

INTERFERENZE LINGUISTICHE IN CONTESTO TRILINGUE: L'ITALIANO LS TRA RUSSO ED ESTONE ALL'UNIVERSITÀ DI TALLINN

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

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

Riassunto: Il contributo si propone di illustrare gli effetti dell'interferenza linguistica nel contatto fra tre lingue (l'italiano, il russo e l'estone) nelle produzioni di studenti universitari che frequentano corsi di italiano all'Università di Tallinn. Dopo una contestualizzazione della realtà e dei repertori sociolinguistici cui fa riferimento il corpus di materiali autentici su cui l'indagine è basata, l'attenzione viene concentrata su alcune specificità delle tappe di apprendimento dell'italiano da parte di parlanti che praticano il russo come lingua materna e l'estone come lingua ufficiale della nazione in cui risiedono. L'analisi acquisizionale-contrastiva dei dati raccolti ha rivelato le seguenti difficoltà degli apprendenti a livello morfosintattico: i) l'utilizzo degli articoli e delle preposizioni, soprattutto quando articolate; ii) la selezione degli ausiliari; iii) la flessione verbale; iv) l'accordo tra articolo e sostantivo e tra sostantivo e aggettivo; v) la collocazione di aggettivi e avverbii; queste difficoltà vengono commentate alla luce dell'influenza esercitata dalle due principali lingue di riferimento, il russo e l'estone, ma in

parte anche dell'inglese e di altre lingue. Lo studio presentato mira in ultima analisi a contribuire a una migliore comprensione dei processi di apprendimento dell'italiano nel contesto multilingue estone, offrendo così alcuni spunti per perfezionare le strategie didattiche per il suo insegnamento in ambito universitario.

Parole chiave: interferenza linguistica, contesto trilingue, acquisizione linguistica, influenza interlinguistica, errori morfosintattici

Linguistic interference in a trilingual context: Italian as a foreign language between Russian and Estonian at Tallinn University

Abstract: The contribution aims to illustrate the effects of linguistic interference in the contact between three languages (Italian, Russian and Estonian) in the spoken productions of university students attending Italian courses at Tallinn University. After providing a contextual overview of the sociolinguistic realities and repertoires referenced by the corpus of authentic materials on which the investigation is based, the focus is placed on some specific aspects of the learning stages of Italian by speakers who use Russian as their mother tongue and Estonian as the official language of the country in which they reside. The acquisitional-contrastive analysis of the collected data has revealed the following difficulties encountered by learners at the morphosyntactic level: i) the use of articles and prepositions, especially when articulated; ii) the selection of auxiliaries; iii) verb conjugation; iv) agreement between article and noun, and between noun and adjective; v) and the placement of adjectives and adverbs; these difficulties are commented upon in light of the influence exerted by the two main reference languages, namely Russian and Estonian, but also partially by English and other languages. The presented study ultimately aims to contribute to a better understanding of the processes of learning Italian in Estonian multilingual context and thus offer some insights for refining teaching strategies for its instruction in a university setting.

Keywords: linguistic interference, trilingual context, language acquisition, cross-linguistic influence, morphosyntactic errors

I INTRODUZIONE

L'Estonia rappresenta un caso di notevole interesse nel panorama del multilinguismo con una configurazione linguistica che si distingue sia sul piano legale che su quello sociale. Sebbene il Paese sia ufficialmente monolingue, con l'estone riconosciuto come unica lingua ufficiale, nella pratica quotidiana assume una dimensione bilingue e bicomunitaria. Secondo il censimento estone del 2021 (Rahvaloendus 2021), infatti, il 67% della popolazione è di madrelingua estone, mentre una significativa minoranza, pari al 25-29%, ha il russo come lingua madre; inoltre, un ulteriore 1,4% è costituito da persone bilingui estone-russo. Di conseguenza il russo, pur non avendo riconoscimento ufficiale, svolge un ruolo importante nella vita quotidiana e si affianca all'estone in vari ambiti della società.

A livello individuale, il plurilinguismo è ampiamente diffuso: il 76% della popolazione è in grado di comunicare in almeno una lingua straniera, con una percentuale che sale al 90% tra i giovani. Tra le lingue straniere l'italiano, pur rimanendo relativamente marginale con circa 6.000 parlanti dichiarati su una popolazione di 1.331.824 residenti permanenti, sta progressivamente guadagnando popolarità sia tra gli estonofoni che tra i russofoni, soprattutto a partire dal 1991, anno della ritrovata indipendenza estone. Nella gerarchia delle lingue straniere studiate, l'italiano si colloca tra la terza e la quarta posizione, dopo l'inglese, il russo, l'estone come seconda lingua¹ e, in misura minore, il francese, lo spagnolo o il tedesco, che sono comunemente insegnate nelle scuole estoni (Rahvaloendus 2021).

Questo contributo esamina gli aspetti linguistici del processo di acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti di madrelingua russa e estone, concentrandosi sugli effetti dell'interferenza linguistica in un campione di studenti universitari (livelli A2-B1) dell'Università di Tallinn, monitorati tra febbraio 2023 e marzo 2024. In quanto ricerca-azione, lo studio si pone un duplice obiettivo: identificare le principali difficoltà morfosintattiche causate dall'interferenza della lingua madre e, mediante l'uso dei *focus group*, offrire agli studenti alternative a un apprendimento puramente formale, incentivando una pratica attiva e contestualizzata dell'italiano. La principale domanda di ricerca che ci si

¹ In Estonia l'estone viene insegnato anche come lingua straniera ai russofoni.

propone di indagare è la seguente: quali sono gli errori morfosintattici più comunemente commessi dagli apprendenti di italiano LS con un livello di competenza A2-B1 e come possono essere spiegati nell'ottica dell'interferenza linguistica?

