



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca  
in Lingue, culture e società moderne  
e Scienze del Linguaggio

ciclo 29°

Anno di discussione: 2017

Tesi di Ricerca

**L'italiano nei Balcani  
occidentali**

Tra comunicazione interculturale e didattica

SSD: L-LIN/02

**Coordinatore del Dottorato**

Ch. prof.ssa Alessandra Giorgi

**Supervisore**

Ch. prof. Paolo E. Balboni

**Dottorando**

Salvatore Cavaliere

Matricola 825978

<b>Indice</b>	2
<b>Prefazione</b>	7
<b>Prima parte</b>	9
<b>Introduzione</b>	10
<b>1. La comunicazione interculturale tra italiani e slavi meridionali: aspetti teorici, statistici e metodologici della ricerca</b>	13
1.1 <i>Il modello teorico di riferimento per l'osservazione e la descrizione della comunicazione interculturale</i>	13
1.2 <i>Le abilità relazionali e un nuovo modello di competenza comunicativa interculturale</i>	15
1.3 <i>La ricerca sul campo</i>	21
1.3.1 <i>Lo strumento di ricerca</i>	21
1.3.2 <i>Il campione di indagine</i>	23
<b>2. Valori profondi</b>	27
2.1 <i>Il tempo</i>	27
2.1.1 <i>Il tempo nel mondo lavorativo</i>	28
2.1.2 <i>La scansione della giornata</i>	29
2.1.3 <i>L'idea di puntualità</i>	29
2.2 <i>Lo spazio</i>	30
2.2.1 <i>Lo spazio pubblico</i>	30
2.2.2 <i>Lo spazio in ambiente lavorativo</i>	31
2.2.3 <i>Spazi comuni per rilassarsi</i>	32
2.2.3.1 <i>La "kuhinja"</i>	32
2.2.3.2 <i>Il bar e il rito del caffè</i>	33
2.2.4 <i>I luoghi pubblici e il fumo</i>	34
2.3 <i>Il "fair play" e l'onestà</i>	35
2.4 <i>La famiglia</i>	36
2.4.1 <i>La forza dei legami familiari</i>	37
2.4.2 <i>La famiglia come "ammortizzatore sociale"</i>	37
2.4.3 <i>La cerchia familiare e la sua estensione</i>	38
2.4.4 <i>Familiarità e inclusione nella cerchia familiare</i>	38
2.4.5 <i>L'idea di azienda come famiglia</i>	40
2.5 <i>La gerarchia, lo status e il rispetto</i>	40
2.5.1 <i>Esplicitezza vs implicitezza, permeabilità vs impermeabilità e rispetto per il capo</i>	40
2.5.2 <i>La gerarchia italiana agli occhi degli slavi meridionali</i>	41
2.5.3 <i>Il rapporto tra il capo e i dipendenti</i>	42
2.5.4 <i>Perdere la faccia</i>	43

2.5.4.1	<i>Scusarsi</i>	44
2.5.4.2	<i>Chiedere chiarimenti</i>	44
2.6	<i>“Political correctness”</i>	45
2.6.1	<i>La dimensione etnica</i>	46
2.6.2	<i>Orientamento sessuale</i>	48
2.6.3	<i>Fede religiosa</i>	49
2.6.4	<i>Professioni “umili”</i>	50
2.7	<i>La conoscenza</i>	50
2.8	<i>Indicatori di benessere: denaro e “status symbol”</i>	51
2.8.1	<i>Il senso del denaro</i>	52
2.8.2	<i>Gli “status symbol”</i>	53
2.9	<i>Il senso di appartenenza etno-nazionale</i>	54
<b>3.</b>	<b>Problemi comunicativi dovuti ai linguaggi non verbali</b>	<b>56</b>
3.1	<i>La cinesica: l’uso del corpo nella comunicazione</i>	56
3.1.1	<i>Il sorriso</i>	56
3.1.2	<i>Gli occhi</i>	57
3.1.3	<i>La mimica facciale</i>	58
3.1.4	<i>La gestualità</i>	58
3.1.5	<i>Gambe e piedi</i>	60
3.1.6	<i>Sudore, profumo e rumori corporei</i>	61
3.2	<i>La prossemica: la distanza interpersonale in ottica comunicativa</i>	61
3.2.1	<i>Il contatto frontale e laterale</i>	62
3.2.2	<i>I saluti</i>	63
3.3	<i>L’oggettemica: l’uso degli oggetti nella comunicazione</i>	63
3.3.1	<i>La vestemica: il vestiario nella comunicazione</i>	64
3.3.2	<i>Offerta di bevande e alcolici</i>	66
3.3.3	<i>Regali</i>	68
<b>4.</b>	<b>Problemi comunicativi dovuti al linguaggio verbale</b>	<b>70</b>
4.1	<i>Il tono di voce, le interruzioni e la velocità del parlato</i>	70
4.2	<i>La scelta degli argomenti e delle parole</i>	72
4.3	<i>La struttura testuale</i>	74
4.4	<i>Aspetti sociolinguistici</i>	75
4.4.1	<i>L’uso dei titoli e degli appellativi</i>	75
4.4.2	<i>Elementi verbali di formalità e informalità</i>	77
4.5	<i>Mosse comunicative</i>	77
4.5.1	<i>Attaccare e riprendere qualcuno</i>	78
4.5.2	<i>Esprimere disaccordo ed esporsi</i>	79
4.5.3	<i>Ordinare, proibire e proporre</i>	80
4.5.4	<i>Riassumere, verificare l’avvenuta comprensione di un messaggio e domandare</i>	80
4.5.5	<i>Cambiare tema, rimandare, abbandonare e tacere</i>	81
4.5.6	<i>Interrompere</i>	82

4.5.7	<i>Ironizzare e sdrammatizzare</i>	83
4.5.8	<i>Scusarsi, difendersi e giustificarsi</i>	84
<b>5.</b>	<b>Eventi comunicativi</b>	85
5.1	<i>Dialogo e conversazione in presenza, incontro di lavoro</i>	85
5.2	<i>Conversazione telefonica</i>	87
5.3	<i>Conferenza e presentazione</i>	88
5.4	<i>Eventi mondani: cocktail, “party”, pranzo, cena</i>	89
	<b>Conclusioni</b>	91
	<b>Seconda parte</b>	92
	<b>Introduzione</b>	93
<b>6.</b>	<b>Il quadro teorico e metodologico della ricerca</b>	95
6.1	<i>Il “feedback” correttivo</i>	95
6.2	<i>“Morfologia” della mossa correttiva</i>	95
6.3	<i>Tipologie di “feedback” correttivo orale</i>	98
6.4	<i>Efficacia del “feedback”</i>	103
6.4.1	<i>È utile correggere l’errore?</i>	103
6.4.2	<i>Tipi di “feedback” a confronto</i>	104
6.5	<i>La ricerca sperimentale</i>	106
6.5.1	<i>Le tipologie di “feedback” messe a confronto: i motivi della scelta</i>	107
6.5.2	<i>Il “focus” morfosintattico della ricerca</i>	109
6.5.3	<i>La classe della sperimentazione</i>	111
6.5.4	<i>Gli strumenti di raccolta dei dati</i>	113
6.5.4.1	<i>I test di livello</i>	114
6.5.4.2	<i>I test di valutazione della conoscenza del “focus” morfosintattico</i>	116
6.5.5	<i>I tempi della ricerca e l’organizzazione della didattica</i>	119
<b>7.</b>	<b>Analisi delle unità di acquisizione e delle produzioni realizzate in classe</b>	122
7.1	<i>La prima unità: “Gli esempi dello sport”</i>	122
7.2	<i>La seconda unità: “Donne in carriera”</i>	126
7.3	<i>La terza unità: “Tu e la musica (italiana)”</i>	129
7.4	<i>La quarta unità: “Il divismo”</i>	132
7.5	<i>La quinta unità: “Noi e gli altri”</i>	135
7.6	<i>La sesta unità: “Popoli e stereotipi”</i>	138
7.7	<i>La settima unità: “La televisione”</i>	141
7.8	<i>L’ottava unità: “Salviamo il nostro pianeta”</i>	144
7.9	<i>La nona unità: “Il telefonino”</i>	146
7.10	<i>La decima unità: “I rapporti tra genitori e figli”</i>	149
7.11	<i>L’undicesima unità: “Vivere in campagna, vivere in città”</i>	151

7.12 <i>La dodicesima unità: “Le stelle della musica”</i>	154
7.13 <i>Riflessioni conclusive</i>	155
<b>8. Analisi dei dati dei test</b>	157
8.1 <i>I test sul congiuntivo presente</i>	157
8.1.1 <i>La prima prova: produzione spontanea n.1</i>	157
8.1.1.1 <i>Esiti dei test orali</i>	158
8.1.1.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	163
8.1.2 <i>La seconda prova: produzione spontanea n.2</i>	167
8.1.2.1 <i>Esiti dei test orali</i>	168
8.1.2.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	172
8.1.3 <i>La terza prova: produzione semi-indotta</i>	176
8.1.3.1 <i>Esiti dei test orali</i>	177
8.1.3.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	181
8.1.4 <i>La quarta prova: produzione indotta</i>	184
8.1.4.1 <i>Esiti dei test orali</i>	186
8.1.4.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	190
8.2 <i>Il test sul congiuntivo imperfetto</i>	194
8.2.1 <i>La prima prova: produzione spontanea n.1</i>	194
8.2.1.1 <i>Esiti dei test orali</i>	194
8.2.1.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	200
8.2.2 <i>La seconda prova: produzione semi-indotta n.1</i>	204
8.2.2.1 <i>Esiti dei test orali</i>	204
8.2.2.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	208
8.2.3 <i>La terza prova: produzione spontanea n.2</i>	212
8.2.3.1 <i>Esiti dei test orali</i>	212
8.2.3.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	216
8.2.4 <i>La quarta prova: produzione semi-indotta n.2</i>	219
8.2.4.1 <i>Esiti dei test orali</i>	220
8.2.4.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	224
8.2.5 <i>La quinta prova: produzione indotta</i>	227
8.2.5.1 <i>Esiti dei test orali</i>	228
8.2.5.2 <i>Esiti dei test scritti</i>	231
<b>9. Discussione dei dati dei test</b>	235
9.1 <i>Le prove di produzione indotta</i>	235
9.2 <i>Le prove di produzione spontanea</i>	241
9.3 <i>Le prove di produzione semi-indotta</i>	251
<b>Conclusioni</b>	257
<b>Riferimenti bibliografici</b>	258
<i>Riferimenti bibliografici relativi alla prima parte</i>	258
<i>Riferimenti bibliografici relativi alla seconda parte</i>	262

<i>Riferimenti bibliografici comuni alle due parti</i>	266
<b>Appendici</b>	267
<i>Appendice 1. Questionario di comunicazione interculturale</i>	267
<i>Appendice 2. Pre-test di produzione orale del congiuntivo presente</i>	284
<i>Appendice 3. Pre-test di produzione scritta del congiuntivo presente</i>	308
<i>Appendice 4. Pre-test di produzione orale del congiuntivo imperfetto</i>	313
<i>Appendice 5. Pre-test di produzione scritta del congiuntivo imperfetto</i>	328
<i>Appendice 6. Simboli utilizzati per la trascrizione conversazionale</i>	332

## Prefazione

La presente tesi di dottorato, denominata “L’italiano nei Balcani occidentali. Tra comunicazione interculturale e didattica”, presenta, come si evince dal titolo, un duplice obiettivo: da una parte, si intende fare luce sulle principali problematiche di natura comunicativa interculturale in grado di emergere nelle interazioni tra italiani e certi popoli slavi del sud, rappresentati nello specifico dai bosniaci, dai croati, dai montenegrini e dai serbi; dall’altra, si vogliono indagare aspetti di natura didattica legati al processo di insegnamento-apprendimento dell’italiano come lingua straniera in cui siano coinvolti apprendenti slavi meridionali.

Se la definizione del primo *focus* dell’indagine è avvenuta fin dalla stesura del progetto di ricerca, non altrettanto si può dire per il secondo argomento dell’indagine, nei confronti del quale lo scrivente ha sempre mostrato un profondo interesse che all’epoca della progettazione della ricerca sembrava più specificatamente rivolto al campo della didattica acquisizionale (cfr. Rastelli, 2009; Lo Duca, in Giacalone Ramat, 2003; Vedovelli e Villarini, in Giacalone Ramat, 2003) ed era mosso in particolar modo dal desiderio di esplorare le possibilità di stabilire una stretta collaborazione tra glottodidattica e linguistica acquisizionale che permettesse di concretizzare «la naturale, vicendevole attrazione [...] che lega gli studi “sull’acquisizione” e quelli “sull’insegnamento” della lingua non materna» (Grassi, in Grassi, Bozzone Costa, Ghezzi, 2008: 10).

Lo studio e l’approfondimento bibliografico che hanno caratterizzato gli anni della ricerca hanno portato a una progressiva messa a fuoco di uno specifico *focus* di indagine più classicamente legato alla realizzazione di interventi didattici nella classe di lingua: il trattamento dell’errore orale. L’assunzione di una prospettiva glottodidattica nella riflessione sul rapporto tra linguistica acquisizionale e didattica delle lingue ha fatto sì che lo scrivente, sempre sullo sfondo dell’idea che un insegnamento formale ispirato agli assunti della linguistica acquisizionale possa presentare notevoli vantaggi, esplorasse l’ipotesi della differenza didattica, secondo la quale «l’apprendimento guidato ha – almeno in potenza – tutte le caratteristiche per dare risultati qualitativamente migliori di quelli ottenibili in un contesto di apprendimento spontaneo» (Rastelli, 2009: 8). Ciò ha portato all’approfondimento della conoscenza di quegli aspetti che possono permettere all’acquisizione guidata di garantire «risultati migliori di quelli raggiunti con l’acquisizione spontanea» (Rastelli, 2009: 52). Tra questi, uno dei più significativi è rappresentato dal *feedback* correttivo, intorno a quale si è sviluppato un vivace dibattito in seno alla comunità scientifica volto a verificare la reale utilità della correzione degli errori sulla sua assenza e a individuare quale tra i vari tipi di strategie correttive risulti la più efficace. La ricerca e lo studio di materiale bibliografico relativo a tale oggetto di indagine ha permesso di individuare degli specifici aspetti da indagare e a progettare e realizzare una ricerca finalizzata a valutare l’efficacia di due diversi tipi di trattamento correttivo.

Viste le succitate direzioni di ricerca intraprese nel corso degli anni di studio dottorale, il presente lavoro risulta composto da due diverse sezioni ben distinte e chiaramente identificabili, ognuna delle quali risulta caratterizzata da precise specificità che sembrano renderle apparentemente poco amalgamabili. Tuttavia, se si considera la sostanziale inscindibilità del binomio lingua-cultura, le cui componenti, come rileva Balboni (2012b, 2014), appaiono due facce della stessa medaglia, la ricerca presentata in questa sede trova un filo conduttore e un alveo comune, oltre che in aspetti di natura contestuale, legati nello specifico alla regione in cui si è svolta la ricerca e ai protagonisti della stessa, vale a dire informatori e apprendenti slavi meridionali, nell’importanza che la dimensione linguistica e quella culturale rivestono ai fini di uno sviluppo pieno, armonioso e completo della competenza comunicativa in una lingua non materna. In una simile prospettiva, dunque, i due ambiti di ricerca

focalizzati appaiono complementari e in grado di restituire un quadro ricco e articolato di aspetti diversi con cui la didattica dell'italiano è tenuta a confrontarsi.

## **Prima parte**

## Introduzione

Il presente lavoro è finalizzato a illustrare i principali problemi di comunicazione interculturale che potrebbero emergere nelle interazioni tra italiani e bosniaci, croati, montenegrini e serbi, parlanti nativi di lingue derivanti da un idioma, il serbo-croato o croato-serbo, che fino a poco più di due decenni fa rappresentava la lingua comune a un'ampia area dell'ex Jugoslavia costituita dai territori degli odierni stati nazionali della Bosnia ed Erzegovina, della Croazia, del Montenegro e della Serbia<sup>1</sup>.

L'interesse dello scrivente per il succitato campo di indagine nasce, unitamente a un lungo soggiorno nei Balcani occidentali, durante il quale si sono potute osservare, comprendere e approfondire le varie problematiche comunicative interculturali riscontrate tra italiani e slavi del sud<sup>2</sup>, dalla consapevolezza e dalla considerazione che il buon esito di un'interazione in una lingua straniera non dipende solamente dalla competenza linguistica in essa raggiunta. Nel corso di un ciclo di conferenze dal titolo "Facciamo affari se ci capiamo", Fausto Maritan, responsabile delle relazioni con l'estero della Banca Popolare di Vicenza, ha ricordato, infatti, che «più del 50% delle relazioni internazionali non va in porto per incomprensioni e per la mancanza della giusta comunicazione interculturale<sup>3</sup>». Tale dato, che si attaglia agli ambiti più svariati in cui interagiscono individui provenienti da paesi diversi (dall'economia al turismo, dal mondo finanziario a quello delle relazioni internazionali e dell'istruzione, solo per citarne alcuni), sottolinea, quindi, quanto sia delicato interagire con una persona appartenente a una cultura diversa senza commettere, seppur involontariamente, errori comunicativi che potrebbero pregiudicare l'interazione.

Nel presente contributo saranno esposti i risultati di una ricerca finalizzata a far luce su diversi aspetti di natura culturale (legati, nello specifico, ai valori di fondo che possono emergere negli scambi comunicativi, all'uso dei codici verbali e dei linguaggi non verbali, nonché alla gestione di certi eventi comunicativi) che, se non tenuti accuratamente in considerazione in uno scambio comunicativo interculturale, potrebbero generare equivoci e incomprensioni tra interlocutori italiani e slavi meridionali. La realizzazione dell'indagine è stata resa possibile grazie al coinvolgimento e alla disponibilità di diciannove informatrici<sup>4</sup> slave meridionali, le quali hanno accettato l'invito a partecipare a un'intervista condotta sulla base di un questionario volto a far emergere aspetti e informazioni rilevanti ai fini della ricerca (cfr. § 1.3). La scelta di includere nel campione considerato

---

<sup>1</sup> Il termine serbo-croato, per quanto sia oggi sempre meno utilizzato nell'ex-Jugoslavia soprattutto per ragioni di carattere socio-politico, nazionalistico e ideologico (cfr. Guglielmi, 2008), è in realtà ancora estremamente attuale: come ricorda Klajn (2007: 11), «le differenze tra il serbo, il croato e il bosniaco sono ben poche (comparabili, ad esempio, con quelle tra l'inglese britannico e quello americano), e la comprensione reciproca è quasi totale, sicché dal punto di vista strettamente linguistico – a differenza di quello sociale e politico – essi possono essere ancora considerati varianti di una stessa lingua».

<sup>2</sup> Le espressioni "slavo meridionale" e "slavo del sud" saranno utilizzate nel presente lavoro in riferimento esclusivo al popolo e al mondo croato, bosniaco, serbo e montenegrino, senza considerare, dunque, le altre popolazioni slave e le relative culture che contribuiscono a delineare il variegato panorama dell'area slava del sud. Similmente, anche l'espressione "Balcani occidentali" sarà impiegata limitatamente alla regione composta dai paesi della Croazia, della Bosnia ed Erzegovina, della Serbia e del Montenegro.

<sup>3</sup> <http://www.industriavicentina.it/IDV.nsf/codici/167> (consultato il 31/12/2015). Per ulteriori approfondimenti, si rimanda il lettore alla seguente pagina internet: <http://webtv.confindustria.vicenza.it/video/Commercio%20Estero/Come-esportare-nei-nuovi-mercati-mondiali%3A%20facciamo-affari-se-ci-capiamo-1/16/?channel=2> (consultato il 31/12/2015).

<sup>4</sup> L'assenza, tra gli *informant* che hanno contribuito alla realizzazione della ricerca, di individui di sesso maschile va attribuita, da una parte, alla mancata individuazione di profili che presentassero le caratteristiche ricercate negli informatori (cfr. 1.3.2), dall'altra, laddove tali figure siano state effettivamente individuate, alla presa d'atto della loro scarsa disponibilità a contribuire allo svolgimento dell'indagine.

parlanti provenienti esclusivamente dai paesi della Croazia, della Bosnia ed Erzegovina, della Serbia e del Montenegro è stata dettata dalla prossimità tra tali popoli registrabile a più livelli. Essi, infatti, sono accomunati, oltre che dalla vicinanza tra i diversi idiomi ufficiali (cfr. nota 1), da una serie di caratteristiche, che vanno dai medesimi tratti somatici a una serie di elementi culturali comuni, come la considerazione di vari aspetti legati alla visione del tempo, dello spazio, della gerarchia, dello status, del *fair play*, ecc., all'uso del linguaggio verbale e dei codici non verbali e alla maniera in cui sono vissuti determinati eventi comunicativi.

Per contro, vari eventi succedutisi nel corso della storia (per esempio, la scissione dell'Impero Romano, la cristianizzazione dell'area, le lunghe dominazioni straniere, i fatti bellici degli anni Novanta) hanno marcato e continuano tuttora a marcare delle differenze all'interno dell'area. Si è così ritenuto opportuno coinvolgere in tale studio di comunicazione interculturale soggetti appartenenti a tutti questi popoli in modo tale da poter non solo tratteggiare un quadro il più possibile ampio delle possibili problematiche interculturali riscontrabili nelle interazioni tra italiani e slavi del sud, ma anche rilevare le principali differenze culturali tra i popoli oggetto della ricerca (e quindi anche le relative peculiarità) potenzialmente influenti in ottica comunicativa interculturale.

Il volume si compone di cinque capitoli. Nel primo sarà tratteggiato il quadro teorico nel quale si inserisce la ricerca: in particolare, verranno sinteticamente illustrati il modello per l'osservazione e la descrizione della comunicazione interculturale proposto da Balboni (2007), che rappresenta la base teorica che ha ispirato il presente lavoro, e il modello di competenza comunicativa interculturale elaborato da Balboni e Caon (2015). Inoltre, saranno fornite indicazioni di natura metodologica e dati di tipo statistico riguardanti il questionario utilizzato per la conduzione delle interviste, la modalità di raccolta dati e il campione di indagine.

Il secondo capitolo sarà dedicato all'analisi dei valori di fondo, vale a dire di quegli aspetti di natura culturale, quali la maniera in cui vengono considerati il tempo, lo spazio, la gerarchia, il *fair play*, la famiglia, ecc. Essi, nonostante non rappresentino elementi eminentemente comunicativi, rivestono comunque un ruolo estremamente significativo negli scambi interazionali: le concezioni che i parlanti hanno dei succitati valori, infatti, tendono a emergere nelle interazioni con gli altri. Se, tuttavia, negli scambi comunicativi tra connazionali la condivisione di certe concezioni valoriali permette di non generare (o quantomeno di limitare notevolmente) problemi comunicativi dovuti a tale sostrato culturale, altrettanto non si può affermare nel caso in cui i partecipanti all'interazione abbiano culture materne diverse: in tal caso, è infatti possibile, se non addirittura probabile, che certi valori culturali possano risultare diversi, con il rischio, dunque, che senza un'adeguata analisi, considerazione o consapevolezza di tale diversità possano verificarsi problemi comunicativi interculturali tra gli interlocutori.

Nel terzo capitolo verranno presi in considerazione i codici non verbali, con particolare riferimento alla varietà interculturale che l'uso del corpo, degli oggetti e dei vestiti può assumere in ottica comunicativa. Aspetti quali la distanza interpersonale, il contatto oculare, l'uso dei gesti e della mimica facciale, la posizione assunta da gambe e piedi, nonché la scelta dell'abbigliamento, dei regali e l'uso di oggetti presentano in certe culture significati precisi che possono rivelarsi notevolmente diversi da quelli assunti in altre società. Il pericolo, dunque, è che, in mancanza di un'adeguata riflessione su tali aspetti del linguaggio non verbale, si possano commettere errori comunicativi interculturali in grado di colpire negativamente l'interlocutore straniero e quindi di compromettere l'interazione.

Il quarto capitolo offrirà un'analisi del ruolo del linguaggio verbale in ottica comunicativa interculturale. Gli aspetti che saranno affrontati nello specifico riguardano: la dimensione verbale,

nella quale si collocano, per esempio, la scelta degli argomenti, delle parole e della struttura testuale, l'uso dei titoli, degli appellativi e di elementi linguistici marcatori di formalità e informalità e la realizzazione delle mosse comunicative; la dimensione paraverbale, che riguarda, per esempio, il ruolo del tono della voce, della velocità del parlato e delle interruzioni dei turni di parola altrui. Tali aspetti vengono generalmente considerati di minore importanza rispetto alla correttezza formale delle produzioni linguistiche in un idioma straniero. Tuttavia, interrompere un interlocutore slavo meridionale o affrontare con esso argomenti che nella sua cultura sono tabù rappresentano errori comunicativi sicuramente più gravi di quelli derivanti da una scelta sbagliata di un ausiliare o da un accordo intersintagmatico errato: solamente i primi, infatti, sono in grado di pregiudicare l'esito dell'interazione.

Nel quinto capitolo, infine, saranno esaminati alcuni eventi comunicativi che, senza le dovute conoscenze e competenze comunicative interculturali, potrebbero generare problemi significativi nelle interazioni tra italiani e slavi del sud a causa della diversa maniera in cui tali situazioni potrebbero essere vissute da interlocutori appartenenti a culture e società differenti.

## 1. La comunicazione interculturale tra italiani e slavi meridionali: aspetti teorici, statistici e metodologici della ricerca

Nel presente capitolo saranno sinteticamente introdotti – per poi essere diffusamente trattati nel corso del presente contributo - quegli aspetti, come i valori di fondo che sottostanno ai comportamenti comunicativi messi in atto dai parlanti, l'uso dei linguaggi verbali, il ricorso ai codici non verbali e la gestione di determinati eventi comunicativi, che risultano decisivi nel determinare l'esito degli scambi comunicativi interculturali. L'analisi e la riflessione su tali elementi rappresentano le basi sulle quali poggia il modello per l'osservazione e la descrizione della comunicazione interculturale elaborato da Balboni (2007), che costituisce lo sfondo teorico del presente lavoro. Nel prosieguo del capitolo verranno altresì illustrate le abilità relazionali da acquisire per un pieno sviluppo della competenza comunicativa interculturale (cfr. Balboni, Caon, 2015). Infine, saranno fornite alcune informazioni di natura statistica e metodologica relative al campione di indagine, alla raccolta dati e allo strumento operativo utilizzato ai fini della stessa.

### 1.1 Il modello teorico di riferimento per l'osservazione e la descrizione della comunicazione interculturale

Balboni (2007) ha elaborato un modello di competenza comunicativa interculturale (cfr. fig. 1) secondo il quale una reale consapevolezza delle differenze culturali esistenti tra persone provenienti da società diverse che consenta di evitare *misunderstanding* culturali può essere raggiunta attraverso un'attenta e costante riflessione, analisi e osservazione dei seguenti aspetti, in riferimento sia alla propria cultura sia a quella dell'interlocutore:

- a. i valori di fondo, vale a dire tutti quegli elementi di tipo culturale (come la concezione dello spazio e del tempo, del pubblico e del privato, la gerarchia, lo status, il rispetto, la famiglia ecc.) che assumono un ruolo fondamentale negli scambi comunicativi. Hofstede (1991) li definisce *software* mentali, alludendo al fatto che durante i nostri scambi comunicativi quotidiani facciamo ricorso in maniera del tutto automatica e inconsapevole a una serie di *file* largamente condivisi nella nostra cultura. Tuttavia, generalmente non riflettiamo sul fatto che i nostri *software* mentali possano essere diversi da quelli di una persona di un'altra cultura e corriamo così il rischio di compromettere l'interazione adottando degli atteggiamenti per noi scontati ma che il nostro interlocutore potrebbe percepire negativamente. Per esempio, come si vedrà meglio in seguito (cfr. § 2.5.4), l'immagine sociale di uno slavo del sud sembrerebbe poter essere comunemente minacciata dall'assunzione di atteggiamenti quali la presentazione delle proprie scuse o la formulazione di richieste di chiarimento che in Italia, invece, tendono a essere considerate mosse comunicative meno in grado di inficiare o pregiudicare la rappresentazione e la desiderabilità sociale di un individuo;
- b. i codici non verbali, che includono la mimica facciale, la distanza interpersonale, i gesti, i vestiti, gli oggetti, i rumori corporei, gli odori, e il rapporto tra questi linguaggi non verbali e la lingua (cfr. Balboni, 2012). Lo studio delle grammatiche non verbali si dimostra fondamentale in ottica interculturale, visto che queste «variano da cultura a cultura e [...] spesso hanno significati opposti» (Balboni, 2007: 9): la comunicazione non verbale, per esempio, assume tendenzialmente una notevole importanza per gli italiani, che spesso

ricorrono al linguaggio del corpo per corroborare o, in certi casi, addirittura per sostituire i messaggi linguistici; gli slavi del sud, invece, sembrano attribuire generalmente un ruolo meno significativo ad alcuni aspetti della comunicazione non verbale, quali, per esempio, la gesticolazione. Queste diverse concezioni del linguaggio del corpo possono portare a incomprensioni nelle interazioni tra italiani e bosniaci, croati, montenegrini e serbi; per esempio, i gesti con cui gli italiani accompagnano i loro scambi comunicativi potrebbero essere percepiti dagli slavi meridionali come grotteschi, quasi caricaturali, arrivando, in certi casi, a generare in loro ilarità e divertimento, anche nel caso in cui il messaggio trasmesso dall'italiano risulti serio;

- c. i codici verbali: l'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera o seconda si concentra tradizionalmente su aspetti di natura fonologica, grafemica, morfosintattica e lessicale, ma ci sono altri elementi di cui bisogna necessariamente tenere conto per non compromettere uno scambio comunicativo. Per gli italiani, per esempio, è abbastanza comune interrompere chi sta parlando o sovrapporre la propria voce a quella degli altri, ma questi atteggiamenti sono generalmente considerati offensivi e maleducati nel mondo balcanico occidentale. D'altro canto, uno slavo del sud parla generalmente in maniera chiara, diretta, ricorrendo anche a termini ed espressioni che potrebbero offendere un interlocutore italiano per arrivare *straight to the point*. Al contrario, gli italiani tendono a essere più accorti nel parlare, ma questa modalità comunicativa può dare all'interlocutore slavo meridionale l'impressione che gli italiani siano poco chiari, che non arrivino mai al punto, che abbiano timore di esprimere apertamente il loro pensiero.

Tali aspetti si concretizzano in eventi comunicativi nei quali si realizzano le interazioni tra i parlanti. Alcune situazioni potrebbero creare incomprensioni tra italiani e slavi del sud perché vissute, gestite e considerate culturalmente in maniera diversa: se per un italiano il pranzo e la cena si consumano a orari generalmente fissi e rappresentano due momenti imprescindibili della giornata, uno slavo meridionale pranza solitamente tra le 15 e le 18 e la sua cena viene spesso limitata a uno spuntino. Fissare un appuntamento per l'ora di pranzo o di cena tra slavi del sud e italiani potrebbe rivelarsi rischioso perché potenzialmente in grado di generare spiacevoli equivoci o incomprensioni: un incontro di lavoro stabilito in area balcanica occidentale per quella che un italiano è solito definire "l'ora di pranzo" verrà invece inteso da un locale verosimilmente come un incontro davanti a un caffè, che nell'area dell'ex Jugoslavia si beve sempre con grande calma, comodamente seduti e che generalmente non manca nella giornata tipo di un bosniaco, croato, montenegrino o serbo<sup>5</sup>, con conseguente disappunto dell'italiano che dovrà posticipare il pranzo.

---

<sup>5</sup> Un'eccezione è rappresentata dagli abitati delle regioni nord-occidentali della Croazia, i cui ritmi di vita, più simili a quelli di un europeo centro-settentrionale che di uno slavo meridionale, lasciano meno spazio al rito del caffè, diffuso invece in maniera capillare nel resto dell'area balcanica occidentale considerata.

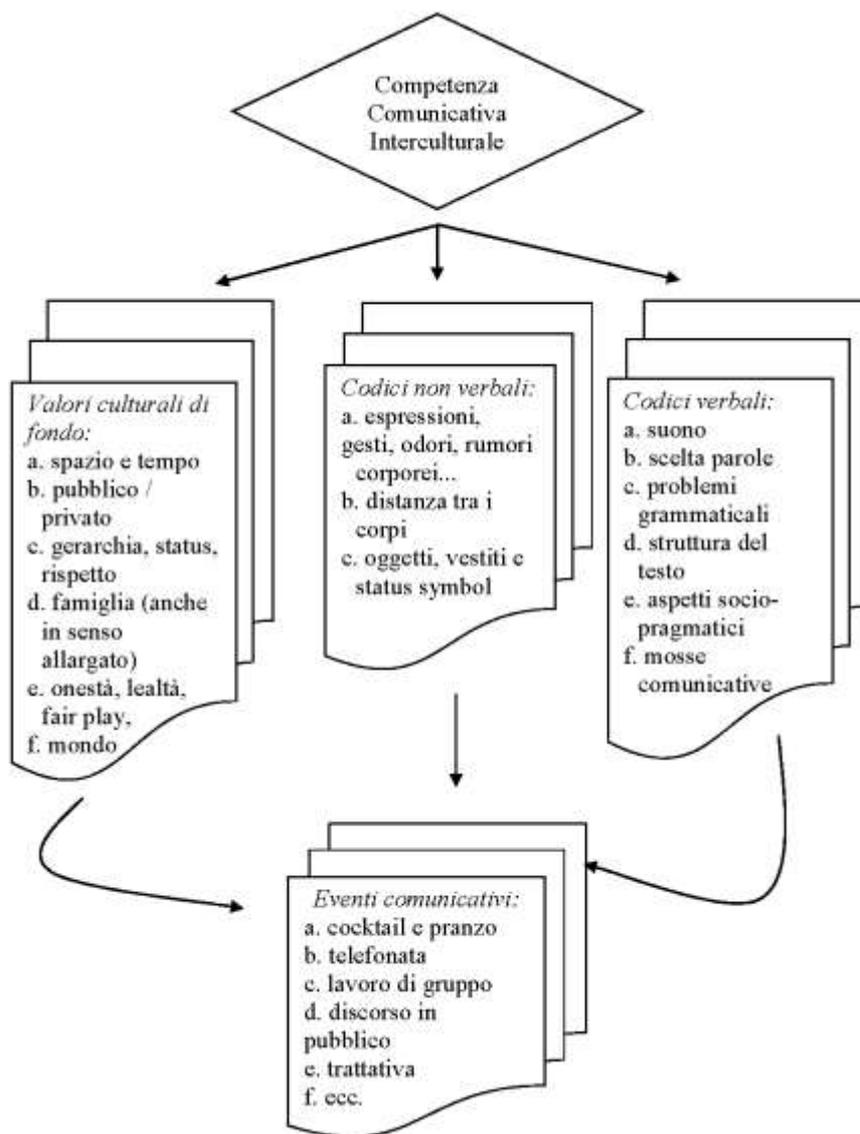


Fig. 1. Modello di competenza comunicativa interculturale (adattato da Balboni, 2007).

### 1.2 Le abilità relazionali e un nuovo modello teorico di competenza comunicativa interculturale

Il modello di competenza comunicativa interculturale appena illustrato rappresenta uno strumento che consente di guidare l'osservazione e la descrizione dei problemi di comunicazione interculturale grazie all'individuazione di alcune categorie generali e alla loro declinazione in una serie di voci più specifiche che permettono di definire le succitate categorie in maniera più precisa e dettagliata. Tale modello, in altre parole, offre a chi se ne dota l'opportunità di registrare tutti quegli aspetti ed elementi in grado di determinare differenze significative tra le culture osservate.

Le singole voci di cui il modello si compone, dunque, riconducibili ad alcuni campi più generali, quali i valori profondi, i linguaggi verbali, i codici non verbali e gli eventi comunicativi, guideranno nel corso dei seguenti capitoli l'analisi sui problemi di comunicazione interculturale potenzialmente riscontrabili tra italiani e slavi meridionali. Le riflessioni che saranno avanzate in merito rappresentano il risultato di un'indagine scientifica che ha portato alla raccolta di dati di tipo

conoscitivo sulla base dei principi teorici presentati e di una metodologia di ricerca che sarà tra breve illustrata.

L'adozione come sfondo teorico di tale modello per l'osservazione e la descrizione della comunicazione interculturale è giustificata dalla convinzione dell'affidabilità dello stesso, in quanto «il concetto di *competenza comunicativa interculturale* collocata sullo sfondo di alcuni valori culturali, del linguaggio e degli eventi in cui si realizzano gli scambi comunicativi, ci pare un modello universale [...] in grado di descrivere il fenomeno indipendentemente dal luogo e dal momento» (Balboni, 2007: 143).

Tale modello e le informazioni raccolte grazie alla sua adozione nel contesto della presente ricerca potrebbero tuttavia rischiare di risultare oggetto di «una lettura “rigida”» (Balboni, Caon, 2015: 133), non in grado, cioè, di tenere conto del carattere puramente orientativo delle informazioni che verranno fornite, e tendente, invece, a considerare le stesse come fisse, categoriche e assolute. Si ritiene dunque opportuno sottolineare che le indicazioni, i comportamenti, gli aneddoti, le esemplificazioni e le distinzioni su base geografica e culturale che saranno presentate non vanno in alcun modo considerate applicabili alla totalità degli interlocutori italiani o slavi meridionali, ma si configurano semplicemente come istruzioni utili ad agevolare la comprensione, la lettura e l'interpretazione di quelle differenze di natura culturale che potrebbero manifestarsi negli scambi comunicativi interculturali concreti con i rischi più volte citati legati a eventuali equivoci che potrebbero sorgere tra interlocutori privi di una comune cultura materna.

