

SULL'UTILITÀ DELLA «GRAMMATICA ESPLICITA» E DELLA «TRADUZIONE DIDATTICA» NELL'INSEGNAMENTO DEL RUSSO AD APPRENDENTI ITALOFONI ADULTI

Maria Chiara Ferro

doi: <http://dx.doi.org/10.7359/834-2017-ferr>

1. INTRODUZIONE

Gli obiettivi curricolari previsti per l'insegnamento della lingua russa nei corsi di laurea triennale delle università italiane prevedono l'acquisizione di competenze adeguate per la lettura e l'analisi di testi autentici in lingua straniera (in particolare, per la classe L-11, anche letterari), nonché per l'introduzione ai linguaggi specialistici, alla pratica traduttiva e all'interpretariato (per la classe L-12). Dal punto di vista della competenza linguistica e della competenza comunicativa, a tali corsi è delegato il compito di condurre i discenti almeno al livello di competenza generale (*Independent User, B2*)¹ del *Common European Framework of Reference for Languages*², che per la lingua russa corrisponde al secondo livello di certificazione del *Test po russkomu jazyku kak inostrannomu* (TRKI-TORFL 2)³. Si tratta di un traguardo ambizioso, il cui raggiungimento, nel caso di discenti italofo-

¹ Dati attinti dalla banca dati dell'offerta formativa delle università italiane del MIUR (http://offf.cineca.it/pubblico.php/ricerca/show_form/p/cercauniv).

² Council of Europe 2001.

³ Sulla certificazione del russo come lingua straniera e sul suo adeguamento ai criteri stabiliti dal Consiglio d'Europa e dall'ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) cf. Garetto 2004 e 2006; <http://www.torfl.it>.

generalmente principianti, è complicato dalla distanza tipologica tra la lingua italiana e la lingua russa.

L'apprendimento delle strutture morfosintattiche della LS, pertanto, deve essere curato con attenzione, al fine di ottimizzare lo sviluppo delle abilità linguistiche di base di produzione e di comprensione. Solo in tal modo sarà possibile nell'arco del triennio perseguire gli obiettivi succitati. Si delinea allora quale compito fondamentale del docente di lingua la ricerca di strategie didattiche efficaci. In tale ottica, il presente saggio intende offrire alcune considerazioni teorico-operative sull'utilità dei concetti di «grammatica esplicita» e di «traduzione didattica» nell'ambito di corsi di russo di livello base e intermedio per discenti italiani adulti, quali elementi funzionali all'ottimizzazione del processo di assimilazione delle strutture morfosintattiche della lingua russa in vista dell'«uso spontaneo e non riflessivo» della lingua, che rimane, per dirla con M. Sherwood Smith, «il fine ultimo e più apprezzabile dell'apprendimento»⁴.

I concetti di «grammatica esplicita» e di «traduzione didattica» vengono presi in considerazione non come unica risorsa a disposizione dell'insegnante, al contrario, quali elementi di supporto all'interno di corsi impostati secondo un approccio glottodidattico di tipo comunicativo, sul quale si orienta la manualistica impiegata⁵. Partendo dall'ascolto-lettura di testi orali e scritti, cioè dall'esposizione alla LS, l'allievo è condotto a indurre in maniera implicita le regole grammaticali. Altrove ho mostrato come, ad esempio, nella primissima fase dell'insegnamento della lingua russa (l'introduzione dell'alfabeto cirillico) il contatto diretto con la LS tramite l'uso di materiali autentici, quali testate di giornali e insegne, combinato con il ricorso a vocaboli internazionali, favorisca e velocizzi molto l'assimilazione dei rudimenti della lingua russa⁶. L'osservazione degli errori degli studenti, tuttavia, mi ha portata a ritenere insufficiente un approccio di tipo esclusivamente comunicativo, o almeno a considerarlo tale in presenza di classi molto numerose, numero limitato di ore di lezione settimanale, eterogeneità delle conoscenze linguistiche pregresse degli studenti, talvolta lacune grammaticali nella L1, studio della LS in Italia, e non in Russia, caso questo che limita l'esposizione alla LS al tempo e allo spazio delle lezioni.

⁴ Sherwood Smith 1990, 105.

⁵ I corsi impartiti presso l'Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara sono strutturati in base al manuale Černyšov 2013, edito in Russia e rivolto a studenti stranieri. Non essendo orientato in maniera specifica sul discente italiano, il sussidio necessita di essere integrato con materiali aggiuntivi, in particolare per l'illustrazione delle strutture morfosintattiche. Sulla grammatica come meccanismo di supporto cf. Ciliberti 1995.

⁶ Ferro 2011 e 2013.

ni, riducendo le possibilità di sviluppo del cosiddetto «orecchio interno»⁷. Ad analoghe considerazioni perveniva Vivian J. Cook, che, pur sostenendo che per un insegnamento efficace occorra anzitutto aumentare l'esposizione dei discenti all'*input* in LS, riconosce l'indiscutibile ruolo della L1 nell'attivazione delle strategie di apprendimento da parte degli studenti, in particolare laddove il monte ore del corso di lingua è limitato e non può essere in alcun modo paragonato al contesto d'acquisizione naturale⁸. In questo caso, un impiego oculato della lingua madre dei discenti nella didassi della lingua straniera si dimostra a mio parere vantaggioso.

2. TERMINOLOGIA DI RIFERIMENTO

2.1. *Grammatica esplicita*

La nozione di «grammatica esplicita» viene qui impiegata come definita da P. Giunchi e P. Desideri, in contrapposizione a quella di «grammatica implicita»; se quest'ultima va considerata come «l'insieme di regole 'tacite', o 'celate', o [...] 'piegate' all'interno del sistema», la prima indica «l'insieme delle spiegazioni vere e proprie fornite dall'insegnante e seguite da applicazioni coscienti da parte degli studenti»⁹. In ambito glottodidattico il dibattito sul ruolo della riflessione metalinguistica nel processo di insegnamento-apprendimento delle lingue seconde e straniere chiama in causa sia i sostenitori degli approcci di tipo mentalista, propensi a sostenere l'importanza della spiegazione esplicita delle regole grammaticali da comprendere ed esercitare tramite attività di tipo deduttivo, sia i fautori degli approcci di tipo empirista, portati a minimizzare o addirittura evitare l'impiego della descrizione delle strutture grammaticali e lasciare che l'apprendente scopra induttivamente regole e regolarità della lingua. Ne è scaturita una letteratura ricca e diversificata¹⁰, rivolta anzitutto all'approfondimento del rapporto tra insegnamento-apprendimento della grammatica e svilup-

⁷ Cf. Salmon Kovarski 2004, 240.

⁸ V.J. Cook in D'Angelo 2012, 84.

⁹ Giunchi 1990, 11.