Lo studio utilizza strumenti della linguistica acquisizionale per esaminare le fasi specifiche del processo di apprendimento dell'italiano nel campione analizzato. La struttura dell'articolo comprende una contestualizzazione dell'insegnamento dell'italiano in Estonia e una descrizione metodologica, un approfondimento teorico sull'interferenza linguistica e un'analisi acquisizionale del corpus, con particolare attenzione alle deviazioni morfosintattiche più comuni.

2 L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO IN ESTONIA

In Estonia lo studio dell'italiano è principalmente motivato, come in tanti altri contesti, dall'interesse per la cultura italiana in senso ampio, un interesse rafforzato negli ultimi anni dalla crescente mobilità verso l'Italia, sempre più ambita come destinazione: nel 2023, l'Italia si collocava al nono posto tra le mete preferite, con 107.177 viaggi (Eesti Panga statistika). Parallelamente, la migrazione di giovani italiani in Estonia per motivi di lavoro o di studio ha aumentato l'esposizione alla lingua italiana nelle aree urbane, favorendo scambi linguistici, culturali e affettivi. Aumenta, inoltre, il numero di coppie italo-estoni (di madrelingua estone o russa) che adottano come lingua di comunicazione l'inglese o l'italiano, qualora il partner estone abbia raggiunto un livello di competenza adeguato, oppure alternano le due lingue. Le lingue locali vengono raramente apprese dal partner italofono; la motivazione dei partner estoni a imparare l'italiano si rafforza ulteriormente con la nascita dei figli (Revelli 2023a; Revelli 2023b; Potot-skaja et al. 2024).

Poiché gli apprendenti di italiano sono perlopiù giovani adulti o adulti, l'apprendimento formale e guidato si svolge principalmente al di fuori delle scuole, presso vari istituti di lingua, sia in presenza che online, che offrono corsi di italiano, concentrati soprattutto a Tallinn e Tartu. Questi corsi, destinati a principianti (livelli A1-A2) e a studenti di livello intermedio (B1), hanno registrato un notevole aumento di interesse negli

ultimi anni, in parte grazie all'espansione dell'offerta online (Dezi 2024). Nel contesto dell'educazione istituzionale estone, l'italiano sta cercando di ritagliarsi uno spazio grazie a una recente riforma della politica linguistica che dal 2022 permette alle scuole secondarie di primo grado di offrire una seconda lingua straniera (oltre alle lingue principali come inglese, tedesco e francese) scelta in base alla disponibilità degli insegnanti; nel ciclo secondario di secondo grado, inoltre, possono essere introdotte lingue aggiuntive come materie opzionali. Attualmente l'insegnamento dell'italiano come materia facoltativa è presente solo in quattro scuole ed è ostacolato dalla mancanza di una tradizione linguistica, dalla carenza di insegnanti e dallo scarso interesse dei giovani verso una lingua non integrata nel repertorio linguistico locale.

A livello universitario l'Università di Tartu offre l'italiano solo come seconda specializzazione per gli studenti di lingua francese, attraverso un modulo opzionale di lingua italiana della durata di tre semestri, mentre l'Università di Tallinn, da cui proviene il corpus della ricerca, è l'unico ateneo in Estonia che propone programmi di studio in italiano sia come indirizzo principale sia come indirizzo secondario, coprendo tutti i livelli accademici. L'introduzione della laurea magistrale in Glottodidattica dell'Italiano, avviata nel 2024, sarà essenziale per incentivare negli anni a venire l'insegnamento dell'italiano nelle scuole, la cui effettiva attuazione dipenderà dalla disponibilità di insegnanti locali.

Ai corsi di lingua italiana dell'Istituto di Scienze Umanistiche dell'Università possono iscriversi, oltre agli studenti di italianistica che sono 15 per ogni anno della laurea triennale e 8 per la laurea magistrale, tutti gli interessati alla lingua; i gruppi contano mediamente 25 persone e l'italiano viene insegnato dal livello A1 fino al livello C1. L'insegnamento dell'italiano presso l'Università di Tallinn beneficia anche della presenza di tirocinanti madrelingua provenienti da diverse regioni italiane, che offrono agli studenti opportunità di pratica linguistica extracurricolare (Rebane 2023).

Anche i *focus group*, che sono al centro di questo lavoro, contribuiscono a combinare l'apprendimento formale con quello informale, rappresentando un'attività supplementare alla quale gli studenti possono partecipare volontariamente per ampliare le proprie conoscenze nella comunicazione in italiano.

3 PREMESSE TEORICHE

Negli anni Cinquanta Weinreich (1953) definisce l'interferenza linguistica come un fenomeno che emerge quando, nel linguaggio dei bilingui, le norme di una lingua vengono violate a causa della conoscenza di più lingue o del contatto linguistico. Nello stesso periodo Lado (1957: 2) sostiene che gli individui tendono a trasferire sia le forme sia i significati dalla lingua madre a quella straniera, agendo attivamente durante l'espressione e passivamente durante la comprensione. Le teorie di Lado si integrano con quelle di Weinreich, poiché entrambi riconoscono che il bilinguismo comporta un'interazione complessa tra le lingue conosciute, con inevitabili sovrapposizioni e interferenze.