In altre parole, lungi dal voler fornire «classificazioni statiche delle culture e indicazioni predittive dei comportamenti delle persone sulla base della loro appartenenza geografica e culturale» (Balboni, Caon, 2015: 134) e forti della consapevolezza che gli incontri (e gli scontri) avvengono tra individui e non tra culture, lo scopo con il quale verranno presentate le informazioni relative ai potenziali problemi di comunicazione interculturale tra italiani e slavi del sud è quello di favorire nel lettore una presa di coscienza dell'esistenza di differenze di natura culturale – del tutto indicative e orientative, è opportuno rimarcarlo - tra popoli diversi che, se non tenute debitamente in conto, potrebbero avere ripercussioni significative sulle interazioni concrete tra i parlanti. Si cercherà, dunque, di fornire delle linee guida e delle chiavi di lettura generali che permettano agli interlocutori di orientarsi e muoversi con consapevolezza in ambienti caratterizzati dalla compresenza di individui appartenenti a culture diverse e quindi di «evitare o ridurre alcuni rischi di fraintendimento, incomprendimento, conflitto con l'altro o, almeno, [...] gestire le situazioni problematiche che possono crearsi in contesti multiculturali» (Balboni, Caon, 2015: 134).

Oltre ai possibili rischi appena palesati legati a eventuali interpretazioni stringenti del modello illustrato, va inoltre rilevato che lo stesso sembra rispondere principalmente, proprio per ragioni intrinseche, all'esigenza di conoscere le culture altre e alla necessità di prendere coscienza del concetto di relativismo culturale e dell'esistenza di differenze culturali.

Quindi, per evitare eventuali rischi legati a possibili interpretazioni rigide del modello proposto e per unire «alla dimensione *conoscitiva* una esplicita dimensione *processuale*» (Balboni, Caon, 2015: 134), il modello di competenza comunicativa interculturale elaborato da Balboni (2007) è stato recentemente integrato da Caon (cfr. Balboni, Caon, 2015), il quale ha individuato, accanto alla riflessione sui *software* mentali, sull'uso dei linguaggi verbali e non verbali e sulla gestione degli eventi interazionali, un ulteriore aspetto che si rivela determinante per saper agire in maniera appropriata in situazioni comunicative interculturali: le abilità relazionali. Queste permettono di affiancare alla conoscenza teorica di quegli elementi culturali in grado di emergere come

potenzialmente critici nelle interazioni comunicative con parlanti stranieri la capacità reale dell'interlocutore di interagire adeguatamente in eventi comunicativi concreti.

Per lo sviluppo di tali abilità, è necessario acquisire innanzitutto piena coscienza di alcuni concetti estremamente rilevanti in ottica comunicativa interculturale, quali:

- a. il relativismo culturale dei *software mentali* e degli schemi relazionali, che orientano la maniera in cui si guarda la realtà, ci si avvicina al mondo e si interagisce con gli altri. Per essere in grado di comunicare in maniera efficace in situazioni interculturali si rivela essenziale diventare consci dell'esistenza di «questi filtri culturali [...] e di quanto essi influenzino le nostre aspettative e i nostri comportamenti» (Balboni, Caon, 2015: 136-137), ricercando, come obiettivo finale, il raggiungimento della capacità di valutare correttamente l'agire proprio e altrui. In tale ottica, diventa fondamentale saper «guardare se stessi mentre si guarda l'altro, cercando di vedere entrambi dalla medesima distanza» (Balboni, Caon, 2015: 137);
- b. la necessità di modificare una visione della realtà che si manifesta spesso come etnocentrica, in grado, cioè, di portare gli individui, non di rado in maniera del tutto inconsapevole, a esprimere giudizi (che si rivelano spesso pregiudizi) su culture diverse dalla propria sulla base di parametri culturali instillati dalla propria società e implicitamente considerati come termini di confronto e modelli unici e infallibili. «Occorre quindi “mettere in crisi” le proprie certezze per fare spazio all'eventualità che esistano altre richieste possibili alle questioni socio-culturali e che, magari, possano anche essere migliori delle “nostre”» (Balboni, Caon, 2015: 139);
- c. il rischio insito nella formazione di stereotipi relativi ad altre culture e agli individui che vi appartengono. La creazione di luoghi comuni risponde spesso alla necessità della nostra psiche di categorizzare gli stimoli esterni ai fini di operare una semplificazione della realtà (sicché, per esempio, a un inglese, per quanto sconosciuto, possono essere attribuite caratteristiche caratteriali quali l'essere freddo e chiuso). Gli stereotipi, inoltre, possono rappresentare anche il frutto di un'attribuzione da parte della mente umana di significati presunti a dati oggettivi (per esempio, l'idea che una persona che indossa un vestito particolarmente colorato sia allegra, solare o estroversa). Uno stereotipo rischia di diventare particolarmente pericoloso se viene associato a un pregiudizio, che si configura come una «distorsione della realtà e come elemento che può corrompere irrimediabilmente la comunicazione» (Balboni, Caon, 2015: 143), specie in contesto interculturale, quando, cioè, non avendo con l'interlocutore straniero «un comune sostrato di abitudini e di norme comportamentali più o meno implicitamente codificate ed avendo forme stereotipate e pregiudiziali spesso molto strutturate, possiamo attribuire – al medesimo comportamento – significati e valori diversi che rischiano di creare anche clamorosi fraintendimenti e pesanti conflitti interpersonali» (*ibidem*).

Acquisire una piena consapevolezza dei concetti appena analizzati e saperli investigare criticamente in riferimento alle proprie modalità di pensiero, comportamento e relazione con gli altri si rivela basilare per lo sviluppo delle abilità relazionali, che permettono di comunicare in maniera efficace in situazioni interculturali, evitando di fare incorrere gli interlocutori in equivoci e *misunderstanding* dovuti ai rispettivi sostrati culturali e consentendo una gestione più efficace di situazioni

potenzialmente rischiose per il buon esito dell'interazione. Per una più completa esposizione del quadro teorico di riferimento e per una maggiore facilità di lettura, vengono di seguito illustrate le abilità relazionali che, secondo Caon, ogni parlante sensibile ai problemi di comunicazione interculturale deve acquisire (per una trattazione più ampia, si rimanda il lettore a Balboni, Caon, 2015, e alla prefazione di Caon al presente volume):

- a. saper osservare, cioè la capacità di «saper azzerare l'impatto di esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto con persone di altre culture» (Balboni, 2015: 7). L'acquisizione di tale abilità presuppone lo sviluppo della capacità di: straniamento, necessaria per poter controllare le proprie reazioni emotive in contesti comunicativi interculturali, facendo prevalere una valutazione razionale e non emozionale di situazioni, gesti, parole, mosse comunicative che potrebbero essere del tutto normali in certe culture ma da evitare in altre; decentramento, fondamentale per assumere una prospettiva il più possibile imparziale e oggettiva che permetta, come è già stato sottolineato in precedenza (cfr. *supra*), di guardare e interpretare «l'evento comunicativo da una posizione "terza", differente sia da quella propria sia da quella dell'interlocutore» (Balboni, Caon, 2015: 148);
- b. saper relativizzare. Partendo dalla consapevolezza che ogni individuo ha una visione solamente parziale della realtà in quanto questa risulta mediata da sistemi di valori e di idee e da categorie e schemi interpretativi e concettuali assorbiti dall'ambiente culturale nel quale la persona cresce, è necessario assumere con l'interlocutore straniero un atteggiamento dialogico finalizzato a comprendere i significati attribuiti da quest'ultimo ai suoi comportamenti nonché a rendere chiari a nostra volta i significati che vogliamo attribuire ai nostri;
- c. saper sospendere il giudizio, che implica una capacità di controllo degli atteggiamenti valutativi espressi dagli individui nei confronti di stimoli esterni (comportamenti, idee, atteggiamenti dell'interlocutore). Tali valutazioni dipendono da modelli valoriali, comportamentali e di interpretazione della realtà sviluppati all'interno di un determinato ambiente culturale e sono compiute in tempo reale per poter reagire agli input in maniera appropriata. Sospendendo il giudizio si cerca di prevenire una simile reazione istintiva assumendo piuttosto un atteggiamento riflessivo, con il quale un parlante si ferma a considerare le eventuali differenze culturali esistenti con l'interlocutore senza attribuire un valore culturalmente determinato a un certo tipo di messaggio<sup>6</sup> ma cercando di comprendere il comportamento dell'interlocutore e richiedendo eventualmente anche un *feedback* esplicativo per capire se dietro un certo gesto o una determinata azione ci sia una reale intenzione offensiva oppure se si tratti di un semplice fraintendimento dovuto alla mancata condivisione di certi modelli culturali;
- d. saper ascoltare attivamente, essere cioè in grado di approcciarsi a una persona con la consapevolezza che questa «per default non è nemica, stupida, aggressiva, ecc.» (Balboni, 2015: 8), ma anche che esistono distanze culturali che possono portare a una diversa interpretazione di situazioni, fatti, idee, valori, comportamenti ed esperienze. Per evitare che tali differenze possano generare equivoci o, peggio, scontri interculturali, è necessario che l'interlocutore: consideri con attenzione quegli aspetti spesso dati per scontati perché

---

<sup>6</sup> Come è già stato osservato al punto b., comportamenti considerati neutri in una cultura possono essere ritenuti offensivi in un'altra.

largamente condivisi nella sua cultura, ma potenziali fonti di incomprensione con il parlante straniero; ascolti «per cogliere spiegazioni implicite di alcuni atteggiamenti, per vedere se un dato per noi negativo viene tranquillamente superato nel resto del discorso» (*ibidem*); metta in atto strategie comunicative finalizzate a precisare i messaggi che produce e a richiedere eventuali chiarimenti su quelli che riceve qualora si palesassero dubbi o incertezze sul loro significato;

- e. saper comprendere emotivamente. Le emozioni assumono un ruolo decisivo in un ambiente comunicativo interculturale: ogni parlante deve allenarsi a riconoscere, comprendere e controllare le proprie e allo stesso considerare e capire quelle dell'interlocutore. Fondamentali per il raggiungimento di tale duplice finalità risultano due concetti: l'empatia, cioè «la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la "qualità" del suo vissuto emotivo» (Balboni, Caon, 2015: 154-155). In tal modo, ogni parlante può essere in grado di stabilire un contatto profondo con l'interlocutore trovando in quanto egli esprime rimandi alla propria esperienza e potendo così immedesimarsi nella situazione da questi vissuta; l'exotopia, «ovvero la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità» (Balboni, Caon, 2015: 155), considerandola come normale, attesa, da accettare e non da rifiutare per quanto possa anche risultare destabilizzante, fastidiosa o addirittura preoccupante;
- f. saper negoziare i significati, che rappresenta un'operazione fondamentale in ottica comunicativa interculturale visto che i problemi che possono emergere tra gli interlocutori nascono non di rado dall'incapacità o dalla scarsa attenzione prestata dagli stessi alla necessità di chiarire gli impliciti culturali sottostanti ai loro comportamenti e di attribuire a questi ultimi significati specifici, fornendo o richiedendo, se necessario, delle spiegazioni degli stessi.

La centralità assunta dallo sviluppo delle abilità relazionali ha dunque portato all'elaborazione di un nuovo modello di competenza comunicativa interculturale<sup>7</sup> (cfr. fig. 2) nel quale viene indicato come la conoscenza delle caratteristiche legate ai valori di fondo, all'uso dei codici e alla gestione degli eventi comunicativi proprie del popolo dell'interlocutore non metta un parlante al riparo dal rischio di commettere errori interculturali. Sono infatti le capacità di osservazione, decentramento, straniamento, sospensione del giudizio, relativizzazione, ascolto attivo, comprensione emotiva e negoziazione dei significati a consentire concretamente a ogni interlocutore di ricostruire e arricchire la propria identità e aprirsi a una più completa, profonda ed effettiva comprensione di chi appartiene a una cultura diversa.

---

<sup>7</sup> Basato sul già citato modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, 2007) e ispirato al modello di competenza comunicativa proposto da Balboni (2012, 2014b).

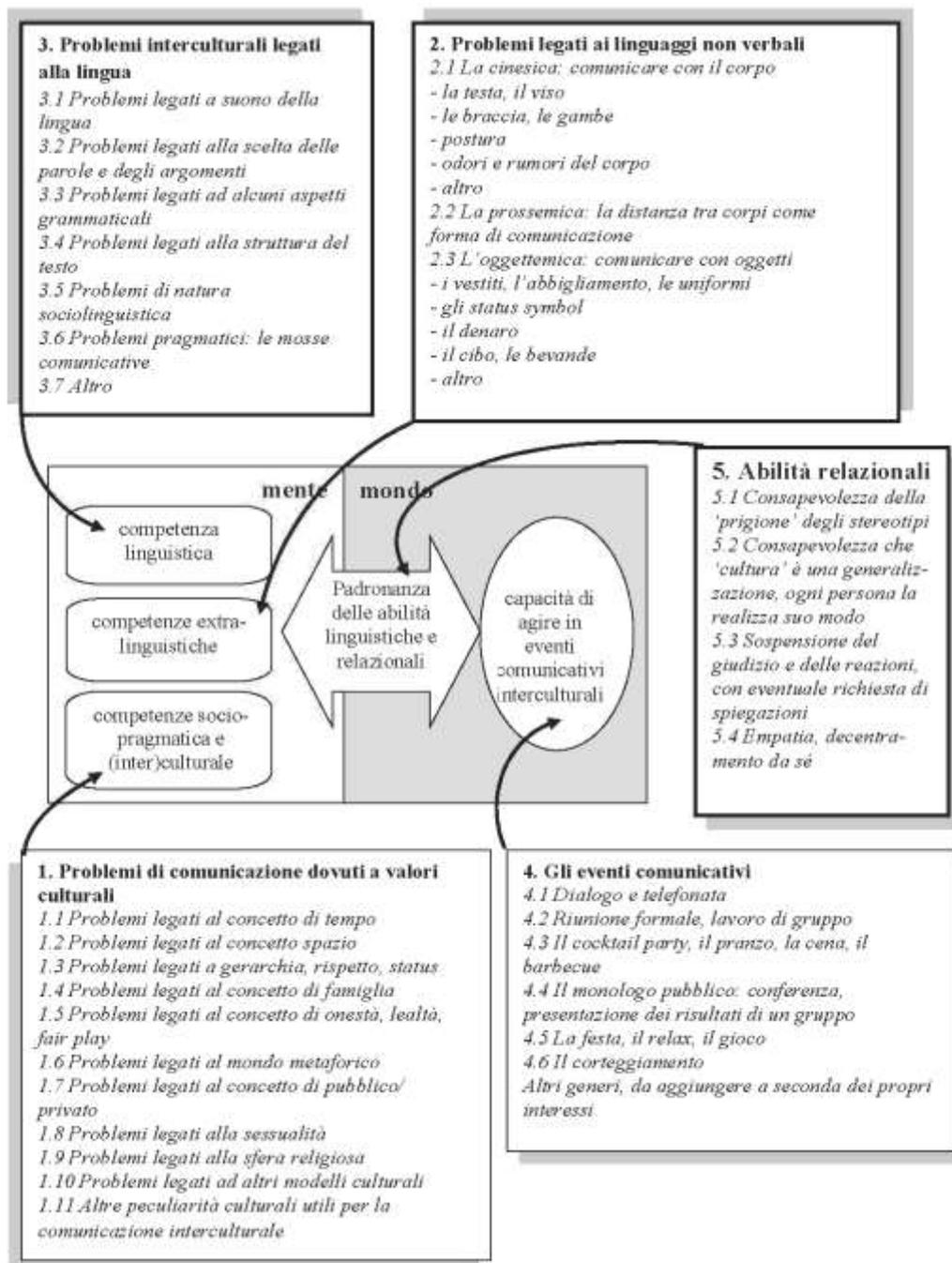


Fig. 2. Modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon, 2015).

Lo sviluppo delle abilità relazionali sopra descritte si rivela, dunque, decisivo ai fini della costruzione da parte di ogni parlante della propria competenza comunicativa interculturale. Tali abilità, come si può rilevare nel modello proposto nella figura 2, costituiscono, insieme a quelle linguistiche, il *trait-d'union* che permette di trasferire il bagaglio di conoscenze e competenze acquisite a livello mentale relative agli aspetti linguistici (verbali e non verbali) e culturali in grado di creare problemi con l'interlocutore straniero nel mondo reale, ovvero in interazioni concrete con l'altro che si realizzano in precisi eventi e contesti comunicativi.

Va tuttavia ricordato come l'obiettivo del presente contributo sia quello di illustrare i risultati di una ricerca conoscitiva che ha contribuito a far luce sui potenziali problemi di comunicazione interculturale tra italiani e slavi meridionali. Coerentemente con le finalità individuate, si è dunque scelto di indagare esclusivamente le quattro dimensioni (legate ai valori di fondo, ai linguaggi verbali e non verbali e agli eventi comunicativi) già presenti nel modello di competenza comunicativa interculturale elaborato da Balboni (2007) e di limitarsi a una sintetica descrizione (cfr. *supra*) delle abilità relazionali, che pertanto non verranno ulteriormente approfondite, ricoprendo, queste, una specifica dimensione operativa e processuale non specifico oggetto del presente studio<sup>8</sup>.

### 1.3 La ricerca sul campo

L'illustrazione dei valori di fondo che assumono un ruolo significativo negli scambi interazionali interculturali, dei comportamenti verbali e non verbali dei popoli slavi meridionali (e, in ottica contrastiva, degli italiani) e la presentazione delle principali situazioni comunicative di natura formale gestite in maniera culturalmente diversa dai suddetti popoli rappresentano gli aspetti sui quali verterà la trattazione proposta nei seguenti capitoli. Le riflessioni che verranno avanzate nascono da un lavoro di indagine, raccolta e analisi dei dati condotto nell'area balcanica occidentale considerata coinvolgendo un cospicuo numero di *informant* e raffrontando le informazioni così raccolte con quelle già in possesso dello scrivente, ricavate nel corso della sua pluriennale permanenza nell'area. Nel corso dei seguenti paragrafi verranno fornite alcune coordinate metodologiche e statistiche relative all'approntamento e alla conduzione della ricerca che riguarderanno, in particolare, lo strumento di indagine e le modalità di raccolta dati (cfr. § 1.3.1) e il campione coinvolto (cfr. § 1.3.2).

#### 1.3.1 Lo strumento di ricerca

La raccolta dati è stata condotta utilizzando un questionario (cfr. appendice) appositamente creato per raccogliere informazioni relative a tutti quegli elementi che rischiano di generare problemi comunicativi interculturali tra italiani e altri popoli e già adoperato in una ricerca condotta da Lobasso, Pavan e Caon<sup>9</sup> relativa ai problemi di comunicazione interculturale tra italiani e greci. Tale strumento di indagine<sup>10</sup>, composto da centosettantacinque *item*<sup>11</sup> costituiti da domande<sup>12</sup> unicamente a risposta aperta e quindi in grado di raccogliere dati di tipo esclusivamente qualitativo, presenta, coerentemente con il modello teorico adottato, le seguenti sezioni: i valori di fondo, i linguaggi non

---

<sup>8</sup> Si noti che il nuovo modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon, 2015) è successivo alla realizzazione della presente ricerca. Pertanto, l'adozione del modello elaborato da Balboni (2007) è giustificata, oltre che dalle ragioni precedentemente illustrate, dal fatto che lo stesso rappresentava all'epoca della ricerca l'unico riferimento teorico disponibile tra quelli presentati in questa sede.

<sup>9</sup> I risultati di tale indagine sono riportati in Lobasso, Pavan, Caon, 2007.

<sup>10</sup> Lo specifico questionario riportato in appendice è stato utilizzato con *informant* di etnia serba.

<sup>11</sup> Si noti che non tutte le domande inserite nel questionario hanno favorito l'elicitazione di risposte considerate rilevanti ai fini dell'indagine. Di conseguenza, alcune delle voci presenti nello strumento d'indagine non sono state trattate nella presentazione dei dati raccolti.

<sup>12</sup> Non sempre a ogni *item* corrisponde una singola domanda. In alcuni casi, infatti, un *item* si compone di più domande volte a specificare e a precisare lo stesso (cfr. per esempio il punto *c.* della voce "1.1 Il tempo"). In altri, invece, l'*item* è stato ulteriormente scomposto per poter definire con maggiore chiarezza i diversi aspetti della questione posta (cfr. per esempio il punto *e.* della voce "1.5 La gerarchia").

verbal, i codici verbali, le mosse comunicative (che nel succitato modello sono inserite tra i linguaggi verbali) e le situazioni comunicative. Rispetto alla sua forma iniziale, il questionario è stato integrato da alcune domande relative ad aspetti di natura culturale in riferimento ai quali i popoli slavi meridionali si mostrano in generale particolarmente sensibili (per esempio, la questione dell'identità etnica e il nazionalismo) o che assumono una valenza del tutto particolare, risultando, dunque, meritevoli di un approfondimento (per esempio, il rito del caffè). Inoltre, sotto alcune voci già esistenti sono stati inseriti nuovi *item* volti a specificare ulteriormente certe domande già presenti nel questionario e a far auspicabilmente elicitare alle informatrici alcuni elementi tipici della cultura del loro popolo (per esempio, la voce "senso del denaro e del guadagno", originariamente presente senza ulteriori specificazioni in coda alla prima sezione del questionario, in corrispondenza della dicitura "altri valori diversi", è stata arricchita di tre *item* che hanno permesso di definire in maniera più precisa i termini dell'elemento da indagare).

Il questionario è stato presentato a ogni *informant* nel corso di un colloquio introduttivo svoltosi in presenza con i parlanti facilmente raggiungibili fisicamente e via *Skype* con le informatrici residenti nelle regioni dell'area distanti dalla zona in cui operava il ricercatore. In tale incontro preliminare è stata chiarita la struttura dello strumento di indagine, sono stati spiegati gli obiettivi della ricerca (anche attraverso esempi concreti relativi ad alcune voci delle diverse sezioni da analizzare) e sono stati presi accordi sulla modalità di lavoro: alle *informant* è stato chiesto di riflettere sulle varie voci, compilandole per intero o semplicemente annotando le informazioni ritenute pertinenti sotto forma di appunti, prima di procedere alla realizzazione delle interviste, registrate, durante le quali il ricercatore e le informatrici hanno discusso le varie domande poste nel questionario secondo l'ordine in cui le stesse sono state inserite. Il questionario, quindi, non è stato compilato per iscritto ma ha rappresentato la base per la conduzione di interviste orali, svoltesi con ogni parlante in media nell'arco di sei-otto incontri della durata di circa due ore ciascuno. La scelta di intervistare le informatrici, e non di far semplicemente compilare loro il questionario in forma scritta, trova un'ulteriore giustificazione metodologica nella possibilità di approfondire gli elementi trattati durante le interviste. Inoltre, alcuni aspetti menzionati dalle *informant* si sono rivelati tanto significativi quanto inattesi agli occhi del ricercatore, rappresentando quindi ulteriori spunti di riflessione che hanno permesso di integrare certi *item* del questionario con le nuove informazioni emerse allo scopo di verificare se tali elementi di novità individuati da alcune informatrici potessero essere rilevati e suggeriti anche da altre, rendendo così ancora più ricco il quadro fornito da ognuna di esse. Per esempio, nella definizione del concetto di puntualità per gli slavi meridionali si è rivelata determinante la riflessione di un'informatrice, la quale ha rilevato una profonda differenza comunemente riscontrabile tra i dipendenti pubblici, spesso poco abituati a osservare in maniera precisa i propri orari lavorativi, e coloro che operano nel settore privato, che, al contrario, si dimostrano generalmente più puntuali e attenti nel rispettare gli orari imposti dal loro datore di lavoro. Va infine rilevato come la preferenza per la conduzione di interviste orali basate sulla traccia fornita dal questionario rispetto alla compilazione scritta di quest'ultimo si sia rivelata fondamentale per poter negoziare alcune delle risposte fornite dai parlanti: in certi casi, infatti, le riflessioni avanzate dalle *informant* sono apparse al ricercatore ambigue e/o non rispondenti agli aspetti che l'*item* voleva sottolineare a causa di un fraintendimento iniziale della domanda, che, in seguito alle sollecitazioni, alle riformulazioni e alle precisazioni del ricercatore, è stata meglio compresa con delle conseguenti risposte diverse fornite dal soggetto intervistato.

### 1.3.2 Il campione di indagine

Il questionario è stato somministrato a diciannove informatrici<sup>13</sup> (cfr. tab. 1), delle quali quattro di nazionalità croata, nove bosniache di cui tre di etnia serba, una croata e quattro bosgnacche<sup>14</sup>, quattro serbe e due montenegrine. Le *informant*, tutte donne, presentano un alto livello di istruzione (laurea o, in un caso, diploma all'accademia delle belle arti) e sono di età compresa tra i venti e i quarantacinque anni. La ricerca degli stessi informatori si è rivelata piuttosto difficile per la complessità del profilo del parlante ricercato, che doveva presentare i seguenti requisiti: conoscere la lingua italiana a livello avanzato per poter trattare con disinvoltura e naturalezza i focus dell'indagine nella lingua materna del ricercatore, avere un'ampia e diretta familiarità con la cultura italiana (raggiunta dopo aver trascorso un periodo di tempo significativamente lungo in Italia o essere stati in frequente o costante contatto con italiani) e intrattenere o avere intrattenuto rapporti di lavoro con italiani per poter comprendere al meglio alcuni riferimenti alla realtà culturale italiana presenti nel questionario e per riflettere in chiave contrastiva sulle differenze tra la propria cultura materna e quella italiana in riferimento ai punti indagati. Tuttavia, non è sempre stato possibile reperire *informant* con un simile profilo. Per poter completare l'indagine coinvolgendo un numero di informatrici ritenuto congruo, si è così scelto di soprassedere, in riferimento a un numero comunque minoritario di casi (cfr. tab. 1), su alcuni dei requisiti sopra individuati (la cui presenza è indicata dal simbolo "X"), come i rapporti di lavoro intrattenuti con italiani (sette parlanti) e un'approfondita conoscenza del contesto culturale italiano (quattro informatrici).

<i>Informant</i>	Popolo di appartenenza	Paese di provenienza	Anno di nascita	Titolo di studio	Alta familiarità con la cultura italiana	Rapporti di lavoro intrattenuti o in corso con italiani
I. 1	Croato	Croazia	1988	laurea	X	X
I. 2	Croato	Croazia	1985	laurea	X	X
I. 3	Croato	Croazia	1995	laureanda		
I. 4	Croato	Croazia	1988	laurea	X	X
I. 5	Croato	Bosnia ed Erzegovina	1970	laurea	X	X

<sup>13</sup> Per motivi di riservatezza, non sono stati riportati i nomi delle *informant*, ma sono state utilizzate delle sigle composte dalla lettera "i" (l'iniziale di *informant*) e da un numero cardinale con il quale identificare ogni singola informatrice.

<sup>14</sup> Con il termine "bosgnacco" (*Bošnjak*) si fa riferimento alla «"nazionalità" (*narod*) rappresentativa degli slavi islamizzati all'epoca dell'Impero Ottomano» (Pelusi, 2008: 128), altrimenti conosciuti come "musulmani" (*Muslimani*), che non vanno confusi, quindi, «con i musulmani, fedeli dell'Islam, presenti su tutto il territorio jugoslavo, come altrove, in Europa e nel mondo» (*ibidem*). Si tratta di un vocabolo usato, dunque, con una precisa accezione etnica e ben diverso da "bosniaco" (*Bosanac*), con il quale vengono genericamente indicati gli abitanti della Bosnia ed Erzegovina senza riferimento all'appartenenza a uno specifico gruppo etnico. Per evitare di generare equivoci e fraintendimenti lessicali e concettuali, dunque, nel presente lavoro il termine "musulmano" compreso tra due virgolette alte verrà impiegato come sinonimo di "bosgnacco"; al contrario, la medesima parole priva di virgolette sarà da intendere nella sua accezione religiosa.

Si noti come una delle nove informatrici bosniache non ha fornito alcuna precisa indicazione di appartenenza a uno dei tre principali gruppi etnici della Bosnia ed Erzegovina (bosgnacchi, serbi e croati), riconoscendosi piuttosto nell'anima multiculturale di Sarajevo, la città in cui risiede, e preferendo dunque dichiararsi bosniaca e cittadina di Sarajevo. Anche un'*informant* bosgnacca e l'informatrice bosniaca di etnia croata, pur fornendo delle chiare indicazioni relative alla loro appartenenza etnica, hanno preferito definirsi cittadine di Sarajevo.

I. 6	Bosniaco	Bosnia ed Erzegovina	1978	diploma conseguito presso l'accademia delle belle arti	X	
I. 7	Bosgnacco	Bosnia ed Erzegovina	1990	laurea		
I. 8	Bosgnacco	Bosnia ed Erzegovina	1985	laurea	X	
I. 9.	Bosgnacco	Bosnia ed Erzegovina	1981	laurea	X	X
I. 10	Bosgnacco	Bosnia ed Erzegovina	1987	laurea	X	X
I. 11	serbo	Bosnia ed Erzegovina	1988	laurea	X	X
I. 12	serbo	Bosnia ed Erzegovina	1988	laurea		X
I. 13	serbo	Bosnia ed Erzegovina	1986	laurea	X	X
I. 14	Serbo	Serbia	1981	laurea	X	X
I. 15	Serbo	Serbia	1983	laurea	X	
I. 16	Serbo	Serbia	1986	laurea	X	X
I. 17	Serbo	Serbia	1981	laurea	X	X
I. 18	montenegrino	Montenegro	1981	laurea	X	
I. 19	montenegrino	Montenegro	1987	laurea		

Tab. 1. Profilo delle *informant* coinvolte nella ricerca.

L'apparente squilibrio, che non sarà sfuggito al lettore più attento, relativo al rapporto tra il numero delle *informant* contattate e i singoli paesi menzionati non è casuale ma risponde a precise esigenze di ricerca, rilevabili, *in primis* nella necessità di intervistare almeno due informatrici per paese per poter confrontare le risposte fornite dalle *informant* ed approfondire eventualmente alcune voci, soprattutto quelle che differivano da quanto detto da altre informatrici o che avrebbero potuto rappresentare elementi di novità rispetto a quanto raccolto.

La disomogeneità sopra rilevata va anche attribuita al fatto che, in alcuni casi, si è rivelato necessario procedere alla ricerca di un numero maggiore di parlanti rispetto a quanto era stato originariamente previsto: le peculiarità culturali di alcune regioni, infatti, hanno reso necessaria la ricerca di ulteriori *informant* che potessero garantire l'espressione di una voce specifica per certe aree da confrontare con quella ritenuta rappresentativa delle tendenze dell'intero paese. È il caso, per esempio, della Vojvodina, regione della Serbia settentrionale segnata da una straordinaria varietà nella composizione etnica della popolazione e caratterizzata, nel corso della sua storia, da vicende parzialmente diverse da quelle che hanno segnato il resto del paese: si pensi, per esempio, alla lunga dominazione asburgica

seguita alla cacciata dei turchi mentre, al contempo, le altre aree della Serbia – se si esclude un breve periodo di occupazione austriaca tra il 1718 e il 1739 - continuavano dapprima a rimanere sotto il controllo ottomano per poi raggiungere una maggiore autonomia fino alla conquista dell'indipendenza. Come osserva Pirjevec (2002: 26), la frattura che si venne a creare in quegli anni tra i succitati territori dell'odierna Serbia andò ad incidere «in modo determinante nel corpo vivo del popolo serbo». Certe risposte fornite dalle informatrici sembrano effettivamente testimoniare, in riferimento a determinati aspetti (per approfondimenti, cfr. § 2.6.1 e 2.6.2), una mentalità in parte diversa da quella della gente del resto del paese e di Belgrado. Particolare è anche il caso di territori quali l'Istria e il Quarnaro<sup>15</sup>, profondamente legati per ragioni storiche e geografiche all'Italia, mentre il complicatissimo equilibrio interetnico che caratterizza la Bosnia ed Erzegovina è stato addirittura riconosciuto a livello politico con la firma degli accordi di Dayton, che nel dicembre del 1995 hanno sancito la fine della guerra civile, in base ai quali la Bosnia ed Erzegovina si presenta oggi come uno stato federale composto da due entità amministrative: la Federazione di Bosnia ed Erzegovina (*Federacija Bosne i Hercegovine, FBiH*), con capitale Sarajevo, abitata da una popolazione a maggioranza “musulmana” e croata, che amministra le regioni sud-occidentali e quasi interamente la parte centrale del paese; la Repubblica Serba di Bosnia ed Erzegovina (*Republika Srpska, RS*), con capitale Banja Luka, popolata prevalentemente da serbi, che comprende le aree al confine ad est con il Montenegro e la Serbia e a nord con la Croazia. Da qui l'esigenza di coinvolgere informatrici bosniache che rappresentassero le principali etnie del paese.

La summenzionata sproporzione nel numero di intervistati tra i vari paesi è stata giustificata, infine, anche dalla possibilità di avvalersi, laddove sia stato possibile reperirlo, di un maggior numero di informatrici tra cui suddividere l'intervista: considerato l'alto numero di domande di cui si compone il questionario, a ognuna delle quattro *informant* bosniache, per esempio, non è stato sottoposto, come è invece accaduto per le informatrici delle altre nazionalità, l'intero questionario, ma solamente una parte di esso (le prime due sezioni oppure le ultime tre<sup>16</sup>) per non condizionare negativamente la disponibilità delle intervistate, le quali, di fronte a un elevato numero di domande, avrebbero potuto provare sentimenti di *dis-piacere* e demotivazione, oltre che una naturale stanchezza, e, di conseguenza, eludere il compito o svolgerlo senza la necessaria attenzione. Per evitare di incorrere in questo rischio, ove non si avesse una disponibilità tale di informatrici da poter permettere di suddividere il questionario tra le stesse, è stato necessario dosare accuratamente nel tempo la somministrazione dello strumento di indagine.

La raccolta dati, inoltre, ha posto alcuni problemi legati, oltre alla negoziazione delle risposte con gli intervistati, di cui si è già brevemente discusso (cfr. *supra*), all'analisi e alla sintesi dei dati raccolti: questi ultimi, infatti, esclusivamente di natura qualitativi, dunque non quantificabili numericamente o in percentuali, hanno richiesto un notevole sforzo al ricercatore nell'organizzazione, nella

---

<sup>15</sup> I riferimenti a tali territori proposti nel presente lavoro sono giustificati non solo dalle motivazioni di carattere storico e geografico già menzionate, ma soprattutto dalla possibilità di giovare delle indicazioni fornite da un'informatrice istriana e da una quarnerina che si sono rivelate, dunque, fonti conoscitive fondamentali per l'approfondimento degli aspetti legati a tali aree indagati nel corso della ricerca. Si è preferito, altresì, a meno che le informatrici non avessero una conoscenza diretta degli aspetti di volta in volta indagati, non includere in tali riferimenti altre regioni costiere dell'area soggette, nel corso della loro storia, a significative influenze provenienti dalla penisola italiana, proprio per la mancanza di *informant* originari o residenti in tali territori che potessero contribuire, in maniera simile a quanto realizzato dalle due informatrici summenzionate, a delineare un quadro di tali aree. La medesima scelta è stata operata anche in riferimento ad altre aree caratterizzate da aspetti e peculiarità culturali in parte differenti da quelli attribuibili al resto del paese.

<sup>16</sup> È stato rilevato, infatti, che una tale divisione del lavoro, per via di alcune differenze legate al numero degli *item* presenti nelle singole sezioni del questionario e al grado di approfondimento da essi richiesto, ha determinato dei tempi di realizzazione delle interviste piuttosto simili tra le diverse partecipanti all'indagine.

schematizzazione, nell'analisi e nella sintesi dei dati. Ulteriori difficoltà che hanno rallentato la raccolta dati sono scaturite dalla scarsa disponibilità di tempo delle informatrici, che in più di un'occasione hanno chiesto di rimandare l'intervista e con cui non è stato sempre agevole individuare dei momenti adeguati per il confronto.

Dopo aver tracciato un quadro teorico e metodologico e aver fornito informazioni di tipo statistico sull'indagine condotta, saranno esposti, nei prossimi capitoli, i risultati della ricerca con una precisa scansione degli stessi sulla base delle categorie individuate da Balboni (2007) nel suo modello: i valori profondi, i codici non verbali, i linguaggi verbali, tra i quali rientrano le mosse comunicative, e i principali eventi comunicativi di natura formale.

## 2. Valori profondi

Nel presente capitolo saranno analizzati i principali aspetti di natura culturale (come la concezione che i popoli oggetto della ricerca hanno del tempo, dello spazio, della gerarchia, della famiglia, della lealtà, ecc.) che, pur non essendo elementi specificamente comunicativi, assumono in realtà un ruolo estremamente significativo nelle interazioni interculturali, risultando potenzialmente forieri di problemi di comunicazione che potrebbero rivelarsi decisivi per il risultato dei medesimi scambi interazionali. I *software mentali*, infatti, costituiscono le chiavi interpretative della realtà che ogni cultura materna fornisce a ciascun individuo che in essa si forma e di cui dunque porta inevitabilmente traccia. Va tuttavia rilevato come ogni società e ambiente trasmetta valori e modelli che possono rivelarsi almeno in parte differenti da quelli proposti in altre culture e/o contesti sociali diversi. Il rischio, dunque, è che, senza la necessaria consapevolezza di tale relativismo culturale e della conseguente conoscenza dei valori profondi della propria cultura d'appartenenza e di quella dell'interlocutore straniero, possano generarsi incomprensioni di tipo culturale che potrebbero influire sull'approccio all'interazione, sulla conduzione dello scambio comunicativo e/o sulla propria impressione nei confronti dell'interlocutore: per esempio, l'idea piuttosto elastica della puntualità che tende a caratterizzare il mondo italiano meridionale potrebbe irritare non poco un interlocutore slavo meridionale, specie se del nord, con il rischio, dunque, che il clima dell'interazione e/o la considerazione dell'interlocutore ne risultino condizionati. I valori culturali si rivelano quindi elementi che «fanno da “sfondo” alla comunicazione vera e propria, [...] non direttamente collegati alla comunicazione, ma le cui differenze tra culture possono essere rilevanti sul piano delle relazioni interpersonali – e quindi assumere valore comunicativo» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 20).