¹⁰ Nell'impossibilità di ripercorrere qui le tappe salienti del dibattito, il lettore interessato potrà consultare con profitto: Giunchi 1990; Ciliberti 1991, 1995, 2013; Titone 1992; Desideri 1995.

po della capacità d'uso di L2 o LS; in secondo luogo, all'individuazione delle modalità più efficaci di introduzione della riflessione metalinguistica nella classe di LS, affinché essa risulti realmente utile e funzionale al processo di insegnamento-apprendimento¹¹. Molti studiosi oggi si trovano concordi nel riconoscere l'utilità di un approccio di tipo integrato, che impieghi in maniera mirata attività di tipo induttivo e deduttivo, dando spazio tanto alla comunicazione e all'uso della lingua, quanto alla riflessione su di essa. Secondo A. Ciliberti i glottodidatti sono pervenuti all'«accordo [...] di lasciare spazio nell'insegnamento di una L2 all'esplicitazione delle regolarità che caratterizzano le lingue e, più in generale, alla riflessione metalinguistica»¹². Ciò sembra essere particolarmente valido nel caso di apprendenti adulti, i quali, avendo pregresse esperienze linguistiche e conoscenze grammaticali, sentono la necessità – nota M. Sherwood Smith – di ricevere informazioni esplicite sulla lingua obiettivo per organizzare le proprie conoscenze¹³.

2.2. Traduzione didattica

Anche il concetto di «traduzione didattica» e il dibattito attorno ad esso interroga da tempo gli addetti ai lavori e conosce una cospicua produzione scientifica¹⁴. Per «traduzione didattica» si intende l'impiego della pratica [traduttiva] quale strumento per l'insegnamento delle lingue seconde e straniere. Si tratta perciò di cosa diversa dalla «didattica della traduzione» che si definisce come «insieme di mirati percorsi e di attività per favorire l'adeguata formazione professionale dei futuri interpreti»¹⁵. «Nell'ultimo decennio – scrive M. D'Angelo – alcune indagini empiriche hanno dimostrato la validità della L1 quale supporto cognitivo indispensabile per lavorare con la L2 ad un livello più alto rispetto a quello permesso in un ambiente puramente monolingue»¹⁶. Nei primi livelli di apprendimento, oltre a svolgere un importante ruolo emotivo di rassicurazione nei confronti dei discenti, «l'uso regolato della L1 [...] si dimostra utile tanto per i processi di inferen-

¹¹ Molto interessante, a questo proposito, la nozione di «grammatica pedagogica», cf. Noblitt 1972; Rutherford 1990 e la bibliografia ivi citata; Ciliberti 1991; Titone 1992.

¹² Ciliberti 2013, 10.

¹³ Cf. Sherwood Smith 1990, 106.

¹⁴ Cf. D'Angelo 2012, monografia più aggiornata sul tema esistente oggi in Italia. Ringrazio M. D'Angelo per i preziosi consigli nella stesura di queste pagine.

¹⁵ P. Desideri in D'Angelo 2012, 12.

¹⁶ D'Angelo 2012, 82.

za dei nuovi contenuti semantici, quanto nell'apprendimento delle strutture grammaticali, più intelleggibili se guardate attraverso il *grammar mirror* della lingua madre»¹⁷. È a questa seconda funzione dell'impiego della lingua madre nella lezione di lingua straniera che farò qui riferimento, condividendo le conclusioni di autori come W. Butzkamm e J.A.W. Caldwell, per i quali l'apprendimento delle strutture grammaticali di una LS mediante una riflessione cosciente e consapevole sulle strutture della propria lingua madre svilupperebbe negli apprendenti delle strategie riutilizzabili autonomamente in contesti diversi dai quelli incontrati a lezione¹⁸.

3. GRAMMATICA ESPLICITA E TRADUZIONE DIDATTICA NEI SILLABI PER L'INSEGNAMENTO DEL RUSSO

Nella manualistica per l'insegnamento della lingua russa pubblicata in Italia¹⁹ il ricorso alla grammatica esplicita e alla traduzione didattica è contemplato in misura più o meno consistente e sistematica in tutte le tipologie di sussidi, nella convinzione che una corretta concettualizzazione delle categorie morfosintattiche e una sicura interpretazione del significato che veicolano siano strategiche per la comunicazione²⁰.

Nelle grammatiche di carattere descrittivo²¹ l'illustrazione discorsiva delle regole e delle strutture grammaticali occupa una posizione di primo piano. In genere, tutti gli esempi offerti recano una traduzione in lingua italiana. Trattandosi di strumenti di consultazione, da utilizzare per l'approfondimento o il consolidamento di argomenti specifici anche in autoapprendimento, è necessario che risultino fruibili senza la mediazione del docente.

L'impiego della lingua italiana, sotto forma di spiegazione grammaticale dei costrutti e delle regole che i discenti incontrano nei dialoghi e nei

¹⁷ D'Angelo 2012, 81; cf. anche 73-74.

¹⁸ Cf. D'Angelo 2012, 80.

¹⁹ Come si vedrà, si considerano qui anche le versioni in italiano di alcuni sussidi pubblicati in Russia (cf. Pul'kina - Zachava-Nekrasova 1988³; Chavronina - Širočenskaja 2007), nel Regno Unito (Langran - Vešnieva - Magnati 2011 e 2012; Langran - Magnati 2014) e in Germania (Tancon 2008).

²⁰ Cf. Siedina 2007, 11.

²¹ Ad esempio Pul'kina - Zachava-Nekrasova 1988³; Cevese - Dobrovolskaja - Magnanini 2000²; Skomorochova - Macagno 2007; Tancon 2008; le sezioni teoriche di: Fici - Fedotova 2008; Fici - Žukova 2009; Fici - Jampol'skaja 2009; Perillo - Caratozzolo - Seliščeva 2013.

testi proposti, oppure di versione italiana di frasi russe, trova spazio anche nei manuali che seguono l'approccio comunicativo²². È questa la differenza principale tra i volumi editi nel nostro paese, e i manuali pubblicati in Russia e rivolti ad apprendenti stranieri in generale (non solo italiani e non necessariamente universitari), che sono privi di spiegazioni discorsive, limitando l'uso della grammatica esplicita a tabelle che affiancano ai costrutti russi segnali di divieto, sigle e/o simboli di approvazione (OK, l'icona del pollice all'insù), segni di interpunzione (punto esclamativo, punto interrogativo), frecce, colori diversi²³, e non ricorrono alla traduzione didattica, risultando così intellegibili quasi esclusivamente con il supporto dell'insegnante.

I sussidi per la traduzione²⁴, concepiti proprio come strumento di analisi e approfondimento delle principali differenze tipologiche tra russo e italiano e delle loro implicazioni nel passaggio da un idioma all'altro, impiegano ampiamente sia la grammatica esplicita che la traduzione didattica. Per quanto concerne la morfosintassi, gli argomenti principali che vengono trattati risultano: l'espressione della determinatezza e indeterminatezza nella lingua russa, l'ordine, la combinabilità e talvolta la formazione delle parole, l'uso delle preposizioni, il sistema verbale in russo e in italiano (con particolare riferimento all'aspetto del verbo russo, agli usi non iussivi dell'imperativo russo, ai verbi di moto, alla *consecutio temporum* e alle sue implicazioni nella sintassi del periodo complesso, talvolta anche all'uso dei participi, alle frasi impersonali), alcuni costrutti tipici del russo e/o dell'italiano che non trovano corrispondenza nell'altro codice.

Negli eserciziari²⁵ l'inventario degli argomenti presi in esame comprende anche l'uso dei pronomi indefiniti, dei verbi riflessivi, del gerundio, di alcuni costrutti particolari della lingua russa per esprimere il tempo, l'uso e la declinazione dei numerali, la prefissazione e la reggenza verbale.