Da allora, lo studio dell'interferenza linguistica e del suo impatto sull'acquisizione delle lingue ha subito un'evoluzione significativa. Negli anni Sessanta, infatti, si attraversò un periodo di scetticismo, durante il quale la ricerca tendeva a negare l'influenza della lingua madre sull'apprendimento di una lingua straniera. Oggi, tuttavia, è ampiamente accettato che l'interferenza linguistica costituisca un effetto misurabile (Karim e Nassaji 2013), un fenomeno di crescente rilevanza poiché il numero di bilingui, specialmente tra gli studenti universitari, continua ad aumentare (Odlin 2001).

Il fenomeno dell'interferenza linguistica include aspetti sia negativi, che possono ostacolare l'acquisizione della lingua, sia positivi, che possono invece facilitarla. In generale, maggiore è la distanza tra la lingua madre e la lingua obiettivo, più alta risulta la probabilità di trasferimento negativo. Tuttavia alcuni studi hanno dimostrato che la somiglianza tra le lingue non sempre facilita l'apprendimento e può talvolta ostacolarlo. La vicinanza linguistica può causare interferenze, aumentando la probabilità di errori dovuti a un trasferimento negativo, poiché le similitudini superficiali tra le lingue possono indurre i parlanti a utilizzare strutture non appropriate nel contesto della lingua obiettivo (Duškova 1984).

Tutte le forme di interferenza negativa sono tecnicamente considerate errori, i quali, fino agli anni Sessanta, venivano visti esclusivamente come problemi da risolvere (Ciliberti 1995). Oggi, però, è ampiamente riconosciuto che gli errori possiedono un grande potenziale educativo e dovrebbero essere utilizzati in modo costruttivo in ambito glottodidattico (Andorno e Cattana 2004). Commettere errori, infatti, può rivelarsi vantaggioso per

l'apprendimento della lingua: anche i parlanti nativi possono incorrere in errori, fenomeni considerati naturali e inevitabili nel processo di acquisizione di qualsiasi lingua, madrelingua o straniera (Masla 2021). L'errore indica un'area di conoscenza carente; se l'apprendente comprende la natura del proprio errore, che sia fonetico, lessicale o morfosintattico, ha la possibilità di migliorare in quella specifica area. L'errore, dunque, non ha valore intrinseco, ma il suo uso per il miglioramento risulta essenziale per l'acquisizione.

Sia il trasferimento positivo sia quello negativo possono manifestarsi in vari aspetti dell'interpretazione del significato e si classificano in diverse categorie (Gass e Selinker 1983). Tra le tre principali tipologie di interferenza individuate da Weinreich (1953), questo studio si concentra principalmente sull'interferenza grammaticale, la quale trascende il semplice scambio lessicale e agisce sugli strati strutturali della lingua seconda (Giusfredi e Pisaniello 2023).

4 COMPARAZIONE INTERLINGUISTICA

Come in tutte le forme di interferenza linguistica, anche l'interferenza grammaticale tende a verificarsi più frequentemente quando nella lingua madre esistono modalità di funzionamento grammaticale molto diverse rispetto a quelle della lingua bersaglio (Thomason e Kaufman 1992). Per esempio, se il sistema verbale della lingua bersaglio presenta modi, tempi o aspetti distinti, è plausibile aspettarsi fenomeni di trasferimento negativo in queste aree. Analogamente, quando la lingua madre non possiede categorie di genere per i sostantivi, come avviene in estone, o presenta discrepanze nell'attribuzione del genere per determinati sostantivi rispetto alla lingua bersaglio, come nel caso del russo, possono emergere confusioni nell'attribuzione del genere maschile e femminile in italiano (Galkina e Radyuk 2019).

Infatti il russo e l'estone, due lingue alla base delle interferenze linguistiche nel corpus analizzato, si distinguono notevolmente dall'italiano sia per struttura grammaticale che per lessico e pronuncia (v. Tabella 1). Il russo, lingua flessiva appartenente al gruppo delle lingue slave orientali, si differenzia per un sistema complesso di sei casi grammaticali (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale e prepositivo) che permette di trasmettere relazioni sintattiche e semantiche attraverso le desinenze, riducendo l'uso

di preposizioni, essenziali invece in italiano. L'italiano, lingua romanza, presenta una grammatica relativamente regolare e semplice, con soli due generi grammaticali e senza declinazioni: le relazioni sintattiche vengono espresse principalmente attraverso l'uso di preposizioni. Morfologicamente, il russo (con i suoi tre generi grammaticali, un ricco sistema di casi e l'accentuazione mobile) consente una maggiore flessibilità nella struttura sintattica. L'estone, appartenente alla famiglia delle lingue uraliche, combina tratti flessivi e agglutinati, impiegando un sistema di 14 casi e numerosi affissi per esprimere relazioni grammaticali complesse; privo di genere grammaticale, si distingue nettamente sia dal russo sia dall'italiano per la sua struttura morfologica (Starodumova 2005; Ferrari 2012; Erelt et al. 1993-1995).