### 2.1 Il tempo

La concezione del tempo può presentare differenze significative non solamente tra popoli diversi ma anche all'interno di uno stesso popolo: in Italia, per esempio, i settentrionali appaiono più vicini all'idea di tempo tipica della laboriosa e organizzata Europa centro-occidentale e settentrionale e in sintonia con il celebre motto *time is money*. Gli italiani del nord, infatti, sembrano in generale abituati a seguire orari precisi in gran parte delle loro attività giornaliere, con margini di ritardo solitamente minimi. La puntualità, sia al lavoro che nel privato, emerge generalmente come un tratto caratterizzante delle loro giornate, che infatti sono spesso scandite da una rigorosa tabella di marcia: se un appuntamento è preso per le otto e cinquanta e non per le nove è perché quei dieci minuti rappresentano un margine che permetterà a un individuo di presentarsi puntualmente in un altro luogo dopo la fine dell'incontro. I meridionali, al contrario, tendono ad avere una concezione molto più elastica del tempo: la vita al sud sembra scorrere in maniera meno frenetica, così un appuntamento difficilmente verrà concordato per le otto e cinquanta ma sarà preso con maggiore probabilità per le nove, o, addirittura, per un orario ancora più vago («verso le nove» oppure «alle nove - nove e un quarto» o persino «alle nove – nove e mezza») che lascia spazio a possibili, se non probabili, ritardi. La maniera in cui gli slavi del sud concepiscono il tempo rappresenta una via di mezzo tra la concezione di un italiano meridionale e quella di un settentrionale. Esso viene generalmente inteso in maniera piuttosto rilassata ed è paragonabile, riprendendo una metafora introdotta da Balboni (2007), a un elastico di norma non teso che si allunga esclusivamente a fronte di determinati motivi o in

presenza di certe circostanze per poi tornare in posizione iniziale. La gente non ama sentirsi pressata, detesta l'idea che qualcuno le metta fretta. Spesso non ci sono delle scadenze fisse: tutto ciò che non è impellente viene non di rado rimandato, anche all'ultimo momento utile. Per comprendere quanto siano dilatati i tempi che comunemente scandiscono la vita quotidiana di uno slavo meridionale, basti pensare al momento del caffè, un vero e proprio rituale che solitamente non manca<sup>17</sup> nella sua giornata tipo e che può essere consumato in diversi momenti della stessa, sempre in compagnia e con estrema calma. Gannon (1994), per chiarire la concezione dello scorrere del tempo propria della cultura turca, ha utilizzato l'immagine del «caffè turco, che richiede un certo tempo per sedimentare il fondo e che va bevuto con lentezza, conversando, senza fretta» (Balboni, 2007: 35). Tale metafora si attaglia perfettamente anche all'idea di tempo tipica del mondo balcanico occidentale, che è stato in buona parte a lungo assoggettato alla dominazione ottomana.

Gli slavi del sud, però, nonostante abbiano una concezione generalmente elastica e rilassata del tempo, si dimostrano tendenzialmente attenti alla puntualità, anche se comportamenti e indicazioni almeno in parte divergenti da tale “norma” possono essere colti in certi tipi di contesti (in particolare nel settore lavorativo pubblico) e in alcune aree geografiche specifiche.

Alcuni degli aspetti summenzionati saranno approfonditi nei seguenti paragrafi, che, grazie anche alla presentazione di ulteriori fattori legati alla diversa concezione del tempo tra italiani e slavi del sud potenzialmente in grado di creare problemi comunicativi interculturali, consentiranno di completare l'analisi sulla dimensione temporale e sulla maniera in cui essa viene vissuta in Italia e nei Balcani occidentali.

### 2.1.1 Il tempo nel mondo lavorativo

Da quanto illustrato nel paragrafo precedente, emerge come la concezione del tempo nei paesi slavi oggetto di indagine si discosti tradizionalmente dall'idea americana secondo la quale il tempo è denaro (tuttavia, cfr. note 5 e 17). Gli abitanti dei Balcani occidentali, come detto in precedenza, tendono a rifiutare il concetto di fretta e si dimostrano spesso irritati di fronte a solleciti e richieste da espletare con urgenza. A testimonianza di tale *forma mentis*, oltre a quanto già detto sul rito del caffè (cfr. § 2.1), è opportuno rilevare come venga frequentemente utilizzata dagli slavi del sud la parola *polako* (che significa “piano”) in riferimento allo svolgimento di qualsiasi attività, anche di carattere lavorativo, di norma condotta, dunque, con tranquillità e senza pressione. Un imprenditore italiano potrebbe dunque sentirsi spiazzato da una tale lentezza nell'evasione di pratiche funzionali allo svolgimento della sua attività. Un'informatrice ha riferito che il direttore di un'azienda che si apprestava ad aprire in area balcanica occidentale, estenuato dai continui ritardi generati dalla lentezza degli uffici e dei burocrati locali, aveva seriamente minacciato di trasferire l'impresa in un paese a suo dire più efficiente, nonostante gli investimenti già fatti.

Relativamente alla concezione del tempo in ambiente lavorativo, è tuttavia necessario fare un distinguo tra le aziende e le istituzioni pubbliche e quelle private. Le prime sono spesso caratterizzate da un'estrema rilassatezza dei dipendenti nello svolgimento dei compiti cui sono deputati, dovuta,

---

<sup>17</sup> Va tuttavia rilevato come in certe aree dei Balcani occidentali (per esempio, le regioni nord-occidentali della Croazia) il tempo tenda a essere considerato in maniera diversa da come è stato descritto: esso, nello specifico, viene generalmente inteso come un bene prezioso, da sfruttare al meglio e che perciò richiede efficienza e produttività. I ritmi di lavoro, di conseguenza, appaiono spesso molto più serrati rispetto ad altre zone dell'area slava meridionale e la celebrazione del caffè come rito sociale avviene comunemente soprattutto nel fine settimana.

secondo le *informant*, alla stabilità e alla sicurezza in termini contrattuali e di stipendio che un posto di lavoro pubblico garantisce. Chi è impiegato presso enti, aziende ed istituti privati è invece sottoposto generalmente a ritmi lavorativi più duri e pressanti e mostra spesso una maggiore efficienza.

### 2.1.2 *La scansione della giornata*

Tra l'Italia e il mondo slavo meridionale si riscontrano delle differenze significative nell'organizzazione temporale della giornata che risultano principalmente riconducibili all'articolazione dell'orario di lavoro. Se, infatti, la giornata lavorativa di una parte consistente dei dipendenti italiani prevede un impegno sia mattutino sia pomeridiano, con un intervallo per la pausa pranzo e per l'eventuale riposo pomeridiano generalmente compreso tra le 13 e le 16, altrettanto non si può affermare in riferimento al mondo balcanico occidentale: in tale area, infatti, l'orario lavorativo prevede comunemente (con l'eccezione dei negozi e dei supermercati, aperti generalmente da mattina a sera) lo svolgimento di otto ore di lavoro in continuità, intervallate da una pausa di circa trenta minuti concessa nel corso della mattina. Inoltre, l'orario di inizio delle attività lavorative viene fissato autonomamente da ogni ente, istituzione, ufficio o azienda e risulta generalmente compreso tra le 7 e le 9 del mattino, con la conseguente conclusione della giornata di lavoro prevista otto ore dopo. Una simile articolazione temporale degli impegni lavorativi porterà a posticipare (almeno nell'ottica di un italiano) l'orario del pranzo, che si terrà generalmente tra le 15 e le 18, mentre la cena è spesso ridotta a un pasto frugale o a uno spuntino veloce.

Gli orari lavorativi e la conseguente articolazione della giornata tendono a risultare, dunque, piuttosto diversi sulle due sponde dell'Adriatico. Si rivelerà necessario, di conseguenza, conoscere le suddette convenzioni per evitare di commettere errori che potrebbero portare a conseguenze spiacevoli nelle interazioni comunicative interculturali: si pensi, per esempio, agli orari in cui è opportuno telefonare, fortemente influenzati dalla scansione della giornata prevista da ogni cultura (per approfondimenti, cfr. § 5.2).

### 2.1.3 *L'idea di puntualità*

Il concetto di puntualità nell'area balcanica occidentale non è inteso in maniera univoca: esso, infatti, tende a variare a seconda del tipo di contesto, con particolare riferimento alla dicotomia formale-lavorativo / informale, e della regione considerata.

In ambiente lavorativo, la puntualità di un impiegato è generalmente condizionata dall'appartenenza dell'ente, dell'istituzione o dell'azienda presso cui egli presta servizio al settore statale o privato. Nel primo caso, infatti, i dipendenti si concedono non di rado la libertà di giungere sul posto di lavoro con diversi minuti di ritardo rispetto all'orario di inizio del proprio turno e di concludere la giornata lavorativa ben prima del termine ufficialmente stabilito. In particolare, di venerdì, che per vari uffici rappresenta l'ultimo giorno di lavoro della settimana, sembra piuttosto comune accorciare ulteriormente la durata della giornata lavorativa con un'uscita anticipata anche di quaranta minuti se non di più. È dunque altamente consigliabile presentarsi presso istituzioni, enti, aziende e uffici pubblici in notevole anticipo rispetto all'orario di chiusura degli stessi per evitare di non trovare più nessun dipendente disponibile ad accogliere le richieste dell'utente. In maniera non dissimile, anche

la pausa mattutina può essere frequentemente allungata rispetto ai trenta minuti comunemente previsti, con uscite anticipate e rientri ritardati.

Nel settore privato, invece, ai dipendenti vengono generalmente imposti la massima puntualità e il pieno rispetto degli orari lavorativi. La minore stabilità della posizione contrattuale degli impiegati di aziende o enti privati rispetto a quelli pubblici, unita a un maggiore rigore nei controlli (nel mondo del lavoro privato è molto più diffuso rispetto a quello statale l'uso di timbrare il cartellino all'entrata e all'uscita dal posto di lavoro) e a una richiesta di standard di efficienza elevati, impone a chi opera in tale settore livelli di precisione, puntualità e attenzione significativamente alti.

In contesti di maggiore informalità, emerge una generale tendenza alla puntualità: ritardi nell'ordine di pochi minuti risultano tendenzialmente accettabili, anche se il grado di tolleranza (e quindi un'inclinazione più o meno marcata della gente alla puntualità) sembra variare tra le regioni meridionali e quelle settentrionali dei Balcani occidentali. In Croazia, per esempio, come riferiscono alcune *informant*, gli abitanti dell'area dalmatina tendono a guardare alla precisione nel rispetto dell'orario di un appuntamento e, in generale, allo scorrere del tempo in maniera meno rigida e più rilassata rispetto a coloro che provengono dalle regioni nord-occidentali del paese, di solito puntuali e ben consci del valore del tempo. Una simile distinzione potrebbe essere tratteggiata anche tra italiani del nord, generalmente puntuali e rispettosi del tempo altrui, e italiani del sud, di solito più inclini al ritardo, seppur in un quadro di maggiore marcatezza di tali differenze rispetto a quanto avviene tra le aree settentrionali e meridionali dei Balcani occidentali.

## 2.2 Lo spazio

Anche la concezione che i popoli slavi meridionali e gli italiani hanno dello spazio potrebbe creare problemi, incomprensioni ed equivoci negli scambi comunicativi interculturali. Nei seguenti paragrafi saranno analizzati, in particolare, alcuni aspetti relativi all'opposizione pubblico/privato e all'idea e all'organizzazione dello spazio lavorativo.

### 2.2.1 Lo spazio pubblico

Una prima significativa dicotomia relativa al concetto di spazio riguarda la maniera in cui viene inteso ciò che è messo a disposizione della collettività: uno spazio pubblico può essere considerato un bene di tutti, quindi da salvaguardare e rispettare. In tale ottica, il comportamento di chi non contribuisce a proteggerlo e a mantenerlo integro, per esempio inquinandolo o gettandovi dei rifiuti, viene criticato e sanzionato negativamente. In altre società, invece, uno spazio pubblico, essendo di tutti e non appartenendo dunque a nessuno in particolare, viene generalmente trattato con maggiore noncuranza e minore attenzione per la sua salvaguardia. I *software mentali* relativi a tale aspetto, nondimeno, mutano con una certa rapidità: «fino a pochissimi anni fa – ricorda Balboni (2007: 42) – l'Italia avrebbe figurato nell'elenco usato per gli esempi “negativi” [...]; nel tempo di una generazione l'Italia settentrionale si è europeizzata e al sud l'idea “di tutti = di nessuno” comincia, seppur a fatica, a scricchiolare, soprattutto nelle piccole cittadine dove il controllo sociale è possibile».

Nei Balcani occidentali, invece, è possibile rilevare una duplice tendenza: nell'area centro-meridionale della regione si tende a concepire lo spazio pubblico prevalentemente come di nessuno. Atteggiamenti di noncuranza e mancanza di rispetto nei confronti dei luoghi pubblici appaiono

visibili, seppur con delle eccezioni<sup>18</sup>, sia nei centri abitati, soprattutto quelli di grandi dimensioni, come Sarajevo e Belgrado, sia nei territori di campagna, nei quali non di rado si possono notare residui di grigliate (eventi estremamente comuni in tutta l'area) con sacchetti, bottiglie, lattine, carte e in generale rifiuti abbandonati e, alle volte, anche portati via dalla corrente dei numerosi corsi d'acqua che attraversano la regione. Al contrario, nelle aree settentrionali della Croazia, della Bosnia ed Erzegovina e della Serbia si possono rilevare comportamenti improntati a una maggiore cura e salvaguardia degli spazi pubblici. I centri urbani e le zone di campagna, dunque, si presentano generalmente puliti, sebbene alcune *informant* riferiscano di come possa capitare di trovare rifiuti e cartacce in alcuni angoli e spazi per lo più nascosti o situati in zone periferiche della città e in certe aree verdi extraurbane.

### 2.2.2 *Lo spazio in ambiente lavorativo*

Un primo aspetto di cui tenere conto nella riflessione sull'ambiente lavorativo riguarda la sua organizzazione spaziale, sempre più comunemente segnata a livello globale dalla diffusione di spazi di lavoro *open space*, che stanno progressivamente affiancandosi o, in certi casi, sostituendosi ad ambienti di lavoro più tradizionali.

Gli uffici con una struttura *open space* non sono ancora molto diffusi nei paesi balcanici occidentali. Tale organizzazione dello spazio lavorativo, introdotta per lo più da ditte e società straniere, non ha ancora attecchito nell'area, a differenza di quanto è invece avvenuto in Italia, dove simili ambienti risultano ormai comuni. Uno dei motivi che sembrano stare alla base della scarsa popolarità di tale struttura organizzativa dello spazio lavorativo nell'area slava meridionale è probabilmente attribuibile alla capillare e tradizionale diffusione, nelle istituzioni e nelle società locali, di piccoli uffici nei quali lavorano due o tre dipendenti al massimo. Ognuno di essi dispone generalmente di scrivania, computer, cassetti e armadietti personali<sup>19</sup>. Gli uffici *open space*, come riportano diverse *informant*, sembrano non essere molto amati proprio perché i dipendenti sentono spesso di non avere più uno spazio "privato" e di essere dunque stipati, limitati, oltre che troppo esposti agli sguardi degli altri, rischiando così di farsi distrarre da quello che succede attorno a loro. Tale struttura dell'ambiente lavorativo, in breve, rischia, per citare le parole di un'informatrice, di essere vista come «confusionaria, disordinata e in grado di limitare la *privacy* di ogni individuo». A tal proposito, un'*informant* riferisce che due colleghi, di fronte alla novità di dover lavorare fianco a fianco in un ambiente *open space*, hanno deciso di collocare una pianta tra le loro postazioni in modo tale da garantirsi una certa "intimità" sottraendosi agli sguardi reciproci.

Balboni (2007) ricorda come alcuni problemi di comunicazione interculturale in ambiente lavorativo possano sorgere anche nella condivisione di un tavolo durante una riunione o un lavoro svolto all'interno di un gruppo, per esempio occupandone porzioni comuni con oggetti personali: «non c'è problema se c'è *intenzione* comunicativa, se ci si vuole proporre come guida del gruppo; il problema nasce quando uno è semplicemente invadente degli spazi pubblici e non si rende conto

---

<sup>18</sup> Si fa riferimento, in particolare, alle zone più centrali e/o turistiche dei centri urbani nonché a territori di notevole bellezza paesaggistica e dunque di richiamo per i turisti, conservati di norma con cura e attenzione.

<sup>19</sup> Secondo tale logica, occupare la scrivania di un collega o frugare tra i suoi spazi personali saranno azioni considerate con ogni probabilità come un'invasione dello spazio altrui. Di norma, sono comunque presenti negli uffici anche librerie, scaffali e armadietti comuni, in cui si tengono carte, documenti e faldoni consultabili da coloro che lavorano in quell'ufficio.

che tale invadenza viene vista come uno sgomitare – atteggiamento che genera reazioni di controaggressione» (Balboni, 2007: 43). Nell'area slava meridionale, nelle riunioni o nei lavori di gruppo che avvengono intorno a un medesimo tavolo da condividere, ci si rende generalmente conto di quali siano i confini dello spazio personale di ognuno dei membri del gruppo di lavoro. Allo stesso modo, se negli uffici le scrivanie dei dipendenti sono adiacenti, risulta evidente a ogni impiegato quale sia la sua porzione di spazio. È tuttavia ammissibile, se due tavoli sono uniti, la presenza di porzioni comuni lungo l'intersezione delle due scrivanie.

### 2.2.3 Spazi comuni per rilassarsi

Sia nei paesi slavi meridionali che in Italia è comune che tra colleghi ci si confronti su questioni lavorative e su argomenti che esulano dal proprio impiego. Le numerose ore passate insieme sul posto di lavoro, infatti, portano spesso quasi naturalmente italiani e slavi meridionali a stabilire con i colleghi rapporti di cordialità e, in certi casi, di amicizia. Inoltre, è frequente che le conversazioni tra colleghi, finalizzate, in alcuni casi, anche a risolvere problemi relazionali e appianare conflitti, avvengano in “zone franche” dell'ambiente lavorativo, come l'atrio della struttura presso la quale si presta servizio, le zone in cui sono collocati i distributori automatici di bevande e *snack* o eventuali punti di ristoro presenti all'interno della struttura lavorativa. Nei paragrafi che seguono verranno presentati due spazi che rappresentano dei luoghi di incontro estremamente diffusi e frequentati negli ambienti lavorativi di tutta l'area balcanica occidentale: la *kuhinja* e il bar.

#### 2.2.3.1 La “kuhinja”

La *kuhinja* è un piccolo spazio adibito a cucina presente nella maggior parte delle istituzioni, ditte e società dei paesi balcanici occidentali, nel quale i dipendenti sono soliti recarsi, spesso quotidianamente e in certi casi anche più volte al giorno, per consumare una bevanda (generalmente caffè – soprattutto quello turco, tradizionalmente bevuto in buona parte dei territori considerati, ma anche l'espresso – tè, succhi di frutta e bibite gassate, alle volte accompagnati anche da dei dolci) e intrattenersi in chiacchiere che possono durare anche alcune decine di minuti. Tale spazio viene utilizzato per prendersi dei momenti di relax all'interno dell'orario di lavoro, oltre che per usufruire della pausa di trenta minuti di norma garantita ai dipendenti pubblici e generalmente anche ai privati all'interno delle 8 ore di lavoro giornaliera.

La *kuhinja* rappresenta dunque simbolicamente la forza di un rituale sociale, quello del caffè (per approfondimenti, cfr. §. 2.2.3.2) che entra addirittura nell'ambiente lavorativo e al quale ci si concede generalmente senza particolari esitazioni (cfr. però note 5 e 14). Nel caso in cui si sia oberati di lavoro, il caffè può anche essere consumato alla propria postazione di lavoro, ma in ogni caso difficilmente vi si rinuncerà. Un italiano non dovrà dunque sorprendersi se un dipendente di una società o di un'istituzione possa risultare temporaneamente irreperibile nel suo ufficio: è infatti probabile che si sia intrattenuto nella *kuhinja* sorseggiando un caffè o un'altra bevanda e conversando con colleghi e altri dipendenti. D'altro canto, il lavoratore slavo meridionale dovrà essere consapevole della marcata dimensione locale di tale abitudine culturale che risulta estranea al mondo italico e che potrebbe dunque generare irritazione nell'utente o nell'interlocutore del Belpaese, soprattutto se essa si rivelasse di intralcio allo svolgimento delle normali attività lavorative o all'erogazione di un servizio.

### 2.2.3.2 Il bar e il rito del caffè

Uno degli aspetti del paesaggio delle città balcaniche occidentali che in genere colpiscono maggiormente un italiano è rappresentato dall'elevato numero di bar presenti e diffusi in maniera capillare sia nelle zone centrali sia nelle aree periferiche dei centri urbani. Ancor più significativo, perché rivelatore di un aspetto culturale essenziale dei popoli slavi meridionali, è notare come la maggior parte dei caffè sia altamente frequentata nei vari momenti della giornata (specialmente di pomeriggio e di sera, una volta terminata, cioè, la giornata lavorativa, ma anche di mattina) da avventori che consumano le loro bevande comodamente seduti a un tavolino, intrattenendosi in lunghe conversazioni con coloro dai quali sono accompagnati, quasi incuranti dello scorrere del tempo. Il bar si configura, dunque, come un fondamentale luogo di socialità che tende ad assumere una notevole importanza nella quotidianità di buona parte degli abitanti dell'area balcanica occidentale. A differenza di quanto avviene in Italia, in cui recarsi al bar significa generalmente godere di una rapida pausa dall'attività lavorativa durante la quale si consuma una bevanda e/o uno *snack* in pochi minuti, nei paesi slavi meridionali tale luogo implica dinamiche del tutto diverse: gli slavi del sud, infatti, sono soliti intrattenersi al bar almeno mezz'ora; quando, però, non si è pressati dalle incombenze quotidiane o dalla necessità di rientrare al lavoro al termine della pausa, è prassi fermarsi anche notevolmente più a lungo. Non è infrequente, inoltre, recarsi più di una volta al giorno al caffè, anche durante l'orario di lavoro. Risulta dunque evidente come quello della consumazione di bevande<sup>20</sup>, in particolare del caffè, rappresenti un rito fortemente radicato nella tradizione culturale dei popoli slavi meridionali, a cui viene attribuito un significato prettamente sociale: si va a consumare una bevanda, al bar ma anche in abitazioni private, per godere della compagnia di colleghi, amici e parenti, conversando amabilmente e senza farsi condizionare – o facendosi condizionare il meno possibile – dal fattore tempo<sup>21</sup>. Un'*informant* riferisce che un suo conoscente, che ha iniziato a consumare il caffè all'età di ventitré anni, ha affermato di aver perso ventitré anni della vita durante i quali non aveva mai provato il piacere dato da tale rito sociale. L'abitudine a mettere in atto il rituale descritto è tale che un appuntamento al bar può essere preso anche sul momento o con scarsissimo preavviso, proprio perché si presume la totale disponibilità dell'altro a intrattenersi con l'interlocutore consumando la sua quotidiana dose di caffè.

Gli aspetti succitati definiscono delle specificità culturali proprie dei popoli slavi meridionali che segnano, come è già stato rilevato (cfr. *supra*), profonde differenze con le abitudini degli italiani nella concezione e nella relativa gestione dei momenti trascorsi al bar e, più nello specifico, del rituale del caffè. Tali diversità culturali, se non sufficientemente analizzate e approfondite, potrebbero arrivare a generare problemi di comunicazione interculturale con l'interlocutore italiano: per esempio, la

---

<sup>20</sup> Va rilevato come la maggior parte dei bar dell'area balcanica occidentale, a differenza di quelli italiani, non venda alcun tipo di cibo o pietanza, motivo per il quale, probabilmente, è largamente permesso consumare al bar *snack* e cibi acquistati altrove. Fanno eccezione i bar-ristorante, nei quali è possibile sia ordinare solamente una bevanda sia consumare dei pasti.

<sup>21</sup> Se si volesse trovare nella cultura italiana un rituale paragonabile a quello del caffè, per quanto decisamente meno radicato, si potrebbe indicare l'aperitivo, che negli ultimi anni è diventato estremamente popolare in tutta la penisola. L'aperitivo viene servito generalmente nel tardo pomeriggio, di solito a partire dalle 18, e può protrarsi fino a sera inoltrata. Esso consiste nella consumazione di una bevanda accompagnata da alcuni stuzzichini. Alla versione tradizionale si sono affiancati l'aperitivo rinforzato e l'apericena, in occasione dei quali vengono preparati dei veri e propri piatti serviti al tavolo o disposti su un piano d'appoggio comune presso il quale gli avventori possono servirsi. In tal caso, generalmente l'orario di inizio è più proteso verso la cena e in alcuni casi si tratta di una vera e propria cena anticipata.

probabile reticenza di quest'ultimo ad accettare un invito a bere un caffè avanzato all'ultimo minuto da uno slavo del sud (e inteso da questi secondo la concezione balcanica occidentale del rito del caffè) potrebbe essere interpretata dal secondo, se reiterata, come un segnale di scarso interesse senza che invece esso si renda conto delle norme diverse che in Italia regolano tali inviti; similmente, la diversa gestione del tempo che un incontro a un bar impone culturalmente a un italiano e a uno slavo del sud potrebbe portare l'uno a emettere giudizi frettolosi nei confronti dell'altro qualora non si avesse un'adeguata consapevolezza delle differenze culturali summenzionate.

#### 2.2.4 *I luoghi pubblici e il fumo*

Una menzione particolare va riservata al divieto di fumo nei luoghi pubblici, rispetto al quale italiani e slavi meridionali sembrano comportarsi in maniera almeno in parte diversa. La Legge Sirchia ha introdotto in Italia il divieto di fumo nei locali pubblici e nei luoghi di lavoro, rispetto al quale gli italiani si sono dimostrati generalmente rispettosi e obbedienti.

Anche nei paesi dei Balcani occidentali sono presenti delle leggi che regolamentano il divieto di fumo nei luoghi pubblici, seppur con dei distinguo tra gli ambienti lavorativi, in cui l'obbligo di astenersi dal fumo è di solito assoluto, e i luoghi destinati allo svago, al divertimento e alla ristorazione, quali bar, ristoranti, pub e discoteche, rispetto ai quali il quadro normativo appare meno rigido e intransigente nella proibizione del fumo. Tali norme, tuttavia, sono spesso aggirate, in particolare negli esercizi commerciali, nei quali l'aria è spesso viziata e, nei casi in cui vi sia molta gente, si rivela persino irrespirabile. Anche nei luoghi di lavoro, tuttavia, non è inusuale vedere dipendenti che fumano all'interno della struttura. L'autore del presente lavoro, a tal proposito, ricorda come, passando di fronte alla *kuhinja* della facoltà presso la quale ha prestato servizio, ha più volte notato la presenza di alcuni dipendenti intenti a fumare nonostante un cartello di divieto affisso proprio in tale ambiente. Un'informatrice, inoltre, riferisce che il marito, impiegato comunale, al ritorno dal lavoro presenta spesso i vestiti impregnati di fumo. Per evitare, dunque, che tale aspetto della vita sociale possa rivelarsi un fattore ambientale potenzialmente rischioso e in grado di creare un'atmosfera interculturale poco serena, sarà necessario tenere in alta considerazione quanto descritto nel presente paragrafo e adottare i dovuti accorgimenti senza lasciare nulla al caso: basti pensare a quanto possa rivelarsi spiacevole per le parti in causa organizzare un *meeting* di lavoro con un *manager* non fumatore in un ristorante che non prevede o nel quale non si rispetta la divisione delle sale tra zona fumatori e non. Inoltre, l'alto livello di tolleranza degli slavi meridionali nei confronti del fumo potrebbe fare apparire fuori luogo e vane eventuali richieste dei non fumatori – che in Italia sarebbero verosimilmente accolte – nei confronti dei camerieri, dei gestori o dei proprietari dei locali di far rispettare il divieto di fumo.

#### 2.3 *Il “fair play” e l'onestà*

La maniera in cui sono considerati i concetti di lealtà, onestà e *fair play* è legata a valutazioni profonde, influenzate dall'ambiente culturale nel quale si cresce - «un arabo che ha promesso lealtà e gratitudine è una roccia immutabile negli anni» (Balboni, 2007: 52), al contrario del comportamento che invece potrebbe caratterizzare un europeo o americano - e a vincoli di natura sociale, che possono portare a regolare dal punto di vista legislativo e normativo il concetto di onestà in maniera diversa

tra i vari paesi o in prospettiva diacronica all'interno di una stessa nazione (si pensi al diverso grado di slealtà e di punibilità attribuito a certi reati, come l'*insider trading*, che in alcuni paesi non viene sanzionato). «In entrambi i casi si celano differenze che possono portare a problemi di comunicazione interculturale, per mancanza di fiducia, nel primo caso, per la variabilità delle regole di “onestà”, nel secondo» (Balboni, 2007: 53).

Nelle società slave meridionali, in cui l'individualismo sembra essere meno esasperato rispetto al mondo occidentale, la cura dei rapporti personali e il senso di appartenenza a una comunità si rivelano elementi di significativa importanza per la maggior parte della gente. È di conseguenza frequente mostrare gratitudine nei confronti di coloro che, nella difficile quotidianità che la maggioranza degli abitanti deve affrontare, aiutano un comune cittadino favorendo l'espletamento di una pratica o la risoluzione positiva di un problema, che rischiano di essere rallentate da lungaggini burocratiche e da complessità amministrative. Tale gratitudine si esprime generalmente portando piccoli regali<sup>22</sup> alla persona che si è prodigata allo scopo di permettere una più rapida soluzione della questione sollevata dall'utente o dal cliente. In certi casi, tale comportamento può prevedere, in sostituzione di un regalino, l'elargizione di una piccola mancia: è comune, come riportano varie *informant*, consegnare un'esigua somma di denaro ai conducenti degli autobus extraurbani in cambio della presa in carico da parte di questi ultimi di borse o buste da consegnare al destinatario in un'altra stazione. Similmente, nei paesi o nei centri in cui le pensioni o i sussidi vengono ancora recapitati personalmente dal postino, è prassi diffusa lasciare a quest'ultimo una piccola mancia.

La gratitudine della gente nei confronti di chi abbia contribuito alla risoluzione positiva di un problema, dunque, viene espressa in modo piuttosto comune nella maniera sopra descritta. Tali atteggiamenti di generosità e riconoscenza tuttavia sono sfruttati non di rado in maniera subdola per mettere in atto tentativi di corruzione che sembrerebbero coinvolgere vari settori della società. Al mondo slavo meridionale parrebbe potersi dunque applicare quanto affermato da Lobasso a proposito della Grecia: «uno stereotipo abbastanza condiviso è la convinzione che la patente di guida così come un buon trattamento in ospedale o in una segreteria di università o comune non si possano ottenere senza un intervento “aggiuntivo”» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 49). Un aneddoto interessante in proposito ci è stato riferito da un'informatrice, la quale ha assistito alla conversazione tra due donne che, nella sala d'attesa di uno studio di radiologia, commentavano la morte della madre di una delle due signore, che era stata messa in lista d'attesa per essere sottoposta a un intervento chirurgico in ospedale nonostante un medico che l'aveva precedentemente visitata avesse riconosciuto la gravità della malattia che l'affliggeva e la necessità di operare con urgenza. Le due donne si trovavano a concordare sul fatto che, se fosse stata pagata una mazzetta, ci sarebbero state maggiori possibilità di sottoporre la paziente a un intervento in tempi più brevi, che forse le avrebbe salvato la vita. Tale episodio sembrerebbe suggerire l'abitudine (o forse la rassegnazione) della gente a pensare che l'elargizione di una somma di denaro o di un regalo possa spesso rappresentare una strada percorribile per agevolare la risoluzione di un problema. La spiacevole sensazione che l'offerta di un dono o di una mancia a professionisti e lavoratori dipendenti potrebbe spingere questi ultimi a svolgere con maggiore solerzia il proprio lavoro è emersa anche nello scrivente in occasione di un episodio che l'ha visto coinvolto per via dello smarrimento di un bagaglio su una rotta aerea verso una città del Balcani occidentali. La richiesta alla compagnia aerea di produrre un documento che attestasse

---

<sup>22</sup> Di solito tavolette di cioccolata o cioccolatini di buona marca, dolci, bevande – particolarmente apprezzati dagli uomini sono i vini e la *rakija domaća*, un distillato alla frutta prodotto in casa (per approfondimenti sul tema degli alcolici, cfr. § 3.3.2 e 5.1) – caffè turco (nelle zone in cui è tradizionalmente consumato) ma anche oggetti non di grande valore, agende e libri (per approfondimenti sui regali, cfr. § 3.3.3).

l'arrivo del bagaglio all'aeroporto di destinazione in una certa data è stata esaudita con diversi giorni di ritardo e solamente dopo aver sollecitato a più riprese gli stessi dipendenti della compagnia aerea responsabile del trasporto del bagaglio. Tuttavia, nonostante le ripetute spiegazioni relative al tipo di documento da produrre, il personale della compagnia non è stato in grado di esaudire pienamente le richieste avanzate dall'utente, il quale è arrivato a ipotizzare che una sollecitazione accompagnata da un piccolo dono avrebbe forse potuto spingere gli stessi dipendenti a prodigarsi con maggiore impegno nel compimento del loro dovere.

La corruzione, in definitiva, viene considerata dagli slavi meridionali come un tratto negativo delle loro società, anche se sembrerebbe evidenziarsi un giudizio prevalentemente asimmetrico che imputerebbe le principali responsabilità a coloro che, trovandosi nella posizione per poter "fare un favore", si lasciano corrompere piuttosto che agli individui che cercano un trattamento privilegiato. Avanzare la richiesta di una mancia per svolgere il proprio dovere, infatti, viene comunemente visto come un tentativo di corruzione spicciola e si rivela dunque un comportamento generalmente giudicato in maniera estremamente negativa. Quando i ruoli si rovesciano, tuttavia, ed è il cittadino comune a presentare una proposta corruttiva, sembra invece che la gente tenda in generale a giudicare con minore durezza e rigore tale comportamento, per quanto formalmente deprecato e stigmatizzato. Se, dunque, un dipendente pubblico o un personaggio delle alte sfere corrotto verrebbe generalmente additato come disonesto, è invece possibile che l'uomo della strada scoperto a mettere in atto una pratica corruttiva venga giudicato semplicemente come una persona furba, che ha tentato di trarre vantaggio da una situazione con mezzi poco ortodossi e che "*imao je sreće*", traducibile letteralmente come "ha avuto fortuna", ma reso ancor meglio dalle espressioni "buon per lui", "gli è andata bene". Esemplificativa di una mentalità che sembra almeno in parte esistere nel mondo slavo meridionale è quanto rivelato da un'informatrice a proposito di una conversazione avuta con un giovane studente di scuola superiore, il quale ha affermato con candore di amare vivere in Serbia «perché, all'occorrenza, basta tirare fuori venti euro per mettere le cose a posto». L'onestà, dunque, per quanto sia considerata come un valore da perseguire, appare tuttavia minacciata dalla ricerca dell'*escamotage* e dello stratagemma che porta in alcuni casi a giustificare l'astuzia e la furbizia.

## 2.4 La famiglia

Il concetto di famiglia assume «connotazioni diverse nelle varie culture: vale poco per un americano che a 17 anni la lascia per andare al college, vale molto di più per un italiano che spesso ci vive fino a oltre 30 anni e che vede il capitalismo nazionale gestito secondo assi ereditari familiari [...], vale moltissimo laddove la famiglia si allarga all'azienda, come in Giappone» (Balboni, 2007: 51). La famiglia si configura generalmente come un valore centrale sia nella vita degli italiani che in quella dei popoli slavi meridionali. Tuttavia, per quanto risulti un elemento trasversalmente essenziale nelle culture summenzionate, l'idea di famiglia si declina in maniera diversa non solo tra l'Italia e i Balcani Occidentali, ma, in parte, anche all'interno della stessa area slava meridionale: esistono, infatti, caratteristiche precipue di ognuna delle tradizioni culturali radicate nella suddetta area di cui bisogna avere consapevolezza per evitare di incorrere in eventuali problemi comunicativi interculturali che potrebbero emergere a causa della scarsa considerazione o dell'ignoranza di tali aspetti.

### 2.4.1 La forza dei legami familiari

Nelle culture slave meridionali, la famiglia assume generalmente un valore assoluto, spesso quasi sacro. Non è infrequente che in una stessa casa abitino famiglie composte da individui appartenenti a diverse generazioni, come i genitori, i figli e i nipoti, oppure che non si viva lontano da coloro che fanno parte del proprio nucleo familiare originario. A tal proposito, si può ancora rilevare, soprattutto nei quartieri più periferici dei centri medio-grandi, nelle città di piccole dimensioni, nei paesi e nei villaggi, la presenza di case con due o più livelli costruite spesso nell'ottica di accogliere, oltre ai genitori, anche i nuovi nuclei familiari che nasceranno quando i figli, in particolare quelli maschi, si sposeranno. Risulta dunque evidente come croati, bosniaci, serbi e montenegrini mantengano di solito un legame estremamente solido con il nucleo familiare originario, paragonabile a quello caratteristico della cultura italiana meridionale e tendenzialmente più forte di quanto viene manifestato nell'Italia centro-settentrionale. Coloro che decidono di lasciare il loro paese per emigrare in zone del mondo che possano offrire loro maggiori speranze di un futuro più prospero, in realtà, intraprendono non di rado tale viaggio con l'obiettivo di tornare sia perché la famiglia, in paesi come gli Stati Uniti d'America e l'Australia, tende ad assumere una rilevanza minore rispetto a quella che riveste per gli slavi del sud, sia perché un distacco definitivo dai propri affetti più cari, seppur al prezzo di condizioni di vita migliori, risulta in non pochi casi difficilmente sopportabile. Sono molti, così, gli immigrati che, dopo aver trascorso diversi anni della propria vita all'estero trovando successo e benessere economico, decidono di fare ritorno nei propri paesi d'origine. Un'informatrice riferisce di una cugina di nazionalità serba che, emigrata in Australia con la famiglia all'età di dieci anni, dopo essersi formata e perfettamente integrata nella cultura di quel paese, nonostante un lavoro molto gratificante e remunerativo e una vita agiata, desidera ardentemente ritornare in Serbia con il marito, anch'esso serbo cresciuto in Australia, perché, oltre alla mancanza degli affetti familiari e delle tradizioni culturali, sente di voler trasmettere ai propri futuri figli un'idea di famiglia coesa, stretta e unita, concetto che sembra non aver riscontrato frequentemente in Australia.