La grammatica contrastiva russo-italiano di F. Straniero Sergio²⁶ tratta anche fenomeni sintattici come la nominalizzazione, la dislocazione a sinistra, e altre forme di organizzazione dell'enunciato russo che richiedono

²² Cf. ad esempio, Makoveckaja - Trušina 1988⁴; Ovsienko 2002; Cadorin - Kukushkina 2014; Langran - Vešnieva - Magnati 2011 e 2012; Langran - Magnati 2014; Magnati - Legittimo 2017.

²³ Ad esempio i manuali Miller - Politova 2005² e Černyšov 2013¹², fra i più diffusi attualmente in Italia per l'insegnamento del russo come lingua straniera.

²⁴ Lasorsa - Jampolskaja 2001; Dobrovolskaja 2003 e 2016; Malinin 2012.

²⁵ Cf. Cadorin - Kukushkina 2007; Chavronina - Širočenskaja 2007; Nikitina 2013, 2016a e 2016b.

²⁶ Straniero Sergio 2008.

una riformulazione sintattica nella resa in italiano. Il sussidio, tuttavia, presupponendo la padronanza della LS, è fruibile soltanto negli stadi avanzati di apprendimento.

Nonostante che i concetti di grammatica esplicita e di traduzione didattica non siano, quindi, estranei alla manualistica esistente, non sempre i sillabi offrono trattazioni efficaci, sufficientemente complete e chiare, nonché esempi e traduzioni eloquenti. Talvolta contengono un eccesso di informazioni analitiche, talaltra un'eccessiva semplificazione che non rende ragione della complessità della lingua. Inoltre, se la trattazione delle macro-differenze tipologiche tra i due codici, come si è detto, risulta ormai ben approfondita, non altrettanto accade per tutta una serie di ulteriori difficoltà che il russo pone al discente italofono e che sono testimoniate dagli errori degli studenti. Il paragrafo che segue ne esamina un campione.

4. ESEMPI

Consideriamo anzitutto alcune difficoltà generate dall'asimmetria tra i sistemi grammaticali russo e italiano; i primi due casi (§§ 4.1. e 4.2.) si riscontrano nella fase iniziale dell'apprendimento, il terzo in quella intermedia (§ 4.3.). In seconda istanza (§ 4.4.) prendiamo in esame errori che insorgono in presenza di omonimia nella LS (§ 4.4.1.) o nella lingua madre degli apprendenti (§§ 4.4.2., 4.4.3., 4.4.4.).

4.1. *Reggenza verbale*

La reggenza verbale costituisce un aspetto della lingua russa che risulta ostico per l'apprendente italofono, poiché varia, oltre che per ragioni di carattere semantico, a seconda del prefisso apposto al verbo per precisarne il significato, formando da una stessa radice nuove voci verbali. Anche per questa ragione, tale argomento morfosintattico viene affrontato nei livelli intermedio e avanzato.

Tuttavia sin dalla fase iniziale dell'apprendimento i discenti incontrano, ad esempio, verbi quali *pomogat'*²⁷ («aiutare») e *mešat'* («disturbare») che, a differenza di quanto ci si potrebbe aspettare sulla base della loro traduzione

²⁷ In accordo con gli editori, nella citazione degli esempi utilizziamo la traslitterazione e non il cirillico russo. Tale scelta è motivata dal taglio del volume in generale e del presente

in italiano, non sono seguiti dal caso accusativo, bensì dal dativo. Di fronte a tale asimmetria tra russo e italiano, abbiamo constatato che il ricorso alla lingua madre degli apprendenti si rivela utile non solo per esplicitare il significato del verbo, ma anche per scegliere il traduttore italiano che maggiormente facilita la memorizzazione della corretta reggenza del verbo russo. Sarà allora opportuno far notare al discente che il verbo *pomogat'* si può tradurre, oltre che con il verbo italiano «aiutare», anche con «portare/recare/prestare aiuto», espressioni che richiedono il complemento di termine, naturalmente associato al caso dativo previsto dal russo. Analogamente, il verbo *mešat'* corrisponde, oltre che al verbo italiano «disturbare», a «dare fastidio» «recare/procurare disturbo».

È altresì necessario informare l'apprendente che tale scelta lessicale non sempre costituisce la variante ottimale in sede traduttiva, dove l'equivalente italiano andrà selezionato in base al contesto dell'enunciato. Il discente comprende con facilità che si tratta di momenti diversi dell'apprendimento e che nella fase di assimilazione del lessico nuovo tale semplice espediente velocizza la memorizzazione della corretta reggenza dei verbi di uso comune, evitando sul nascere l'insorgenza di errori che, provocati dall'interferenza della lingua madre, potrebbero altrimenti fossilizzarsi. Infine, tale strategia favorisce lo sviluppo dell'attività di riflessione sulla lingua, a differenza della lista dei «verbi che reggono il dativo» sovente proposta dai manuali, che impone al discente un notevole sforzo mnemonico²⁸.

4.2. *Complemento di mezzo (di trasporto)*

In maniera analoga si può affrontare l'espressione del complemento di mezzo (di trasporto) nelle frasi che contengono un verbo di moto. Si veda, ad esempio, la proposizione *Ja obyčno ezžu na rabotu na mašine*²⁹. In italia-

saggio in particolare, che ha tra i suoi obiettivi il confronto tra specialisti di aree disciplinari diverse.

²⁸ Si veda, ad esempio, Pul'kina - Zachava-Nekrasova 1988, 70-71. La grammatica Cevese - Dobrovolskaja - Magnanini 2000², 206-207, opportunamente fa notare la diversa reggenza verbale tra russo e italiano. Certo, non per tutti i verbi russi che reggono il dativo è possibile adottare l'espedito suddetto, ma almeno dove tale via è percorribile essa risulta efficace. Lo sforzo di memorizzazione sarà poi ineludibile negli stadi più avanzati, laddove la reggenza dei verbi russi prevede l'impiego di preposizioni che non trovano corrispondenza nella L1.

²⁹ Nel presente paragrafo (§ 4.) gli esempi sono costituiti da singoli enunciati. Sebbene l'uso di segmenti testuali isolati dal contesto comunicativo possa esporre al rischio di

no questa frase si può tradurre con «In genere vado al lavoro *in* macchina» oppure «In genere vado al lavoro *con* la macchina». La seconda possibilità di traduzione genera il rischio di un errore, poiché gli studenti credono di poter formulare la frase in russo ricorrendo alla preposizione *s*, che seguita dal caso strumentale esprime il complemento di compagnia, come nella frase: *Včera ja byla v kino s druž'jami* («Ieri sono stata al cinema con (de)gli amici»), e viene dunque associata al «con» italiano. Compagno così nella produzione orale e scritta frasi del tipo: **Ja obyčno ezžu na rabotu s mašinoj*, che suonano ridicole in russo, poiché l'immagine che ad esse si associa è quella del soggetto che con la macchina sotto braccio (!) si reca a lavoro. Evidenziare l'elemento buffo dell'enunciato e abituare gli studenti ad impiegare unicamente la traduzione italiana «*in* macchina» risulta funzionale all'eliminazione di questo errore.

4.3. *Il costrutto pust' + verbo alla terza persona*

L'asimmetria tra russo e italiano si ripropone nell'uso del costrutto formato dalla particella *pust'* – o, più colloquiale, *puskaj (že)* – e un verbo alla terza persona singolare o plurale. Nei manuali l'argomento viene generalmente introdotto nelle sezioni dedicate all'imperativo. Nelle grammatiche descrittive il costrutto compare talvolta in paragrafi che illustrano le «altre forme di imperativo»³⁰, oltre che, ovviamente, essere presente laddove si trattano le particelle. In effetti, in frasi del tipo: *Skaži ej pust' ona segodnja ne moet pol* («Dille che non lavi per terra oggi»)³¹ tale costruzione realizza l'imperativo di terza persona.