Tabella 1: Principali caratteristiche comparate di russo, italiano ed estone

	Russo	Italiano	Estone
Famiglia linguistica	lingue indoeuropee	lingue indoeuropee	lingue uraliche
Gruppo linguistico	lingua slava	lingua romanza	lingua ugro-finnica
Tipologia	lingua flessiva	lingua flessiva	lingua flessiva e agglutinante
Alfabeto	cirillico	latino	latino
Genere	3 generi (m/f/n)	2 generi (m/f)	-
Casi	6	-	14

5 METODOLOGIA E CORPUS

Il presente studio si basa su un corpus costituito con il metodo del *focus group*, una tecnica qualitativa sviluppata nelle scienze sociali, anche se ancora poco utilizzata in glottodidattica, che favorisce il potenziamento delle competenze comunicative interpersonali, promuovendo l'interazione tra ascolto e conversazione (Balboni 2005; Zatta 2007; Paternostro e Pellitteri 2014, citato in Pototskaja et al. 2024). La metodologia prevede il

dialogo tra un moderatore e un gruppo di partecipanti, con l'osservazione sistematica da parte di un osservatore per la raccolta dei dati qualitativi. In questo studio, Silvia Tagliaferro, tirocinante Erasmus *post lauream*, ha svolto il ruolo di moderatrice, mentre Polina Pototskaja, una delle autrici, ha ricoperto la funzione di osservatrice, facilitando la comunicazione in italiano e, quando necessario, in estone, russo e inglese, in un ambiente inclusivo e produttivo.

I dati della ricerca sono stati raccolti attraverso il lavoro di 15 focus group, condotti con cadenza media mensile tra febbraio 2023 e marzo 2024, per un totale di 1200 minuti di registrazioni e 4021 battute. L'analisi del corpus ha richiesto un processo sistematico di trascrizione delle conversazioni, finalizzato all'identificazione e allo studio degli errori morfosintattici. La modalità di conduzione dei *focus group* includeva sia incontri in presenza (6 su 15) sia incontri a distanza (9 su 15). Al fine di mantenere un'atmosfera più rilassata in aula, si è scelto di non effettuare videoregistrazioni degli incontri in presenza, mentre quelli a distanza sono stati integralmente videoregistrati.

Il campione analizzato comprende 18 individui, di cui 6 russofoni e 12 estonofoni. Nonostante questa disparità, la distribuzione delle lingue madri all'interno dei focus group è stata mantenuta eterogenea. Ogni focus group ha coinvolto un numero variabile di partecipanti, con un minimo di tre e un massimo di undici membri. I partecipanti, inoltre, appartenevano a diverse fasce d'età, comprese tra i 19 e i 73 anni.

I repertori linguistici dei partecipanti comprendono quattro lingue: italiano, estone, russo e inglese. L'italiano è la lingua madre della moderatrice, mentre costituisce una seconda lingua per l'osservatrice e una lingua straniera per gli studenti. L'estone è la lingua madre di 12 studenti, rappresenta una seconda lingua per l'osservatrice e per gli studenti russofoni, ed è assente nel repertorio linguistico della moderatrice. Il russo è la lingua madre dell'osservatrice e di 6 studenti, mentre per la moderatrice e per gli studenti estonofoni è una lingua straniera. L'inglese, infine, è una lingua straniera veicolare per tutti i partecipanti, e di conseguenza svolge un ruolo di supporto nella comunicazione tra loro.

Nelle pagine che seguono, per tutelare la privacy degli apprendenti, quando si riportano esempi tratti dalle conversazioni nei focus group (indicati con la sigla *F* seguita da numeri romani da *I* a *XV*), al posto del

nome verrà utilizzata una stringa alfanumerica assegnata arbitrariamente. Questa sarà seguita dall'indicazione della lingua madre dell'apprendente: *E* per l'estone e *R* per il russo. Le interazioni della moderatrice e dell'osservatrice saranno invece identificate con le sigle *MOD* e *OSS*. Per esempio, in ogni trascrizione (*F II, P7-E: focaccia è un pane, eh una pane*) la sigla *F II* indica il secondo focus group, *P7* identifica l'apprendente, ed *E* segnala che si tratta di un parlante di madrelingua estone.

6 ANALISI DEL CORPUS IN PROSPETTIVA ACQUISIZIONALE

L'analisi delle trascrizioni delle conversazioni ha consentito un esame approfondito delle produzioni linguistiche degli apprendenti, permettendo di classificare gli errori riscontrati in macrocategorie. Questa classificazione rende possibile una valutazione comparativa dell'impatto del repertorio linguistico dei parlanti, con particolare attenzione all'influenza della lingua madre sull'uso dell'italiano. Dato l'ampio respiro del tema, l'analisi qui proposta si concentra sugli aspetti morfosintattici relativi agli usi e agli errori più comunemente riscontrati.

Il confronto tra la morfosintassi dell'italiano e quella del russo e dell'estone mette in evidenza differenze significative, che spesso si manifestano sotto forma di errori commessi dai parlanti estoni e russi, rappresentando una fonte predominante di interferenza negativa derivante sia dalla lingua madre sia da altre lingue conosciute.

Tabella 2: Errori in base alla frequenza

Tipologia dell'errore	Numero di errori	Tipologia dell'errore	Numero di errori
Articoli	250	Collocazione degli avverbi	19
Verbi: concordanza dei tempi	190	Scambio di ausiliari	13

Verbi: concordanza nel numero e nel genere ²	189	Collocazione degli aggettivi	10
Preposizioni	107	Omissione del verbo essere	10

I fenomeni rappresentati nella Tabella 2 sono ampiamente documentati nella letteratura scientifica relativa agli errori più comuni nell'apprendimento dell'italiano da parte di studenti russofoni (Marello e Masla 2020; Masla 2021; Mironiuk 2021; Dalla Libera 2021). Per quanto riguarda gli apprendenti di lingua madre estone, questa analisi preliminare ha consentito di individuare alcuni aspetti rilevanti, mentre le future indagini su questo corpus potranno offrire ulteriori evidenze, poiché mancano del tutto gli studi sistematici relativi agli errori commessi dagli estonofoni.

L'obiettivo è di approfondire alcune aree specifiche di difficoltà morfosintattica emerse nelle produzioni degli studenti; nel paragrafo successivo verranno presentati esempi rappresentativi degli errori riscontrati in ciascuna di queste aree.