#### 2.4.2 *La famiglia come "ammortizzatore sociale"*

Un aspetto comune alle culture slave meridionali è rappresentato dalla generale tendenza dei giovani a sposarsi entro i trent'anni. Una simile età per convolare a nozze verrebbe probabilmente giudicata oggi precoce dalle nuove generazioni italiane, che, nella maggior parte dei casi, rimandano il matrimonio e l'idea di creare una famiglia per ricercare una stabilità lavorativa ed economica che rappresenta per i più la base per realizzare il proprio progetto di vita familiare. Per quanto i paesi dell'area balcanica presa in esame versino, dal punto di vista della congiuntura economica e del tasso di disoccupazione giovanile, in una situazione peggiore rispetto a quella dell'Italia, i giovani slavi del sud mantengono forte, in generale, il desiderio di sposarsi entro l'età precedentemente indicata, realizzando spesso tale progetto nei tempi da loro ritenuti consoni, incoraggiati anche da genitori e parenti che sono fortemente legati all'idea, percepita quasi come una necessità difficilmente procrastinabile, che i giovani formino presto un nuovo nucleo familiare.

In tali società, dunque, il matrimonio e la procreazione sono spesso considerati come un «percorso naturale e necessario» (Guglielmi, s.i.d.) da realizzare nei tempi tradizionalmente (e biologicamente) ritenuti più opportuni e senza che le preoccupazioni per la stabilità economica e lavorativa del nuovo nucleo familiare giochino un ruolo spesso determinante nel prendere tali decisioni come invece avviene non di rado in Italia. Di conseguenza, non è infrequente che la famiglia di origine assuma il

ruolo di “ammortizzatore sociale” per i giovani, rivelandosi un istituto che, anche per le difficoltà di trovare lavoro, fornisce al nuovo nucleo familiare aiuti, soprattutto materiali ed economici, spesso vitali.

In conclusione, nella prospettiva slava meridionale, «una persona di trent’anni non ancora sposata può destare un certo stupore e preoccupazione, soprattutto se donna» (*ibidem*), per ovvie ragioni biologiche. Al contrario, la formazione di nuovi nuclei familiari senza la necessaria stabilità economica alle spalle potrebbe essere considerata da un italiano come un passo per certi aspetti precoce e frettoloso che potrebbe suggerire una diversa percezione delle logiche di cui si è discusso tra la cultura italiana e quelle del mondo slavo meridionale.

#### 2.4.3 *La cerchia familiare e la sua estensione*

L’idea di famiglia, in riferimento all’estensione della cerchia dei parenti considerati stretti, si rivela piuttosto variabile tra i diversi popoli slavi meridionali.

Per i serbi e i montenegrini la cerchia familiare è estremamente estesa, più di quanto lo sia per gli italiani e per gli altri popoli slavi del sud, e i legami tra parenti, anche non particolarmente stretti, si dimostrano spesso estremamente forti e sentiti: a testimonianza di ciò, si noti che i serbi e i montenegrini ricorrono ai medesimi vocaboli (*brat* e *sestra*) per riferirsi sia alla figura del fratello o della sorella sia a quella del cugino o della cugina. Tale consuetudine linguistica risulta indicativa della forza e dell’importanza dei legami familiari nella famiglia serba e montenegrina.

Per i croati e i bosniaci “musulmani”, invece, sembra prevalere maggiormente una concezione più ristretta della cerchia familiare, limitata alle figure che costituiscono il nucleo familiare e ai parenti più stretti, e dunque più simile a quella che generalmente caratterizza l’Italia centro-settentrionale.

#### 2.4.4 *Familiarità e inclusione nella cerchia familiare*

L’idea di famiglia, che, come si è visto in precedenza (cfr. § 2.4 e 2.4.1), riveste un ruolo di assoluta centralità nelle culture slave meridionali, viene affiancata da quella di familiarità, con cui si fa riferimento a quelle figure che, pur non essendo parte della cerchia familiare di un individuo, assumono una notevole importanza nella vita di quest’ultimo, al punto da essere paragonate e, in certi casi, messe alla stregua dei parenti di sangue più stretti. È il caso delle figure dei *kumovi* nella cultura serba e montenegrina. Con tale termine si fa riferimento ai testimoni di nozze (*kum* = padrino; *kuma* = madrina) e ai padrini di battesimo, comunemente scelti al di fuori della parentela. Le figure del padrino e della madrina assumono un ruolo di enorme importanza nella vita di colui di cui sono *kum* e *kuma*, al punto da diventare a tutti gli effetti parte integrante della famiglia di quest’ultimo: ed è proprio l’appartenenza del padrino alla nuova cerchia familiare che impedisce alla figlioccia o al figlioccio di quest’ultimo di sposare il figlio o la figlia del *kum*. Un celebre proverbio che recita “*Prvoga Bog, onda kum*” (“Al primo posto Dio, al secondo il padrino”) consente di chiarire in maniera esemplare la centralità che tali figure assumono nella famiglia serba e montenegrina. In tal senso, è rilevante ricordare come in passato fosse il padrino, e non i genitori, a scegliere il nome di un neonato. Inoltre, per quanto sia oggi comune che i genitori scelgano personalmente il padrino di battesimo, è ancora invalsa, in alcune aree, una tradizione fortemente radicata in passato nella popolazione che prevedeva che il testimone di nozze fosse anche il padrino di battesimo e che tale

titolo si tramandasse di padre in figlio di generazione in generazione, con la relativa instaurazione o il conseguente rafforzamento dei legami tra le rispettive famiglie.

Al di là dei *kumovi*, che nel mondo serbo e montenegrino godono, come si è appena visto, di uno status privilegiato che li rende paragonabili a dei parenti stretti, la famiglia nel mondo balcanico occidentale risulta facilmente accessibile anche ad altre figure, come i vicini di casa e gli amici. All'interno del vicinato, infatti, è frequente che nascano spontaneamente rapporti di estrema cordialità, soprattutto nei piccoli centri e nei villaggi di campagna, ma anche nelle città medio-grandi, al punto che, quando un nuovo inquilino di un condominio o di una casa indipendente adiacente o vicina alla propria «viene riconosciuto come “komšija” [“vicino di casa”], anche se è straniero, è piuttosto naturale che venga invitato dai propri vicini a bere un caffè» (Guglielmi, s.i.d.). Nei popoli slavi meridionali, quindi, di natura generosi e accoglienti, è comune riscontrare atteggiamenti di profonda apertura, che frequentemente culminano in una totale accoglienza all'interno della cerchia familiare, anche nei confronti di figure che non rientrano tra le categorie precedentemente menzionate. In particolare, l'amicizia e la riconoscenza nei confronti di persone che hanno fornito aiuto e sostegno a un familiare rappresentano valori eterni e inscalfibili. Un'*informant* riferisce di avere sempre utilizzato l'appellativo “zio” per rivolgersi o riferirsi a un amico dei genitori che si era sempre dimostrato molto presente e disponibile con la sua famiglia ma che in realtà non aveva nessun tipo di legame di sangue con alcun membro della sua cerchia familiare.

In generale, quindi, è possibile affermare che il mondo slavo meridionale prevede un'inclusione di chi non fa parte della famiglia nella vita, negli eventi e nelle dinamiche della cerchia familiare, con riferimento sia al nucleo più stretto ma anche all'insieme più allargato dei parenti, che avviene in maniera sicuramente più rapida rispetto a quanto generalmente si verifica nell'Italia centro-settentrionale e con tempi invece più simili in relazione a quelle che sono le consuetudini del Sud Italia.

Nella cultura bosniaca “musulmana”, le figure dei testimoni di nozze e del padrino (legato per lo più alla cerimonia della circoncisione) sembrano non assumere l'enorme importanza che invece rivestono nella cultura serba e montenegrina, risultando dunque non “includere” nella cerchia parentale, qualora naturalmente fossero scelti all'infuori di essa. Ciononostante, anche la famiglia bosgnacca risulta estremamente aperta e accogliente nei confronti di coloro che non ne fanno parte, mostrando generosità e disponibilità con l'ospite, tratto che caratterizza anche la cultura croata. Nella tradizione di tale popolo, in particolare nelle regioni centrali e costiere, testimoni di nozze, padrini e madrine di battesimo sono generalmente scelti all'interno della cerchia familiare, per quanto possano essere anche persone che non ne fanno parte. In ogni caso, la loro rilevanza sembra essere inferiore a quella assunta dai *kumovi* serbi e montenegrini. Un'*informant* croata, per esempio, ha candidamente confessato di non ricordarsi chi siano il proprio padrino e la propria madrina di battesimo.

#### 2.4.5 *L'idea di azienda come famiglia*

Nel mondo slavo meridionale, l'istituzione o la società presso la quale si lavora sono generalmente considerate come un mondo separato dagli affetti, tranne per coloro che vedono l'azienda di cui sono proprietari o presso la quale prestano servizio come emanazione del loro lustro, della loro reputazione, della loro immagine e del loro successo e come specchio delle loro idee e convinzioni ideologiche più profonde. In tal caso, dunque, come in Italia, una critica nei confronti della ditta o dell'istituto potrebbe risultare offensiva e arrivare a toccare la sfera personale di un individuo. La maniera in cui

si recepiscono tali critiche può dipendere anche dal trattamento che l'istituzione o la società garantisce al proprio dipendente. I popoli slavi meridionali sono noti per essere molto diretti nell'esprimersi, così chi avrà delle critiche da muovere nei confronti di un datore di lavoro o della struttura presso la quale presta servizio è probabile che possa essere il primo a fornire giudizi negativi senza troppe remore. Allo stesso modo, chi si sente valorizzato e apprezzato è possibile che venga toccato da critiche espresse nei confronti della propria istituzione o società.

## 2.5 *La gerarchia, lo status e il rispetto*

«Il modo in cui si elabora, mantiene e cambia una gerarchia varia da cultura a cultura ed è un problema culturale; diventa problema comunicativo il modo in cui *si esprime*, si mostra la gerarchia, e conseguentemente si esprimono lo status e il rispetto che a tale status è dovuto» (Balboni, 2007: 44). Come si potrà rilevare nel corso dei seguenti paragrafi, il concetto di gerarchia pone problemi comunicativi legati a dinamiche, comportamenti e modalità interattive che vengono spesso gestiti e trattati in maniera diversa tra l'Italia e il mondo balcanico occidentale. Verranno presi in esame, in particolare, il livello di esplicitezza o implicitezza e il grado di permeabilità o impermeabilità di una gerarchia (cfr. § 2.5.1), la maniera in cui la gerarchia italiana esportata nel mondo slavo meridionale viene vista dagli abitanti di tale area (cfr. § 2.5.2) e la gestione dei rapporti tra persone occupanti posizioni di vertice nella scala gerarchica aziendale o istituzionale e i dipendenti (cfr. § 2.5.3). Sarà infine affrontata una questione estremamente delicata, legata all'idea di perdere la faccia (cfr. § 2.5.4): si noterà, nello specifico, come comportamenti che in Italia risultano prevalentemente neutri, come la presentazione delle proprie scuse (cfr. § 2.5.4.1) e la richiesta di chiarimenti (cfr. § 2.5.4.2), potrebbero invece rivelarsi fortemente minatori dell'immagine e della rappresentazione sociale di uno slavo del sud.

### 2.5.1 *Esplicitezza vs implicitezza, permeabilità vs impermeabilità e rispetto per il capo*

Una prima riflessione che il concetto di gerarchia impone riguarda la maniera più o meno esplicita attraverso la quale la gerarchia si manifesta in Italia e nei paesi slavi meridionali. «Anche se nelle aziende italiane sempre più internazionalizzate il modello americano, fortemente esplicito, sta diffondendosi, nella pubblica amministrazione e in aziende medio piccole la gerarchia è più sfumata, meno esibita» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 31). Una simile concezione della gerarchia può emergere anche dall'analisi di alcune scelte di natura prettamente linguistica e comunicativa, come il possibile (purché legato a situazioni pragmaticamente adeguate) ricorso al "tu" e a un registro meno formale (cfr. Balboni, 2007) e la tendenza all'attenuazione sia degli ordini, dati spesso sotto forma di consigli, sia dei rimproveri, che raramente sembrano assumere toni particolarmente enfatici o umilianti (cfr. Lobasso, Pavan, Caon, 2007).

Nell'area slava meridionale, invece, la gerarchia si manifesta generalmente in maniera esplicita e diretta. Tale tendenza risulta fortemente marcata in una società all'interno della quale i concetti di rispetto dell'autorità e di gestione ed esercizio del potere appaiono estremamente significativi. Le espressioni di una simile attitudine si riscontrano nella profonda deferenza manifestata nei confronti di coloro che occupano le posizioni più elevate della scala gerarchica attraverso comportamenti che coinvolgono sia i linguaggi verbali (per esempio, l'utilizzo del "lei" – "voi" nelle lingue di matrice

serbo-croata – l’adozione di un registro formale e il rispetto dei turni di parola – l’interruzione, come si vedrà in seguito (cfr. § 4.1 e 4.5.6) è considerata generalmente scortese) sia i codici non verbali (per esempio, l’ascolto silenzioso delle comunicazioni del direttore, con il quale si interloquisce generalmente solo se si è interpellati o se la situazione lo permette, e il mantenimento del contatto oculare con l’interlocutore – quest’ultimo aspetto è considerato di cruciale importanza nelle culture slave del sud: come si vedrà in seguito (cfr. § 3.1.2), non guardare il proprio interlocutore negli occhi può essere facilmente considerato un segno di grave disattenzione e, dunque, di maleducazione, mentre in Italia il medesimo comportamento non viene giudicato generalmente in maniera così rigida). Inoltre, non sembra infrequente per un dipendente affermare, di fronte a una domanda diretta del superiore, di aver compreso le direttive da questi comunicategli nonostante non sia avvenuta una reale comprensione delle stesse. In tal caso, è comune chiedere a un parigrado un’ulteriore spiegazione per non rischiare di commettere una brutta figura con il superiore e con i colleghi (cfr. § 2.5.4).

L’importanza attribuita al rispetto della scala gerarchica rende le società balcaniche occidentali fortemente impermeabili. Si tratta di una caratteristica, condivisa con la cultura italiana, che impone a un subordinato di esporre un problema, esprimere un’obiezione o avanzare una proposta alla figura di grado immediatamente superiore, senza rivolgersi direttamente al dirigente di altissimo livello o al direttore. La mancata osservanza di tale via gerarchica nella comunicazione aziendale o istituzionale può rivelarsi, sia in Italia sia nei paesi slavi del sud, un errore di notevole entità<sup>23</sup>.

### 2.5.2 *La gerarchia italiana agli occhi degli slavi meridionali*

Un’*informant* sottolinea che la gerarchia italiana, come del resto tutte le gerarchie straniere, è spesso vista, quantomeno nel settore privato e dalle generazioni già inserite da tempo nel mondo del lavoro, come espressione di una mentalità capitalistica che impone ritmi lavorativi serrati e criteri produttivi improntati alla massima efficienza. Ciò sembrerebbe non conciliarsi al meglio con le abitudini lavorative cui erano avvezzi i dipendenti pubblici in epoca jugoslava, i quali erano soliti svolgere il proprio lavoro in condizioni di “serenità” e “tranquillità”, garantite dalla sicurezza del lavoro statale e rese palesi da ritmi di lavoro generalmente piuttosto compassati.

In ogni caso, le esigenze di massima produttività ed efficienza richieste dalle imprese italiane, per quanto possano risultare non del tutto familiari alle culture slave meridionali, non sembrano rappresentare un ostacolo all’accettazione da parte dei dipendenti locali della gerarchia dei datori di lavoro stranieri. I rapporti di lavoro tra dipendenti locali e dirigenti italiani, infatti, sono di norma improntati alla cordialità e al rispetto e si rivelano generalmente produttivi. Sembra comunque essere in buona parte presente la tendenza da parte degli slavi del sud a considerare lo straniero come non in grado di comprendere completamente, velocemente e a fondo meccanismi e dinamiche del paese nel quale opera, al punto che certe sue decisioni, esigenze e urgenze, che possono risultare poco comprensibili agli occhi degli slavi meridionali, vengono attribuite da questi ultimi proprio alla scarsa

---

<sup>23</sup> Si noti come su entrambe le sponde dell’Adriatico il rispetto della gerarchia venga imposto non solamente nelle comunicazioni che vanno dal basso verso l’alto, ma anche in quelle che procedono in senso opposto. È prassi, per esempio, che un dirigente insoddisfatto del lavoro degli operai esprima le proprie rimostranze non direttamente a questi ultimi ma alla figura professionale che occupa la posizione immediatamente inferiore alla sua nella scala gerarchica aziendale.

conoscenza del contesto e delle dinamiche locali da parte dei dirigenti stranieri<sup>24</sup>. Per esempio, ritardi e contrattempi nella realizzazione di progetti e opere e nell'evasione di commesse sono generalmente accettati dagli slavi del sud con maggiore serenità rispetto agli italiani, i quali non di rado reagiscono manifestando insofferenza.

### 2.5.3 *Il rapporto tra il capo e i dipendenti*

La maniera esplicita in cui si manifesta generalmente la gerarchia slava meridionale può essere rilevata anche nelle relazioni che un datore di lavoro intrattiene con i suoi dipendenti. L'autorità e il potere derivanti dall'occupare una posizione di rilievo nella scala gerarchica rappresentano aspetti di norma marcati nelle culture slave del sud che portano a mantenere generalmente una certa distanza tra dirigenti e dipendenti<sup>25</sup>. Tale comportamento relazionale, comunque, non si traduce necessariamente in quella che un'*informant* definisce «una formalità spiacevole» e può manifestarsi in maniera più o meno marcata a seconda, in particolare, del tipo di settore (pubblico o privato) a cui l'istituzione o la società afferisce e delle sue dimensioni: nelle aziende e negli enti privati, in cui vengono richiesti standard produttivi e livelli di efficienza e organizzazione elevati, si tende a mantenere, tra dirigenti e dipendenti, una distanza relazionale maggiore di quanto non accada invece nel settore statale, caratterizzato da un ambiente lavorativo generalmente scevro di tensioni e pressioni e dunque piuttosto sereno, che porta spesso i singoli individui a una maggiore convivialità e giovialità; sembrerebbe inoltre più comune stringere rapporti che risultino meno formali e distaccati tra figure poste su livelli gerarchici diversi se l'azienda o l'istituzione è di piccole dimensioni rispetto agli enti e alle società medio-grandi.

Va comunque rilevato come in certe zone dell'area ex Jugoslava, come l'Istria e il Quarnaro, sottoposte a una forte influenza italiana per ragioni geografiche e storiche, può essere più comune rilevare delle dinamiche relazionali tra figure di livello gerarchico diverso più simili a quelle che si possono frequentemente registrare in Italia, caratterizzate cioè da una formalità meno marcata. In precedenza (cfr. § 2.5.1) è stato osservato che la gerarchia italiana, come rivelano alcune scelte di natura linguistica (per esempio, l'impiego del "tu" e di registri informali e il mascheramento degli ordini come consigli), tende a non essere esibita e a rimanere implicita. Similmente, anche nei succitati territori dell'odierna Croazia sembrerebbe possibile rilevare, rispetto ad altre aree del paese, una più frequente adozione di comportamenti (dal "dare del tu" al bere un caffè insieme durante le pause lavorative) che evidenziano come le distanze tra datori di lavoro e alti dirigenti da una parte e dipendenti dall'altra possano essere ridotte.

Nel cuore dei Balcani occidentali, invece, il forte senso dell'ordine gerarchico, dell'autorità e dei ruoli e l'esplicitezza della gerarchia sembrerebbero rendere più rare, per quanto, come si è visto (cfr.

---

<sup>24</sup> Tale problema può manifestarsi non solamente nei rapporti tra un dipendente slavo meridionale e un italiano che si trova in una posizione gerarchica superiore, ma, come si è visto in precedenza (cfr. § 2.1.1), anche nelle relazioni quotidiane che pongono l'utente straniero proveniente dal Belpaese a contatto con gli slavi del sud e che comportano, quindi, un cambiamento dei ruoli precedentemente menzionati: si pensi, per esempio, all'espletamento di una pratica burocratica avanzata da un italiano, relativamente alla quale sarà il funzionario amministrativo locale a indicarne tempi e modalità di evasione.

<sup>25</sup> L'imprenditore o il direttore tende ad avere un rapporto di maggiore vicinanza con i suoi più stretti collaboratori e immediati referenti, mentre con i dipendenti che si trovano più in basso nella scala gerarchica aziendale o istituzionale mantiene generalmente un certo distacco. A testimonianza di ciò, un'*informant* riferisce come anche in occasioni di natura informale, come gite premio o momenti celebrativi, le figure più rappresentative e gerarchicamente più in alto si relazionino generalmente con i loro pari o con i collaboratori più vicini.

*supra*), sicuramente possibili, dinamiche relazionali improntate a una maggiore informalità tra figure di livello gerarchico diverso.

Acquisire una profonda consapevolezza dei comportamenti del proprio popolo e di quelli della controparte straniera relativamente a tali aspetti si rivela cruciale in ottica comunicativa interculturale: la maggiore implicitezza della gerarchia italiana rispetto a quella di altre culture e i conseguenti atteggiamenti che ne possono derivare potrebbero colpire negativamente una controparte, come quella slava meridionale, generalmente abituata a mantenere esplicita la gerarchia, al punto che potrebbe essere naturale per gli slavi del sud chiedersi chi tenga veramente il timone di comando di una società italiana o emettere certi giudizi su manager e imprenditori italiani operanti all'estero, i quali, «soprattutto in paesi fortemente gerarchizzati [...] vengono visti come smidollati, incapaci» (Balboni, 2007: 46). Esempio delle difficoltà che possono sorgere se non si presta un'adeguata attenzione alle dinamiche summenzionate è un episodio riportato da Balboni (2007: 46): «in Romania, un imprenditore italiano sul suo SUV arriva al cancello dell'azienda durante un fortissimo acquazzone e vede, riparato in qualche modo sotto una tettoietta, un operaio che aspetta che spiova per attraversare i cento metri dello spiazzo; l'imprenditore, mentre attende l'apertura automatica del cancello, fa salire l'operaio sulla jeep e lo accompagna fino alle tettoie dei garage. Risultato: assemblea degli operai, blocco dello stabilimento, richiesta di spiegazioni: secondo il concetto romeno di gerarchia il "padrone" può aver aiutato il "servo" solo per avere informazioni sindacali o per ragioni più inconfessabili».

#### 2.5.4 *Perdere la faccia*

Un altro aspetto legato alla concezione del rispetto e dello status che può rivelarsi critico nella gestione degli scambi comunicativi interculturali in generale, e tra italiani e abitanti dell'area balcanica occidentale in particolare, è rappresentato dall'idea di "perdere la faccia" (cfr. Goffman, 1988), concetto con il quale si fa riferimento a quell'insieme di gesti, azioni e comportamenti che, se messi in atto, potrebbero far correre il rischio a chi li compie di inficiare e condizionare negativamente l'immagine sociale di un individuo agli occhi altrui. Come ricorda Balboni (2007: 48), «ogni atto comunicativo può potenzialmente far perdere la faccia a qualcuno dei partecipanti, magari involontariamente, quindi servono un'estrema attenzione ed un'ancor più estrema flessibilità»: ciò dipende anche dal fatto che quei comportamenti che in una cultura possono incidere negativamente sulla desiderabilità sociale di un individuo, in un'altra possono rivelarsi del tutto innocui e non deleteri per l'immagine che ogni persona mostra di sé al mondo.

Risulta dunque fondamentale acquisire una solida consapevolezza di quali siano gli atti comunicativi che potrebbero inconsapevolmente minare la rappresentazione e l'immagine individuale perché considerati e gestiti in maniera diversa nella cultura italiana e in quelle slave meridionali. In particolare, verranno presi in esame gli atti comunicativi dello scusarsi e la richiesta di chiarimenti.

##### 2.5.4.1 *Scusarsi*

Presentare le proprie scuse costituisce una mossa comunicativa<sup>26</sup> prevalentemente neutra in Italia, mentre uno slavo meridionale sembra ricorrervi con minore disinvoltura e maggiore difficoltà. L'impressione generale di una più diffusa reticenza degli slavi del sud rispetto agli italiani a scusarsi potrebbe essere attribuita, come sottolineano alcune *informant*, alla considerazione di tale mossa come segno di debolezza: scusarsi, ammettendo così la propria colpa, potrebbe provocare, specialmente in situazioni lavorative, imbarazzo o addirittura vergogna, al punto da perdere la faccia. Dalle interviste condotte, tuttavia, sembra emergere una visione ambivalente di tale mossa: se presentare le proprie scuse, infatti, rappresenta un comportamento tendenzialmente percepito da chi lo assume come mortificante, d'altro canto esso parrebbe socialmente apprezzato perché segno di onestà, maturità e garbo e, quindi, non necessariamente di compromissione della propria immagine sociale. Rifiutarsi di scusarsi per un errore commesso e tentare oltremodo di giustificarsi senza assumersene la responsabilità appaiono, al contrario, atteggiamenti generalmente giudicati come superbi, testardi e difficilmente accettabili.

Nella gestione della comunicazione interculturale, dunque, essere consapevoli della complessità e dell'ambivalenza di tale mossa comunicativa nel mondo slavo meridionale può aiutare a evitare equivoci di tipo culturale con un italiano, per il quale, invece, presentare e ricevere scuse è comunemente ritenuto un comportamento auspicabile e atteso (sull'atto delle scuse, cfr. § 4.5.8).

#### 2.5.4.2 Chiedere chiarimenti

Ammettere di non aver capito e chiedere ulteriori spiegazioni sono comportamenti che tendono a essere considerati negativamente nelle culture slave del sud, quantomeno da parte di chi ne dovrebbe essere autore, in quanto comunicherebbero, almeno nella logica di chi dovrebbe avanzare richieste di chiarimento, scarsa attenzione, poca professionalità e addirittura incapacità di essere all'altezza di un certo ruolo o di una data situazione<sup>27</sup>. La maniera in cui vengono considerati tali atteggiamenti sembrerebbe rivelarsi piuttosto diversa da quanto invece avviene di solito tra gli italiani, che generalmente riconoscono più agevolmente le proprie difficoltà di comprensione e pongono in maniera più libera domande di chiarimento senza temere che la propria immagine sociale venga messa a repentaglio.

Le principali ragioni fornite dalle *informant* per spiegare il comportamento tendenzialmente assunto dagli slavi del sud, che agli occhi degli italiani potrebbe sembrare poco comprensibile, vanno ricercate nella paura di porsi in cattiva luce con colleghi e superiori e dunque di perdere la faccia (cfr. § 2.5.4.1) e in un rispetto assoluto dell'autorità: nel caso di una lacunosa o mancata comprensione del messaggio di un superiore, sia esso un manager, un direttore o un docente, i sottoposti tendono a escludere *a priori* l'ipotesi di una comunicazione poco felice e ad attribuire a loro stessi la responsabilità di una ricezione del messaggio deficitaria o assente. Per citare le parole di un'*informant*, un pensiero comune di chi occupa una posizione gerarchicamente inferiore in tali casi potrebbe essere: «il capo sta parlando e io non ho capito. Ma com'è possibile? Perché non ho aperto bene le orecchie?». È così

---

<sup>26</sup> Sebbene l'espressione "mossa comunicativa" si riferisca a un concetto ampio che può includere singoli atti comunicativi, in alcuni casi, come in questo, in cui una mossa può essere realizzata da un unico atto comunicativo, le due espressioni sono di fatto coincidenti (per approfondimenti sui concetti di mossa e atto comunicativo, cfr. Balboni, 1999, 2004).

<sup>27</sup> Tale atteggiamento potrebbe dipendere, in certi casi, anche dalla paura di poter perdere il proprio posto di lavoro. Molte posizioni lavorative, infatti, sono caratterizzate da una scarsa domanda a fronte di un'offerta sempre più ampia di personale e professionisti qualificati e dunque da una competizione più forte.

probabile che chi non comprende un'indicazione dell'autorità cerchi di ricevere un chiarimento da una figura di pari livello o addirittura, nel caso in cui ciò non avvenga, svolga il compito assegnatogli sulla base delle indicazioni che ha acquisito, per quanto siano lacunose e deficitarie, pur di non ammettere di non aver capito.

## 2.6 “Political correctness”

Il concetto di “politicamente corretto” fa riferimento all’idea secondo la quale qualsiasi differenza interpersonale debba essere rispettata. Si tratta di una filosofia che ispira da tempo i comportamenti sociali dei cittadini dell’America del Nord e dell’Europa settentrionale e che «sta invadendo anche l’italiano e l’Italia, dove pure il movimento è agli albori» (Balboni, 2007: 50), mentre il mondo slavo meridionale, pur di fronte a norme e leggi poste a salvaguardia delle differenze interpersonali, in particolar modo etniche e religiose, appare spesso a livello profondo ancora lontano dall’abbracciare una simile tendenza: gli svariati episodi di intolleranza etnica (si pensi, tra gli altri, alle guerre jugoslave combattute negli anni Novanta, agli strascichi da esse lasciati e alla questione ancora aperta del Kosovo), religiosa e sessuale (il riferimento più lampante va alle difficoltà organizzative dei *gay pride*, legate a un clima di grave tensione e pericolosità sociale che ha portato in occasione di alcune edizioni della manifestazione a violenti scontri e all’annullamento di alcune recenti edizioni dell’evento in varie città dell’area balcanica occidentale) che si sono verificati negli ultimi anni, infatti, uniti a una tendenza tipica dei popoli slavi meridionali a esprimere in maniera diretta, senza giri di parole, pensieri e opinioni (cfr. § 1.1 e 4.3), rendono di fatto complessa l’accettazione di quell’atteggiamento comune a molte «società attuali» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 36) improntato ad «accettare le differenze ma evitare di parlarne» (*ibidem*): basti pensare a termini come *peder*, *ciganj* e *crnjo*, traducibili in italiano rispettivamente come “frocio”, “zingaro” e “negro”, utilizzati in maniera anche eccessivamente disinvolta nella regione balcanica occidentale per riferirsi rispettivamente a omosessuali, persone di etnia rom e gente di colore. Non dovrà sorprendere neanche l’eventuale attribuzione da parte di uno slavo del sud dell’appellativo “mafioso” a un siciliano con cui ha appena fatto conoscenza o allusioni, generalmente poco velate, alla mafia. Tale comportamento, sebbene sia generalmente assunto nelle intenzioni dell’interlocutore slavo meridionale in maniera innocente e scherzosa allo scopo di stabilire una maggiore empatia e confidenza con lo straniero, può però rivelarsi infelice e offensivo, rischiando così di compromettere fin da subito lo scambio comunicativo e dunque la relazione con l’interlocutore italiano, che in generale sembra invece maggiormente abituato ad avvertire e controllare l’uso di termini ed espressioni potenzialmente denigratori.

Nei seguenti paragrafi verrà quindi analizzata in maniera più specifica la concezione del “politicamente corretto” in riferimento ad alcuni aspetti potenzialmente rischiosi da affrontare nell’ottica summenzionata, come la dimensione etnica (cfr. § 2.6.1), l’orientamento sessuale (cfr. § 2.6.2), la fede religiosa (cfr. § 2.6.3) e la terminologia utilizzata per indicare professioni “umili” (cfr. § 2.6.4), e si rileverà in particolare quali comportamenti comunicativi possono rivelarsi rischiosi in chiave interculturale.

### 2.6.1 La dimensione etnica

Un aspetto attraverso il quale è possibile trarre indicazioni significative relativamente alla sensibilità generale di un popolo nei confronti della questione del *political correctness* è rappresentato dalla relazione con gli stranieri. In Italia, a una manifestazione diretta ed esplicita del proprio pensiero – che come si è visto nel paragrafo precedente sembra caratterizzare maggiormente la comunicazione nel mondo slavo meridionale - «si preferisce talvolta un silenzio gravido di sottintesi, nel quale la discriminazione è presente ma non è di moda parlarne. Da circa vent'anni, tuttavia, sembra riscontrabile una tendenza a una «maggiore chiarezza e dunque minore velatura [...] in alcune zone del nord Italia dove la crescita politica di gruppi dalle rivendicazioni più estreme che cavalcano un certo disagio sociale, ha portato a manifestare apertamente lo scontento per la presenza di stranieri specie se slavi o africani» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 37).

La tendenza all'esplicitezza linguistica, che appare, invece, un tratto caratterizzante degli abitanti dell'area balcanica occidentale, si manifesta anche nel definire i rapporti di convivenza non sempre agevoli tra individui di etnie diverse che hanno segnato e almeno in parte continuano a segnare le vicende dell'area. A oltre vent'anni dalla fine del conflitto che portò alla disintegrazione della Jugoslavia, le relazioni tra bosniaci “musulmani”, croati e serbi rimangono piuttosto fredde e segnate non di rado da sentimenti di diffidenza o addirittura di inimicizia latenti ma sempre pronti a emergere<sup>28</sup>, per quanto – in riferimento a zone miste dal punto di vista etnico - in centri come Sarajevo e in certi villaggi che sorgono lungo gli odierni confini nazionali e tra le due entità della Bosnia ed Erzegovina i rapporti tra i diversi gruppi etnici appaiono più distesi e tendenzialmente improntati a una serena e pacifica convivenza. Il processo di riavvicinamento tra i tre popoli summenzionati, già non semplice per le ferite ancora aperte provocate dal conflitto interetnico degli anni Novanta, sembrerebbe essere ulteriormente ostacolato dalla diffusa tendenza tra gli appartenenti a ogni stato-nazione o, nel caso della Bosnia ed Erzegovina, alle entità, soprattutto quella serba, a esaltare il sentimento e l'identità etno-nazionale. La continua riaffermazione della propria appartenenza etno-nazionale pervade diversi aspetti e ambiti della quotidianità pubblica e sociale, dai mezzi di comunicazione di massa alla sfera politica passando per il mondo dell'istruzione. Una scarsa considerazione e consapevolezza di tali atteggiamenti da parte di un italiano, i cui sentimenti di appartenenza nazionale appaiono in generale decisamente meno accentuati e stimolati dalla società, potrebbe far sorgere incomprensioni e problemi comunicativi interculturali. Due esempi potrebbero chiarire alcune delle possibili criticità:

- a. l'idioma comune ai paesi oggetto della presente indagine prima della dissoluzione della Jugoslavia veniva denominato serbo-croato o croato-serbo. Come è già stato rilevato in precedenza (cfr. § 1.), sebbene tale idioma formalmente non esista più, le diverse lingue che ne hanno preso il posto si differenziano per un numero talmente ridotto di tratti e fenomeni linguistici che è ancora possibile considerarle varianti di un medesimo idioma, il serbo-croato per l'appunto, vista anche l'assenza di problemi comunicativi tra croati, bosniaci, serbi e montenegrini, la cui intercomprensione rimane totale. In ogni caso, nelle interazioni con uno slavo meridionale, sarà opportuno che lo straniero presti attenzione alla maniera in cui denomina la lingua dell'interlocutore. A seconda della regione nella quale ci si trova e del gruppo etnico che la popola, infatti, l'idioma corrente viene denominato in maniera diversa:

---

<sup>28</sup> Delle eccezioni, a tal proposito, sembrano essere rappresentate dalla regione serba della Vojvodina, dai territori croati dell'Istria e del Quarnaro e dall'area nord-occidentale della Croazia, in cui pare potersi cogliere tendenzialmente un atteggiamento di maggiore disponibilità, apertura e tolleranza nei confronti degli altri popoli slavi del sud.

- croato, bosniaco, serbo o montenegrino. In tal senso, si rivelano particolarmente significativi i casi del Montenegro e della Bosnia ed Erzegovina. Stando ai dati del censimento del 2011, in Montenegro l'etnia maggioritaria è quella montenegrina, che rappresenta il 44,98% della popolazione totale, seguita da quella serba (28,73%) e da quella bosgnacca (8,65%). Tuttavia, i cittadini che si sono dichiarati di madrelingua serba si sono rivelati la maggioranza (42,88%) seguiti da coloro che hanno affermato di avere come lingua materna il montenegrino (36,97%). La Bosnia ed Erzegovina è, invece, un paese diviso dal punto di vista politico-amministrativo in due entità: la Repubblica Serba di Bosnia (*Republika Srpska*), a maggioranza serba, la cui lingua viene comunemente denominata dai suoi abitanti serbo (*Srpski*); la Federazione di Bosnia ed Erzegovina (*Federacija Bosne i Hercegovine*), abitata prevalentemente da bosgnacchi e croati che si riferiscono generalmente alla lingua che si usa nella loro regione indicandola rispettivamente come bosniaco (*Bosanski*) e croato (*Hrvatski*). Uno straniero in visita in *Republika Srpska*, per esempio, dovrà prestare attenzione a non urtare la sensibilità del proprio interlocutore, verosimilmente di etnia serba, che potrebbe mostrare fastidio, disappunto o addirittura risentirsi sentendo chiamare la propria lingua "bosniaco" o "croato". Vista la tendenziale suscettibilità dei locali sulle questioni che fanno leva sul loro sentimento di appartenenza etno-nazionale, è consigliabile, nel caso in cui vi siano dubbi sull'etnia dell'interlocutore slavo meridionale, riferirsi alla lingua del posto con la generica espressione *vaš jezik* (la sua lingua), senza inserire nessuna specificazione di nazionalità onde evitare di incorrere in situazioni imbarazzanti se non addirittura spiacevoli;
- b. i punti di vista su alcune vicende che hanno segnato la storia, anche recente, dell'area ex jugoslava possono rivelarsi estremamente diversi a seconda che l'interpretazione fornita provenga da un ambiente croato, bosniaco "musulmano", serbo o montenegrino. L'assunzione di una prospettiva particolare, legata all'appartenenza a una particolare etnia, a partire dalla quale vengono trattati e spiegati certi avvenimenti storici, si ritrova in particolare nell'insegnamento della storia: nei vari volumi non è raro che vengano presentate interpretazioni o prospettive diverse di un medesimo evento che faranno così apparire quest'ultimo sotto una determinata luce a seconda del punto di vista assunto. Sarebbe dunque prudente per un italiano non affrontare argomenti legati alla storia anche recente dell'area ex jugoslava, sia perché potrebbe incorrere nel rischio di urtare la sensibilità dell'interlocutore, i cui familiari o conoscenti potrebbero essere stati implicati in vicende belliche dal risvolto tragico, sia perché il suo punto di vista, che si potrebbe considerare del tutto condiviso e globalmente accettato, potrebbe in realtà divergere notevolmente da quello di uno slavo meridionale, il quale a sua volta, convinto di esprimere una verità storica inconfutabile su un determinato evento, potrebbe manifestare una reazione di irritazione o addirittura di risentimento o ostilità di fronte al commento dello straniero.