Sia in russo che in italiano, l'imperativo possiede unicamente le forme della seconda persona singolare e plurale. Pertanto, in entrambe le lingue, per formare l'imperativo di terza persona è necessario ricorrere ad espressioni che utilizzano altri modi verbali. Come si vede nell'esempio succitato, l'italiano impiega il modo congiuntivo, dato che questo oltre a svolgere la funzione di presentare un'azione non oggettiva, incerta, ipotizzabile, viene impiegato negli enunciati il cui intento è di impartire un ordine (congiun-

mancata comunicazione, si ritiene, con Straniero Sergio (2008, 11), che in sede didattica risulti «necessario un minimo di astrazione, processo attraverso il quale si fanno derivare modelli ideali da dati linguistici reali. In questo senso, gli esempi riportati sono microtesti, intesi come 'contesti pedagogicamente sufficienti'».

³⁰ Cevese - Dobrovolskaja - Magnanini 2000², 521-523.

³¹ Cevese - Dobrovolskaja - Magnanini 2000², 522.

tivo iussivo o esortativo), ad esempio: «Ci pensi lui, se è così interessato»³². In russo, invece, il congiuntivo non presenta forme rigidamente e univocamente grammaticalizzate; di conseguenza, la lingua si organizza in maniera diversa per esprimere quella stessa intenzione comunicativa e, nel costrutto in analisi, ricorre al semplice modo indicativo preceduto dalla particella *pust'*, che nel caso specifico segnala che il modo indicativo va inteso quale imperativo di terza persona.

In frasi del tipo sin qui analizzato le differenze tra russo e italiano, pur presenti, non costituiscono difficoltà insormontabili. Perplessità e incertezza sorgono invece nel leggere, sempre nelle sezioni dedicate all'imperativo, esempi del tipo: *Pust' tebe vseгда budet chorošo!* («Che ti vada sempre bene!»); *Pust' idët dožd'*; *vsë ravno nam sidet' doma* («Che piova pure, tanto dobbiamo restare in casa comunque»)³³. Come si vede, mentre per quanto riguarda il russo la costruzione impiegata è sempre *pust'* + indicativo, la resa in italiano poco ha che fare con il significato di ordine, proprio del modo imperativo. Nel primo esempio, l'intento dell'enunciato è quello di esprimere desiderio, speranza, augurio, mentre il secondo ha un valore concessivo. Né l'uno né l'altro, in ogni caso, sono chiaramente riconducibili a forme di imperativo. Ciò destabilizza il discente che, credendo di aver compreso l'uso del costrutto *pust'* + indicativo per esprimere l'imperativo di terza persona, viene confuso da esempi che attraverso lo stesso costrutto realizzano enunciati con significato e intenzione comunicativa diversi.

Al docente si presentano a mio parere due possibilità: se intende introdurre il costrutto all'interno del discorso sull'imperativo russo, dovrà selezionare esclusivamente esempi pertinenti³⁴; conclusione forse banale, ma che non sempre trova riscontro nei sillabi a disposizione. Oppure, si può optare per una presentazione del costrutto indipendente dal riferimento univoco all'imperativo, che a mio avviso risulta maggiormente efficace. Gli esempi sopra riportati mostrano chiaramente che, oltre all'imperativo di terza persona, espresso in italiano dal congiuntivo esortativo, la particella *pust'* unita al modo indicativo realizza almeno altri due significati propri del congiuntivo italiano: quello ottativo e quello concessivo. Nella didassi sarà quindi possibile inserire tale costrutto laddove si trattano usi e significati

³² Congiuntivo, in <http://www.grammaticaitaliana.eu/congiuntivo.html>. Sul congiuntivo nella lingua italiana, cf. Serianni 2011⁴, 475-476 (per l'imperativo, 477-479).

³³ Cevese - Dobrovolskaja - Magnanini 2000², 522.

³⁴ Optano per questa soluzione Patapova 1957 e Pul'kina - Zachava-Nekrasova 1988, riprendendo poi l'analisi degli altri usi del costrutto nella sezione dedicata alle proposizioni esortative (p. 434). Un tentativo più recente in tal senso si trova in Langran - Magnati 2014, 10 e 83.

delle particelle russe³⁵, o meglio ancora all'interno di un discorso più ampio riguardante le modalità di realizzazione del congiuntivo in lingua russa. Quest'ultima possibilità trova conferma in alcuni interessanti studi di analisi di linguistica contrastiva russo-italiano sulla realizzazione della modalità dell'*irrealis* nella lingua russa e sulle sue implicazioni traduttive³⁶. Purtroppo la manualistica didattica ha ancora scarsamente recepito tali suggestioni. Rendere consapevoli gli apprendenti del fatto che non c'è una corrispondenza esatta tra il costrutto in questione e un unico modo verbale italiano aumenta la loro comprensione delle modalità diverse di organizzazione della lingua russa e di quella italiana, ed evita che colleghino le informazioni su *past'* + indicativo unicamente alla realizzazione dell'imperativo di terza persona.

4.4. Quando l'omonimia genera confusione grammaticale

Prendiamo adesso in esame l'insegnamento di alcune strutture morfosintattiche del russo la cui difficoltà risulta riconducibile, pur in maniera diversa, alla categoria linguistica dell'omonimia³⁷.

In fasi diverse dell'insegnamento della lingua russa l'introduzione del concetto di omonimia risulta a mio avviso utile per aiutare i discenti a prestare attenzione non soltanto alle singole parole, ma anche al contesto in cui esse occorrono, senza dare per scontato che l'elemento che incontrano, se inserito in strutture diverse da quelle a loro note, debba necessariamente essere quello che già conoscono. È possibile introdurre tale concetto sin dalle prime fasi dell'insegnamento, sfruttando casi esemplari³⁸ ed eloquenti, che in russo non mancano: si pensi, ad esempio, alla parola russa *est'*: nella frase *U menja est' brat* («Ho un fratello») essa rappresenta la terza

³⁵ Cf. Cevese - Dobrovol'skaja - Magnanini 2000², 697. Dopo aver introdotto l'argomento nel paragrafo sull'imperativo, le autrici lo riprendono nella sezione relativa alle particelle, a p. 697, notando che *past'*, oltre a formare l'imperativo di terza persona, «conferisce alla frase significato concessivo».

³⁶ Cf. Gebert 2002; Salmon Kovarski 2002 e 2004; Slavkova 2002.

³⁷ Cf. Berruto 2006, 99: «[...] sono omonimi lessemi che abbiano lo stesso significato ma a cui corrispondano significati diversi, non imparentati fra loro e non derivabili l'uno dall'altro» per mezzo di affissi o combinazione.