6.1 Difficoltà relativa all'uso degli articoli

L'uso corretto degli articoli e la scelta tra articoli determinativi, indeterminativi e partitivi occupano, tra gli errori morfosintattici, una posizione di assoluto rilievo. L'assenza, nelle lingue madri come il russo e l'estone, di costrutti equivalenti agli articoli italiani, impedisce un confronto diretto, generando notevoli difficoltà, soprattutto nella produzione orale, ambito nel quale il tempo per riflettere sulle scelte linguistiche è limitato. L'analisi mette in luce, infatti, una serie di criticità nell'uso degli articoli, tra cui

² È importante sottolineare che gli errori di concordanza dei tempi verbali e della concordanza di numero e genere in italiano non derivano esclusivamente dall'interferenza interlinguistica. Spesso questi errori possono essere attribuiti al livello di competenza in italiano come lingua straniera (LS) degli apprendenti e alla complessità intrinseca dei paradigmi verbali e delle regole di concordanza in italiano.

errori di concordanza di genere e numero, omissioni frequenti e impieghi inappropriati come si evince dagli esempi (1)-(3).

(1)

F II, P7-E: focaccia è un pane, eh *una pane*

(2)

F I, P3-R: non lo so, mi piace *la clima*, ma d'estate fa troppo caldo

(3)

F VII, MOD: Vorresti provare a vivere all'estero? Dove? Perché?

F VII, P16-E: sì, io voglio vivere in Italia perché lo so in mia cuore che Italia è *la spazio per me*.

Negli esempi (1) e (2), relativi a errori di concordanza di genere tra articolo e nome, la terminazione vocalica del sostantivo può risultare ambigua. In italiano, infatti, la desinenza *-e* (come in *pane*) può indicare sia sostantivi singolari di genere maschile sia femminile; la desinenza *-a* è generalmente associata al genere femminile singolare, ma presenta alcune eccezioni – come nel caso di *clima* – che possono favorire fenomeni di metaplasmo.

Le difficoltà di concordanza tra genere e numero possono manifestarsi anche in parole con terminazioni più trasparenti e nei sostantivi al plurale, dove ci si aspetterebbe una minore ambiguità. Tuttavia queste problematiche emergono, come mostrano gli esempi (4) e (5); nel primo caso, forse, anche perché il sostantivo *gioco* in russo è di genere femminile.

(4)

F III, MOD: però, chi vince alla fine?

F III, P11-R: in questo momento *la prima gioco*, alla fine è felice

(5)

F III, P14-E: sbaglio *i paroli* con *i paroli* spagnoli

L'uso dell'articolo davanti a sostantivi maschili che iniziano per "s impura" rappresenta una fonte di difficoltà ricorrente, generando ulteriori problematiche per gli apprendenti, come negli esempi (6) e (7).

(6) F IX, P9-E: una persona affettuosa è una persona che parla con gli altri, parla con *i stranieri*.

(7)

F XV, P11-R: voglio provare combinare il lavoro con *il studio* ma vedremo.

In altri contesti, l'articolo può risultare omesso, come in (8) e (9).

(8)

F IV, P11-R: ho visto *montagne, fiume* grande, *città* storica a Vienna, c'è stato molto divertente per noi.

(9)

F IV, P14-E: Europa è più sicuro, ma voglio viaggiare in America *di Sud*.

L'introduzione indebita dell'articolo è l'errore che si riscontra più raramente nel corpus, e si verifica in casi specifici, in particolare con i dimostrativi, i nomi di parentela al singolare o gli aggettivi interrogativi, come negli esempi (10) e (11). Si tratta di un fenomeno di ipercorrezione che si verifica quando gli studenti commettono un errore proprio nel tentativo di evitarlo, per eccesso di cautela. In altre parole, poiché gli apprendenti ricevono correzioni frequenti sull'assenza dell'articolo, tendono a inserirlo per sicurezza anche dove superfluo. Pertanto, nonostante non si tratti di una vera e propria interferenza, ne è una diretta conseguenza.

(10)

F II, MOD: eh invece P11-R, chi ti ha insegnato russo?

F II, P11-R: russo, *la mia madre* a casa.

(11)

F VIII, P11-R: mi piace molto parlare, sì, anche mi manca tu, sì, e vorrei anche fare *questa il focus group* in futuro se hai il tempo per noi.

6.2 Omissioni e usi impropri del congiuntivo

Il modo che presenta maggiori difficoltà è il congiuntivo, assente sia in russo che in estone, dove viene spesso sostituito con l'indicativo o il

condizionale. Poiché il congiuntivo viene introdotto solo a partire dal livello B1.2, gli errori come quelli in (12) e (13) possono derivare dalla scarsa familiarità con la norma grammaticale italiana o dall'interferenza con la lingua madre. Si rimanda quindi a ricerche future su apprendenti di livello intermedio-avanzato per determinare con maggiore precisione se tali errori siano principalmente dovuti a un'insufficiente padronanza della norma italiana o all'influenza della lingua madre:

(12)

F XI, MED: ma poi mi è piaciuta la domanda, pensate sia utile conoscere lo slang di una lingua?

F XI, P11-R: sì, è utile

F XI, P9-E: sì, perché *gli italiani pensano che tu è uno di loro*.

(13)

F XII, MOD: perché gli uomini si comportano in modo violento?

F XII, P9-E: *penso che per gli uomini c'è una possibilità* di possono sostenersi da, penso che gli uomini non so, non se, cosa fare quando loro sono arrabbiato.

