š. et al. (2022). «Scaffolding L2 Academic Reading and Self-Regulation Through Task and Feedback». *TESOL Quarterly*, 56(1), 41-67. <https://doi.org/10.1002/tesq.3018>.
- Murtazin, I.A. Муртазин, И.А. (2017). «Organizacija samostojatel'noj raboty studentov pri pomošči distancionnyh kursov na primere èlementa Moodle 'Seminar'». Организация самостоятельной работы студентов при помощи дистанционных курсов на примере элемента Moodle «Семинар» (Organizzazione del lavoro autonomo degli studenti universitari con l'aiuto di corsi a distanza sulla base del «Workshop» di Moodle). *Alleja nauki*, 3(10), 705-8.
- Nelson, M.M.; Schunn, C.D. (2009). «The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance». *Instructional Science*, 37, 375-401. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>.
- O'Neill, G.; McMahan, T. (2005). «Student-Centred Learning: What Does it Mean for Students and Lecturers?». O'Neill, G.; Moore, S.; McMullin, B. (eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 27-36. https://www.ucd.ie/teaching/t4media/student_centered_learning.pdf.
- PACTE (2000). «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project». Beeby, A.; Ensinger, D.; Presas, M. (eds), *Investigating Translation*. Amsterdam: Benjamins, 99-106. <https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac>.
- PACTE (2003). «Building a Translation Competence Model». Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: Benjamins, 43-66. <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>.
- PACTE (2011). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index». O'Brien, S. (ed.), *Cognitive Explorations of Translation*. London: Continuum, 30-53.
- Pergola, R. (2020). «Lo sviluppo della competenza traduttiva e l'uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne». *EL.LE*, 9(1), 155-70. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/008>.
- Perla, L. (2017). «Capitolo ottavo: Teorie e modelli». Rivoltella, P.C.; Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola, 155-70.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera: Il lessico*. Torino: UTET Libreria.
- Renati, R.; Zanetti, M.A. (2009). «Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento». *Psicologia e Scuola*, 29(3), 50-7.
- Saldanha, G.; O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.
- Salmon, L. Сальмон, Л. (2004). «Asimmetrie L1/L2: una sfida nella didattica di 'lingue e traduzione'». *Studi Slavistici*, 1(4), 235-51.
- Salmon, L. (2005). «La didattica della traduzione: dai pregiudizi alle neuroscienze». Guarino, A.; Montella, C.; Silvestri, D.; Vitale, M. (a cura di), *La traduzione: il paradosso della trasparenza*. Napoli: Liguori, 241-63.