³⁸ Ovviamente, l'introduzione del concetto di omonimia deve essere condotto in maniera semplice e sempre sulla base di casi concreti e di parole d'uso comune, onde non contravvenire il principio di gradualità (cf. Balboni - Gotti 1987; Balboni 2008) e non disorientare il discente.

persona singolare del presente del verbo *byt'* («essere»), che peraltro si conserva solo nelle combinazioni di questo tipo (essendo altrimenti omessa), per esprimere il possesso; nella frase *Ja choču est'* («Voglio mangiare / Ho fame»), invece, essa costituisce l'infinito del verbo «mangiare». Sono evidentemente due parole diverse, che tuttavia si scrivono e si pronunciano nella stessa maniera. Oltre a *est'*, tra gli omonimi che si incontrano sin dalle prime fasi di apprendimento e che risultano eloquenti ai fini dell'essenzializzazione e della comprensione di tale fenomeno della lingua russa, segnaliamo: *banka* (sost. f. s. al nom., «barattolo») e *banka* (sost. m. s. al gen., «banca»); *knigi* (sost. f. s. al gen., «libro») e *knigi* (sost. f. p. al nom., «libri»); *list* (sost. m. s. al nom., «foglia») e *list* (sost. m. s. al nom., «foglio»); *sreda* (sost. f. s. al nom., «mercoledì») e *sreda* (sost. f. s. al nom., «ambiente»); *utrom* (sost. n. s. str., «mattina») e *utrom* (avv. di tempo, «di mattina»), e i vocaboli che indicano le altre parti del giorno e le stagioni³⁹.

Come si vedrà, il ricorso alla categoria dell'omonimia si rivela utile sia quando gli omonimi sono presenti nella lingua russa, come nel caso dell'uso di *ëto* ed *ëtot* (§ 4.4.1.), sia allorché occorrono nella lingua madre degli apprendenti, come nei casi dei nessi subordinativi *esli* e *li* (§ 4.4.2.), della preposizione *dlja* e della congiunzione *čtoby* (§ 4.4.3.), dei pronomi *čto* e *kotoryj* (§ 4.4.4.).

4.4.1. *Ëto* ed *ëtot*

L'uso di *ëto* in strutture elementari del tipo *Čto ëto? – ëto stol* («Cos'è? – è un tavolo») viene introdotto fin dalle prime lezioni di lingua russa. In tali contesti *ëto* non varia per genere, numero e caso, e pertanto il suo apprendimento non incontra di solito alcun ostacolo. Anzi, grazie alla ripetizione di microdialoghi creati con sostantivi di genere e numero diverso, gli studenti intuiscono che *ëto* è un elemento invariabile e svolge la funzione di predicato, in luogo del verbo essere che al presente in russo non è esplicitato. La difficoltà e la possibilità di errore emergono quando viene introdotto il dimostrativo *ëtot, ëta, ëto* («questo, -a, -o»), che nella forma del neutro singolare è identico all'*ëto* del costrutto iniziale, ad esempio nella frase: *Ëto zdanie – vysokoe* («Questo edificio è alto»). Ciò può trarre in inganno lo studente. L'errore ricorrente che abbiamo constatato non riguarda l'uso del dimostrativo, cioè l'argomento nuovo, bensì l'uso della struttura

³⁹ Per maggiore chiarezza, si possono portare anche esempi tratti dalla lingua madre degli apprendenti, quali «carattere» (di una persona) e «carattere» (tipografico).

precedentemente appresa, e consiste nella comparsa di enunciati del tipo **Èta mašina*, **Èti knigi*, nei quali *èto* viene concordato con il sostantivo corrispondente in base al genere e al numero, e che risultano scorretti, dal momento che, privi di predicato, non costituiscono frasi compiute.

Solo alcuni dei manuali esistenti per l'insegnamento della lingua russa prendono in considerazione questo argomento specifico. Altri, in particolare i manuali di conversazione, impiegano i costrutti senza soffermarsi ad illustrarne le regole di utilizzo. Laddove delle spiegazioni vengono fornite, queste non sempre sono sufficientemente precise e definiscono *èto* ora come «pronomi» non meglio identificato, ora come «pronomi dimostrativo», «pronomi con funzione predicativa comprendente il verbo essere al presente», ora come «particella». Tale diversità si ripete nelle varianti traduttive proposte: «questo» (ma anche «questa», «questi») «questo è» (ma anche «questa è», «questi sono»), «ciò», «lo», «ne» o addirittura la possibilità di non tradurre il costrutto in determinati contesti⁴⁰. È facile comprendere che lo studente che volesse approfondire l'argomento si troverebbe confuso.

La disomogeneità delle informazioni reperite nella manualistica trova ragione nel fatto che all'immagine grafica e fonica, al significante *èto*, non solo corrispondono significati diversi, ma anche differenti funzioni sintattiche. Ecco perché nella terminologia linguistica russa troviamo l'espressione «omonimi funzionali»⁴¹. Il recente studio monografico sul pronome *èto* e i suoi omonimi funzionali⁴² distingue tra il pronome dimostrativo neutro, il *substantivat* («sostantivato») o *substantivirovannoe mestoimenie* («pronomi sostantivato»), e la particella⁴³.

⁴⁰ Cf. Patapova 1957, 24; Skomorochova - Macagno 2007, 88; Pul'kina - Zachava-Nekrasova 1988, 151-153; Cevese - Dobrovolskaja - Magnanini 2000², 325-329. Il manuale di Ovsienko (2002, 69) dedica una breve sezione a «L'uso di *èto* ed *ètot*»; Cadorin - Kuskushkina 2014; Perillo - Caratozzolo - Seliščeva 2013, 82; Magnati - Legittimo 2017, 23.

⁴¹ L'interesse dei linguisti russi per l'omonimia si registra a partire dalla metà del XX secolo. La questione iniziò ad essere affrontata sull'onda lunga delle analisi strutturaliste, all'interno del dibattito sulla catalogazione delle parti del discorso e sull'individuazione dei costituenti morfologici e sintattici delle lingue. La descrizione della grammatica come un sistema di categorie diverse di elementi tra loro combinantisi in costruzioni sintattiche più o meno articolate mise in evidenza la peculiare caratteristica di certi componenti della frase russa di «attraversare» i confini tra le parti del discorso, mantenendo intatte forma e suono, ma variando funzione grammaticale e sintattica (*perechodnost'*) (cf. Babajceva 2000 e la bibliografia ivi contenuta).

⁴² Babajceva 2014.

⁴³ Babajceva 2014, 5-7. Una prima e più breve versione di quanto qui detto a proposito di *èto* è apparsa in lingua russa sulla rivista *Russkij Jazyk za Rubežom* (Ferro 2014). In quella sede ho fatto riferimento ai costrutti del tipo *èto kniga* definendo *èto* come particella

Dunque, nella spiegazione della differenza d'uso tra *éto* ed *étot*, una prima strategia che si è rivelata utile nella didassi, è stata proprio il ricorso al concetto di omonimia, che può aiutare a chiarire la differenza tra *éto* sostantivato ed *éto* pronomine. In secondo luogo, al momento in cui si introduce *éto* in costrutti elementari del tipo *Éto sumka*, risulta importante abituare il discente a tradurre tale affermazione senza fare ricorso all'aggettivo dimostrativo: «È una borsa» e non «Questa è una borsa»; sebbene ciò non sempre trovi riscontro nelle indicazioni fornite dalla manualistica in uso, tale traduzione ha il pregio di aiutare a mantenere distinti i due costrutti. Per ribadire ulteriormente la differenza, è utile condurre la spiegazione della funzione del dimostrativo in parallelo con la ripresa delle regole d'uso di *éto*, vale a dire tramite l'utilizzo di esempi di carattere contrastivo simili al seguente: *Éto sumka* («È una borsa») e *Éta sumka – novaja* («Questa borsa è nuova»). L'esempio va commentato spiegando che il dimostrativo presente all'inizio della seconda frase ha una funzione denotativa, indica cioè una particolare borsa. Inoltre, esso è un aggettivo che si concorda in genere, numero e caso con il sostantivo a cui si riferisce, nella fattispecie il femminile *sumka*, che spiega la desinenza in *-a*, diversa dall'*éto* invariabile della prima frase. Infine, la seconda frase, composta da un aggettivo, un sostantivo, il *tiré* e un secondo aggettivo, non ha significato se non viene completata da un predicato (qui espresso dal *tiré* + aggettivo), mentre *éto* invariabile della prima frase ha proprio la caratteristica di affermare l'esistenza dell'oggetto a cui si riferisce, e non richiede la presenza di un verbo. Quest'ultima strategia, già presente in letteratura, senza l'ausilio dei primi due elementi (concetto di omonimia e traduzione didattica) risulta insufficiente nella spiegazione dell'utilizzo dei due costrutti.