6.3 Deviazioni nell'uso delle preposizioni semplici e articolate

Il tema delle preposizioni, insieme all'uso degli articoli, rappresenta uno degli aspetti più complessi della lingua italiana e sfugge spesso alle generalizzazioni, pur necessarie nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico (Pavan 2016). Tale complessità costituisce una sfida significativa anche per i parlanti nativi di russo ed estone. In russo, infatti, le preposizioni sono impiegate in maniera più rigida e si combinano con casi grammaticali specifici. Al contrario, l'italiano adotta un sistema preposizionale più flessibile e meno vincolato alla morfologia, basato sull'uso di preposizioni semplici e articolate per esprimere un'ampia gamma di relazioni sintattiche e semantiche. L'estone, dal canto suo, presenta un sistema differente sia rispetto al russo che all'italiano, in quanto non utilizza preposizioni nel senso tradizionale, ma si affida prevalentemente a suffissi e postposizioni, in combinazione con casi locativi, per esprimere relazioni spaziali e temporali.

Uno degli errori più frequenti ai livelli iniziali di apprendimento dell'italiano, non riconducibile direttamente alla lingua madre, è l'uso improprio della preposizione *in* con i nomi di città, per influenza dell'inglese, come in (14).

(14)

F I, MOD: in macchina vuoi andare fino a Milano?

F I, P11-R: *in Venezia*.

Altri errori sono invece riconducibili all'influenza del russo, come l'impiego della preposizione *su* al posto di *a*, interferenza che deriva direttamente dall'uso della preposizione russa *na*, comunemente tradotta con *su*. In russo, infatti, si utilizza l'espressione *na more* lett. 'sul mare' per indicare sia la posizione sia la destinazione, ed è proprio questa corrispondenza apparente a generare l'errore nell'italiano degli apprendenti russofoni, come quello in (15).

(15)

F IV, P1-R: [...] siamo andati *sul mare*, siamo andati al museo.

È frequente anche l'omissione della preposizione tra due verbi, si vedano gli esempi (16) e (17), poiché né in russo né in estone è prevista una unità linguistica tra un verbo coniugato e un verbo all'infinito che lo segue.

(16)

F VIII, P11-R: no, tra l'altro P3-R *ha deciso lasciare* l'università.

(17)

F VIII, P11-R: no, MOD ha scritto a me ma tanto tempo fa, e *ho dimenticato rispondere* e tipo fare un appuntamento insieme.

Quando le espressioni di quantità sono seguite da una preposizione, quest'ultima viene spesso omessa, come in (18), poiché in russo e in estone è sufficiente declinare il sostantivo.

(18)

F XIV, P11-R: nella mia famiglia non ci sono tipo i bambini, il mio fratello anche può bere *un po' vino*.

Infine, si riscontrano casi di introduzione indebita della preposizione, un fenomeno meno frequente rispetto agli errori di omissione o di uso scorretto. Si tratta di una forma di ipercorrezione in cui i parlanti, per assicurarsi di non omettere la preposizione, tendono a inserirla anche dove non è richiesta. Lo stesso meccanismo che conduce all'errore nell'uso delle preposizioni è alla base dell'impiego improprio degli articoli: a seguito di frequenti correzioni, gli apprendenti sviluppano una maggiore consapevolezza dell'importanza di un uso corretto di questi elementi, il che li porta, per evitare omissioni involontarie, a introdurli in maniera eccessiva e spesso non appropriata, come in (19).

(19)

F XIV, P11-R: Ma tu festeggi tipo natale e capodanno prima con i genitori e la famiglia e dopo con gli amici o no?

F XIV, P9-E: sette anni fa, forse ho avuto una festa con la mia famiglia e anche con i miei amici, ma ora no, anche la mia amica ha il compleanno *nel 27 di dicembre* ecco ci vediamo, ci vediamo...

6.4 Collocazione errata di avverbi

Rappresenta una difficoltà anche la collocazione di parti del discorso con funzione di avverbio. Le notevoli variazioni tra la sintassi dell'italiano e delle due lingue madri, in cui l'avverbio viene anteposto al verbo, creano plurime interferenze, come negli esempi (20)-(22).

(20)

F I, P11-R: no, purtroppo *mai* non sono stato in Italia.

(21)

F II, P1-R: Lui è *molto* la donna vecchia.

(22)

F VI, MOD2: Qual era la vostra materia preferita e perché?

F VI, P11-R: All'università l'italiano, perché mi *molto piace* la nostra insegnante e praticanti e mi piace che possiamo parlare molto.

6.5 Scambio di ausiliari

Nella lingua russa, gli ausiliari non vengono utilizzati per formare i tempi verbali passati come nelle lingue romanze e germaniche. Il passato si forma con un sistema sintetico, modificando direttamente il verbo principale senza ricorrere a un ausiliare. Tuttavia, né la scelta dell'ausiliare né la costruzione stessa dei tempi composti nei passati italiani trovano corrispondenza nella lingua russa o in quella estone,³ dove queste strutture grammaticali non esistono. Questa discrepanza è evidente negli esempi (23) e (24).

(23)

F III, MOD: tutta la notte, e lui corre in ufficio e come si sente?

F III, P11-R: stanco, poi quando Libero *ha arrivato* a casa, no?

F III, MOD: quando Libero ...

F III, P11-R: ah, è *arrivato*, Minni vuole giocare anche a carte ma Libero no, Minni ha ascoltato la musica italiana.

(24)

F IV, P1-R: io *sono viaggiata* in Finlandia, questo *in the end*...