In riferimento ai rapporti tra popoli, oltre a quanto detto precedentemente (cfr. *supra*), è rilevabile una certa ostilità dei popoli slavi meridionali nei confronti degli appartenenti all'etnia rom, generalmente accusati di gravare sulle società in cui vivono senza contribuire al miglioramento del benessere delle stesse. Sono inoltre comunemente diffusi sentimenti di rivalità dei croati, dei montenegrini e dei serbi nei confronti dei turchi e di astio da parte dei serbi nei confronti degli albanesi: le motivazioni vanno ricercate, in entrambi i casi, in eventi di natura storica, risalenti a un tempo ormai remoto (la dominazione ottomana nell'area balcanica occidentale) ma anche a un

passato recente (la guerra del Kosovo della fine degli anni Novanta e la proclamazione di indipendenza della suddetta regione, mai accettata e riconosciuta dalla Serbia). In Serbia è possibile rilevare anche un certo sentimento anti-americano, conseguenza dei bombardamenti, di cui gli statunitensi sono considerati tra i principali promotori, lanciati sull'allora Repubblica Federale di Jugoslavia dalla Nato durante la guerra del Kosovo. Per lo stesso motivo, potrebbe capitare, infine, anche se si tratta di casi rilevati con estrema sporadicità, che gli italiani, per quanto siano generalmente guardati con simpatia e rispetto da un popolo di per sé accogliente come quello serbo, vengano accolti con un po' di freddezza per il ruolo assunto dall'Italia nella succitata campagna di bombardamenti.

### 2.6.2 *Orientamento sessuale*

In Italia si sta ormai affermando una cultura del «rispetto “politico”» (Balboni, 2007: 49) degli omosessuali. Per quanto tale atteggiamento non sempre corrisponda a un reale e convinto sentire individuale, certe espressioni o battute, che in passato non era infrequente proferire con una certa disinvoltura e noncuranza, soprattutto negli «ambienti aziendali italiani, spesso informati a un cameratismo machista» (*ibidem*), sembrano oggi riscuotere minore ilarità e consenso e una più ampia disapprovazione sociale. Una simile tendenza al rispetto, almeno a parole, dell'omosessualità, appare però ancora estranea a buona parte del mondo balcanico occidentale: nelle società slave meridionali, fortemente conservative e profondamente legate all'idea di famiglia tradizionale, si riscontrano resistenze significative all'accettazione degli omosessuali<sup>29</sup>, al punto che questi difficilmente fanno *outing* temendo un peggioramento della propria qualità di vita a livello sociale e pubblico. Va inoltre rilevato, come sottolineato in precedenza (cfr. § 2.6), che diverse manifestazioni del *gay pride* tenutesi negli ultimi anni in varie città ex jugoslave sono state teatro di violenti scontri e alcune edizioni sono state addirittura annullate per prevenire l'insorgere di problemi di ordine pubblico<sup>30</sup>.

Dal punto di vista strettamente comunicativo, non è raro che da parte degli slavi del sud emergano giudizi che potrebbero risultare piuttosto duri o addirittura offensivi e discriminatori agli occhi di un italiano, che difficilmente, invece, si spingerebbe oltre delle battute, per quanto goffe e infelici. Ne consegue che, se «certe battute di italiani possono creare difficoltà quando vengono udite in culture in cui la persona gay è oggetto di rispetto “politico” anche se non sempre sentito profondamente» (*ibidem*, 49-50), risulterà altrettanto decisivo per chi comunica in un contesto interculturale acquisire piena consapevolezza del fatto che una visione politicamente corretta dell'omosessualità sembra non essere egualmente accettata tra il mondo slavo meridionale e quello italiano (cfr. § 2.6).

### 2.6.3 *Fede religiosa*

---

<sup>29</sup> Nuovamente, la Vojvodina, l'Istria e il Quarnaro sembrano rappresentare delle eccezioni significative rispetto alla tendenza generale delineata. In particolare, si ritiene significativo segnalare che l'Istria e la regione Litoraneo-montana, che include il territorio del Quarnaro, si sono rivelate le uniche due regioni della Croazia nelle quali, in occasione di un referendum indetto nel 2013 relativo all'inserimento nella Costituzione croata di una nota che definisse il matrimonio come unione esclusiva di un uomo e una donna, hanno prevalso i voti contrari rispetto a quelli favorevoli.

<sup>30</sup> Si noti, però, come Zagabria sia stata teatro, nel 2013, della più grande manifestazione dell'orgoglio *gay* mai organizzata nell'intera area ex jugoslava, con circa quindicimila partecipanti. In tale occasione non sono stati registrati incidenti e ciò è stato colto come un possibile segnale di cambiamento in direzione di una maggiore tolleranza nei confronti degli omosessuali nell'area slava meridionale.

Nel mondo slavo meridionale, la religione è strettamente connessa alla dimensione etnica e rappresenta un aspetto estremamente rilevante nell'affermazione dell'identità nazionale individuale. È dunque possibile osservare delle generali corrispondenze tra gruppi etnici e fedi religiose, secondo le quali, comunemente, i bosgnacchi si professano musulmani, i croati cattolici, i montenegrini e i serbi ortodossi. Casi che divergono dalle suddette identificazioni tra etnia e religione non sembrano comuni e non di rado vengono addirittura considerati, come hanno riferito alcune informatrici, difficilmente concepibili<sup>31</sup>, per quanto in alcuni centri di medio-grandi dimensioni che mantengono un'anima fortemente multiculturale, come Sarajevo, un'interpretazione meno rigida della succitata "equazione" sembri possibile, come testimonia un'*informant*, la quale riferisce di amici e conoscenti di etnia bosgnacca ma di religione cattolica e viceversa.

In ogni caso, vista la generale considerazione della religione come segno di appartenenza a un certo gruppo etnico, critiche, appunti, obiezioni, ironia o, peggio, offese espresse nei confronti delle religioni praticate nell'area e dei loro aspetti più tradizionali, che costituiscono spesso elementi propri della cultura etno-nazionale di un popolo, rischiano di generare spiacevoli malintesi con gli interlocutori slavi meridionali, che potrebbero sentirsi verosimilmente toccati e attaccati anche a livello etnico e per questo mostrare reazioni che a un italiano potrebbero sembrare spropositate ma che nell'ottica dello slavo del sud costituiscono una più che lecita difesa del proprio mondo e della propria identità.

Una piena conoscenza di tali aspetti appare dunque essenziale per l'italiano che si insedia in un'area, quella balcanica occidentale, la cui composizione etnica risulta variegata: l'apposizione, anche del tutto ingenua e senza finalità offensive, di un simbolo religioso cattolico sulla parete di un ufficio in cui prestano servizio dipendenti ortodossi e musulmani potrebbe infatti essere inteso da questi ultimi come un segno di scarsa attenzione e sensibilità nei loro confronti.

#### 2.6.4 Professioni "umili"

In Italia la crescente attenzione rivolta negli ultimi anni alla dimensione quantomeno formale del *political correctness* ha portato all'introduzione nel linguaggio comune di una serie di termini ed espressioni che andrebbero a "nobilitare" linguisticamente professioni ritenute "umili": così gli spazzini o i netturbini vengono oggi chiamati "operatori ecologici", le domestiche "colf", gli infermieri "operatori sanitari", ecc. In area balcanica occidentale, invece, simili scelte linguistiche, seppur incoraggiate e instillate dall'alto, sembrano non aver particolarmente attecchito all'interno della società. Esse, infatti, parrebbero mal conciliarsi con la tendenza naturale dei popoli slavi meridionali a esprimersi in maniera netta, diretta ed esplicita. Il ricorso a nuove forme linguistiche create ad arte per la nobilitazione di certi lavori viene frequentemente percepito dalla gente come poco pratico, non necessario e destinato al massimo a rimanere in superficie senza modificare il rapporto con le categorie professionali "umili". Termini che agli occhi di un italiano possono risultare poco corretti politicamente costituiscono vocaboli tradizionalmente radicati e ampiamente diffusi nella lingua croata, bosniaca, serba e montenegrina, al punto che il loro uso risulta del tutto familiare, naturale e generalmente slegato da intenti offensivi o discriminatori. Per esempio, la donna che si occupa della pulizia dei bagni pubblici viene comunemente indicata in parte dell'area balcanica

---

<sup>31</sup> Per lo stesso motivo, anche una dichiarazione di ateismo o agnosticismo potrebbe destare sorpresa e perplessità.

occidentale con l'espressione *baba sera* (*baba* significa "nonna", *sera* deriva dal termine *sranje*, traducibile con l'italiano "merda"), entrata ormai da tempo a far parte del gergo e usata in maniera ingenua, che però rende conto di quanto l'attenzione all'uso di un linguaggio politicamente corretto non sembri rappresentare una *forma mentis* propria dei popoli slavi del sud. Similmente, per indicare "l'operatore ecologico" vengono comunemente usati, a seconda della regione considerata, i termini *smečar*, *smetlar* e *smetljar*, derivanti da *smeće*, "spazzatura", "immondizia".

Una chiara consapevolezza dei succitati diversi comportamenti linguistici tra italiani e popoli slavi meridionali potrebbe rivelarsi determinante per evitare di incorrere in errori comunicativi che potrebbero portare a conseguenze spiacevoli, generare situazioni imbarazzanti e causare addirittura disistima personale: un dirigente italiano attento a mantenere un comportamento politicamente corretto potrebbe percepire in maniera negativa il ricorso da parte di un professionista slavo del sud a termini che nell'ottica del primo assumerebbero una valenza dispregiativa ma che invece lo slavo meridionale userebbe in maniera naturale e senza intenti offensivi.

Alcune *informant* rilevano, infine, anche una venatura di snobismo nel mantenimento di certi termini "politicamente poco corretti" (almeno nell'ottica italiana), riconducibile a un classismo che, «quando esistente è piuttosto manifesto e ciò viene percepito come una cosa normale. Se quindi in alcuni paesi il *politically correct* porta a non parlare di certe cose» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 39), in area balcanica occidentale, invece, si tende a dirle apertamente.

## 2.7 La conoscenza

«L'idea che si ha di conoscenza può essere ripetitiva o critica, nozionistica o concettuale» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 55). In area balcanica occidentale, la conoscenza tende a essere più di tipo ripetitivo e nozionistico che critico e concettuale. La ripetizione mnemonica appare la strategia apprenditiva privilegiata nella regione: gli abitanti dell'area vengono instradati e abituati alla memorizzazione di idee e concetti fin dai primi anni di scuola e tale *forma mentis* viene comunemente mantenuta anche durante gli studi universitari. In Italia, invece, «la scuola ha conservato l'impianto della filosofia classica: non si chiede "dimmi il teorema di Pitagora" ma "dimostrami il teorema di Pitagora"» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 56).

Una conseguenza di tale diverso approccio alla conoscenza sembra risiedere nella maniera in cui ci si rapporta alla necessità di risolvere un problema conoscitivo. Nel mondo balcanico occidentale, le richieste di chiarimento avanzate da chi si trova in una posizione gerarchicamente inferiore rispetto a chi dovrebbe esaudirle in genere si rivelano, come è stato sottolineato in precedenza (cfr. § 2.5.4.2), piuttosto rare per il profondo rispetto nutrito nei confronti dell'autorità e per il timore di essere giudicati poco perspicaci, attenti, professionali e, dunque, di perdere la faccia sia nei confronti dei superiori sia rispetto ai parigrado. Per ragioni simili, le risposte fornite a domande come "hai/avete capito?" o "lo sai/sapete fare?" poste da un superiore appaiono tendenzialmente affermative anche nel caso in cui non vi sia stata un'effettiva comprensione del messaggio o non siano state acquisite le necessarie conoscenze o competenze per svolgere un determinato compito. Tale tendenza, frutto anche «di un certo orgoglio e di una diffusa ritrosia ad ammettere la propria lacuna» (*ibidem*), sembra originare, almeno in parte, anche da un atteggiamento scarsamente critico nei confronti della conoscenza, che, come si è visto, sembrerebbe invece essere generalmente scoraggiato in Italia a vantaggio di comportamenti volti a porre domande conoscitive e investigative, a chiedere di

rispiegare determinati concetti, a rispondere negativamente a una richiesta di conferma dell'avvenuta comprensione di un messaggio nel caso in cui questa non si sia realmente verificata, ecc.

Essere consapevoli dei diversi *software* mentali che fanno da sfondo all'idea di conoscenza e di saper fare può permettere a slavi meridionali e italiani di capire i rispettivi approcci e punti di vista rispetto a tali aspetti, a prevedere i rispettivi comportamenti, reazioni e attese e, quindi, a valutare il comportamento altrui attribuendovi una precisa dimensione culturale. Ciò consentirà di dotarsi di una particolare chiave interpretativa delle mosse comunicative dell'interlocutore e di comportarsi, dunque, in maniera consequenziale, prevenendo ed evitando di commettere errori comunicativi interculturali.

## 2.8 Indicatori di benessere: denaro e "status symbol"

Il livello di benessere economico e l'appartenenza a un determinato ceto o a un certo gruppo sociale vengono generalmente comunicati anche attraverso l'esibizione di *status symbol*. Tuttavia, spesso non si considera a sufficienza il fatto che il significato di tali oggetti risulta variabile non solo tra culture diverse ma anche, all'interno di una stessa cultura, tra le diverse classi sociali, con il rischio dunque che esso non solo non venga compreso ma sia addirittura interpretato in maniera "erronea" dall'interlocutore: «ad esempio stemmini sul bavero (in Italia si usano al massimo quelli di Rotary e Lions), cravatte con il colore di Oxford o di Harvard, e così via, sono strumenti di comunicazione sociale molto rilevanti in America e quasi irrilevanti in Italia» (Balboni, 2007: 75). Anche l'esibizione del denaro, considerata in certe culture e strati sociali segno di potere ed elemento da manifestare, viene invece denigrata in altre società e ceti. Nei seguenti paragrafi verranno dunque esaminate le maniere in cui vengono percepiti dalle culture slave meridionali e da quella italiana il senso del denaro e gli *status symbol*.

### 2.8.1 Il senso del denaro

Il denaro costituisce lo strumento principale attraverso il quale si esprime il benessere di un individuo. Considerata la difficile situazione economica che affligge sia l'Italia sia la penisola balcanica, esso è progressivamente diventato un argomento di discussione sempre più centrale nelle società slave meridionali così come in quella italiana. Tuttavia, «se in Italia parliamo ancora di "vil danaro" e la parola "lucrare" è ignobile mentre "senza fine di lucro" è puro» (Balboni, 2007: 76), le culture slave del sud sembrano non aderire in maniera così rigida a una simile visione, come suggeriscono alcune tradizioni sociali che mostrano una certa tendenza a esibire il denaro: dal lasciare in bellavista nella fisarmonica del musicista di un bar o ristorante banconote di grosso taglio per richiedere una canzone, ai numerosi costumi delle feste matrimoniali serbe che impongono agli ospiti, e in particolare ai testimoni e ai parenti più stretti degli sposi, di elargire in pubblico somme di denaro anche ingenti per assolvere a determinati oneri (intesi però innanzitutto come onori nella cultura tradizionale). L'esibizione del denaro, dunque, si configura come un atteggiamento osservabile e spesso privo di connotazioni negative<sup>32</sup>. Un italiano, al contrario, sembra tendere maggiormente a valutare

---

<sup>32</sup> Guglielmi (s.i.d.), tuttavia, rileva che comportamenti mirati all'esibizione di denaro e oggetti possono essere «anche oggetto di commenti sprezzanti, rabbia, sarcasmo, soprattutto da parte di persone istruite o molto religiose, oppure di

l'ostentazione del denaro come poco raffinata e inelegante. Ciò potrebbe portarlo a esprimere valutazioni negative nei confronti di un interlocutore slavo meridionale che, a fronte di comportamenti ritenuti poco raffinati dall'italiano, potrebbe invece rivelarsi un professionista capace, un sofisticato e abile *businessman* o una persona colta (cfr. Balboni, 2007).

Va inoltre segnalato che su entrambe le sponde dell'Adriatico si rivela inappropriato se non addirittura sfrontato e maleducato chiedere a una persona a quanto ammonti il suo stipendio, a meno che tale domanda non venga posta a un familiare stretto o a una persona con cui si è particolarmente in confidenza. Se in Italia, però, lo spirito di solidarietà e la vicinanza tra appartenenti a una medesima categoria lavorativa può spingere colleghi di lavoro a scambiarsi informazioni sul salario percepito senza che ciò venga giudicato in modo non positivo, in area balcanica occidentale, invece, un simile comportamento potrebbe essere sanzionato ancor più negativamente in considerazione del fatto che non pochi enti e aziende privati e anche stranieri impongono ai dipendenti di mantenere la massima riservatezza sullo stipendio corrisposto. Due *informant*, colleghe di lavoro da circa un anno e ottime amiche nella vita privata, hanno dichiarato di non conoscere i rispettivi stipendi. Allo stesso modo un'altra informatrice ammette di non conoscere lo stipendio dei colleghi, neanche di chi lavora nel suo medesimo ufficio.

È curioso notare, altresì, come chiedere informazioni su cosa si mangi abitualmente in una casa, come rilevano due informatrici, possa portare a spiacevoli incomprensioni, in quanto una simile richiesta potrebbe essere interpretata in realtà come finalizzata a conoscere la situazione economica e il livello di benessere di una persona: chi mangia generalmente secondo certi standard o, addirittura, va al ristorante con una certa frequenza, comunicherà un'idea di ricchezza.

Infine, due situazioni sociali legate al concetto di denaro che potrebbero creare equivoci e incomprensioni comunicative tra italiani e slavi meridionali sono rappresentate dal momento in cui bisogna pagare il conto al ristorante, al bar o al pub. Una regola non scritta che accomuna sia italiani che slavi del sud vuole che al termine di un pranzo o di una cena, soprattutto se formale o di natura lavorativa, il conto sia pagato da chi ha avanzato l'invito. In Italia, tuttavia, può non di rado aver luogo una "lotta" per pagare che in certi casi assume connotati addirittura teatrali e nella quale gli "attori" possono persino ricorrere a trucchi e artifici di vario genere (il più comune è fingere di recarsi ai servizi e andare invece alla cassa) per ingannare il proprio interlocutore e riuscire a pagare il conto. Una tale teatralità non sembra appartenere, invece, agli slavi meridionali, i quali possono improvvisare "lotte" per il pagamento del conto che tuttavia si risolvono generalmente senza protrarsi a lungo di fronte alla promessa di ricambiare l'ospitalità la volta successiva. In alternativa, in situazioni di informalità, è invalso in entrambe le culture l'uso di pagare "alla romana", dividendo, cioè, il conto totale in parti uguali, oppure, meno comunemente, pagando individualmente ciò che si è consumato. Tra uomo e donna, invece, tradizionalmente paga il primo. Addirittura, in area balcanica occidentale, se la donna si offre di pagare, l'uomo potrebbe sentirsi offeso nel suo ruolo di sesso forte. In Italia, lasciare al cameriere una piccola mancia (corrispondente a circa il 5% del conto) al termine di un pranzo o di una cena rappresenta una consuetudine ormai quasi assurda al rango di regola sociale. Una simile prassi, invece, non appare omogeneamente diffusa nell'area ex jugoslava, nella quale lo spettro dei comportamenti è piuttosto ampio e va dal non lasciare alcuna mancia a elargirne una che

---

persone più anziane segnate in modo più traumatico dal passaggio dall'era socialista all'economia di mercato attraverso l'esperienza della guerra e dell'embargo». In ogni caso, oggigiorno è sempre più comune tra le giovani generazioni considerare il denaro un valore e guardare all'arricchimento come un obiettivo di vita, anche sulla scia dell'esempio dei nuovi ricchi e dei numerosi connazionali che sono emigrati in paesi occidentali trovando fortuna.

corrisponda anche fino al 10% del conto. Molte donne slave del sud, infine, lasciano una mancia al parrucchiere o alla parrucchiera.

Quando si esce in compagnia o in comitiva per andare a bere qualcosa, invece, è comune in area slava meridionale che ognuno offra a turno da bere per tutti. Nell'ordinare, inoltre, è frequente che chi offre richieda al cameriere di riportare ciò che ognuno dei presenti ha già ordinato, spesso senza neanche consultare coloro a cui sta pagando da bere. Tale abitudine è invece poco diffusa in Italia, dove invece è più comune che ognuno pensi per sé. Di conseguenza, una scarsa o mancata consapevolezza di tali costumi tra popoli diversi potrebbe far correre il rischio di trovarsi di fronte a situazioni di imbarazzo in grado di ingenerare problemi di natura comunicativa. Nel mondo balcanico occidentale come in quello italiano, è comunque possibile regolare i conti in serate diverse: in tal caso, chi offrirà una sera, la volta successiva sarà ospite. Anche in questo caso si può assistere a delle lotte che nel mondo slavo meridionale possono essere condotte con maggiore insistenza rispetto a quanto avviene per pagare il conto di un pranzo o di una cena e che hanno termine quando si consegnano i soldi al cameriere. L'opzione del pagamento "alla romana" o quella secondo la quale ognuno paga ciò che ha consumato, comune in Italia, sembra invece meno diffusa in area balcanica occidentale.

### 2.8.2 Gli "status symbol"

Ancor più che con il denaro, il benessere viene esibito soprattutto attraverso il possesso di certi *status symbol*. A tal proposito, non si rilevano sostanziali differenze tra l'Italia e il mondo balcanico occidentale: in entrambe le aree, infatti, vengono considerati indicatori di uno status sociale elevato gli ultimi derivati tecnologici, auto di prestigio (quelle tedesche sono particolarmente apprezzate e ricercate nel mondo slavo meridionale), vestiti e accessori costosi e viaggi, in particolare quelli esotici e la settimana bianca. Va altresì rilevato come in area balcanica occidentale, in maniera non dissimile da quanto avviene in Italia, anche chi non è particolarmente benestante possa non di rado permettersi alcuni dei suddetti indicatori di ricchezza. Tale tendenza risulterebbe difficilmente spiegabile se non fosse vista nell'ottica di una ricerca dell'esibizione e dell'apparenza. Per esempio, non è infrequente che i proprietari di automobili costose vivano in abitazioni<sup>33</sup> non all'altezza dello status sociale che la loro macchina sembrerebbe comunicare. Similmente, la vacanza sulla neve può acquistare una tale rilevanza in termini di prestigio sociale e di ostentazione di una (presunta) ricchezza da spingere certe persone ad accendere persino un mutuo per poter trascorrere la settimana bianca in note località sciistiche frequentate da connazionali. Gioielli e orologi, invece, sembrano non essere in cima alla classifica degli *status symbol* per gli slavi del sud, a differenza di quello che sembra essere un luogo comune diffuso in Italia sugli abitanti dell'area balcanica occidentale (cfr. Balboni, 2007).

## 2.9 Il senso di appartenenza etno-nazionale

«Conoscere la logica che governa il senso di appartenenza è fondamentale per comunicare in situazioni interculturali: laddove l'appartenenza è molto sentita, esprimere giudizi severi su un membro del gruppo può risultare offensivo» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 40).

---

<sup>33</sup> In proposito, va rilevato che la casa in area balcanica occidentale non viene considerata uno *status symbol* così significativo come in Italia.

I popoli slavi meridionali, come è stato osservato in precedenza (cfr. § 2.6.1), sono caratterizzati da un profondo senso di identificazione etno-nazionale cui fa spesso da complemento un marcato e atavico sentimento di rivalità tra alcune delle diverse etnie ulteriormente acuito dalle guerre jugoslave degli anni Novanta. Per uno straniero, quindi, esprimere critiche o valutazioni negative nei confronti del popolo dell'interlocutore slavo del sud, dei suoi connazionali che hanno dato lustro all'intera nazione e delle personalità, anche controverse, che hanno giocato un ruolo significativo nelle vicende storiche del paese può rivelarsi una mossa comunicativa estremamente rischiosa: è infatti verosimile che lo slavo meridionale reagisca in maniera stizzita o addirittura risentita alle considerazioni dello straniero, difendendo strenuamente la posizione di chi appartiene alla sua stessa etnia e ingaggiando una battaglia verbale con l'interlocutore che potrebbe assumere toni spiacevoli o persino aspri. Per contro, tali reazioni potrebbero sembrare eccessive o fuori luogo agli occhi di un italiano, il quale, per motivi di natura storico-sociale, sembra, piuttosto, avvertire maggiormente un campanilismo di tipo regionale ed è segnato da un «un gusto per l'”importazione” dall'estero e la contaminazione [...] piuttosto marcato» (*ibidem*), che si contrappone al saldo ancoraggio dei popoli slavi del sud ai loro elementi più tradizionali e di identificazione etno-nazionale. In tal senso, potrebbe rivelarsi inopportuno esprimere valutazioni negative anche nei confronti di eventi o aspetti della vita dei popoli slavi meridionali (come la sfera religiosa, cfr. § 2.6.3) profondamente legati a elementi di natura culturale.

Sarebbe prudente, inoltre, evitare di trattare temi legati ai conflitti jugoslavi degli anni Novanta, sia per una questione di sensibilità (molte ferite sono ancora oggi aperte, a cominciare da quelle rappresentate dalla perdita di parenti e amici) sia perché potrebbero emergere delle evidenti posizioni di disaccordo nella valutazione di certi personaggi che hanno rivestito ruoli chiave nelle guerre. I vari capi politici e militari dei diversi schieramenti, molti dei quali imputati o condannati per crimini di guerra e comunemente giudicati dal mondo assassini e criminali, sono invece spesso erti a baluardi e protettori del loro gruppo etnico da parte dei compatrioti. Allo stesso modo, attribuire il ruolo di aggressore al popolo dell'interlocutore e/o considerarlo responsabile di carneficine e massacri perpetrati ai danni di altri gruppi etnici potrebbero rivelarsi, nonostante le evidenze storiche, critiche difficilmente accettabili dallo slavo meridionale con il quale si interagisce.

Ulteriori comportamenti linguistici potenzialmente in grado di urtare il sentimento di appartenenza etno-nazionale di un interlocutore slavo del sud potrebbero derivare da una poco accorta denominazione degli idiomi locali. Come è stato osservato in precedenza (cfr. nota 1 e § 2.1.6), il croato, il bosniaco, il serbo e il montenegrino sono lingue che presentano tra di loro differenze estremamente sottili, al punto da poter essere considerate varianti del medesimo idioma: il serbo-croato o croato-serbo (cfr. Klajn, 2007). Tuttavia, a seconda dell'area e dell'etnia del parlante con cui si interloquisce, è fortemente consigliabile prestare la massima attenzione alla corretta denominazione della lingua. Per quanto, poi, i suddetti idiomi presentino delle somiglianze tali da permettere un'intercomprensione totale tra individui appartenenti a gruppi etnici diversi, va rilevata l'esistenza di vocaboli, anche di uso estremamente comune, propri delle diverse lingue e che perciò potrebbero essere considerati come segni di appartenenza a un dato popolo: per esempio, le forme di saluto corrispondenti all'italiano “ciao” utilizzate in ambiente croatofono e serbofono sono, rispettivamente, *bok* e *zdravo*. Un loro uso socio-pragmaticamente inappropriato, per quanto non intenzionalmente provocatorio, potrebbe irrigidire l'interlocutore slavo meridionale. Sempre in riferimento alla lingua, è opportuno rilevare come l'alfabeto cirillico sia considerato tra i serbi un forte simbolo identitario; di conseguenza, commenti negativi sullo stesso andrebbero evitati.

Infine, è opportuno segnalare che alcuni gesti possono assumere precise connotazioni di natura nazionalistica e potrebbero dunque risultare non graditi a chi appartiene ad altri popoli slavi meridionali: per esempio, tenere contemporaneamente alzati i diti pollice, indice e medio di una mano con il palmo rivolto verso l'interlocutore per un italiano rappresenta un comune gesto che indica il numero tre, mentre per i serbi costituisce anche un simbolo con il quale si afferma la propria appartenenza etno-nazionale. Tale connotazione ha portato altri popoli dell'area ex jugoslava a evitare non di rado tale gesto: in Croazia, ad esempio, non appare infrequente indicare il numero tre sollevando le prime tre dita della mano ma con il palmo rivolto verso se stessi; similmente, in ambiente bosgnacco, sembrerebbe non raro l'uso di tenere alzati il medio, l'anulare e il mignolo oppure, in maniera non diversa dagli albanesi, che fanno registrare tensioni con i serbi per via della questione del Kosovo, sollevare l'indice, il medio e l'anulare. Parimenti, il gesto della vittoria, che si ottiene formando una "V" con l'indice e il medio e che risulta comune a diverse culture mondiali, potrebbe rischiare di essere inteso in area balcanica occidentale come un segno nazionalistico croato.

### **3. Problemi comunicativi dovuti ai linguaggi non verbali**

Nel presente capitolo verrà approfondito il ruolo assunto dai linguaggi non verbali negli scambi comunicativi interculturali tra italiani e slavi meridionali. L'importanza dei codici linguistici legati all'uso del corpo, degli oggetti e dei vestiti è stata in passato ed è tuttora frequentemente sottovalutata in chiave comunicativa interculturale per la scarsa abitudine a riflettere adeguatamente sul fatto che tali linguaggi risultano culturalmente determinati: essi, dunque, in certe società acquistano precisi significati comunicativi, che, tuttavia, possono risultare diversi da quelli rivestiti in altre culture. Il rischio è, dunque, che a causa di una diversa interpretazione di un medesimo comportamento non verbale si ingenerino tra individui appartenenti a popoli e/o a culture diversi significativi problemi di natura comunicativa interculturale: certi comportamenti linguistici non verbali, infatti, vengono spesso assunti in maniera del tutto inconsapevole perché si dà per scontato che essi risultino del tutto naturali anche nelle altre culture mondiali. Alcuni esempi che permettono di chiarire i termini della questione riguardano i gesti più comuni che caratterizzano la quotidianità di chi prende parte a un'interazione: «automaticamente, senza che ne siano consapevoli, i partecipanti annuiscono con la testa quando sono d'accordo (ma è utile sottolineare che in mezzo mondo l'annuire significa "no"...), sorridono se approvano (ma in molte zone di alto valore dell'ospitalità il sorriso senza parole significa "no": in quei paesi non si può dire di no a un ospite, quindi ci si limita a sorridere quasi per chiedere scusa del dissenso), si corrucciano se non sono d'accordo e così via» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 58).

Tali potenziali criticità richiedono dunque un approfondimento che porterà ad analizzare nel corso del capitolo i diversi problemi comunicativi interculturali che possono ingenerarsi tra italiani e slavi del sud a causa di incomprensioni ed equivoci causati da usi inappropriati afferenti all'ambito cinesico, prossemico, oggettemico e vestemico.

#### *3.1 La cinesica: l'uso del corpo nella comunicazione*

In uno scambio comunicativo l'uso del corpo acquista un'importanza cruciale di cui, tuttavia, chi si avvicina all'interazione non sempre ha piena consapevolezza: se è infatti comune prestare notevole attenzione all'uso del linguaggio verbale, altrettanto non si può dire per la mimica facciale e i gesti con cui un parlante accompagna le proprie produzioni verbali e per la distanza interpersonale che esso mantiene con l'interlocutore. Tale scarsa attenzione per i suddetti aspetti può però porre problemi comunicativi nelle interazioni con individui appartenenti a culture diverse: il corpo, infatti, rappresenta un veicolo fondamentale della comunicazione, il cui uso, tuttavia, risulta regolamentato da norme non universali, ma specifiche di ogni società e dunque variabili da cultura a cultura.

Nei seguenti paragrafi verranno esaminate le maniere in cui italiani e slavi del sud ricorrono alla dimensione comunicativa corporea per veicolare significati, con particolare attenzione alle differenze che in chiave interculturale potrebbero creare problemi o incomprensioni tra i popoli considerati.

##### *3.1.1 Il sorriso*

Sorridere rappresenta un gesto frequentemente compiuto dagli italiani per comunicare la comprensione di un messaggio e una generale condivisione di quanto viene espresso da un parlante

(cfr. Balboni, 2007). Talvolta, però, il sorriso può essere anche utilizzato per esprimere ironia o addirittura derisione, mentre in altri casi viene assunto per esibire la propria (alle volte semplicemente presunta) superiorità.

Nel mondo slavo meridionale, il sorriso viene generalmente utilizzato in maniera non dissimile da quanto avviene in Italia: esso, dunque, veicola comunemente significati che vanno dalla gentilezza e dalla disponibilità al contatto comunicativo all'avvenuta comprensione della comunicazione fino all'adesione personale a quanto viene detto dall'interlocutore, senza dimenticare le accezioni "negative" che il suo uso può suggerire. Ciononostante, parrebbe comunque rilevabile tra gli slavi del sud una tendenza più limitata a sorridere: i sorrisi, infatti, sembrerebbero essere generalmente mostrati con minore facilità e spontaneità e in maniera più controllata rispetto a quanto avviene in Italia, soprattutto nei rapporti professionali. Tale atteggiamento, tuttavia, non va interpretato come un segno di rigidità o di scarsa disponibilità comunicativa: a differenza degli italiani, e specialmente dei meridionali, che mostrano la loro tradizionale solarità e apertura anche attraverso un'attitudine a sorridere frequentemente, nel mondo balcanico occidentale «non si sorride mai senza un motivo, almeno in linea di massima» (Guglielmi, s.i.d.).

In situazioni non informali, poi, sorridere in maniera frequente o evidente rappresenta una mossa potenzialmente rischiosa in quanto in grado di suscitare un'impressione negativa nello slavo del sud, che potrebbe giudicare il proprio interlocutore come non sufficientemente serio, affidabile o responsabile. Similmente, l'abitudine al sorriso degli italiani, anche in contesti lavorativi, non va scambiata per una scarsa capacità di mostrarsi seri, professionali o in grado di adeguarsi alla situazione.

Alcune *informant* rilevano, infine, una maggiore attitudine dei giovani a sorridere rispetto alle persone più mature. Ciò sembrerebbe almeno in parte confermare quanto rilevato da Guglielmi (s.i.d.), che parla di un «cambiamento generazionale nel modo di approcciarsi, per cui un certo "marketing del sorriso" all'occidentale sta emergendo [...] soprattutto nelle città principali e più ricche».

### 3.1.2 *Gli occhi*

Sia in Italia che in area balcanica occidentale, guardare negli occhi il proprio interlocutore è ritenuto segno di franchezza e di attenzione. A fronte di tale tratto generale comune, è comunque possibile riscontrare tendenze parzialmente diverse tra le due sponde dell'Adriatico: se in Italia lo sguardo difficilmente si mantiene a lungo sul proprio interlocutore, ma può spesso essere alzato, abbassato o rivolto altrove, specialmente quando si esprimono dei concetti e si elaborano pensieri, senza che però tale atteggiamento indichi necessariamente un calo o una perdita di attenzione, nelle culture slave meridionali, invece, il contatto oculare tra gli interlocutori appare generalmente più frequente e viene mantenuto più a lungo: distogliere con frequenza lo sguardo da quello dell'interlocutore può essere inteso come un segno di scarsa attenzione, mancanza di rispetto o, in certi casi, anche di maleducazione e potrebbe provocare dunque disagio, imbarazzo o stizza. Tale norma sembra attagliarsi a tutti i contesti comunicativi, dalle situazioni di natura formale, come le riunioni e i *briefing* di lavoro, le lezioni universitarie e scolastiche, ai contesti di vita informali, seppur, in quest'ultimo caso, con un minore livello di adeguamento pedissequo a tale regola sociale.

### 3.1.3 *La mimica facciale*

La mimica facciale riveste un'importanza cruciale nelle interazioni degli italiani. «Nella cultura latina (italiani, spagnoli, portoghesi, francesi del sud) molta della comunicazione emotiva viene affidata al viso» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 59), dal quale un interlocutore si aspetta di poter percepire un *feedback* su quanto sta dicendo e al quale l'emittente può affidare la trasmissione di un messaggio senza ricorrere al canale vocale: strizzare l'occhio rappresenta un cenno d'intesa o di approvazione, strabuzzare gli occhi esprime sorpresa, arricciare le labbra comunica disapprovazione, ecc.