4.4.2. *Dlja e čtoby*

Nella lingua russa *dlja* («per») è una preposizione che regge il caso genitivo e può essere impiegata con diverse funzioni e significati: indica la destinazione d'uso di un oggetto, come nella frase: *Vaza dlja cvetov nachodit'sja u okna* («Il vaso per i fiori si trova vicino alla finestra»); indica lo scopo di un'azione: *Gosudarstvo dealet vse to, čto ono sposobno sdelat' dlja obščego blaga* («Lo stato fa tutto ciò che è nelle sue possibilità per il bene comune»); può avere, infine, un significato limitativo: *Dlja materi vse deti ravny*

invariabile, sulla scia di studi precedenti quello di Babajceva. Pur avendo appreso l'esistenza del volume, infatti, non mi era ancora stato possibile visionarlo.

(«Per la madre tutti i figli sono uguali»); *Rebënok očën' razvit dlja svoich let* («Il bambino è molto sviluppato per la sua età») ⁴⁴. La congiunzione *čtoby*, invece, vale «per, perché, affinché» e ha come prima e principale funzione quella di congiunzione subordinativa finale: *My toropimsja, čtoby uspet' na poezd* («Ci affrettiamo, per riuscire a prendere il treno») ⁴⁵.

Come si vede, entrambi i vocaboli del russo possono essere tradotti in italiano con «per» ⁴⁶. L'omonimia nella resa dei due elementi del russo provoca l'insorgenza di errori del tipo: **My toropimsja, dlja uspet' na poezd*, cioè l'impiego della preposizione per introdurre una frase subordinata. L'errore a nostro avviso insorge anzitutto poiché il discente incontra la preposizione *dlja* fin dalle prime lezioni sui casi della lingua russa, mentre la congiunzione *čtoby* solo in un secondo momento, quando si affronta la sintassi. Pertanto, *dlja* costituisce il primo elemento che nella memoria dell'apprendente viene associato al «per» italiano. In secondo luogo, a causa dell'omonimia presente nella lingua italiana tra la preposizione e la congiunzione subordinativa in analisi, il discente non si ferma a riflettere sulla funzione sintattica del «per» da tradurre.

Di fronte a errori di questo tipo, si rivelano utili esempi eloquenti dell'uso della preposizione e della congiunzione in russo e in italiano, nonché attività di elicitazione della loro funzione sintattica, in modo che ne risulti chiara l'appartenenza a due livelli diversi della lingua: *dlja* funziona nella sintassi della frase semplice e pertanto può reggere un complemento, ma non introdurre una proposizione subordinata. *Čtoby*, invece, si usa nella sintassi del periodo, proprio come nesso subordinativo con valore finale.

Oltre a questa necessaria precisazione grammaticale, appare utile anche l'impiego della traduzione didattica: la frase *My toropimsja, čtoby uspet' na poezd* può infatti essere opportunamente tradotta con «Ci affrettiamo, allo scopo di riuscire a prendere il treno». L'impiego della locuzione congiuntiva «allo scopo di» nella resa di *čtoby* evita l'omonimia con la resa di *dlja* e favorisce la memorizzazione della differenza d'uso tra i due elementi.

⁴⁴ Kovalev 2014⁴, s.v.

⁴⁵ Kovalev 2014⁴, s.v.

⁴⁶ Vale la pena precisare che il caso da noi commentato (*dlja* e *čtoby*) non esaurisce il panorama degli errori riscontrati nella resa del «per» italiano. Anche altre preposizioni russe, in particolare *na* e *k*, possono essere tradotte così in determinati contesti e, di conseguenza, creare confusione con *dlja*; si vedano, ad esempio, le frasi *Ja uedu v Rossiju na mesjac* («Vado in Russia per un mese») e *Ja priedu k užinu* («Vengo per cena»).

4.4.3. *Esli e li*⁴⁷

Esli nella lingua russa è la congiunzione che introduce una frase condizionale: *Esli budet chorošaja pogoda, ja pojdu poguljat'* («Se ci sarà bel tempo, andrò a passeggiare»). *Li*, invece, è una particella interrogativa: *Mama sprosila, budu li ja užinat' doma* («La mamma ha chiesto se cenerò a casa»). Come si vede, entrambe si traducono in italiano con «se», caso che ancora una volta induce gli studenti a non porre attenzione alla funzione sintattica del connettivo e a confondere congiunzione e particella ritenendo, in virtù dell'omonima traduzione, che abbiano anche uguale valore sintattico. Compaiono quindi enunciati del tipo: **Mama sprosila esli ja budu užinat' doma*, nei quali erroneamente la congiunzione condizionale viene impiegata per introdurre una subordinata interrogativa indiretta⁴⁸.

Per prevenire l'insorgenza di tali errori si è rivelata utile la spiegazione contrastiva dell'uso della congiunzione e della particella, prima nella lingua italiana e poi in quella russa. L'errore infatti compare poiché i discenti non sono pienamente consapevoli del fatto che il «se» italiano può introdurre due tipi di subordinate, cioè le condizionali o ipotetiche⁴⁹, e le interrogative indirette⁵⁰, che riferiscono un dubbio, una domanda. Compresa la diversa funzione sintattica delle due congiunzioni nella lingua materna, i discenti non avranno difficoltà ad associarvi correttamente i corrispondenti connettivi russi.

Parallelamente, anche in questo caso, è utile anche l'impiego della traduzione didattica. Nella resa dei connettivi russi, infatti, in luogo del semplice «se» italiano, possono venire introdotti traduttori che meglio ne esplicitano il significato: *Esli budet chorošaja pogoda, ja pojdu poguljat'* può essere tradotto, oltre che con «Se ci sarà ben tempo, andrò a passeggiare», anche con «Nel caso in cui ci sia bel tempo / A condizione che ci sia bel tempo, andrò a passeggiare»; la frase *Mama sprosila, budu li ja užinat' doma* trova un equivalente adeguato nell'italiano «La mamma ha chiesto se cenerò a casa, *oppure no*».

⁴⁷ Tra i manuali visionati, Ovsienko 2002 affronta la questione a p. 176 nel paragrafo dal titolo «L'uso delle parole *li e esli*». Cf. anche Ferro 2014, 102.

⁴⁸ Il caso contrario, ovvero l'impiego della particella interrogativa al posto della congiunzione, non si è verificato. Si ritiene che ciò sia dovuto principalmente al fatto che l'uso della congiunzione *esli* in russo corrisponde, dal punto di vista dell'ordine delle parole nella proposizione, a quella della congiunzione italiana «se», mentre l'impiego della particella *li* richiede la postposizione del soggetto e (nel caso summenzionato) la separazione delle componenti del predicato, che per l'apprendente italofono risultano anomale.