Dopo i primi quattro *focus group*, tuttavia, tali difficoltà nell'uso degli ausiliari tendevano a ridursi sensibilmente. Gli apprendenti, infatti, iniziavano a sviluppare maggiore familiarità con le regole e le sfumature dell'uso degli ausiliari, dimostrando una crescente sicurezza nell'applicazione delle soluzioni corrette.

6.6 Collocazione errata degli aggettivi

A causa della notevole differenza strutturale tra il russo e l'estone da una parte e l'italiano dall'altra per quanto riguarda la posizione degli

³ In estone, invece, il passato prossimo italiano trova corrispondenza in due tempi distinti: il *lihtminevik* e il *täisminevik*. Di questi, il *täisminevik* utilizza sempre l'ausiliare *essere*. La differenza tra i due tempi riguarda la sfumatura temporale e di completamento: il *lihtminevik* indica un'azione avvenuta nel passato senza un legame specifico con il presente, mentre il *täisminevik* esprime un'azione passata con effetti o rilevanza attuale, simile al concetto di perfetto in italiano.

aggettivi all'interno del sintagma nominale, gli studenti mostrano una tendenza marcata a collocare l'aggettivo prima del nome anche in italiano, come negli esempi (25)-(28). Questa propensione deriva dall'influenza della lingua madre, dove la posizione pre-nominale dell'aggettivo è la norma.

(25)

F I, MOD: Per te cos'è difficile? Perché è difficile parlare italiano?

F I, P1-R: perché non ho molto pratica, e parlo *con russo accentato*.

(26)

F I, P11-R: al sud Italia gli italiani non usano *prossimo passato*.

(27)

F III, P3-R: Libero ha scritto che indossa *una giallorosso vestito*.

(28)

F VIII, P11-R: ma *nel libero tempo*, tempo libero cosa fai?

Si tratta di un errore che, dall'analisi del corpus, è stato gradualmente superato nel corso del periodo di studio. A partire da F IX, tra gli studenti del corso di italiano di livello B1, tale errore non è stato più riscontrato.

6.7 Omissione del verbo essere

L'omissione del verbo *essere* in funzione copulativa, come in (29) e (30), è un errore comune tra i principianti russofoni. Infatti, il corrispondente del verbo *essere* in russo non viene mai utilizzato come copula, il che porta gli studenti a non inserirlo nelle frasi italiane in cui invece è necessario. Esempi di errori simili sono stati rilevati anche nella ricerca di Masla (2021), il che conferma la diffusione di tali problematiche nell'apprendimento dell'italiano da parte di studenti russofoni.

(29)

F VI, P11-R: Lei è molto brava. *Quando insieme* ci piace passeggiare, bere il vino, parlare per ore.

(30)

F VII, P11-R: [...] ho una amica che vive a Malta e ha molti amici *che italiani* e tipo fatto pratica con loro.

Questi errori sottolineano l'importanza di interventi didattici mirati per migliorare la competenza degli apprendenti nell'uso degli articoli in italiano. È necessario sviluppare strategie pedagogiche che aiutino a consolidare le regole di base, ma anche a familiarizzare con le eccezioni grammaticali e le particolarità morfosintattiche che caratterizzano l'italiano. Un focus specifico dovrebbe essere posto sulla pratica dell'accordo di genere e numero, nonché sull'uso corretto degli articoli determinativi e indeterminativi in contesti diversificati. L'integrazione di esercizi mirati, che prevedano l'identificazione e la correzione degli errori più comuni, potrebbe facilitare un'acquisizione più solida e automatizzata di tali strutture linguistiche, riducendo così l'influenza della lingua madre e promuovendo un uso più naturale e preciso della lingua italiana.

7 CONCLUSIONE

Il contesto sociolinguistico dell'Estonia, segnato dalla compresenza di comunità russofone ed estonofone, rappresenta un'occasione privilegiata per osservare l'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti con retroterra linguistici distinti, accomunati tuttavia dalla presenza di sistemi morfosintattici significativamente diversi da quello italiano. Le analisi hanno mostrato che, in larga misura, gli errori commessi dai due gruppi risultano paragonabili, in particolare quelli riconducibili all'interferenza derivante dall'assenza, nelle lingue madri, di determinati fenomeni grammaticali. Tra questi si evidenziano l'uso degli articoli, la scelta dell'ausiliare e l'anticipazione dell'aggettivo rispetto al nome. Per quanto riguarda specificamente le interferenze legate alla lingua russa, è stato possibile evidenziare come le caratteristiche di quest'ultima possano condurre a una determinazione errata del genere e a un uso improprio delle preposizioni.

Sulla base dei risultati di questa ricerca-azione, si può concludere che una semplice esposizione alle regole grammaticali non sia sufficiente a garantire l'acquisizione di strutture prive di corrispettivo nelle lingue di

partenza. Di conseguenza, l'approccio didattico dovrebbe tenere sistematicamente conto dell'interferenza linguistica, integrando attività specifiche volte a sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli apprendenti rispetto ai propri processi linguistici.

In questa prospettiva, i *focus group* si sono rivelati non solo uno strumento utile per la raccolta dati, ma anche un ambiente didattico efficace. La modalità semi-formale, il confronto tra pari e la presenza di parlanti nativi hanno favorito l'interazione spontanea, la riflessione sugli errori e il rafforzamento delle competenze comunicative. Questo ha facilitato il passaggio da una conoscenza teorica della lingua a un uso più sicuro e appropriato in contesti reali. I miglioramenti riscontrati nelle prove orali finali confermano l'efficacia di questo approccio.