Gli slavi meridionali tendono a ricorrere alla mimica facciale in maniera più moderata e misurata rispetto agli italiani, specialmente nei contesti formali o lavorativi, nei quali assumono non di rado un'espressione che si rivela impassibile e imperscrutabile (cfr. Guglielmi, s.i.d.). Tale comportamento sembra rispondere a un ideale di compostezza e formalità profondamente sentito in ambito professionale perché legato alle idee di serietà, capacità, responsabilità e professionalità lavorativa (cfr. § 3.1.1). Proprio per tale abitudine al controllo della mimica facciale, l'esuberanza degli italiani nell'espressività del viso potrebbe lasciare negli slavi del sud un'impressione non positiva, o comunque non in linea con gli scopi comunicativi che l'interlocutore italiano intende perseguire: un'informatrice croata di origini italiane, insegnante di lingua italiana ad apprendenti croatofoni, riferisce come alle volte sia stata "accusata" dai suoi studenti di essere troppo espressiva: il suo comportamento, assunto in maniera del tutto spontanea, ha provocato ilarità negli apprendenti. Per quanto un simile giudizio possa sembrare a prima vista innocuo e presentare addirittura aspetti positivi, in riferimento, in particolare, a un clima di maggiore empatia, agio e rilassatezza che si creerebbe in certi contesti, come, per esempio, l'ambiente classe, vanno comunque rilevati dei potenziali rischi comunicativi che l'espressività legata al viso tipica di un italiano potrebbe generare: in un'area nella quale la professionalità si esprime attraverso comportamenti, anche legati alla mimica facciale, composti e misurati, un italiano, abituato ad attribuire alla mimica facciale un ruolo fondamentale nella trasmissione dei suoi messaggi, potrebbe rischiare, suscitando ilarità, di essere preso poco seriamente.

### 3.1.4 *La gestualità*

Gli italiani sono soliti accompagnare i loro scambi comunicativi con ampi gesti che, pur avendo lo scopo di favorire la comprensione dei messaggi verbali, vengono spesso percepiti dagli stranieri come eccessivi, grotteschi, quasi caricaturali, generando di frequente in loro ilarità ma anche confusione e irritazione. Quest'ultima sensazione potrebbe essere accentuata da alcune caratteristiche del linguaggio verbale tipiche degli italiani che si accompagnano alla gesticolazione: si tratta, in particolare, della tendenza a mantenere un tono di voce elevato, che potrebbe essere intesa dall'interlocutore come segno di aggressività, e della cattiva ma diffusa abitudine di interrompere l'interlocutore, generalmente giudicata maleducata dagli stranieri (cfr. Balboni, 2007 e § 1.1, 4.1 e 4.5.6).

Nelle loro interazioni quotidiane, gli slavi meridionali ricorrono ai gesti in maniera decisamente più contenuta rispetto agli italiani. L'ampia varietà gestuale messa in campo da questi ultimi viene generalmente vista dagli slavi del sud come un tratto culturale che suscita simpatia, ilarità e curiosità, al punto che gli stessi slavi meridionali si dimostrano spesso interessati a comprenderne il significato e si divertono persino a imitarli. Tuttavia, il senso di macchiettistica e divertente esagerazione che la

gestualità dell'italiano non di rado suscita in loro può in realtà rivelarsi un elemento in grado di condizionare l'efficacia comunicativa di un italiano: quest'ultimo, infatti, probabilmente abituato a dare maggiore enfasi alle sue parole con un ampio e continuo ricorso alla gesticolazione, potrebbe rischiare, invece, di inficiare negativamente l'importanza e la serietà del messaggio verbale che vuole trasmettere perché il suo comportamento non verbale potrebbe essere interpretato dallo straniero come grottesco o divertente.

Un ulteriore fattore di rischio interculturale è ravvisabile nel fatto che il gesticolare tipico dell'italiano potrebbe assumere, come riferiscono alcune informatrici, anche dei connotati negativi: in particolare, il continuo ricorso ai gesti potrebbe rappresentare per l'interlocutore slavo del sud un segnale di nervosismo o persino di aggressività e litigiosità<sup>34</sup>.

Uno spettro così ampio di possibili interpretazioni attribuibili al gesticolare degli italiani è giustificato dal fatto che buona parte dei loro gesti non è compresa dalle popolazioni slave meridionali. Infatti, ad eccezione di alcuni di essi, assurti nell'immaginario collettivo non solo slavo del sud a simbolo della gestualità italiana (come quello che si ottiene unendo le punte delle dita di una mano rivolte verso l'alto e facendo oscillare la stessa su e giù, il cui significato è "che cosa vuoi?") e pochi altri, conosciuti quasi esclusivamente nelle regioni dell'Istria, del Quarnaro e, a detta di alcune *informant*, anche in parte della Dalmazia<sup>35</sup>, gli slavi meridionali in generale non attribuiscono nessun significato ai numerosi gesti quotidianamente utilizzati dagli italiani come strumenti comunicativi. Di conseguenza, non sono molti i gesti sui quali possono esservi delle incomprensioni tra slavi del sud e italiani. Si ritiene comunque opportuno segnalare che<sup>36</sup>:

- a. il gesto che si ottiene interponendo il polpastrello del pollice tra l'indice e il medio, che un italiano rivolgerebbe scherzosamente a un bambino indicandogli di avergli preso il naso, nel mondo slavo del sud, se rivolto a un adulto, può essere interpretato come un insulto. Il gesto delle corna, offensivo in Italia, non viene invece compreso nel mondo balcanico occidentale, ad eccezione prevalentemente di quelle regioni dell'odierna Croazia che, nel corso della storia, hanno direttamente subito l'influenza egemonica e/o culturale italiana;
- b. gli scongiuri vengono fatti toccando materiali diversi sulle due sponde dell'Adriatico: nel mondo balcanico occidentale, infatti, si danno leggeri colpi di nocche su un oggetto di legno mentre si parla di una situazione positiva che ci si augura o che si desidera che continui a essere tale, mentre in Italia si "tocca ferro" (oggi si tratta in realtà più di un'espressione linguistica che di un gesto realmente compiuto per respingere la sfortuna) o addirittura i genitali. Più comunemente, gli italiani incrociano le dita, mossa che nel mondo slavo meridionale non è comune se non tra bambini per indicare, in maniera del tutto speculare a quanto avviene in Italia, che una promessa o un giuramento in realtà cela delle bugie;

---

<sup>34</sup> Si noti che nelle culture slave meridionali agitare frequentemente le braccia e le mani nel corso di un'interazione si rivela una mossa che nell'interpretazione dell'interlocutore potrebbe comunicare nervosismo o incapacità di esprimersi da parte di chi ha la parola. Per questo un simile comportamento rischia di non essere ben visto se vi si ricorre con frequenza e "teatralità".

<sup>35</sup> Per esempio, il gesto ottenuto dall'incontro di una mano messa di taglio con il palmo dell'altra, che indica l'idea di andare via.

<sup>36</sup> Nella seguente lista non sono stati inclusi quei gesti offensivi (*in primis* il dito medio e "il gesto dell'ombrello", ma anche la mano aperta che scatta sopra la testa per mandare simbolicamente qualcuno a quel paese o la mano che rotea intorno alla tempia per indicare a un interlocutore che è matto) o che possono alludere alla sfera sessuale ritenuti ormai internazionali e dunque usati e intesi in maniera identica tra l'Italia e il mondo balcanico occidentale.

- c. potenziale fonte di malintesi potrebbero rivelarsi anche alcuni gesti che per gli italiani indicano semplicemente dei numeri ma che nel mondo balcanico occidentale sono associati a significati di natura nazionalistica. Per una trattazione più approfondita della questione, si rimanda il lettore al § 2.9.

Oltre alla gesticolazione, un altro elemento culturalmente variabile e dunque passibile di interpretazioni diverse nelle varie società è rappresentato dalla posizione delle braccia e delle mani. In particolare, per gli slavi meridionali tenere le mani in tasca in situazioni formali viene solitamente considerato un gesto di maleducazione, mentre in Italia un significato così segnatamente negativo, originariamente attribuitovi, sembrerebbe oggi meno enfatizzato e dunque una simile postura risulterebbe ammissibile seppur in situazioni non eccessivamente formali.

La stretta di mano, infine, in area balcanica occidentale è generalmente forte, ferma e decisa sia tra uomini sia tra donne e rappresenta un segno di sincerità, rispetto, ma esprime anche il piacere che si prova nell'incontrare una persona. Stringersi la mano debolmente non lascia invece una buona impressione e può comunicare un *range* di significati negativi che vanno dalla debolezza alla scarsa determinazione fino a uno scarso entusiasmo nell'incontrare qualcuno e dunque a una mancanza di interesse nei confronti dell'interlocutore. Numerose informatrici rilevano l'importanza attribuita alla stretta di mano quando si conosce una persona: tale semplice gesto può, infatti, contribuire alla formazione di un primo giudizio sull'interlocutore. A tal proposito, due informatrici croate ricordano come stringere la mano in maniera adeguata fosse addirittura una competenza spesso acquisita in contesto scolastico nel corso dei primi anni della scuola dell'obbligo.

### 3.1.5 Gambe e piedi

Certe posture di gambe e piedi assunte in maniera del tutto naturale in determinate culture possono invece veicolare precisi messaggi in altre società e risultare inappropriate o, peggio, offensive. Come ricorda Balboni (2007: 65-66), «incrociare le gambe, cioè appoggiare la caviglia al ginocchio lasciando quindi che si veda la suola delle scarpe, viene spesso ritenuto maleducato e comunica scarso rispetto: soprattutto gli arabi vivono questi atteggiamenti in maniera molto risentita, perché mostrare la suola della scarpa indica disprezzo [...]; accavallare le gambe e dondolare quella in alto è un gesto che nel mondo arabo ricorda un calcio dato a un cane fastidioso e ha un significato molto forte: “vattene da qui”».

Tra le culture slave del sud e quella italiana si riscontrano alcune differenze culturali legate alla posizione di gambe e piedi che potrebbero portare a incomprensioni ed equivoci comunicativi. Su entrambe le sponde dell'Adriatico, accavallare le gambe rappresenta una postura assunta maggiormente dalle donne rispetto agli uomini e risulta ampiamente accettata anche in situazioni di formalità a patto che non si indossino gonne corte; in tal caso il rischio è quello di generare possibili malintesi legati a ipotetici intenti seduttivi. Se gli uomini italiani sono comunque sempre più frequentemente portati ad accavallare le gambe, lo stesso comportamento non sembra valere in area balcanica occidentale, nella quale, invece, tale gesto appare ancora molto legato al mondo femminile e, se assunto da un uomo, potrebbe essere inteso come segno di scarsa virilità. Inoltre, incrociare le gambe appoggiando la caviglia sul ginocchio rappresenta una postura ammessa in Italia, in cui si configura come il più comune gesto maschile equivalente all'accavallamento femminile delle gambe.

In area slava meridionale, invece, la visione di tale gesto è piuttosto ambivalente: alcune *informant* lo descrivono come inappropriato a un contesto formale perché scomposto e inelegante, mentre altre lo ritengono ammissibile.

Togliersi le scarpe e lasciarle all'esterno dell'abitazione o nell'ingresso della stessa rappresentano due varianti di un comportamento piuttosto comune in ex Jugoslavia che affonda almeno in parte le proprie radici nella tradizione ottomana (cfr. Guglielmi, s.i.d.). Tale abitudine, estranea all'Italia, viene data per scontata in diverse zone dell'area balcanica occidentale ed è dunque consigliabile adeguarvisi, per quanto possa capitare che il padrone di casa, tenuto a fornire delle pantofole agli ospiti, insista affinché l'ospite non si tolga le scarpe.

### 3.1.6 *Sudore, profumo e rumori corporei*

Gli aspetti che verranno approfonditi nel presente paragrafo fanno riferimento a «prodotti del corpo che possono involontariamente informare sulle nostre reazioni a un evento, ma che possono anche involontariamente comunicare sciattezza, sporcizia, effeminatezza, e quindi orientare negativamente l'atteggiamento dell'interlocutore» (Balboni, 2007: 66).

La tolleranza nei confronti del sudore tra Italia e Balcani occidentali appare parzialmente diversa: se su entrambe le sponde dell'Adriatico, infatti, la vista del sudore risulta poco piacevole, per cui sarebbe opportuno tamponarlo con un fazzoletto laddove possibile, lo sgradevole odore che esso provoca, ma solo se maschile, sembra essere tollerato leggermente di più nell'area slava meridionale rispetto all'Italia, in cui invece esso è del tutto “bandito” (al punto che l'imbarazzo di chi si rende conto di emanare cattivo odore può essere tale da condizionarne anche le performance comunicative) e marcato come segno di noncuranza e scarsa igiene personale. Va anche rilevato come gli uomini slavi del sud, rispetto agli italiani, sembrano in generale usare di meno il profumo, probabilmente anche «in quanto – come sottolinea Guglielmi (s.i.d.) - non è sempre considerato un segno di virilità». Al contrario, le donne slave meridionali possono presentare nelle situazioni di notevole formalità la tendenza a ricorrere al profumo in una maniera che potrebbe risultare eccessiva agli occhi degli italiani, anche perché il profumo sempre più spesso viene considerato come uno *status symbol*; di conseguenza, chi dispone di profumi di marca, tende a farlo sentire facendone un uso copioso.

Emettere rumori corporei è ritenuto un segno di maleducazione sia in Italia sia nel mondo balcanico occidentale. Soffiarsi il naso in maniera discreta è comunque permesso, mentre risulta piuttosto stridente il contrasto tra l'abitudine degli slavi del sud, ancora piuttosto comune, specialmente tra le persone di mezza età e gli anziani (cfr. Guglielmi), di provocare un rumore di risucchio mangiando la minestra dal cucchiaino e il giudizio negativo, condiviso con gli italiani, che la gente slava meridionale spesso esprime nei confronti di tale abitudine.

### 3.2 *La prossemica: la distanza interpersonale in ottica comunicativa*

La distanza tra i corpi rappresenta un parametro di fondamentale importanza nelle interazioni comunicative. Gli esseri umani, infatti, agiscono all'interno di una bolla ideale della lunghezza di circa sessanta centimetri, equivalente approssimativamente all'estensione di un braccio teso, che, se violata, potrebbe far sentire la loro intimità e sicurezza personale minacciate e rischiare di generare reazioni di difesa a comportamenti ritenuti invadenti e aggressivi, ma che nell'ottica di chi li mette in

atto potrebbero non essere in alcun modo finalizzati a limitare lo spazio vitale di azione dell'interlocutore perché la distanza interpersonale creata sarebbe del tutto abituale nella propria cultura di appartenenza. Se, infatti, la presenza di una bolla che delimita il proprio spazio personale rappresenta un principio valido per ogni essere umano, «la sua dimensione e il suo valore di intimità sono dati di cultura» (Balboni, 2007: 68), parametri determinati all'interno di ogni società e dunque variabili perché potenzialmente diversi da quelli stabiliti in un'altra cultura.

La tendenza a non riflettere a sufficienza su tali aspetti della comunicazione non verbale e ad agire secondo le nostre grammatiche culturali senza considerare quelle altrui ci porta a rischiare di commettere degli errori negli scambi comunicativi interculturali, seppure in maniera involontaria e inconsapevole. Nel corso dei seguenti paragrafi verrà dunque considerata la variabilità interculturale del parametro della distanza interpersonale tra italiani e slavi meridionali in riferimento sia al contatto frontale sia a quello laterale (cfr. § 3.2.1); saranno altresì analizzate le forme di saluto (cfr. § 3.2.2), che, come si vedrà, presentano alcune differenze tra le due sponde dell'Adriatico potenzialmente foriere di problemi comunicativi interculturali.

### *3.2.1 Il contatto frontale e laterale*

La distanza fisica che due interlocutori devono mantenere in uno scambio comunicativo è un parametro che varia non solo tra le varie culture, ma anche all'interno di uno stesso popolo. «Per gli italiani peninsulari la distanza minima di cortesia, sotto la quale si entra nella sfera dell'intimità, è quella di una bolla, un braccio teso, una cinquantina di centimetri almeno: per gli italiani del nord [...] la distanza di cortesia è di due bolle, almeno un metro» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 65-66).

La distanza interpersonale abitualmente tenuta da due interlocutori slavi meridionali tende a coincidere o a essere leggermente superiore a quella di un braccio teso. Può anche capitare, però, che uno slavo del sud si avvicini molto al proprio interlocutore per sottolineare l'importanza di quanto sta comunicando; tale atteggiamento, tuttavia, potrebbe essere facilmente equivocado da parte di un italiano, a volte persino di un meridionale, e giudicato aggressivo, invadente o addirittura scambiato per un segnale d'interesse personale.

Anche alcuni comportamenti che implicano un contatto laterale tra individui possono presentare differenze interculturali in grado di avere ricadute negative anche sul piano interazionale e comunicativo. Per esempio, prendersi a braccetto, in Italia, costituisce una mossa pienamente ammessa tra donne, mentre tra uomini vanno rilevate delle significative differenze nel suo grado di accettabilità tra il nord, in cui, in generale, «l'eccesso di contatto, la mano sulla spalla, ecc., vengono visti come plateale esibizione di omosessualità o come atteggiamento da ubriaco, da persona che ha perso il controllo» (Balboni, 2007: 70), e il sud, in cui, invece, tale comportamento generalmente non presenta nessuna connotazione di tipo sessuale e può essere assunto senza suscitare stupore, curiosità o imbarazzo.

Nel mondo slavo meridionale può capitare che due donne si prendano a braccetto, mentre un simile comportamento risulterebbe del tutto inconsueto tra uomini, i quali si limitano generalmente a qualche pacca sulla spalla o a vigorosi abbracci in situazioni di informalità, usati spesso come forma di saluto (cfr. § 3.2.2). Tenersi per mano, sia in Italia che nel mondo balcanico occidentale, è un comportamento che è possibile osservare, oltre che nella coppia e tra genitori e figli, talvolta anche tra ragazze in età adolescenziale.

### 3.2.2 *I saluti*

Salutare rappresenta una mossa comunicativa che in contesto formale si realizza su entrambe le sponde dell'Adriatico con una stretta di mano generalmente accompagnata da un sorriso. Va tuttavia ricordato (cfr. § 3.1.4) che nel mondo slavo meridionale, a differenza di quanto avviene in Italia, la forza con cui si stringe la mano dell'interlocutore acquista un'importanza fondamentale in quanto sarebbe rivelatrice di aspetti quali la sincerità, l'entusiasmo, l'interesse e il piacere che si provano nell'incontrare l'interlocutore.

Si rilevano, invece, delle differenze tra il mondo balcanico occidentale e quello italiano in riferimento ad alcune delle modalità con cui generalmente ci si saluta tra uomini: i baci, nonostante stiano «scomparendo rapidissimamente dalla prossemica internazionale (anche ad effetto dei mass media americani)» (Balboni, 2007: 71) rimanendo sempre più confinati alla sfera affettiva, resistono come forma di saluto largamente diffusa nell'Italia meridionale, in particolare tra i giovani. Al nord, invece, tale tendenza si rivela decisamente meno comune. In area balcanica occidentale, tra uomini è del tutto inusuale scambiarsi baci come forma di saluto, a meno che non vi sia un'occasione particolare (cfr. *infra*), mentre risulta comune salutarsi con una stretta di mano o, se gli interlocutori sono giovani, con una pacca sulla spalla o con un abbraccio vigoroso, soprattutto se gli stessi non si vedono da tempo.

Tra donne e tra individui di sesso diverso, invece, in particolare se di giovane età, capita non di rado di scambiarsi un bacio se i rapporti sono di amicizia, mentre si tende a limitarsi a una stretta di mano o a un saluto di tipo verbale se le relazioni non sono di particolare vicinanza. Capita di frequente che le donne, quando si salutano, accompagnino il bacio a un abbraccio, spesso una carezza, cosa che può capitare anche tra uomo e donna. Tali dinamiche sembrano non differire in maniera significativa da quelle invalse nella società italiana, ad eccezione della stretta di mano che appare meno diffusa in contesto informale e soprattutto in ambiente giovanile rispetto a quanto lo sia nel mondo balcanico occidentale. Sembra, d'altro canto, che gli slavi del sud tendano a parcellizzare i baci sulla guancia molto più degli italiani (cfr. Guglielmi, s.i.d.), in particolar modo dei meridionali, che, attraverso tale gesto, riducono presto e facilmente le distanze interpersonali, rischiando però di apparire eccessivamente esuberanti nei confronti degli slavi del sud e, allo stesso tempo, di ricevere una possibile impressione di freddezza da parte degli stessi slavi meridionali (e, in parte, anche dagli italiani del nord).

Va infine sottolineato che in situazioni specifiche (nel caso in cui, per esempio, si vogliano esprimere le proprie congratulazioni) o in occasione di eventi particolari (per esempio, le visite a persone che non si incontrano da molto tempo, i matrimoni, i compleanni, ecc.) nel mondo serbo e montenegrino solitamente ci si scambiano tre baci mentre in Italia se ne danno al massimo due: il "rischio", in tal caso, sarà dunque che si generino dei momenti di imbarazzo quando, dopo il secondo bacio, l'interlocutore italiano si ritirerà mentre quello serbo o montenegrino si protenderà per dare il terzo.

### 3.3 *L'oggettemica: l'uso degli oggetti nella comunicazione*

Nella nostra quotidianità siamo abituati a circondarci di oggetti che scegliamo e utilizziamo anche per comunicare e mandare messaggi: il tipo di abbigliamento che si è soliti indossare, l'automobile con la quale si circola, l'arredamento scelto per l'ufficio, i regali che si offrono nelle diverse situazioni

rappresentano simboli attraverso i quali si comunica agli altri qualcosa di sé, come la propria posizione lavorativa, il proprio status sociale, la propria sensibilità in fatto di raffinatezza, la propria idea di rispetto, ecc. Tuttavia, spesso non si considera con la dovuta accortezza che «il significato degli oggetti, soprattutto quello degli *status symbol*, varia da cultura a cultura, da classe a classe, e spesso non viene compreso o, peggio, viene mal interpretato dagli interlocutori di altre culture» (Balboni, 2007: 75): basti pensare, per esempio, ai pesanti gioielli in oro di cui si ornano spesso certi ricchi europei orientali, che un occidentale facoltoso tenderebbe a non indossare in quanto è probabile che consideri tale abbigliamento di cattivo gusto; oppure si considerino certe scelte legate all'arredamento, senz'altro manifestazione di opulenza, ma che in certe parti del mondo e/o presso certe classi potrebbero apparire poco raffinate o *kitch*.

Nei seguenti paragrafi, dunque, verranno analizzati alcuni aspetti legati alla dimensione oggettuale, quali il vestiario (cfr. § 3.3.1), l'offerta di bevande e alcolici (cfr. § 3.3.2) e i regali (cfr. § 3.3.3), che potrebbero generare problemi comunicativi interculturali tra italiani e slavi meridionali per la peculiare cifra culturale che tali elementi possono rivestire nelle diverse società considerate.

### 3.3.1 *La vestemica: il vestiario nella comunicazione*

«La scelta del vestiario comunica sia il rispetto che portiamo all'interlocutore sia l'atteggiamento relazionale che si vuole instaurare, soprattutto in termini di ufficialità o informalità di un incontro» (Balboni, 2007: 72). È però necessario considerare che gli elementi di natura vestemica attraverso i quali vengono comunicati i suddetti aspetti possono variare notevolmente tra le diverse culture. Dunque, senza un'adeguata conoscenza dei codici legati al vestiario e dei messaggi di cui essi sono culturalmente ma non universalmente portatori, si potrebbe correre il rischio di risultare inadeguati in un determinato contesto, compromettendo o quantomeno condizionando negativamente la propria immagine sociale e influenzando di conseguenza il giudizio dell'interlocutore straniero e il suo eventuale approccio all'interazione. Si pensi, per esempio, alla tendenza, fortemente diffusa tra le donne italiane, a portare gioielli etnici provenienti in particolare dalla tradizione artigianale eurasiatica e himalayana, ottenuti generalmente attraverso la lavorazione di leghe metalliche poco pregiate, il cui uso, dunque, «risulta incomprensibile, quasi offensivo, proprio in quelle aree del mondo da cui provengono, in quanto rappresentano il passato contadino, nomade, miserabile, di cui spesso oggi ci si vergogna: [...] l'italiana che si presenta ad un incontro piena di questi gioielli (cui una donna turca risponde essendo stracarica di bracciali di Bulgari) crea imbarazzo e certamente perde in considerazione» (Balboni, 2007: 76).

Nell'analizzare il ruolo comunicativo dell'abbigliamento, è opportuno in primo luogo riflettere sulla concezione della formalità nel vestiario, che si configura come un elemento fondamentale «*per comunicare il rispetto che si porta ad una persona*» (Balboni, 2007: 72). Sia in Italia che nell'area balcanica occidentale, la massima formalità maschile viene comunicata indossando camicia, vestito e cravatta. Tuttavia, abbigliamenti meno classici e rigorosi e improntati a una semi-formalità, come quelli composti da un vestito spezzato o da pantaloni / *jeans*, giacca (sostituibile anche con un maglione) e camicia (senza cravatta) sono sempre più frequentemente e comunemente accettati in varie situazioni.

Nel mondo balcanico occidentale vanno comunque segnalate tendenze parzialmente diverse da quelle che si registrano generalmente in Italia: l'uso delle camicie a maniche corte e a quadretti, anche con accostamenti di colori vivaci e dall'effetto piuttosto stravagante, rappresenta una comune

manifestazione di una formalità meno rigida, da parte soprattutto dei giovani, che si mostra nondimeno appropriata anche a eventi, conferenze e situazioni ufficiali e lavorative. Si rivela parzialmente diversa, inoltre, anche l'idea di formalità legata alle scarpe: «è più probabile incontrare uomini nei posti di potere (banche e grandi imprese) che indossano mocassini lussuosi, di marca italiana, ma con linee molto appariscenti e aggressive, mentre in Italia è forse più importante una certa sobrietà classica del design» (Guglielmi, s.i.d.). Tale tendenza è spesso seguita anche dai giovani, mentre in Italia si è di recente innescato un processo inverso che sta velocemente vedendo diventare comune l'accostamento di scarpe più *casual* o sportive a pantaloni e giacca o addirittura a un vestito.

Invece, in occasione di eventi particolari, come i matrimoni, mentre in Italia è d'obbligo indossare un abbigliamento altamente formale (definito per l'appunto "da cerimonia"), in area balcanica occidentale si rilevano un'attenzione generalmente minore all'eleganza maschile e una tendenza a privilegiare un abbigliamento meno formale e sobrio, con un certo spazio anche per stravaganze nell'abbinamento di capi e colori e nella scelta dei vestiti. È probabile che tale *look* per un italiano risulti difficilmente accettabile per un simile evento e maggiormente appropriato, invece, a un'occasione informale. Tuttavia, senza un'adeguata conoscenza della grammatica vestemica degli slavi meridionali, sarebbe alto il rischio per un italiano di emettere giudizi frettolosi e negativi che, a dispetto del proverbio secondo cui "l'abito non fa il monaco", potrebbero spingerlo a farsi un'idea sbagliata e avventata dello straniero, giudicandolo ancor prima di aver avuto con esso alcun contatto comunicativo.

Passando all'analisi delle scelte vestemiche femminili, va rilevato che nel mondo balcanico occidentale il concetto di formalità in riferimento al contesto lavorativo si esprime in parte in maniera non dissimile da quanto avviene in Italia, prestando cioè attenzione a una fine e misurata eleganza e a un certo buongusto, prendendo in considerazione in particolare parametri quali la lunghezza della gonna e la sobrietà dei capi, dei loro colori e del loro accostamento: sono dunque considerati formali il completo giacca-pantaloni o giacca-gonna (*tailleur*) ma anche un abbigliamento che preveda gonna e camicia, pantaloni e camicia (o una maglia o un maglione) o un vestito al ginocchio; i colori scuri, il bianco, il marrone e il cammello sono ritenuti eleganti, così come in campo maschile, anche in quello femminile. D'altro canto, sempre in riferimento alla manifestazione del concetto di formalità femminile al lavoro, tra il mondo italiano e quello slavo meridionale si possono rilevare certe differenze nelle scelte legate, in particolare, alle calzature, che nei Balcani occidentali sono spessissimo con i tacchi alti, e al trucco: quello delle donne slave del sud si rivela spesso decisamente più marcato rispetto a quello delle italiane, e per questo potrebbe essere visto dalla prospettiva italiana come eccessivo.

Eventi mondani, uscite serali o avvenimenti particolari, come i matrimoni, invece, vedono frequentemente le donne slave del sud esibire un *look* che per un'italiana, tradizionalmente più tendente a ricercare una più sobria eleganza, potrebbe risultare appariscente, alle volte anche spregiudicato e in certi casi persino di cattivo gusto: esso è infatti spesso caratterizzato dal ricorso a vestiti molto corti, scarpe con tacchi vertiginosi, abiti sgargianti, accessori vistosi e un trucco decisamente accentuato in tutte le sue componenti.

In ogni caso, alcune delle succitate tendenze legate alle scelte vestemiche femminili tipiche dell'area balcanica occidentale sembrano meno forti in alcuni territori della Croazia, come l'Istria e il Quarnaro, geograficamente e storicamente legati all'Italia e che pertanto sembrano porsi spesso come via di mezzo tra il gusto italiano e quello slavo meridionale, laddove questi divergono.

### 3.3.2 Offerta di bevande e alcolici

L'offerta di bevande rappresenta un gesto comune e connotato positivamente sia nella cultura italiana che in quelle slave meridionali, in quanto generale espressione di gentilezza, ospitalità e rispetto. Ciononostante, è possibile cogliere differenze significative in ottica interculturale nell'offerta di tali generi, con alcune possibili conseguenze anche sul piano degli scambi comunicativi. La gestione dell'interazione legata all'offerta e all'accettazione (o al rifiuto) di bevande è, infatti, culturalmente determinata e rappresenta, dunque, una fonte di potenziali problemi comunicativi: «ad esempio, nel sud d'Italia si insiste molto, secondo la tradizione greca, in un modo che un inglese ritiene francamente eccessivo, invadente, imbarazzante» (Balboni, 2007: 80) e che anche un italiano del nord potrebbe giudicare fastidioso ed esagerato. Una simile insistenza è comune anche nel mondo balcanico occidentale, nel quale un ospite, in seguito a un eventuale iniziale rifiuto, è generalmente costretto a cedere al secondo o al terzo tentativo dell'offerente, vista la comune determinazione e ostinazione di quest'ultimo. È comunque opportuno sottolineare come nell'offerta di bevande non sembrano generalmente presenti molti convenevoli e si tenda prevalentemente ad accettare immediatamente, al contrario di quanto invece avveniva e in parte avviene ancora (anche se sempre con minore frequenza) in Italia, dove rispondere affermativamente alla prima offerta poteva (e potrebbe ancora, seppur in maniera decisamente limitata) essere considerato da alcuni «segno di ingordigia e avidità» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 74).

In area balcanica occidentale, il rifiuto di una bevanda, soprattutto se offerta in ambiente privato, è difficilmente concepibile e potrebbe essere facilmente interpretato come segno di una mancata accettazione dell'ospitalità offerta e dunque persino di scortesia o maleducazione. Un simile gesto, come anche il rifiuto del cibo, soprattutto in aree di cultura serba, o di altre bevande che non siano acqua naturale (generalmente di rubinetto e dunque ottenuta senza effettuare alcuno sforzo o spendere del denaro<sup>37</sup>) rischia così di arrecare offesa a chi ha l'onere e l'onore di ospitare. Sarebbe pertanto più opportuno, in una simile situazione, addurre problemi di salute o motivazioni di natura religiosa per giustificare il rifiuto di una bevanda, evitando così una deriva "diplomaticamente" spiacevole dell'interazione. Una concezione del rifiuto parzialmente vicina a quella slava meridionale, per quanto maggiormente legata al cibo, è ancora in parte presente in Italia meridionale, specialmente tra le persone anziane e nei centri di piccole dimensioni, in cui il valore dell'ospitalità si manifesta riempiendo l'ospite di attenzioni legate all'offerta di bevande e cibi e assicurandosene la soddisfazione. Un settentrionale, invece, potrebbe incontrare maggiori difficoltà nel comprendere le logiche di uno slavo del sud, il quale, d'altro canto, potrebbe manifestare delle perplessità di fronte a un atteggiamento di chiusura e ritrosia dell'italiano del nord.

Va inoltre rilevato che nel mondo slavo meridionale, in particolar modo nel cuore dei Balcani occidentali, è possibile trovare in uffici e ambienti lavorativi una bottiglia di *rakija* (un distillato alla frutta dall'elevata gradazione alcolica considerato la bevanda tipica dell'area) per essere adeguatamente preparati ad accogliere un ospite. Di conseguenza, clienti o partner commerciali italiani in visita presso un'azienda o un'istituzione pubblica non dovrebbero scandalizzarsi se venisse loro offerto un bicchierino di grappa. A tal proposito, si ritiene opportuno riferire un episodio

---

<sup>37</sup> Secondo quanto riferiscono alcune informatrici, è comune nelle culture slave meridionali ritenere di non aver offerto la propria ospitalità se l'ospite non consuma nessuna bevanda acquistata dall'offerente o se non prova la *rakija*, una grappa alla frutta tipica dell'area balcanica occidentale.

particolarmente significativo: durante un incontro mattutino avvenuto tra alcuni dei membri del corso di laurea in italianistica di un'università dell'area balcanica occidentale e il rettore dello stesso ateneo, quest'ultimo, nell'ordinare il proprio *drink* alla segretaria, ha richiesto una *rakija*, invitando chi volesse dei presenti a unirsi a lui (ricevendo, in cambio, occhiate di parziale imbarazzo dagli italiani) e, di fronte alla freddezza generale, ha pregato insistentemente il capo del dipartimento di italianistica di accettare l'offerta della grappa. Una simile situazione, se analizzata senza il filtro delle grammatiche culturali dell'interlocutore straniero, rischierebbe di generare gravi incomprensioni comunicative: da una parte, infatti, l'italiano potrebbe considerare poco serio e professionale l'atteggiamento dell'interlocutore slavo meridionale, il quale, d'altro canto, compie un gesto che nella propria tradizione culturale, ma non necessariamente in altre, come in quella italiana, richiama una prassi ammantata di salubrità perché in grado di preservare e rafforzare il benessere e la salute fisica di un individuo. La *rakija*, infatti, viene considerata una bevanda che, se bevuta in maniera contenuta, con regolarità e in particolare la mattina presto, può rafforzare le difese immunitarie e rappresentare un validissimo coadiuvante contro le più comuni malattie stagionali che influenzano le vie respiratorie.

In aggiunta a quanto detto, va rilevato che il consumo di bevande alcoliche in contesto lavorativo può avvenire non solamente all'interno di un ufficio. Il fatto di intrattenere delle relazioni lavorative con una controparte slava del sud prevede la possibilità di discutere frequentemente di affari o di questioni professionali al ristorante. Anche in questo caso, è possibile che l'interlocutore slavo meridionale ordini una o più *rakije* come bevanda da consumare prima e/o durante il pasto, comportamento che risulterebbe senz'altro bizzarro per l'italiano privo delle adeguate conoscenze di tali aspetti delle culture slave del sud e che potrebbe portarlo a emettere giudizi di scarsa serietà e affidabilità nei confronti dell'interlocutore, con evidenti rischi per le relazioni professionali tra le parti.

Dall'indagine condotta, l'abitudine di consumare bevande alcoliche anche in orario lavorativo sembra comunque maggiormente diffusa nella Serbia centro-meridionale e nella Repubblica Serba di Bosnia. Si tratta in ogni caso di un costume che, nella vita professionale, è mantenuto prevalentemente tra individui di una certa età, mentre il suo uso appare decisamente raro tra le giovani generazioni di lavoratori e dipendenti.

La consistente presenza nell'area balcanica occidentale di abitanti di fede musulmana impone, infine, un'ulteriore riflessione sull'offerta e sull'uso degli alcolici. La popolazione slava meridionale di fede musulmana «ha alcuni punti in contatto con la cultura urbana laica» (Guglielmi, s.i.d.) e ciò fa sì che il consumo di alcolici rappresenti una prassi abbastanza diffusa e non si configuri in generale come un elemento tabù. In ogni caso, per evitare di incorrere in situazioni di imbarazzo e di urtare la sensibilità dei propri interlocutori musulmani, è opportuno informarsi sulla loro abitudine o meno a consumare bevande alcoliche prima di avanzare un'offerta delle stesse. Sembra, comunque, decisamente poco probabile l'ipotesi secondo cui, in un gruppo di persone all'interno del quale solo alcuni non bevono per motivi religiosi, questi ultimi mostrino fastidio per il consumo di bevande alcoliche da parte degli altri. Tuttavia, come rileva Balboni (2007: 80), in occasione delle «festività musulmane e nel periodo del Ramadan è meglio non offrire alcol e sigarette in quanto suonerebbe una beffa e uno sgarbo al credente che deve forzatamente rispondere di no; possibilmente è meglio evitare di bere e fumare in loro compagnia: è un gesto di rispetto religioso che viene apprezzato anche se compiuto da un "infedele"».

### 3.3.3 Regali

Offrire un regalo rappresenta un gesto che, per quanto risulti comunemente ammantato di nobili intenzioni e comunicati sentimenti positivi quali affetto o riconoscenza, si rivela potenzialmente rischioso perché i doni che è opportuno presentare sono culturalmente e non universalmente determinati all'interno di ogni società: «nella tradizione italiana, ancor ben viva soprattutto in certi ambienti e sopra una certa età, non si regala una cornice vuota, non si regalano perle, oggetti appuntiti, fazzoletti perché “portano male” – o, se si regalano, vanno accompagnate da una monetina da lanciare dietro le spalle per conquistare la benevolenza degli spiriti maligni...» (Balboni, 2007: 81).