- Salmon, L. (2009). «Teoretičeskaja model' processov perevoda (PTP) i eë primenenie v universitetskom obučenii perevodu s russkogo jazyka». Teoretičeskaja model' processov perevoda (PTP) i eë primenenie v universitetskom obučenii perevodu s russkogo jazyka (Modello teorico dei processi di traduzione e sua applicazione nell'insegnamento universitario della traduzione dal russo). Berardi, C. et al. (eds), *Russkij jazyk i mnogojazyčnaja Evropa. Testirovanie, učreždenija i sredstva dlja novoj mediacii* = *Materialy meždunarodnoj konferencii CIEURUS* (Forlì, 26-27 fevralja 2008). Bologna: Clueb, 69-84.
- Salmon, L. (2017). *Teoria della traduzione*. Milano: Franco Angeli.
- Salmon, L.; Mariani, M. (2008). *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*. Milano: Franco Angeli.
- Shchitov, A.G.; Shchitov, O.G.; Shchitov, D.A.; Stasinska, P.; Chieu, D.T.C. (2015). «Features of the Learning Modular System Moodle Use in Teaching the Russian Language to Russian and Foreign Students at an Institution of Higher Education». *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 215, 170-5. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.613>.
- Shreve, G.M. (1997). «Cognition and the Evolution of Translation Competence». Danks, J.H. et al. (eds), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: SAGE, 120-36.
- Stefanini, A. (2013). *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sysoev, P.V. Сысоев, П.В. (2013a). *Informacionnyje i kommunikacionnyje tehnologii v lingvističeskom obrazovanii*. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании (Le TIC nell'educazione linguistica). Moskva: LIBROKOM.
- Sysoev, P.V. Сысоев, П.В. (2013b). «Viki-technologija v obučenii inostrannomu jazyku». Вики-технология в обучении иностранному языку (Il Wiki nell'apprendimento delle lingue straniere). *Jazyk i kul'tura*, 3(23), 140-52.
- Sysoev, P.V.; Evstigneev, M.N. Сысоев, П.В.; Евстигнеев, М.Н. (2009). «Technologii Web 2.0: social'nyj servis 'Viki' v obučenii inostrannomu jazyku». Технологии Веб 2.0: социальный сервис «Вики» в обучении иностранному языку (Le tecnologie del Web 2.0: il Wiki nell'apprendimento delle lingue straniere). *Inostrannye jazyki v škole*, 5, 2-8.
- Sysoev, P.V.; Evstigneev, M.N. Сысоев, П.В.; Евстигнеев, М.Н. (2010). *Metodika obučenija inostrannomu jazyku s ispol'zovanijem novyčh informacionno-kommunikacionnyčh Internet-technologij*. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий (Metodologia per l'insegnamento delle lingue straniere con l'utilizzo delle TIC). Moskva: Feniks; Glossa-Press.
- Titova, S.V. Титова, С.В. (2009). *Informacionno-kommunikacionnyje tehnologii v gumanitarnom obrazovanii: teorija i praktika*. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика (Le TIC nell'educazione umanistica: teoria e pratica). Moskva: P-Centr.
- Titova, S.V. Титова, С.В. (2011). «Didaktičeskie svojstva i funkcii tehnologij viki». Дидактические свойства и функции технологии вики (Proprietà e funzioni didattiche del Wiki). *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 2, 109-19. Lingvistika i mežkul'turnaja komunikacija 19.
- Torresin, L. (2022). *Tradurre dal russo. Teoria e pratica per studenti italofoni*. Milano: Hoepli.

- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies – and Beyond*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.4>.
- Turaeva, D.D. (2019). «Teaching Russian Language Through Moodle». *Theoretical & Applied Science*, 4(72), 321-4. <https://dx.doi.org/10.15863/TAS.2019.04.72.37>.
- Vecchietti Massacci, A. (2015). «L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come 'luogo dei possibili'». *Linguae &*, 2, 47-64. <https://doi.org/10.7358/ling-2015-002-vecc>.
- Vygotsky, L.S. [1934] (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Editore; G. Barbèra.
- Wilss, W. (1982). *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wood, D.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976). «The Role of Tutoring in Problem Solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Zelenina, T.I.; Malych, L.M. Зеленина, Т.И.; Малых, Л.М. (eds) (2013). «Didaktika mežkul'turnoj komunikacii v inojazyčnom obrazovanii: teorija i praktika». *Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика (Didattica della comunicazione interculturale nell'educazione alla lingua straniera: teoria e pratica) = Materialy vserossijskoj konferencii s meždunarodnym učastiem, posvjaščennoj 75-letiju prof. A.N. Utečinov. V dvuch častjach. Čast' 2, XI: Peregod i perevodovedenie v podgotovke specialistov dlja mežkul'turnoj komunikacii*. Iževsk: Izd-vo Udmurtskij universitet, 226-88.
- Žukov, A.A. Жуков, А.А. (2016). «Opyt ispol'zovanija èlementa SDO MOODLE 'Seminar' v èlektronnych kursach po obščeeobrazovatel'num i special'num disciplinam». Опыт использования элемента СДО MOODLE «Семинар» в электронных курсах по общеобразовательным и специальным дисциплинам (Esperienza di utilizzo del «Workshop» di MOODLE in corsi elettronici di discipline educative generali e specialistiche). Možaeva, G.V. et al. (eds), *Lucšie praktiki èlektronnogo obučenija = Materialy II metodičeskoj konferencii* (Tomsk, 26-27 maja 2016 g.). Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta, 93-7.

Sitografia

- Philosophy Moodle*. <https://docs.moodle.org/25/en/Philosophy>.
- Quadro PETRA-E (Quadro di riferimento per la formazione dei traduttori letterari PETRA-E)*. <https://petra-educationframework.eu/it/>.