L'esperienza ha inoltre avuto ricadute concrete nella pratica didattica: a partire dall'anno accademico 2023/24, l'Università di Tallinn ha introdotto incontri settimanali con parlanti nativi italiani, offrendo agli studenti occasioni regolari di esposizione e interazione al di fuori dell'aula tradizionale. L'iniziativa, che proseguirà anche nel 2024/25 e nel 2025/26, consentirà di osservare in prospettiva longitudinale l'impatto dell'esposizione continua e delle pratiche informali sull'acquisizione linguistica. Tali esiti confermano il valore dell'integrazione tra approcci formali e informali e indicano una direzione promettente per il potenziamento della didattica dell'italiano in contesti plurilingui e a distanza tipologica linguistica elevata.

BIBLIOGRAFIA

- ANDORNO, Cecilia M./Anna CATTANA (2004) *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*. Torino: Università di Torino.
- BALBONI, Paolo (2005) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: Utet Libreria.
- CILIBERTI, Anna (1995) *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- DALLA LIBERA, Cristina (2021) *L'insegnamento dell'italiano in Russia e ai russi*. Tesi di dottorato. Venezia: Università Ca' Foscari.

- DEZI, Alessandra (2024) «“Io, l’italiano e le mie lingue”: esplorando il legame tra plurilinguismo e motivazione nell’apprendimento dell’italiano da parte di studenti estoni.» In: *Fra Italia e Baltico orientale: incontri culturali, traduttivi e linguistici*, Tallinn, 14-15 ottobre 2024.
- DUŠKOVA, Libuše (1984) «Similarity — an aid or hindrance in foreign language learning?» *Folia Linguistica* 18, 103-115.
- Eesti Panga statistika. 31 ottobre 2024. https://statistika.eestipank.ee/#/et/p/MAKSEBIL_JA_INVPOS/1410.
- ERELT, Mati et al. (a cura di) (1993-1995) *Eesti keele grammatika* 1-2. Tallinn: Eesti Keele Akadeemia, Eesti Keele Instituut.
- FERRARI, Angela (2012) *Tipi di frase e ordine delle parole*. Roma: Carocci.
- GALKINA, Alexandra/Alexandra V. RADYUK (2019) «Grammatical interference in written papers translated by Russian and American students.» *Training, Language and Culture* 3/3, 89-102.
- GASS, Susan M./Larry SELINKER (1983) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GIUSFREDI, Federico/Valerio PISANIELLO (2023) «Grammatical Interference and the Languages of the Hittite Archives.» In: F. Giusfredi/A. Matessi/V. Pisaniello (a cura di), *Contacts of Languages and Peoples in the Hittite and Post-Hittite World* 1. Leiden: Brill, 396-422.
- KARIM, Khaled/Hossein NASSAJI (2013) “First language transfer in second language writing: An examination of current research.» *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1/1, 117-134.
- LADO, Robert (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- MARELLO, Carla/Alina MASLA (2020) «L’ellissi (del dato) in dialoghi italiano di russofoni e russi di italofoni.» *Italiano LinguaDue* 12/1, 243-260.
- MASLA, Alina (2021) «Imparare dagli errori: apprendenti russofoni di italiano LS/L2.» *EL.LE* 10/3, 361-392.
- MIRONIUK, Anastasia (2021) “Lexical errors of Russian students learning Italian.» In: L. G. Vikulova/O. A. Dubnjakova (a cura di), *Ital’janistika v sovremennom mire. L’italianistica nel mondo contemporaneo. Materialy II Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii*. Moskva: Moskovskij gorodskoj pedagogičeskij universitet, 43-51.
- ODLIN, Terence (2001) *Language Transfer – Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

- PATERNOSTRO, Giuseppe/Adele PELLITTERI (2014) «Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel Task-Based Language Learning.» In: A. De Meo et al. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Milano: Associazione Italiana di Linguistica Applicata, 133-151.
- PAVAN, Luca (2016) «Preposizioni italiane e articoli: difficoltà e strategie nell'apprendimento ai livelli più bassi del QCER.» *Verbum* 7/7, 252-260.
- POTOTSKAJA, Polina/Kristiina REBANE/Luisa REVELLI/Silvia TAGLIAFERRO (2024) «L'italiano insegnato e appreso in Estonia: sperimentazioni e ricerche all'Università di Tallinn.» *Italiano LinguaDue* 16/2, 334-240.
- Rahvaloendus (2021). 31 ottobre 2024. <https://rahvaloendus.ee/et/uudised/rahvaloendus-76-eesti-rahvastikust-oskab-monda-voorkeelt>.
- REBANE, Kristiina (2023) «Spazi dell'italiano in Estonia, fra plurilinguismi del passato e del presente.» *Éducation et Sociétés Plurilingues* 55, 16-21.
- REVELLI, Luisa (2023a) «Poligamie linguistiche: il caso dell'italiano in Estonia.» *International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione* 60/230, 309-327.
- REVELLI Luisa (2023b) «L'italiano eteroglotto nell'interazione con italofofoni in Estonia: rovesciamenti dell'alternanza di codice.» *Italiano LinguaDue* 15/1, 198-215.
- STARODUMOVA, Elena (2005) *Sintaksis sovremennogo russkogo jazyka*. Vladivostok: Izdatel'stvo dal'nevostochnogo universiteta.
- THOMASON, Sarah G./Terrence KAUFMAN (1992) *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- WEINREICH, Uriel (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- ZATTA, Susanna (2007) «Il focus group.» In: P. Natale (a cura di), *La ricerca sociale*. Roma/Bari: Laterza, 71-82.