Esistono, inoltre, delle regole sociali che consentono di orientarsi nelle varie culture sui regali da presentare in determinate situazioni. Per esempio, in occasione di un invito a pranzo o a cena presso un'abitazione privata, è comune nelle culture slave meridionali, in maniera del tutto speculare alla tradizione italiana, portare in dono al padrone di casa una bottiglia di buon vino o un liquore. Tra i pensieri rivolti alla padrona di casa, invece, risultano comunemente apprezzati e regalati doni che in Italia, al contrario, assumono di norma delle connotazioni negative perché considerati legati a una «scelta affrettata, all'ultimo minuto»<sup>38</sup> (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 71), come i cioccolatini (è frequente che si portino tavolette di cioccolata), o che si rivelano del tutto inadeguati alla situazione, come una confezione di caffè turco (nelle zone in cui è tradizionalmente bevuto) accompagnata non di rado anche da un pacco di zucchero in zollette. La giustificazione della perfetta ammissibilità di un regalo come quello del caffè turco<sup>39</sup> è da ricercare nell'abitudine, divenuta ormai un vero e proprio rituale sociale, di condividere con parenti, amici e vicini di casa il consumo di tale bevanda in diversi momenti della giornata. Particolarmente significativo è il fatto che il tradizionale rituale dell'accoglienza preveda che all'ospite venga servito *in primis* del caffè turco, che dunque non dovrà mai mancare nella casa di un bosniaco, serbo o montenegrino e che per questo risulterà sempre un dono gradito. Inoltre, se chi ha presentato l'invito ha dei figli piccoli, è comune presentarsi con dei dolci o del cioccolato anche per loro. Vista, dunque, l'abitudine piuttosto diffusa di regalare dei piccoli *cadeaux* a tutta la famiglia, è abbastanza frequente creare dei pacchetti (o acquistarne di già confezionati) che includano i succitati regali.

I regali si consegnano al momento dell'arrivo e di solito vengono scartati in presenza degli ospiti, che esprimono sempre piacere e riconoscenza nel riceverli. A differenza di quanto avviene in Italia, tuttavia, i regali non vengono generalmente aperti e consumati in presenza dell'ospite. Una bottiglia di vino appena ricevuta in regalo, dunque, non verrà tendenzialmente servita a tavola, ma sarà conservata per essere gustata in compagnia di altri ospiti in altre occasioni e circostanze.

Diverso è, invece, il ruolo assunto dai regali floreali sulle due sponde dell'Adriatico. Se in Italia è decisamente comune ricambiare l'ospitalità presentandosi con un mazzo di fiori per la padrona di casa, nel mondo balcanico occidentale, invece, i regali floreali sono destinati prevalentemente alle occasioni particolari e alle ricorrenze (per esempio, i compleanni, le lauree, ecc.) mentre appare meno comune che essi vengano regalati per ringraziare dell'ospitalità offerta. I regali floreali, in ogni caso, sono rappresentati generalmente da un singolo fiore ornato da del verde o da piccoli mazzi o composizioni decorati in maniera spesso sofisticata e composti da un numero di fiori piuttosto esiguo (è frequente che siano tre) rispetto agli standard italiani ma sempre e comunque dispari: un numero di fiori pari, in varie tradizioni culturali slave meridionali, è infatti destinato ai morti e si porta

---

<sup>38</sup> A meno che non vengano presentati in «una confezione sofisticata e particolare» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 71)

<sup>39</sup> Va segnalato come nelle regioni in cui il caffè turco non è diffuso non sia insolito portare in dono alla padrona di casa del caffè espresso.

esclusivamente al cimitero. Più rari, invece, appaiono i mazzi di fiori più ricchi che, come detto, è invece consuetudine portare come segno di ringraziamento alla padrona di casa italiana<sup>40</sup>; per la tradizione tipica di certe regioni dell'area balcanica occidentale, in particolare quelle tradizionalmente rurali e caratterizzate dalla presenza di piccoli centri, essi potrebbero rivelarsi, infatti, una potenziale fonte di equivoco per il rischio che un regalo di questo tipo possa essere considerato eccessivamente impegnativo e dunque in grado di creare imbarazzo: un ricco mazzo di fiori, infatti, potrebbe essere interpretato come un segno di interesse e rappresenterebbe, in tale ottica, un regalo legato esclusivamente alla coppia. Altrove, in particolar modo nei centri più grandi, un simile dono sembra invece particolarmente apprezzato ed appare inteso come segno di profonda attenzione ma senza secondi fini.

---

<sup>40</sup> In alternativa, un vassoio di dolci o una torta gelato da consumare come *dessert* sono graditi e diffusi nell'uso.

## 4 Problemi comunicativi dovuti al linguaggio verbale

Tradizionalmente il processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera si concentra soprattutto sugli aspetti fonologici, grafemici, morfosintattici e lessicali dell'idioma *target*. Raramente, invece, vengono stimulate e prodotte analisi e riflessioni altrettanto profonde su altre caratteristiche del linguaggio verbale, per quanto esse risultino potenzialmente foriere di problemi comunicativi in contesti interculturali. Spesso, infatti, appare sottovalutata l'importanza rivestita in uno scambio comunicativo da elementi quali il tono di voce assunto dai partecipanti all'interazione, la velocità del loro eloquio, le interruzioni dei turni di parola altrui, la struttura dei testi prodotti dai parlanti e la scelta degli argomenti, delle parole e delle strutture morfosintattiche, da operare tenendo conto del possibile diverso grado di sensibilità dell'interlocutore straniero e di criteri di adeguatezza al grado di formalità o informalità linguistica richiesti in una data situazione socioculturale o in certi eventi comunicativi. Tuttavia, è proprio un uso errato dei succitati aspetti, molto più di un banale errore nell'uso di un ausiliare o di un congiuntivo, a rivelarsi potenzialmente decisivo per far naufragare uno scambio comunicativo tra parlanti che non condividono la medesima lingua e cultura materna.

In considerazione di ciò, nel presente capitolo ci si concentrerà, quindi, sui principali elementi di natura verbale, paralinguistica, sociolinguistica e testuale che rischiano di generare problemi di comunicazione interculturale tra italiani e slavi del sud.

Al termine della descrizione dei succitati elementi, il *focus* della riflessione si sposterà sulle mosse comunicative, la cui interpretazione può variare notevolmente tra le diverse culture, con evidenti conseguenze sull'opportunità e sulle modalità di realizzarle: per esempio, certe mosse comunicative del tutto neutre o assolutamente ammissibili in Italia possono invece risultare difficili da realizzare in area balcanica occidentale. Forzature, imposizioni, richieste o aspettative che non tengano conto delle differenze interculturali, dunque, potrebbero portare a errori significativi in contesti comunicativi interculturali e generare problemi che potrebbero compromettere l'interazione stessa.

### 4.1 Il tono di voce, le interruzioni e la velocità del parlato

La dimensione sonora del linguaggio verbale rappresenta in assoluto il primo aspetto della lingua che viene colto e di conseguenza analizzato dall'interlocutore. La formazione di un giudizio personale stimolato da ciò che tale sonorità linguistica suscita avviene generalmente in maniera istintiva e inconsapevole e può rivelarsi spesso fallace e forviante senza delle adeguate conoscenze e riflessioni di natura comunicativa interculturale: per esempio, l'italiano viene considerato una lingua rumorosa non solo perché è «una delle più ricche al mondo di vocali» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 80), ma anche per il tono di voce molto alto con cui gli italiani sono soliti parlare. L'espressione di una sonorità vocale piuttosto marcata da parte degli italiani può tuttavia, alle orecchie di una persona di una cultura diversa, risultare non gradita, provocare fastidio o addirittura generare errate interpretazioni di una situazione comunicativa: «l'inglese che sente due italiani che discutono serenamente ritiene che stiano litigando» (Balboni, 2007: 86) indipendentemente dal contenuto dei messaggi scambiati, perché un simile tono di voce, unito alle frequenti interruzioni reciproche che caratterizzano le interazioni tra italiani (cfr. § 1.1 e 4.5.6), sarebbe giustificabile oltremontana solamente se fosse in corso un litigio. Una solida conoscenza di tali aspetti permetterebbe di valutare

con maggiore consapevolezza i propri comportamenti vocali e parimenti quelli assunti dall'interlocutore. In tal modo, sarebbe più facile evitare di emettere giudizi affrettati e superficiali su quest'ultimo o rischiare di condizionare lo scambio comunicativo assumendo atteggiamenti che potrebbero lasciare un'impressione negativa sul parlante straniero.

I popoli slavi meridionali sembrano accomunati dall'abitudine di mantenere un tono di voce relativamente alto, soprattutto se confrontato con quello generalmente adottato dalle popolazioni dell'Europa centro-occidentale e settentrionale e delle isole britanniche. Un'informatrice riferisce a tal proposito che gli stranieri provenienti da tali aree del mondo hanno non di rado l'impressione, dovuta probabilmente anche alla durezza dei suoni delle lingue derivanti dal serbo-croato, che gli slavi del sud litighino quando conversano. Ciononostante, le stesse *informant* giudicano il tono di voce mantenuto dagli slavi meridionali generalmente più basso, anche se non troppo, rispetto a quello degli italiani, che sono tipicamente descritti e identificati come rumorosi nel parlare. Un simpatico aneddoto in proposito riguarda la nonna di un'informatrice, la quale, quando sintonizza la televisione su un canale italiano, ha spesso la netta sensazione, pur non conoscendo la lingua, che gli italiani litighino a causa del tono di voce alto che generalmente mantengono. In area balcanica occidentale, dunque, un simile comportamento vocale potrebbe essere percepito come aggressivo. Va comunque segnalato che il tono di voce tenuto dagli slavi del sud può variare sulla base dei seguenti parametri:

- a. l'area geografica. Per esempio, alcune informatrici fanno notare che il tono di voce comunemente adottato dagli abitanti della Serbia centro-meridionale risulterebbe più alto, e dunque più vicino a quello di un italiano (soprattutto negli uomini), rispetto a quello, invece, decisamente più basso tenuto in genere dagli abitanti della regione della Vojvodina. Similmente, un bosniaco centro-settentrionale tende ad apparire meno rumoroso di un erzegovese, che in generale mantiene un tono di voce più alto;
- b. il contesto interazionale. Esistono delle situazioni comunicative nelle quali si è portati con maggiore spontaneità ad alzare il tono di voce: al di fuori dell'ambiente di lavoro, in particolare, «a un italiano può sembrare molto familiare una certa “caciara mediterranea”, nelle trattorie, nei locali, nei mercati e nelle abitazioni private» (Guglielmi, s.i.d.);
- c. l'estrazione socio-culturale dei parlanti: individui provenienti da contesti e ambienti svantaggiati dal punto di vista sociale e culturale sembrano solitamente mantenere un tono di voce mediamente più alto di parlanti la cui estrazione risulta diversa.

Il diverso tono di voce generalmente mantenuto durante una conversazione dipende probabilmente anche dalle diverse modalità di comunicazione che italiani e slavi meridionali adottano in un'interazione. In Italia è molto frequente che in una conversazione si interrompa il turno di parola altrui per replicare immediatamente, senza aspettare ordinatamente che ogni partecipante alla conversazione finisca di esprimere il proprio pensiero. Un simile comportamento in area balcanica occidentale è di solito ritenuto scortese e maleducato, ma può comunque verificarsi, in particolare in contesti informali, nei quali risulta maggiormente tollerabile. È in ogni caso consigliabile non interrompere un interlocutore slavo meridionale; nel caso in cui, però, ciò avvenga, è bene scusarsi e chiedere il permesso di intervenire. Sovrapporre la propria voce a quella altrui e interrompersi reciprocamente costituiscono, infatti, atteggiamenti che, se in un contesto italofono risultano ampiamente diffusi al punto da risultare prevedibili e in un certo senso scusabili, specie se intesi come contributi individuali funzionali alla costruzione di un pensiero o di un ragionamento comune,

potrebbero invece confondere l'interlocutore slavo del sud e comunicargli sentimenti di aggressività e litigiosità. A tal proposito, appare significativo quanto raccontato da un'informatrice, la quale riferisce che i suoi genitori, guardando programmi italiani, spesso faticano a comprendere chi stia parlando per la confusione che il sovrapporre le voci ingenera e hanno l'impressione che gli interlocutori litighino anche quando ciò non avviene, trovando pertanto la comunicazione stressante, spiacevole e complessa da seguire.

Si ritiene infine opportuno fare cenno alla velocità dell'eloquio in quanto fattore potenzialmente in grado di portare a forme di incomprensione in contesti comunicativi interculturali: «l'alta velocità del parlato è sempre una forma di violenza sull'ascoltatore e può scatenare reazioni negative: gli inglesi e gli americani paiono non accorgersi di questo e parlano rapidissimi, mentre gli italiani e i cinesi che parlano con uno straniero si sforzano di rallentare, di essere collaborativi» (Balboni, 2007: 87). Nelle situazioni in cui uno straniero prova a interagire in croato, bosniaco, serbo o montenegrino si tende a rallentare la velocità dell'eloquio, sia per mettere maggiormente a proprio agio l'interlocutore sia per la consapevolezza che gli stessi slavi meridionali hanno delle difficoltà che la loro lingua presenta a livello fonologico, grammaticale e lessicale per uno straniero. Inoltre, traspare frequentemente in essi una piacevole sorpresa nel rilevare che uno straniero è in grado di interagire nella loro lingua o si impegna a farlo e a studiarla; ciò sembra essere fortemente apprezzato dagli slavi del sud, anche perché è raro incontrare uno straniero che conosca la lingua croata, bosniaca, serba o montenegrina. Quindi, chi parla in lingua locale viene generalmente visto con particolare simpatia e trattato con molta disponibilità.

La velocità dell'eloquio può comunque dipendere anche dalla provenienza geografica dei parlanti. In certe aree dei Balcani occidentali, come la Vojvodina, la gente tende a parlare molto più lentamente di quanto non si faccia altrove. Similmente, gli individui provenienti da altre regioni, come la Serbia meridionale, mostrano generalmente un eloquio molto veloce.

Gli italiani, infine, vengono comunemente identificati nei Balcani occidentali come un popolo abituato a un'alta velocità nell'eloquio. Ciò potrebbe rappresentare un ipotetico fattore di rischio nelle interazioni, soprattutto di natura professionale, con gli slavi meridionali, i quali tendono a rallentare la velocità del loro eloquio quando si vuole dare un'impressione di serietà, di professionalità, oltre che nelle interazioni con gli sconosciuti.

#### *4.2 La scelta degli argomenti e delle parole*

«La scelta degli argomenti, così come quella del lessico, è un aspetto delicato all'interno di ogni cultura» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 82). Avere una piena consapevolezza di quali temi possano essere trattati all'interno di una società e quali, invece, possano rivelarsi rischiosi da affrontare, o, peggio ancora, rappresentino dei veri e propri tabù, assume una rilevanza cruciale per evitare di incorrere in situazioni imbarazzanti o spiacevoli in uno scambio comunicativo interculturale. Con un italiano, per esempio, sarebbe opportuno non parlare di mafia, anche per evitare di incorrere in facili luoghi comuni abitualmente attribuiti all'estero al popolo italiano che tuttavia potrebbero provocare fastidio, irritazione o risentimento nell'italiano.

In area balcanica occidentale, oltre agli argomenti precedentemente menzionati relativi alle guerre jugoslave (cfr. § 2.6, 2.6.1 e 2.9), alla questione del Kosovo (cfr. § 2.6, 2.6.1 e 2.9) e all'omosessualità (cfr. § 2.6 e 2.6.2), un altro tema piuttosto delicato sembra essere quello degli *handicap* di cui sono portatori, in particolare, i bambini e i giovani. Ciò in passato veniva spesso considerato, a detta di

diverse *informant*, un vero e proprio tabù, al punto che una simile condizione poteva in certi casi essere persino nascosta dalle famiglie perché percepita non di raro con sentimenti di disagio, inadeguatezza o addirittura vergogna dalle stesse. Oggigiorno, tali sentimenti sembrano essere stati in buona parte superati anche grazie alle politiche scolastiche e alle azioni sociali e istituzionali intraprese allo scopo di favorire il pieno benessere e inserimento sociale delle persone portatrici di *handicap*, per quanto tale obiettivo risulti spesso ancora lontano dall'essere pienamente raggiunto, soprattutto in riferimento alla presenza di misure e strumenti adeguati per garantire a chi è portatore di *handicap* la piena fruizione di luoghi e spazi pubblici. In definitiva, nonostante il succitato cambiamento nella percezione degli *handicap*, potrebbe comunque rivelarsi ancora imbarazzante per uno slavo meridionale affrontare una simile tematica, che, invece, in Italia viene generalmente trattata con maggiore serenità e apertura.

In area slava meridionale, i problemi interculturali che possono derivare dalla scelta delle parole impongono, inoltre, una riflessione, seppur sintetica, su alcune differenze terminologiche tra il bosniaco, il croato, il montenegrino e il serbo. Considerato il ruolo che ciascuna delle suddette lingue riveste nell'affermazione del senso di appartenenza e dell'identità etno-nazionale, appare evidente come un uso pragmaticamente corretto dei termini specifici di ogni idioma rappresenti un aspetto da curare con attenzione nelle interazioni con gli slavi del sud: per esempio, ricorrere a parole proprie della lingua croata in area serbofona potrebbe, seppur inconsapevolmente, colpire negativamente gli interlocutori particolarmente sensibili alla questione identitaria. Se da una parte, infatti, le lingue summenzionate presentano un'ampia base lessicale comune, dall'altra il ricorso a certi vocaboli è rilevabile solo in determinate aree: com'è già stato osservato in precedenza (cfr. § 2.9), la forma di saluto *bok*, corrispondente all'italiano "ciao", è essenzialmente utilizzata in ambiente croatofono mentre *zdravo*, termine dal significato del tutto equivalente al precedente, rappresenta la variante a cui si ricorre comunemente in area serba, montenegrina e in buona parte della Bosnia ed Erzegovina. Similmente, anche altri termini, come "famiglia" (*obitelj* in croato, *porodica* in serbo) "teatro" (*pozorište* in serbo, *kazalište* in croato), solo per fornire qualche esempio, risultano comuni solo in determinate aree della regione balcanica occidentale e non in altre.

Accanto a tali differenze terminologiche che si sono naturalmente affermate nel corso della storia linguistica e culturale dei popoli dell'area, in anni più recenti sono stati introdotti in alcune delle succitate lingue vocaboli specifici nell'ottica di una più marcata affermazione dello spirito e dell'identità etno-nazionale e di una conseguente distinzione dalle altre lingue derivanti dal comune diasistema serbo-croato. Una volta dichiaratasi indipendente, la Croazia «ha intensificato e accelerato il cammino verso la "purificazione" della lingua, una tendenza storicamente da sempre perseguita» (Pelusi, 2008: 131) che ha portato alla creazione di neologismi e alla reintroduzione di arcaismi in sostituzione dei corrispondenti termini serbi e dei prestiti dal turco e dal russo consolidati nel repertorio lessicale dei parlanti. «I musulmani, a loro volta, hanno istituzionalizzato il bosniaco usando le varianti lessicali croate, e allo stesso tempo hanno valorizzato la presenza di parole di origine turca e inserito l'aspirata *h* in alcune parole» (Capasso, in Paciucci, Pedone, 2005: 183).

Sebbene siano state dunque messe in atto delle politiche linguistiche volte a differenziare il più possibile gli idiomi nazionali, un bosgnacco, un croato, un montenegrino e un serbo non incontrano nessuna difficoltà nel comunicare e nel comprendersi tra di loro. È comunque consigliabile riflettere sui termini da utilizzare a seconda del paese o, in certi casi, dell'area dei Balcani occidentali in cui ci si trova per non correre il rischio di attirarsi sguardi di perplessità, o, peggio, di disapprovazione da parte degli slavi meridionali, cui potrebbero far seguito delle puntualizzazioni di natura linguistica

che tuttavia celano non di rado un forte spirito di identificazione e orgoglio etno-nazionale, di cui la lingua viene spesso considerata anch'essa espressione.

### 4.3 La struttura testuale

La struttura che sta alla base di un testo rappresenta «l'aspetto linguistico che crea maggiori problemi di comunicazione tra parlanti di diverso *software* mentale perché, per riprendere la metafora informatica, è proprio il *format* complessivo del testo che cambia e che quindi non è “compatibile” con altri sistemi di pensiero e di verbalizzazione. Il problema infatti è proprio nel modo in cui il pensiero viene tradotto in struttura linguistica, in “testo”» (Balboni, 2007: 93).

La struttura testuale di riferimento per uno slavo meridionale tende a ricalcare il modello americano *straight to the point* ed è caratterizzata dalla presenza di produzioni verbali che generalmente si rivelano estremamente chiare e dirette, al punto che un italiano potrebbe intendere un simile comportamento linguistico inopportuno o perfino maleducato e arrogante. Gli stessi abitanti dei Balcani occidentali, come è emerso dai dati raccolti nel corso dell'indagine, non si ritengono particolarmente diplomatici, ma, al contrario, tendono a esprimere tutto quello che pensano e lo fanno generalmente senza giri di parole, ricorrendo sovente anche a termini che per un italiano, come detto, potrebbero risultare decisamente forti, inappropriati o persino offensivi: per esempio, nelle occasioni di confronto tra gli apprendenti di italiano all'università di Banja Luka e i docenti sulle attività condotte in classe è stato più volte rilevato come gli studenti definissero un'attività ritenuta non particolarmente stimolante o coinvolgente “stupida” (termine frequentemente usato nella lingua materna degli studenti), incuranti del fatto che un italiano di fronte a un giudizio simile possa sentirsi offeso.

Una tale sincerità e nettezza nei giudizi può facilmente lasciare spiazzati gli interlocutori italiani, i quali, al contrario, tendono a essere molto accorti nel parlare: il loro discorso è sovente «basato sulla subordinazione, costellato di frasi indipendenti di vario grado, coeso attraverso una serie impressionante di pronomi e una modulazione complessa di modi e tempi verbali» (Balboni, 2012: 153). Questa modalità espressiva dà spesso all'interlocutore straniero l'impressione che gli italiani siano poco chiari, che non arrivino mai al punto, che abbiano timore di esprimere apertamente il loro pensiero come per paura di voler svelare qualcosa da tenere invece nascosta a tutti i costi. Giudicare un simile comportamento verbale senza un'adeguata conoscenza della grammatica mentale che sta alla base dell'organizzazione della struttura testuale di un italiano potrebbe quindi portare il parlante slavo meridionale, tendenzialmente esplicito e diretto, a formarsi un'impressione negativa dell'interlocutore italiano: come ricordano diverse informatrici, infatti, i popoli slavi del sud apprezzano la schiettezza e, perciò, tendono a diffidare di coloro che si producono in un eloquio a loro modo di vedere poco chiaro, ritenendo che stiano celando certe informazioni o usando un'eccessiva e sospetta prudenza nella manifestazione di pensieri o considerazioni personali.

La succitata comune tendenza dei popoli slavi del sud a comunicare in maniera estremamente diretta è altresì confermata da un atteggiamento non di rado riscontrabile negli stessi slavi meridionali che consiste nel fornire risposte negative senza manifestare la necessità di attenuarle. Al contrario, nelle culture mediterranee si tende a far seguire il “no”, che sottolinea l'elemento sul quale vi è disaccordo, da un “ma”, che prelude alla manifestazione di un generale accordo su altri aspetti del discorso. Quindi, il comportamento non di rado tenuto dagli slavi meridionali potrebbe essere percepito dall'interlocutore italiano come scontroso ed espressione di una scarsa disponibilità comunicativa.

La raccolta dati condotta non ha tuttavia permesso di riscontrare una tendenza univoca nella gestione dell'espressione della forma negativa: oltre a quanto appena sottolineato in relazione alla schietta formulazione di una risposta negativa, sono stati parimenti rilevati dalle *informant* comportamenti comunicativi volti a temporeggiare, mediare o valutare bene la situazione prima di comunicare un "no", in particolare nelle situazioni di formalità. È stato inoltre sottolineato da alcune informatrici come una risposta negativa, o quantomeno l'individuazione di elementi di conflittualità, possano essere anche inseriti all'interno di un periodo più complesso che preveda, dopo aver individuato il problema, che l'accento venga posto su fattori ed elementi positivi o su cui vi è accordo, oppure che i punti su cui si manifesta un disaccordo vengano formulati solamente dopo aver indicato ciò su cui vi è accordo, secondo la tipica struttura anglosassone e nord-europea "yes...but...". Chi assume generalmente un simile comportamento potrebbe però trovare fastidioso o irritante «il fatto che spesso l'italiano esprime il disaccordo, ma poi sorvola su quello che è condiviso: applica il principio del silenzio-assenso, secondo il quale ciò di cui non si parla è accettato. A questo punto anche l'interlocutore ben disposto si irrita, si sente aggredito e sminuito e reagisce nei confronti dell'italiano il quale parla solo dell'1% su cui non c'è accordo e lascia implicito l'accordo sul restante 99%» (Balboni, 2007: 93).

#### 4.4 Aspetti sociolinguistici

Saper utilizzare il linguaggio verbale in maniera adeguata a un contesto specifico e a una data situazione socioculturale si rivela fondamentale anche in chiave comunicativa interculturale. Nei due paragrafi che seguono verranno presi in esame due elementi che nascondono potenziali insidie per i parlanti italiani e slavi meridionali che interagiscono in situazioni comunicative interculturali: l'importanza assunta nelle diverse culture considerate dai titoli e dagli appellativi e la maniera in cui essi vengono utilizzati e l'uso che viene fatto in Italia e nel mondo balcanico occidentale di alcuni dei principali elementi di natura morfosintattica comunemente utilizzati in situazioni che richiedono il ricorso a un registro linguistico formale o informale.

##### 4.4.1 L'uso dei titoli e degli appellativi

Nel rivolgersi a qualcuno, gli italiani fanno sempre molta attenzione ai titoli da utilizzare, soprattutto nei rapporti gerarchici, ricorrendo anche a lunghi appellativi pomposi ironicamente portati all'estremo in alcuni *must* della comicità italiana: «tutti ricordiamo la sfilza di appellativi che precedevano il nome del direttore del Ragionier Fantozzi, che Rag.. Dott., Prof., Grand. Uff., Lup. Mann.» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 87). Si tratta di un evidente parossismo che tuttavia ci permette di sottolineare l'importanza attribuita al titolo di studio in Italia. «L'italiano usa come appellativi dei titoli professionali quali "ingegnere" o "architetto" [...]. Non solo: l'Italia è l'unico paese che [...] attribuisce il titolo di "dottore" a un laureato triennale, mentre altrove esso compete a chi ha fatto il dottorato di ricerca» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 87-88).

Gli slavi meridionali, invece, nonostante abbiano un forte senso della gerarchia, soprattutto in certi ambiti, sono molto più vicini agli anglosassoni nel rivolgere gli appellativi "signore" e "signora" quasi a ogni persona, tanto al contadino quanto a chi occupa posizioni di rilievo nella sfera pubblica o nella gerarchia aziendale o istituzionale. L'uso dei titoli nell'area balcanica occidentale risulta,

invece, decisamente meno diffuso che in Italia: sono comunemente utilizzati i termini *doktor / doktorica* (dottore / dottoressa) per riferirsi a un medico (ma possono essere rivolti anche a chi ha conseguito un dottorato di ricerca) e *profesor / profesorica* (professore / professoressa), con cui ci si rivolge a un docente, mentre i corrispettivi dei vocaboli italiani “ingegnere”, “architetto”, “avvocato” o di altri termini che indicano titoli vengono generalmente impiegati per rivolgersi al proprio interlocutore in maniera molto più sporadica rispetto a quanto avviene tra italiani.

Va tuttavia rilevato come l'uso dei titoli in ambito universitario potrebbe far sorgere problemi comunicativi se non si presta una particolare attenzione al loro corretto impiego: in area slava meridionale, infatti, potrebbe rivelarsi importante, nella conversazione con un docente, indicare lettori e assistenti con i titoli che possiedono, senza rifugiarsi in un generico “professore o professoressa” che potrebbe irritare il docente per un'attribuzione impropria di un titolo in realtà mai acquisito. Inoltre, nella lingua scritta, anche l'impiego del solo termine “professore” o “professoressa” potrebbe risultare inadeguato in determinati contesti e in grado di indisporre o irritare gli stessi docenti: esemplare, a tal proposito, si è rivelato il caso di un documento di stipula di una convenzione tra un'università italiana e un ateneo dell'area balcanica occidentale la cui traduzione in serbo recava il nome del docente slavo meridionale firmatario preceduto solamente dal titolo “Prof.”. In fase di revisione, il documento è stato rimandato indietro con l'esplicita richiesta di aggiungere la dicitura “Dr.”, utilizzata per indicare il titolo accademico di dottore di ricerca conseguito dal docente. Al contrario, per indicare la rappresentante dell'università italiana firmataria della convenzione, è stato sufficiente far precedere il nome e il cognome dalla carica di direttrice del dipartimento da essa ricoperta, senza ulteriori specificazioni. Similmente, è comune nel mondo accademico balcanico occidentale, in una maniera che potrebbe risultare eccessiva nell'università italiana, specificare esattamente i titoli di studio conseguiti e i ruoli nella scala gerarchica universitaria ricoperti da ogni insegnante: sulle targhette affisse alle porte delle stanze del personale docente, per esempio, i nomi dello stesso sono generalmente preceduti, per chi naturalmente ne abbia conseguito i titoli, anche dalle diciture *vanredni / izvanredni profesor* o *redovni / redoviti profesor* (rispettivamente “professore associato” e “professore ordinario”), o semplicemente da alcune forme abbreviate, quali, per esempio, *Izv. prof. dr. sc. (izvanredni profesor)* e *Doc. dr. sc. (redoviti profesor)*, oltre al già citato *Prof. dr.* In Italia, al contrario, si opta comunemente per l'indicazione del generico titolo “Prof.” o “Prof.ssa”.

In ogni caso, se si eccettuano le professioni di medico e di docente, nel mondo slavo meridionale, come rilevato in precedenza, è decisamente più comune rivolgersi a un interlocutore ricorrendo agli appellativi “signore” e “signora” piuttosto che utilizzando i titoli che ne indicano la professione. Dopo i termini “signore” o “signora” viene utilizzato, generalmente in contesto formale, il cognome della persona a cui ci si rivolge, mentre in occasioni più informali si rivela estremamente comune far seguire all'appellativo il nome di battesimo dell'interlocutore. Quest'ultima tendenza è piuttosto diffusa anche in Italia, mentre un'altra abitudine che sta diventando sempre più comune nel Belpaese, cioè quella di rivolgersi al proprio interlocutore chiamandolo per cognome, sembra invece piuttosto inusuale nel mondo slavo meridionale, nel quale l'utilizzo degli appellativi “signore” e “signora”, laddove non vi sia un titolo recante la professione o il ruolo dell'interlocutore, appare, come rilevano varie *informant*, fondamentale.

#### 4.4.2 Elementi verbali di formalità e informalità

I sistemi linguistici dell'italiano e degli idiomi nazionali slavi meridionali presi in esame presentano una coppia di pronomi allocutivi ("tu" / "lei" per l'italiano, "ti" / "vi" per le lingue slave considerate) che costituiscono il tratto linguistico in grado di segnalare nella maniera più evidente la formalità o l'informalità di un'interazione comunicativa. Su entrambe le sponde dell'Adriatico, l'abbandono della forma di cortesia a vantaggio del "tu" avviene generalmente in maniera piuttosto rapida tra colleghi di pari grado e di età non dissimile, mentre una differenza di età più marcata e/o di ruolo o posizione gerarchica suggeriscono, da parte di chi si trova in una posizione di "inferiorità" in almeno uno dei due parametri appena citati, l'uso del "lei" ("voi" in bosniaco, croato, montenegrino e serbo). In quest'ultimo caso, il passaggio al "tu" può avvenire se si creano rapporti più confidenziali tra gli interlocutori ma, in ogni caso, spetta generalmente alla persona più anziana o che ricopre una posizione gerarchicamente più alta proporre di passare al "tu".

Oltre a quanto suggerito dall'uso dei pronomi allocutivi, la formalità linguistica viene sottolineata sia in Italia che nel mondo balcanico occidentale anche dall'ampio ricorso al condizionale nel formulare proposte, richieste, offerte e nel chiedere pareri e autorizzazioni, e a formule di ringraziamento e di scuse, anche se alcune *informant* rilevano nell'atteggiamento dell'italiano un'eccessiva pomposità e deferenza che non sembrano appartenere a culture caratterizzate – è opportuno ricordarlo – da un utilizzo del linguaggio verbale generalmente diretto che, per contro, come è stato rilevato in precedenza (cfr. § 1.1 e 4.3), un italiano potrebbe percepire come non sufficientemente *tactful*, e, dunque, potenzialmente inadeguato.

#### 4.5 Mosse comunicative

Se il fine ultimo della comunicazione è quello di raggiungere uno scopo pragmatico attraverso la realizzazione di azioni che coinvolgono i linguaggi verbali e non verbali, un evento comunicativo può allora essere inteso come «una partita a scacchi» (Balboni, 1999: 31) i cui giocatori devono essere in grado di scegliere e realizzare opportunamente delle mosse comunicative e di interpretare in maniera corretta quelle «dell'»avversario» - interlocutore» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 92) per poter negoziare opportunamente con quest'ultimo, raggiungere i propri obiettivi comunicativi e arrivare così a vincere la partita.

Saper compiere i passi descritti può rivelarsi tuttavia complesso, soprattutto in un contesto comunicativo interculturale nel quale la scelta e la realizzazione delle mosse comunicative, così come la percezione di quelle compiute dall'interlocutore, risultano fortemente influenzate dalle peculiarità culturali degli ambienti e delle società di appartenenza, che inevitabilmente forgianno l'approccio all'interazione degli interlocutori. «Raramente, infatti, si considera il fatto che anche gli "errori" pragmatico-relazionali – cioè nell'uso delle mosse – possono essere dovuti alle diverse "grammatiche" che regolano la comunicazione» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 93). Di conseguenza, concezioni e interpretazioni differenti attribuite alle singole mosse comunicative nelle diverse culture mondiali possono rivelarsi potenziali fonti di errori e fraintendimenti che potrebbero dunque pregiudicare il successo dello scambio interazionale.

Sulla base di tali premesse, nel corso dei seguenti paragrafi verranno presentate e analizzate le principali mosse comunicative che rischiano di creare problemi di comunicazione interculturale tra italiani e slavi meridionali. A seconda dell'obiettivo con cui vengono realizzate, che può essere quello di esercitare il proprio controllo sulle dinamiche interazionali permettendo a chi le compie di assumere una posizione di superiorità, o, invece, di «di evitare una *escalation*, cioè un diverbio,

lasciando raffreddare gli animi, prendendo tempo, ammettendo l'errore, e così via» (Balboni, 2007: 100), tali mosse possono essere classificate rispettivamente come “*up*” e “*down*”.

Nell'analisi che segue, alcune mosse comunicative sono state trattate e accorpate all'interno dello stesso paragrafo per la somiglianza delle dinamiche e dei problemi che possono presentare e/o degli esiti che sono in grado di produrre.

#### 4.5.1 *Attaccare e riprendere qualcuno*

L'attacco e il rimprovero rappresentano due tipiche mosse comunicative di tipo *up* in quanto compiute da chi «ritiene di essere in vantaggio e vuole confermare la sua supremazia» (cfr. Balboni, 2007: 102) o da chi, invece, trovandosi in una condizione di svantaggio, tenta di recuperare terreno per ribaltare la situazione a suo favore. Tali mosse, già intrinsecamente pericolose nella gestione delle relazioni interpersonali, soprattutto se realizzate in maniera diretta, nascondono ulteriori insidie, rivelandosi potenzialmente foriere di rischi e problematiche comunicative interculturali qualora venga meno da parte dei parlanti un'attenta valutazione delle logiche comunicative e delle grammatiche culturali che regolano gli scambi interazionali nella propria società e in quella dell'interlocutore.

Tradizionalmente, gli italiani «tendono ad “addolcire” l'attacco e il rimprovero, in parte a mascherarli, anche se i più aderenti a modelli americani non hanno molte remore» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 96). In relazione agli scambi comunicativi con gli slavi del sud, le *informant* suggeriscono, conformemente alla diffusa abitudine italiana di edulcorare le succitate mosse comunicative, di rivolgere attacchi ed esprimere rimproveri all'interlocutore in maniera garbata, onde evitare una probabile lite con quest'ultimo. Gli slavi meridionali, infatti, come è già stato osservato in precedenza (cfr. § 1.1 e 4.3), generalmente non appaiono particolarmente diplomatici nella comunicazione verbale e non di rado manifestano spiccati sentimenti di orgoglio personale: critiche e richiami presentati in maniera diretta potrebbero pertanto rivelarsi difficili da accettare e potenzialmente in grado di generare reazioni di contrattacco e tentativi di difesa e giustificazione prolungati e ostinati, anche di fronte all'evidenza; in certi casi, si può giungere persino a scaricare le proprie responsabilità sugli altri, mentre presentare le proprie scuse si configura non di rado come l'*extrema ratio* e rappresenta un comportamento spesso difficile da assumere per uno slavo meridionale (cfr. § 2.5.4.1 e 4.5.8).

In conseguenza di quanto rilevato, non è improbabile che uno slavo del sud, di fronte ad attacchi o a rimproveri diretti rivolti nei suoi confronti, possa manifestare apertamente irritazione, risentimento, se non addirittura rabbia, in particolare se la critica dovesse provenire da colleghi di pari grado (in tali situazioni sembra piuttosto comune pensare: “ma tu chi sei per attaccarmi?”). Tuttavia, anche di fronte a un superiore o persino dinanzi al capo può capitare che uno slavo meridionale reagisca in maniera ruvida e dura, in particolare (ma non solo) se la figura alla quale esso si rivolge non ha il potere di licenziarlo: un'informante riferisce, a tal proposito, di aver assistito, nella ditta presso la quale lavora, ad alterchi piuttosto aspri tra alcuni operai e il capo della produzione. Nell'interpretazione della stessa *informant*, è probabile che le plateali e dure reazioni dei dipendenti siano state favorite anche dalla consapevolezza della limitata possibilità del loro superiore di intraprendere drastiche azioni disciplinari nei loro confronti. Un'altra informante riporta un altro episodio dalle dinamiche simili di cui è stata testimone: la vicepresidente della scuola presso la quale presta servizio ha rimproverato pubblicamente un'insegnante, provocando la reazione di quest'ultima e un conseguente forte litigio. Similmente, allo scrivente è stato riferito di un alterco tra un'assistente

universitaria e il suo capodipartimento causato da un attacco di quest'ultimo alla prima, la quale, profondamente risentita, ha reagito portando la questione all'attenzione del preside della facoltà. Negli ultimi due esempi presentati, la reazione delle persone attaccate, tutte in posizione gerarchicamente inferiore rispetto all'interlocutore, sembra poter essere spiegata anche richiamando l'idea, piuttosto diffusa nella regione slava meridionale, della scarsa punibilità del dipendente pubblico operante in area balcanica occidentale.