⁴⁹ Cf. Serianni 2011⁴, 588-597.

⁵⁰ Serianni 2011⁴, 570-573.

4.4.4. *Čto e kotoryj*

Qualcosa di analogo accade con *čto* e *kotoryj*. *Čto* nella lingua russa è sia un pronome interrogativo, che corrisponde all'italiano «(che) cosa?» come nella frase *Čto vy skazali?* («Che cosa / Che avete detto?»); sia una congiunzione subordinativa che vale in italiano «che» e introduce in primo luogo proposizioni oggettive e soggettive: *Viktor dumaet, čto ty prav* («Viktor pensa che tu abbia ragione»). *Kotoryj*, invece, è un pronome relativo, che corrisponde a «che, il quale» in italiano, come nella frase *Daj mne, požalujsta, sumku, kotoruju ja kupila včera* («Dammi, per favore, la borsa, che ho comprato ieri»).

Come si vede, entrambi i vocaboli possono essere tradotti con l'italiano «che». Ed è proprio tale possibilità a produrre confusione nel discente. L'errore più comune è l'impiego di *čto* come pronome relativo, ad esempio **Daj mne, požalujsta, sumku, čto ja kupila včera*. Tale errore a nostro avviso insorge poiché il discente familiarizza con il pronome *čto* fin dalle prime lezioni, mentre il pronome *kotoryj* viene in genere introdotto dopo aver passato in rassegna il sistema dei casi, necessario per il suo utilizzo. In secondo luogo, a causa dell'omonimia presente nella lingua italiana tra il pronome relativo e la congiunzione subordinativa in analisi, il discente anche in questo caso non si ferma a riflettere sulla funzione sintattica del «che» da tradurre. Risulta pertanto necessario spiegare che le funzioni sintattiche del «che» italiano negli esempi citati sono diverse: nella frase «Viktor pensa che tu abbia ragione», siamo in presenza di una congiunzione subordinativa che introduce una proposizione oggettiva; mentre in «Dammi, per favore, la borsa, che ho comprato ieri» la frase introdotta da «che» è una subordinata relativa e, in questo caso, «che» può essere sostituito da «il quale». In tal modo, il discente è messo sull'avviso e smette di considerare che *čto* e *kotoryj* siano elementi interscambiabili, perché traducibili analogamente⁵¹.

5. CONCLUSIONI

Alla luce delle considerazioni proposte viene confermata l'opportunità di integrare strategie didattiche diverse in fasi diverse dell'apprendimento, al fine di facilitare l'assimilazione delle strutture linguistico-comunicative

⁵¹ Ad un livello più avanzato di apprendimento, il discente dovrà imparare a distinguere i casi (in verità limitati) nei quali *čto* può introdurre una subordinata relativa (cf. Cevese - Dobrovolskaja 2004, 235).

della LS calibrando le informazioni sui bisogni degli apprendenti, determinati, nel contesto universitario italiano, dall'età adulta dei discenti, dalla scarsa quantità di ore a disposizione, dal numero talvolta eccessivo degli studenti per classe, dall'eterogeneità delle loro conoscenze linguistiche pregresse. In tali condizioni il ricorso alla lingua madre e all'esplicitazione delle norme grammaticali nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoni si dimostra utile, in linea con quanto già previsto dai padri della glottodidattica moderna. Personalità del calibro di H. Sweet, O. Jespersen, H.E. Palmer, infatti, non abbandonavano per ragioni di praticità nell'economia didattica della lezione, soprattutto nello stadio iniziale dell'apprendimento, il riferimento alla L1 e l'uso di questa anche nelle spiegazioni grammaticali⁵². Come si è visto, grammatica esplicita e traduzione didattica concorrono anzitutto a evitare l'insorgenza e la fossilizzazione degli errori. In secondo luogo, permettono al discente di maturare la consapevolezza metalinguistica dell'anisomorfismo tra i due codici, rendendolo così padrone delle strutture linguistiche e libero di impiegarle autonomamente e adeguatamente in contesti diversi da quelli proposti a lezione.

ABBREVIAZIONI

avv.	avverbio
f.	femminile
gen.	genitivo
m.	maschile
n.	neutro
nom.	nominativo
s.	singolare
sost.	sostantivo
str.	strumentale

⁵² Cf. D'Angelo 2012, 25-33.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Babajceva 2000 V.V. Babajceva, *Javlenija perechodnosti v grammatike russkogo jazyka*, Moskva, Drofa, 2000.
- Babajceva 2014 V.V. Babajceva, *Mestoimenie èto i ego funkcional'nye omonimy*, Moskva, Flinta, 2014.
- Balboni 2008 P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2008.
- Balboni - Gotti 1987 P. Balboni - M. Gotti (a cura di), *Glottodidattica. Aspetti e prospettive*, Bergamo, Juvenilia, 1987.
- Berruto 2006 G. Berruto, *Corso elementare di linguistica generale*, Torino, UTET Università, 2006.
- Cadorin - Kukushkina 2007 E. Cadorin - I. Kukushkina, *Verbo e sintassi russa in pratica*, Milano, Hoepli, 2007.
- Cadorin - Kukushkina 2014 E. Cadorin - I. Kukushkina, *Kak dela? Corso di Lingua Russa*, Milano, Hoepli, 2014 (2003).
- Černyšov 2013¹² S.I. Černyšov, *Poebali! Russkij jazyk dlja vzroslych. Načal'nyj kurs*, Moskva Zlatoust, 2013¹² (2001).
- Cevese - Dobrovolskaja 2004 C. Cevese - Ju. Dobrovolskaja, *Sintassi russa. Teoria ed esercizi*, Milano, Hoepli, 2004.
- Cevese - Dobrovolskaja - Magnanini 2002² C. Cevese - Ju. Dobrovolskaja - E. Magnanini, *Grammatica Russa. Morfologia. Teoria ed esercizi*, Milano, Hoepli, 2002².
- Chavronina - Širočenskaja 2007 S.A. Chavronina - A.I. Širočenskaja, *Il Russo. Esercizi / Russkij jazyk v upražnjenijach*, Roma, Il Punto Editoriale, 2007.
- Ciliberti 1991 A. Ciliberti, *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Ciliberti 1995 A. Ciliberti, «L'insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto», in P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, 17-26.
- Ciliberti 2013 A. Ciliberti, «La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2», *Italiano LinguaDue I* (2013), 1-14.
- Council of Europe 2001 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- D'Angelo 2012 M. D'Angelo, *Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi teorici, modelli operativi*, Urbino, Quattro Venti, 2012.
- Desideri 1995 P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

- Dobrovolskaja 2003 Ju. Dobrovolskaja, *Il russo. L'ABC della traduzione*, Milano, Hoepli, 2003.
- Dobrovolskaja 2016 Ju. Dobrovolskaja, *Il russo. L'ABC della traduzione. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Milano, Hoepli, 2016.
- Ferro 2011 M.C. Ferro, *C'è caso e caso. I casi della lingua russa per studenti italiani principianti della classe di mediazione (cl. 12)*, Roma, Aracne, 2011.
- Ferro 2013 M.C. Ferro, «L'insegnamento del russo a discenti italiani principianti. Strategie didattiche», in G. Moracci - A. Alberti (a cura di), *Linee e di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*, Firenze, Firenze University Press, 2013, 461-473.
- Ferro 2014 M.K. Ferro, «Polezna li opisatel'naja grammatika v obučenii ital'janskich učaščichsja RKI?», *Russkij jazyk za rubežom* 5 (2014), 99-103.
- Fici - Fedotova 2008 F. Fici - S. Fedotova, *La lingua russa del 2000*, I, Firenze, Le Lettere, 2008.
- Fici - Jampol'skaja 2009 F. Fici - A. Jampol'skaja, *La lingua russa del 2000*, III: *Le forme verbali dell'italiano e del russo. Problemi di interpretazione e di traduzione*, Firenze, Le Lettere, 2009.
- Fici - Žukova 2009 F. Fici - N. Žukova, *La lingua russa del 2000*, II: *Grammatica e comunicazione*, Firenze, Le Lettere, 2009.
- Garetto 2004 E. Garetto, «La certificazione del Russo. Storia e prospettive», *Studi Slavistici* I (2004), 346-349.
- Garetto 2006 E. Garetto, «Problemy testirovanija i sertifikacii znanij po russkomu jazyku kak inostrannomu v Italii», in S. Pescatori - S. Aloe - Ju.V. Nikolaeva (gl. red.), *Russkij jazyk v Evrope: metodika, opyt prepodavanija perspektivy. Atti del Convegno Internazionale «L'insegnamento della lingua e della letteratura russa in Europa: nuove condizioni e prospettive del XXI secolo» (Verona, 22-24 settembre 2005)*, Milano, The Coffee House art & adv., 2006, 276-278.
- Gebert 2002 L. Gebert, «Il congiuntivo in russo. Un approccio contrastivo», in L. Schena - M. Prandi - M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al Congiuntivo*, Bologna, CLUEB, 2002, 241-262.
- Giunchi 1990 P. Giunchi (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990.
- Kovalev 2014⁴ V. Kovalev, *Dizionario russo-italiano, italiano-russo*, Bologna, Zanichelli, 2014⁴ (1995).

- Langran - Magnati 2014 J. Langran - D. Magnati, *Molodec! Parliamo Russo 3. Corso comunicativo di Lingua russa. Livello B1*, Milano, Hoepli, 2014.
- Langran - Vešnieva - Magnati 2011 J. Langran - N. Vešnieva - D. Magnati, *Molodec! Parliamo Russo 1. Corso comunicativo di Lingua russa. Livello A1*, Milano, Hoepli, 2011.
- Langran - Vešnieva - Magnati 2012 J. Langran - N. Vešnieva - D. Magnati, *Molodec! Parliamo Russo 2. Corso comunicativo di Lingua russa. Livello A2*, Milano, Hoepli, 2012.
- Lasorsa - Jampolskaja 2001 C. Lasorsa - A. Jampolskaja, *La traduzione all'università. Russo-italiano e italiano-russo*, Roma, Bulzoni, 2001.
- Magnati - Legittimo 2017 D. Magnati - F. Legittimo, *Davajte! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa*, I, con la collaborazione di S. Iashaieva, Milano, Hoepli, 2017.
- Makoveckaja - Trušina 1988⁴ R.V. Makoveckaja - L.B. Trušina, *Russkij Jazyk. Načal'nyj kurs / Il Russo. Corso elementare*, a cura di D.E. Rosental, trad. it. dal russo di S. Riccio, Moskva, Russkij Jazyk, 1988⁴.
- Malinin 2012 N. Malinin, *Tradurre il russo*, Roma, Carocci, 2012.
- Miller - Politova 2005² L.V. Miller - L.V. Politova, *Žili-Byli... 12 urokov russkogo jazyka. Bazovyj uroven'. Učebnik*, Sankt-Peterburg, Zlatosut, 2005².
- Nikitina 2013 N. Nikitina, *Esercizi di lingua russa. Morfologia: livello avanzato con soluzioni*, Milano, Hoepli, 2013.
- Nikitina 2016a N. Nikitina, *Corso di russo. Livelli B1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Milano, Hoepli, 2016.
- Nikitina 2016b N. Nikitina, *Eserciziario di russo con soluzioni. Livelli B1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Milano, Hoepli, 2016.
- Noblitt 1972 J. Noblitt, «Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1972), 313-331.
- Ovsienko 2002 Ju. G. Ovsienko, *Russkij Jazyk dlja načinajuščich (dlja govorjaščich na ital'janskom jazyke) / Il Russo. Corso Base*, Moskva - Roma, Russkij Jazyk - Il Punto Editoriale, 2002.
- Patapova 1957 N. Patapova, *Grammatica russa*, a cura di I. Ambrogio, Roma, Editori Riuniti, 1957.

- Perillo - Caratozzolo - Seliščeva 2013 F.S. Perillo - M. Caratozzolo - E. Seliščeva, *Lingua Russa. Corso teorico-pratico*, Bari, Cacucci, 2013.
- Pul'kina - Zachava-Nekrasova 1988 I. Pul'kina - E. Zachava-Nekrasova, *Russkij jazyk. Praktičeskaja grammatika s upražnjenijami / Il Russo. Grammatica pratica con esercizi*, trad. it. dal russo di G. Bianchini, Moskva - Genova, Russkij Jazyk - Edest, 1988.
- Rutherford 1990 W. Rutherford, «Aspetti di una grammatica pedagogica», in P. Giunchi (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990, 75-91.
- Salmon Kovarski 2002 L. Salmon Kovarski, «Il congiuntivo. Le corrispondenze funzionali italiano/russo e russo/italiano», in M. Prandi - M. Mazzolena - L. Schena (a cura di), *Intorno al Congiuntivo*, Bologna, CLUEB, 2002, 273-279.
- Salmon Kovarski 2004 L. Salmon Kovarski, «Asimmetrie L1/L2. Una sfida nella didattica di 'lingua e traduzione'», *Studi Slavistici I* (2004), 235-251.
- Serianni 2011⁴ L. Serianni, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di A. Castelvocchi, Novara, UTET Università, 2011⁴ (2010).
- Sherwood Smith 1990 M. Sherwood Smith, «La presa di coscienza nell'apprendente di una seconda lingua», in P. Giunchi (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990, 105-115.
- Siedina 2007 G. Siedina, *L'aspetto verbale e la formazione delle parole nella lingua russa. Aspetti cognitivi e applicativi. Con materiali propedeutici al test di lingua russa come L2*, TRK12, Roma, Aracne, 2007.
- Skomorochova - Macagno 2007 L. Skomorochova - C. Macagno, *Grammatica descrittiva della lingua russa*, Pisa, ETS, 2007.
- Slavkova 2002 S. Slavkova, «Alcune considerazioni sul congiuntivo in lingua russa», in M. Prandi - M. Mazzolena - L. Schena (a cura di), *Intorno al Congiuntivo*, Bologna, CLUEB, 2002, 281-291.
- Straniero Sergio 2008 F. Straniero Sergio, *Elementi di grammatica contrastiva russo-italiano*, Roma, Aracne, 2008.
- Tancon 2008 E. Tancon (a cura di), *Grammatica russa*, con la collaborazione di M.C. Pesenti, Bologna, Zanichelli, 2008.
- Titone 1992 R. Titone, *Grammatica e glottodidattica*, Roma, Armando, 1992.