Le *informant*, inoltre, sottolineano che alcune caratteristiche comunicative dei popoli slavi del sud legate all'essere diretti nell'espressione verbale (cfr. § 1.1 e 4.3) potrebbero fornire all'interlocutore italiano l'impressione di scarse capacità di mediazione e, in certi casi, di eccessiva durezza, se non addirittura di scortesia. Tali caratteristiche, in aggiunta a quanto già rilevato nel presente paragrafo (cfr. *supra*), potrebbero dunque far pensare a un'inclinazione degli slavi meridionali a mostrare una maggiore esplicitezza rispetto agli italiani nel rivolgere rimproveri e condurre attacchi nei confronti di un interlocutore e, allo stesso tempo, a reagire in maniera più plateale e meno controllata di fronte alle critiche. Va tuttavia sottolineato come la reazione individuale ad attacchi e a rimproveri sia almeno in parte legata alla maniera in cui vengono rivolte le critiche: di fronte a un attacco o a un rimprovero espresso in maniera garbata, infatti, la reazione di uno slavo del sud potrebbe essere morbida, contenuta e moderata.

#### 4.5.2 *Esprimere disaccordo ed esporsi*

Manifestare il proprio dissenso ed esporsi in prima persona rappresentano due mosse comunicative tipicamente *up* perché realizzate da chi vuole affermare le proprie idee e opinioni ritenendole non meno rilevanti di quelle degli interlocutori. Affinché risultino efficaci e non rischino di essere scambiate per segni di esibizionismo, entrambe le mosse vanno compiute, almeno in Italia, con tatto, edulcorando l'espressione dei propri pensieri attraverso l'uso di «forme linguistiche *polite* (uso del condizionale, “forse”, “si potrebbe”, “mi pare che” ecc.)» (Balboni, 2007: 104). In particolare, gli italiani «più avvezzi alla comunicazione preferiscono “esprimere perplessità”, farsi “sorgere il dubbio che...”» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 98), mentre tra i giovani tali mosse sono tendenzialmente usate con maggiore libertà e senza tutti i succitati vincoli espressivi.

Gli slavi del sud tendono a essere diretti nell'esprimersi e generalmente apprezzano la sincerità e la schiettezza comunicativa. Di conseguenza, comunicare esplicitamente il proprio dissenso rappresenta una mossa ampiamente diffusa tra amici e non infrequente neanche in contesto lavorativo, in particolare laddove i rapporti gerarchici lo consentano: dissentire esplicitamente con i parigrado costituisce infatti una mossa comunicativa per nulla sorprendente, mentre esprimere la propria contrarietà a chi occupa una posizione gerarchicamente superiore appare meno comune, per quanto non raro. Alcune *informant*, però, sottolineano come, per dissentire con un superiore, vada piuttosto ricercata una forma più implicita attraverso la quale mostrare il proprio disaccordo. Un'informatrice, in particolare, racconta di aver replicato a una richiesta del suo direttore di svolgere dei compiti che esulavano dal suo specifico ambito di azione chiedendo un adeguamento a livello salariale. Un simile esempio consente di rilevare, ancora una volta, quanto le concezioni dell'essere, da una parte, implicito e misurato e, dall'altra, esplicito e diretto nell'espressione verbale possano essere culturalmente distanti tra italiani e slavi meridionali: la risposta data dall'informatrice al proprio capo, che in area balcanica occidentale potrebbe essere considerata adeguata alla situazione comunicativa descritta, probabilmente equivarrebbe per un capo italiano a un affronto e a un tentativo di scontro.

Quella di esporsi si configura come una mossa comunicativa che prevede dinamiche simili a quelle prodotte dall'atto di dissentire: esporsi è comune nella cerchia familiare e amicale, mentre al lavoro ciò sembra essere maggiormente legato alla posizione e al ruolo occupati dalla persona. In ogni caso, alcune informatrici riferiscono che nella valutazione generale di tale mossa comunicativa sembra rivestire un ruolo cruciale l'autorità di chi si espone, il quale, se apprezzato dai colleghi e con un *curriculum* notevole, sembra potersi permettere di esporsi in maniera anche piuttosto ardita senza tuttavia correre rischi significativi in termini di disapprovazione e controreazione. Chi, invece, non presenta tali caratteristiche e non gode dunque della stima del consesso, appare più facilmente soggetto a possibili attacchi. Va infine rilevato che un eccesso di sicurezza rischia di poter essere comunque interpretato come un segno di presunzione o addirittura maleducazione, a prescindere dall'autorevolezza dell'oratore.

#### 4.5.3 *Ordinare, proibire e proporre*

Sia nella cultura italiana sia in quelle slave meridionali, un ordine o un divieto diretti imposti da un superiore vanno accettati. Tuttavia, le informatrici rilevano che delle simili mosse comunicative, se realizzate in maniera autoritaria, non sono generalmente ben tollerate da chi le subisce in quanto potrebbero comunicare arroganza o superbia. Al contrario, la capacità di affermarsi e farsi apprezzare senza imposizioni ma attraverso il confronto, la disponibilità e la capacità di dialogare, sono qualità largamente apprezzate in area balcanica occidentale.

Un'*informant* con un passato da insegnante di lingua italiana presso un istituto scolastico dell'area slava meridionale equivalente a una scuola secondaria di secondo grado italiana ricorda come la sua iniziale severità con gli alunni non si rivelasse efficace sugli stessi in quanto non accettata e malvista. Un successivo cambio di atteggiamento della docente, che ha iniziato ad aprirsi a un maggiore confronto con gli alunni, trattati, come riferisce la stessa informatrice «da adulti», ha permesso un cambio di rotta nella relazione con gli stessi e anche nei risultati scolastici da essi conseguiti.

Risulta dunque chiaro come sia opportuno evitare di imporre ordini e proibizioni in maniera autoritaria, con l'adozione di soluzioni linguistiche dure e coercitive; celarli, facendoli passare per proposte e suggerimenti, può rappresentare invece un'ottima soluzione per porsi in maniera ottimale nei confronti degli slavi meridionali. Una simile strategia appare del tutto speculare a quanto avviene generalmente in Italia, dove gli ordini vengono frequentemente trasformati «in un suggerimento, quasi in una richiesta di opinione che maschera però ben altre intenzioni (ad esempio, l'uso del condizionale o delle forme di cortesia come l'espressione “che ne diresti di controllare se...” che ha invece un preciso messaggio impositivo)» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 101).

#### 4.5.4 *Riassumere, verificare l'avvenuta comprensione di un messaggio e domandare*

Riassumere rappresenta una mossa comunicativa generalmente ben vista in gran parte delle culture mondiali in quanto consente di riprendere i punti trattati in un confronto, rappresentando, quindi, un'occasione per chiarire ulteriormente aspetti e argomenti già affrontati. Essa, in realtà, si rivela «una mossa delicata che vuol fare emergere una posizione di potere: chi riassume, infatti, prende quel che gli serve degli interventi degli altri e [...] offre una sua sintesi» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 102). Tale mossa si rivela piuttosto comune sia in Italia sia nei paesi dell'area balcanica occidentale:

a essa si ricorre abitualmente in occasione di riunioni e incontri per riprendere e sintetizzare le decisioni prese, gli accordi raggiunti e i futuri passi da compiere, rendendola così una mossa chiarificatrice e un utile promemoria dei risultati conseguiti e delle mosse da intraprendere. Il compito di riassumere e sintetizzare viene di solito assolto da chi occupa la posizione gerarchicamente più alta e/o da chi assume o si vede riconosciuto il ruolo di *leader*.

Similmente, «anche il *verificare la comprensione* può presentarsi come umile ma è in realtà una presa di possesso dell'argomento: chi verifica se ha capito bene in realtà propone una sua interpretazione di quanto è stato detto e, se l'interlocutore l'accetta, quella diventa l'interpretazione corretta; chi invece verifica la comprensione altrui in maniera esplicita sta in realtà attaccandolo o sta dimostrando il suo alto grado gerarchico» (Balboni, 2007: 106). Verificare che i partecipanti a un incontro o a un'interazione abbiano effettivamente compreso i punti discussi rappresenta una prassi piuttosto diffusa, come in Italia, anche in area slava meridionale, in particolar modo rivolgendosi agli interlocutori domande, anche piuttosto dirette, come “hai/avete capito?”, oppure, in maniera più simile alla struttura testuale italiana, “tutto chiaro?”. In ogni caso, tali domande generalmente precludono alla conclusione di un incontro, costituendone l'atto finale. Di fronte ad esse, tuttavia, sarà piuttosto raro assistere a risposte negative in caso di mancata comprensione del messaggio: come è già stato osservato in precedenza (cfr. § 2.5.4.2 e 2.7), infatti, le richieste di chiarimento vengono generalmente intese dagli slavi meridionali (non tanto agli occhi dell'oratore quanto a quelli di chi ascolta) come mosse piuttosto rischiose in quanto potrebbero compromettere la loro immagine sociale evidenziandone scarse capacità di attenzione, concentrazione, se non addirittura di comprensione e dunque inadeguatezza al compito e al lavoro svolti e alla posizione ricoperta. Un simile comportamento potrebbe rivelarsi difficile da comprendere da parte di un italiano, il quale, invece, tende maggiormente a porre quesiti di fronte a una parziale o mancata comprensione di indicazioni o spiegazioni in quanto domandare, nella cultura italiana, rappresenta una mossa generalmente considerata in maniera più neutra rispetto a quanto avviene nel mondo balcanico occidentale (cfr. Lobasso, Pavan, Caon, 2007).

#### 4.5.5 *Cambiare tema, rimandare, abbandonare e tacere*

Le mosse comunicative che verranno presentate nel presente paragrafo sono spesso interpretate in numerose culture, tra cui quella italiana, come sintomi della difficoltà di sostenere un confronto verbale e dunque come segnali di inferiorità rispetto all'interlocutore. Alcune di esse, tuttavia, possono presentare delle particolari connotazioni culturali a seconda della maniera (o delle maniere) in cui vengono interpretate all'interno di una data società: è dunque possibile che certe mosse possano dar luogo a interpretazioni diverse e produrre effetti di senso non scontati e non necessariamente di tipo *down*.

Cambiare argomento nella cultura italiana si rivela una mossa che può assumere sia una connotazione negativa, quando viene compiuta da chi si trova in una situazione di difficoltà legata all'incapacità di reggere il confronto su un determinato argomento, sia una valenza positiva, individuabile nel tentativo di chi occupa una posizione *up* di «togliere l'interlocutore dai problemi (Balboni, 2007: 106)». In area balcanica occidentale, cambiare argomento può spesso rivelarsi una mossa comunicativa rischiosa da compiere. Sia in contesto lavorativo-formale che in una situazione informale, infatti, un simile comportamento linguistico tende a non essere visto in maniera favorevole in quanto potenzialmente interpretabile come sintomo dell'incapacità del parlante di sostenere il proprio punto

di vista, di controbattere alle argomentazioni dell'interlocutore e/o di ammettere la propria sconfitta nel confronto verbale: si tratterebbe, in altre parole, di un tentativo estremo di non perdere la faccia (cfr. § 2.5.4 e 2.7) ma che invece, nella realtà dei fatti, rischia di produrre agli occhi dell'interlocutore effetti profondamente negativi.

Tale mossa comunicativa, inoltre, potrebbe addirittura arrivare a generare situazioni di conflittualità tra gli interlocutori: appare infatti difficile che uno slavo meridionale si rassegni al tentativo dell'interlocutore di cambiare argomento; sembra invece più probabile che egli possa incalzare quest'ultimo, rischiando di provocarne, però, una reazione stizzita, con il pericolo di un esito spiacevole del confronto che potrebbe concludersi persino con un litigio. In ogni caso, vista la connotazione negativa di incapacità argomentativa o rinuncia alla discussione comunemente attribuiti in culture, come quelle slave del sud, amanti del confronto diretto, il cambiare argomento, nelle modalità sopra descritte, potrebbe rivelarsi una mossa comunicativa poco accorta e persino in grado di screditare colui che la compie.

Per gli stessi motivi anche la mossa di rimandare il confronto, che non di rado viene compiuta in Italia (cfr. Lobasso, Pavan, Caon, 2007), viene generalmente considerata nel mondo slavo meridionale come una dimostrazione di debolezza e dell'incapacità di difendere le proprie idee e di ammettere la sconfitta comunicativa e tende, dunque, a non essere ben vista, per quanto possa comunque verificarsi.

Anche l'abbandono della discussione, così come il rinvio del confronto, rappresenta generalmente una mossa comunicativa di tipo *down* che, se realizzata, potrebbe facilmente portare l'interlocutore a ritenere chi la compie non in grado di difendere adeguatamente le proprie idee. Tuttavia, in area balcanica occidentale, come d'altronde in Italia, sembrerebbero non rare le situazioni nelle quali chi cerca con forza di affermare idee di buon senso e largamente condivisibili, di fronte alla testardaggine dell'interlocutore, possa abbandonare il campo senza che ciò venga connotato negativamente. A conferma dell'accettabilità sociale di un simile comportamento, vanno ricordati alcuni motti della saggezza popolare slava del sud, come: "*pametnji popušta, magarac ne dopušta*" ("chi è più intelligente sa desistere mentre l'asino insiste sempre") e "*sa budalom se ne treba / vr(ij)edi raspravljati*" ("non vale la pena discutere con lo stupido").

Infine, in Italia, così come nei paesi slavi meridionali, «mantenere il silenzio di fronte a una domanda può essere una mossa *up* oppure *down* a seconda che venga compiuta da chi domina o da chi subisce l'andamento dello scambio comunicativo» (Balboni, 2007: 109): tacere, dunque, rappresenta nel primo caso un segnale della scarsa considerazione attribuita all'interlocutore, mentre nel secondo evidenzia l'incapacità (o l'impossibilità, nel caso di differenze gerarchiche profondamente marcate) del parlante di confrontarsi e ribattere alle argomentazioni dell'interlocutore.

#### 4.5.6 *Interrompere*

Come è già stato sottolineato in precedenza (cfr. § 1.1 e 4.1), interrompere il turno di parola altrui rappresenta un comportamento verbale stigmatizzato in gran parte delle culture del mondo in quanto considerato scortese, maleducato e aggressivo: «il diritto di parola, garantito dalle regole di *turn taking*, è come un territorio da difendere ad ogni costo e l'invasore è sempre e comunque un aggressore» (Balboni, 2007: 108). Non fa eccezione neanche il mondo balcanico occidentale, nel quale le interruzioni, pur con una minore severità nei confronti di quelle che si verificano in contesto informale, sono solitamente considerate sgarbate e invasive dello spazio di parola altrui.

Gli italiani, al contrario, tendono a interrompersi a vicenda con una certa frequenza; un simile comportamento, tuttavia, non va necessariamente bollato come maleducato o poco rispettoso dell'interlocutore: spesso, infatti, la principale motivazione che giustifica un simile comportamento risiede nell'abitudine degli italiani a cooperare nella costruzione di un discorso con singoli contributi individuali che arrivano non di rado a sovrapporsi. Il rischio di generare equivoci interculturali a causa della diversa valutazione di tale mossa comunicativa tra italiani e slavi del sud non va dunque sottovalutato: diverse *informant* sottolineano che un parlante, se interrotto dal proprio interlocutore, potrebbe reagire anche in maniera piccata, con possibili esiti spiacevoli che potrebbero sfociare addirittura in un litigio. Si tratta dunque di comportamento verbale da evitare accuratamente.

#### 4.5.7 *Ironizzare e sdrammatizzare*

Ironizzare e sdrammatizzare rappresentano due mosse comunicative estremamente pericolose in situazioni interculturali perché la sensibilità e l'attitudine di un popolo verso simili comportamenti possono rivelarsi profondamente diverse rispetto a quelle tipiche di altre società, con il rischio dunque che una battuta, ingenuamente volta nelle intenzioni di un parlante a fare dell'innocua ironia o a sdrammatizzare una situazione, possa invece essere percepita come fuori luogo o, peggio ancora, come offensiva. «In Italia le persone attente ai problemi comunicativi tendenzialmente evitano l'ironia proprio per questa insidiosa natura» (Lobasso, Pavan, Caon, 2007: 101).

I popoli slavi meridionali sono amanti dell'ironia, di cui fanno oggetto vari aspetti della vita e della quotidianità, ivi inclusi anche tragici eventi della storia recente dei Balcani: un'informante serba riferisce come nel periodo della guerra del Kosovo fossero frequenti tra il suo popolo battute, slogan e addirittura canzoni che sdrammatizzavano sul bombardamento della Nato su Belgrado. Anche l'autoironia è piuttosto accentuata: un'*informant*, per esempio, riferisce di una persona delle istituzioni che, di fronte alla prospettiva di tenere un incontro con un imprenditore italiano in lingua inglese, ha affermato che quella sarebbe stata un'opportunità per migliorare il suo inglese, alludendo implicitamente al suo livello non eccelso di conoscenza della lingua.

Tuttavia, va rilevato, in linea con quanto già in parte osservato in precedenza (cfr. § 2.6.3), che ironizzare su aspetti tipici legati alla tradizione, alla cultura, al modo di vivere e alle abitudini delle popolazioni slave meridionali sembra essere una mossa appannaggio esclusivamente degli slavi meridionali, che potrebbero invece sentirsi offesi da considerazioni fornite da stranieri. Un simile atteggiamento non sembra, invece, attribuibile agli italiani in maniera così marcata. Inoltre, per quanto lo *humour* nero sia estremamente diffuso in area slava meridionale, è possibile individuare dei campi tematici considerati generalmente tabù, rappresentati dall'ironia sui problemi di salute delle persone, in particolar modo di chi è portatore di *handicap*.

#### 4.5.8 *Scusarsi, difendersi e giustificarsi*

La scusa, la difesa e la giustificazione costituiscono mosse comunicative di tipo *down* generalmente compiute da un parlante in risposta a un attacco, una critica o un rimprovero mossi dall'interlocutore. Presentare le proprie scuse rappresenta un'azione che, a differenza di quelle di difendersi e giustificarsi, implica una quantomeno parziale ammissione di colpevolezza che può rendere tale mossa non così scontata e facile da realizzare in culture, come quelle slave meridionali, segnate da

un senso dell'orgoglio personale generalmente piuttosto marcato (sull'atto delle scuse, cfr. § 2.5.4.1). È dunque plausibile che uno slavo del sud, di fronte a critiche, rimproveri o attacchi mossi dall'interlocutore, piuttosto che ammettere le proprie responsabilità e presentare le proprie scuse, possa invece tentare di "salvare la faccia" difendendosi e giustificandosi, anche con ardore e insistenza, giungendo, in certi casi, persino a ricercare le motivazioni dell'insuccesso nella negligenza altrui o in circostanze esterne. A tal proposito, appare opportuno riportare un episodio occorso allo scrivente in occasione di una lezione individuale di lingua inglese a cui l'insegnante slava meridionale si era presentata con un ritardo di oltre quindici minuti. Alle pur gentili richieste di chiarimento relative a tale ritardo, la docente, invece di esprimere il proprio rammarico e dispiacere per la mancanza di puntualità, aveva invece contrattaccato in maniera piuttosto risentita, ritenendo il proprio comportamento del tutto lecito e ricordando che, in qualche occasione, anche il discente si era presentato in ritardo seppur di qualche minuto. Tale episodio appare dunque esemplificativo delle difficoltà comunicative interculturali che possono manifestarsi nelle interazioni tra parlanti che non considerano adeguatamente le peculiarità culturali del loro popolo e le differenze con i *software* mentali dell'interlocutore straniero.

È significativo rilevare, inoltre, come sottolineato da alcune informatrici, che gli slavi del sud potrebbero essere disposti più frequentemente degli italiani a correre il rischio di incrinare rapporti personali o lavorativi pur di non chiedere scusa, come si può evincere dall'aneddoto riportato. Simili situazioni di conflittualità sembrerebbero comunque decisamente meno probabili nel rapporto lavorativo con un superiore potenzialmente in grado di prendere provvedimenti, con il quale appare più comune giustificarsi solo con delle argomentazioni forti; in caso contrario, generalmente si desiste tacendo o scusandosi.

## 5 Eventi comunicativi

Fino ad ora sono stati analizzati diversi aspetti, quali i valori profondi, l'uso dei linguaggi verbali e dei codici non verbali e la realizzazione delle mosse comunicative, rispetto ai quali le culture considerate possono manifestare tendenze e sensibilità diverse in grado di condizionare, qualora non vi sia da parte degli interlocutori un'adeguata conoscenza e consapevolezza delle differenze interculturali esistenti, uno scambio comunicativo tra persone appartenenti a culture diverse. Tali fattori si concretizzano in eventi comunicativi che possono presentare ulteriori rischi in chiave interculturale perché la loro gestione non risulta solamente dalla sommatoria degli aspetti culturali legati ai valori profondi, all'uso dei linguaggi e alla realizzazione delle mosse comunicative visti in precedenza, ma risponde a precise regole culturali legate a specifiche situazioni e a determinati generi comunicativi. Nei seguenti paragrafi verranno quindi analizzati i principali eventi comunicativi che possono maggiormente creare problemi di comunicazione interculturale tra italiani e slavi meridionali.

### *5.1 Dialogo e conversazione in presenza, incontro di lavoro*

Come è già stato sottolineato in precedenza (cfr. § 4.4.2), sia in Italia che nel modo slavo meridionale il passaggio dal "lei" al "tu" (o dal "vi" (voi) al "ti" (tu) nelle lingue slave considerate) si realizza in maniera piuttosto naturale tra persone di pari grado (nella gerarchia aziendale o istituzionale) e di età simili impegnate in attività lavorative che le pongono quotidianamente a stretto contatto l'una con l'altra. Nel caso in cui, invece, le differenze relative all'età e alla posizione lavorativa ricoperta siano più significative, l'abbandono della forma di cortesia a vantaggio dell'uso del "tu" viene di solito proposto dall'individuo che occupa la posizione gerarchica più alta o da chi è più anziano di età.

Sembra, inoltre, che nel mondo balcanico occidentale, tra individui operanti presso istituzioni o aziende diverse ma che ricoprono posizioni lavorative equivalenti o simili dal punto di vista gerarchico, si tenda a mantenere in maniera più frequente di quanto succede generalmente in Italia una certa distanza nei rapporti interpersonali, evidenziata, in particolare, dal ricorso al "lei": a tal proposito, un'informatrice riferisce che nelle sue interazioni pressoché quotidiane avvenute sempre con i medesimi referenti di una filiale di una banca serba non è mai stato proposto il passaggio al "tu" da nessuno degli interlocutori. Non bisogna dimenticare, infine, che in area slava meridionale il forte senso della gerarchia, che è chiaramente esibita e resa manifesta, sembrerebbe un ulteriore elemento in grado di spingere gli slavi del sud a fare del "lei" un uso attento e ossequioso.

Va comunque rilevato come il passaggio al "tu" possa essere facilitato, in situazioni di natura lavorativa, istituzionale e di rappresentanza, dalla non rara prassi di tenere incontri di lavoro nei ristoranti, nei quali il clima di maggiore distensione che generalmente si crea di fronte alla condivisione di pietanze e bevande può mitigare la formalità dell'interlocutore slavo meridionale e favorire dinamiche improntate a una maggiore spontaneità che sembrano spesso rivelarsi decisive per la felice conclusione di una trattativa: in molte regioni dell'area, infatti, si dice spesso che "i migliori affari si fanno al ristorante".

Oltre al passaggio dal "lei" al "tu", è possibile individuare, in maniera non dissimile dalle dinamiche comunemente osservabili tra gli italiani, anche altri segnali linguistici tipici di un'interazione segnata da una maggiore informalità, come il ricorso al nome proprio dell'interlocutore per rivolgersi a quest'ultimo, l'uso di forme linguistiche più libere e il ricorso a battute di spirito.

In riferimento all'approccio all'interazione, va segnalato che nel mondo slavo del sud viene lasciato generalmente poco spazio ai convenevoli iniziali, limitati a poche battute legate ad argomenti standardizzati, come il tempo atmosferico, il viaggio eventualmente affrontato per arrivare all'incontro e, se vi è una conoscenza personale, alla famiglia: la tendenza, ancora una volta, è quella di andare *straight to the point*. In Italia, al contrario, non è infrequente dilungarsi maggiormente in tali convenevoli.

In precedenza è stato rilevato come sia piuttosto comune in diverse regioni dell'area balcanica occidentale che gli incontri di lavoro si svolgano nei ristoranti e, più raramente, nei bar, oltre che presso gli uffici di ditte e istituzioni. Il ristorante, in particolare, fa frequentemente da sfondo a *meeting* lavorativi, incontri tra le parti e altri eventi di natura formale, istituzionale e di rappresentanza, risultando spesso un luogo chiave per la definizione e la chiusura di trattative. Non è raro che i rappresentanti di un'azienda o di un'istituzione "in trasferta" vengano invitati a pranzo o persino a colazione dalla controparte ospitante.

Nel caso in cui, invece, venga raggiunto un accordo in una sede istituzionale o negli uffici di un'azienda, recarsi in un ristorante per festeggiare la felice conclusione della trattativa costituisce una prassi largamente diffusa. Un simile comportamento, che alcune *informant* definiscono «una regola non scritta» del mondo del *business* e delle relazioni tra enti, istituzioni e aziende, potrebbe generare incomprensioni, equivoci e situazioni di disagio con una controparte italiana, generalmente meno abituata, se non estranea, a simili dinamiche. Le possibili problematiche interculturali che simili situazioni potrebbero causare sembrerebbero poter dipendere dal rischio di un minore livello di compostezza e formalità che un simile contesto potrebbe favorire. Va segnalata, a tal proposito, l'importanza tradizionalmente assunta nelle culture slave del sud dalle bevande alcoliche e dai distillati, il cui consumo in certe situazioni di natura formale, come è già stato sottolineato precedentemente (cfr. § 3.3.2), di solito non viene connotato negativamente, a differenza di quanto avviene comunemente in Italia. Un'*informant* ricorda come accademici italiani che hanno preso parte a convegni nell'area balcanica considerata abbiano riferito di come non di rado gli omologhi slavi del sud nel corso delle cene sociali esagerassero nel bere bevande alcoliche arrivando ad assumere comportamenti per gli italiani decisamente inappropriati a simili situazioni, che in certi casi li portavano addirittura a «finire sotto il tavolo».

Un ulteriore interessante aneddoto in proposito viene fornito da un'informatrice, dipendente di una ditta italiana con sede nei Balcani occidentali, che racconta come, in seguito al raggiungimento di un importante accordo tra la medesima azienda e una controparte slava meridionale, i rappresentanti di entrambe le ditte più alcuni intermediari, tutti slavi del sud, abbiano deciso, come da prassi balcanica occidentale, di festeggiare la felice conclusione della trattativa in un ristorante, nel quale le portate sono state accompagnate da bevande alcoliche e distillati. Il capo della ditta italiana, non presente al pranzo, ha espresso la propria perplessità nei confronti dell'accaduto, giudicando un simile comportamento poco consona al mondo delle relazioni commerciali in quanto potenzialmente in grado di mettere a rischio la professionalità e l'immagine sociale dei suoi dipendenti e, dunque, della sua azienda. In occasione di una successiva riunione tra le due aziende, egli ha così fatto predisporre un *buffet* in una sala attigua a quella della riunione. Come pronta risposta, gli intermediari slavi del sud presenti alla riunione hanno deciso di invitare a proprie spese i rappresentanti di entrambe le ditte in un ristorante, affermando che nel mondo slavo meridionale «*fabrika se ne gradi na sendvičićima*», ovvero che «un'azienda non si costruisce con i panini». È dunque evidente che il capo dell'azienda italiana non aveva colto l'importanza del pranzo o della cena al ristorante, un rituale che, se per un italiano potrebbe rivelarsi una potenziale fonte di imbarazzo per gli aspetti sopra descritti, nel mondo

balcanico occidentale, invece, costituisce un elemento spesso imprescindibile delle trattative e degli incontri lavorativi, rivelandosi potenzialmente in grado di cementare un rapporto e di porre dunque le basi per future e proficue collaborazioni.

In aggiunta a quanto è appena stato osservato, va anche rilevato che declinare un invito al ristorante, che potrebbe tra l'altro avvenire anche in orari ritenuti da un italiano non convenzionali per consumare i pasti principali della giornata (cfr. § 1.1 e 2.1.2), può essere interpretato come un rifiuto dell'ospitalità offerta, dunque come un gesto scortese.

## 5.2 Conversazione telefonica

Oggi giorno le telefonate di natura lavorativa e istituzionale sono sempre più spesso condizionate da una logica di efficienza, concretezza ed essenzialità che porta gli interlocutori ad andare *straight to the point*, riducendo al minimo i convenevoli iniziali. Come rilevato in precedenza (cfr. § 5.1), una simile tendenza nel mondo balcanico occidentale risulta ampiamente comune: nelle culture slave del sud, infatti, i convenevoli sono piuttosto limitati e, in generale, difficilmente si scende nel dettaglio, a meno che i rapporti personali con l'interlocutore non lo permettano. Alla domanda "come stai/sta?" di solito si risponde in maniera standardizzata con un "bene, grazie (e tu/lei?)", anche se ciò non corrisponde al vero; se, invece, la telefonata avviene con un interlocutore con il quale i contatti sono abbastanza frequenti, è possibile accennare a qualche problema di salute o lavorativo, pur senza approfondirne il contenuto, mentre problematiche di natura personale o familiare vengono generalmente lasciate fuori dalla conversazione.

L'interazione telefonica italiana tradizionalmente impone il ricorso ai convenevoli anche per una questione di buona educazione (cfr. Lobasso, Pavan, Caon, 2007). La loro durata, invece, dipende dalla situazione e dalle relazioni personali tra gli interlocutori. In ogni caso, a domande routinarie con le quali ci si informa dello stato di salute dell'interlocutore sono del tutto plausibili, accanto a formule standardizzate (cfr. *supra*), anche risposte autentiche che potrebbero portare a un breve approfondimento della questione sollevata (cfr. Balboni, 2007).

Un aspetto che potrebbe generare problemi comunicativi interculturali riguarda gli orari in cui è opportuno telefonare. Va rilevato, infatti, che le giornate di un italiano e di uno slavo meridionale sono tendenzialmente scandite in maniera diversa: in Italia, l'orario di lavoro viene spesso distribuito, quanto meno per certe categorie di lavoratori, tra mattina e pomeriggio, con una pausa pranzo che di norma va dalle 13 alle 16<sup>41</sup>. Potrebbe dunque rivelarsi opportuno telefonare a un italiano all'infuori di tale fascia oraria per evitare di disturbarlo durante la consumazione del pranzo o l'eventuale riposo pomeridiano.

Nel mondo balcanico occidentale, invece, le canoniche otto ore di lavoro sono generalmente svolte in continuità, con una pausa di circa mezz'ora inserita nel corso della mattinata. Il pranzo è dunque previsto al termine della giornata lavorativa e viene consumato di solito tra le 15 e le 18. Chiamare in orario di lavoro rappresenta quindi la scelta più adeguata. Esso, tuttavia, non è standardizzato per tutti gli uffici, gli enti e le aziende che, se da una parte impongono giornate lavorative di otto ore, dall'altra sono libere di individuare un orario di apertura (tendenzialmente variabile tra le 7.00 e le 9.00) e di conseguenza quello di chiusura.

---

<sup>41</sup> Va tuttavia rilevato che in banca, in azienda e in vari uffici si segue ormai comunemente un orario continuato.

Va poi ricordato (cfr. § 2.1.3) che i dipendenti pubblici godono di una libertà decisamente maggiore rispetto a quelli privati nella gestione della loro giornata lavorativa; ciò li porta non di rado a giungere con ritardi anche significativi sul posto di lavoro e ad andare via dallo stesso anche con mezz'ora di anticipo, se non di più, rispetto al loro orario di servizio. È dunque consigliabile non chiamare in prossimità della fine della giornata lavorativa né tanto meno poco dopo l'inizio della stessa: in entrambi i casi, è verosimile che il telefono squilli a vuoto. È possibile, inoltre, che la canonica pausa di trenta minuti prevista nel corso della giornata lavorativa possa iniziare anche prima dell'orario prestabilito e prolungarsi oltre il momento previsto per il rientro. Diverso è, invece, il livello di precisione dei dipendenti di aziende e istituzioni private, i quali tendono a osservare in maniera più rigida il loro orario di lavoro. È dunque probabile che le telefonate agli uffici non pubblici in prossimità degli orari di apertura e di chiusura e delle pause trovino effettivamente risposta.

### 5.3 Conferenza e presentazione

Si tratta di eventi comunicativi ampiamente diffusi nel mondo istituzionale, aziendale e universitario. L'idea di monologo pubblico, tuttavia, risulta legata a una serie di caratteristiche di natura culturale che impongono un'attenta riflessione su come vadano tenute una conferenza e una presentazione in Italia e nell'area balcanica occidentale. Le problematiche comunicative interculturali relative ai suddetti eventi potrebbero riguardare principalmente la maniera in cui essi sono organizzati e gestiti nelle culture considerate: la tendenza nel mondo slavo meridionale è quella di attenersi strettamente alla struttura del discorso, che tende a essere molto schematico e privo di digressioni, a meno che queste non siano finalizzate a chiarire punti e aspetti già evidenziati. Gli italiani, invece, sono maggiormente propensi a parlare a braccio, inserendo nel loro discorso digressioni che, per quanto finalizzate a impreziosire i contenuti, potrebbero provocare confusione, disorientamento o addirittura disinteresse negli interlocutori slavi del sud. La differenza introdotta sembra essere ben sintetizzata dalle parole di un'informatrice serba, la quale nota come «in Italia ci sia una maggiore preferenza per la loquacità; in Serbia, invece, si tende a non abusare delle parole, ricercando piuttosto chiarezza, precisione e concisione». Significativo, a tal proposito, appare un episodio verificatosi nell'ambito di un'iniziativa culturale promossa dal dipartimento di italianistica di un'università dell'area slava meridionale: un concerto dedicato ai canti della resistenza italiana. Ognuno dei brani presentati veniva introdotto da una breve spiegazione in italiano (tradotta nella lingua locale da un interprete) mirata a chiarirne i significati e a favorirne una contestualizzazione dal punto di vista storico, culturale e sociale. Nel corso di uno dei momenti di presentazione delle canzoni si è sentita dal pubblico, con un tono piuttosto seccato, la seguente esclamazione: «*kako Italijani vole pričati!*», cioè «quanto amano parlare gli italiani!», che ha lasciato dunque intendere che le digressioni finalizzate a introdurre le canzoni potessero risultare eccessivamente lunghe, con l'effetto di provocare in parte del pubblico noia e insofferenza.

Un altro possibile elemento a rischio dal punto di vista interculturale riguarda «il rapporto tra l'esplicitzza nel presentare i risultati positivi e l'*understatement*, cioè l'implicitzza» (Balboni, 2007: 135). Se nel mondo balcanico occidentale prevale la tendenza a indicare con enfasi i risultati raggiunti, gli sforzi compiuti, la bontà delle azioni intraprese e dei progetti avallati, in alcune culture, come quella italiana, «può essere consigliata una certa implicitzza basata sul principio “a buon intenditor poche parole» (*ibidem*).

#### 5.4 Eventi mondani: cocktail, “party”, pranzo, cena

Nel presente paragrafo verranno illustrate le principali consuetudini diffuse in Italia e nel mondo slavo meridionale relativamente ad alcuni eventi mondani, con particolare attenzione a quegli aspetti che potrebbero generare problematiche di natura interculturale tra interlocutori provenienti dalle diverse aree menzionate.

Ad eccezione del cocktail, che sta comunque prendendo piede su entrambe le sponde dell’Adriatico, momenti di socializzazione come quelli del pranzo, della cena o del *party* risultano ampiamente diffusi nelle culture considerate. Le esigenze di puntualità appaiono legate principalmente al tipo di evento e al numero dei partecipanti: in occasione di appuntamenti quali feste o cocktail a cui sono attesi numerosi ospiti, un piccolo ritardo appare tollerabile; al contrario, eventi più ristretti, cene e pranzi richiedono una maggiore puntualità.

In precedenza (cfr. § 1.1 e 2.1.2) è stato osservato come gli orari del pranzo siano generalmente diversi tra l’Italia e il mondo slavo meridionale. Tuttavia, in occasione di eventi organizzati nell’area balcanica occidentale a cui partecipano rappresentanti di aziende o istituzioni italiane, è comune adeguarsi agli orari in cui gli ospiti sono soliti consumare il pranzo. Prima di iniziare il pasto, è ormai invalsa in Italia l’abitudine di augurare agli altri commensali “buon appetito”<sup>42</sup>, formula che presenta in area slava meridionale due diversi corrispettivi: “*dobar tek*”, usato prevalentemente in ambiente linguistico croatofono, e “*prijatno*”, comune nel resto dell’area balcanica occidentale. Un uso pragmaticamente inappropriato o invertito delle suddette espressioni potrebbe essere visto negativamente da parte degli interlocutori slavi meridionali (per approfondimenti sul tema della scelta delle parole, cfr. § 2.9. e 4.2).

Inoltre, non è infrequente, in occasione di eventi particolari (come le *slave*, feste di natura religiosa le cui celebrazioni possono essere organizzate anche a livello istituzionale), partecipare a pranzi durante i quali è comune che gli invitati cantino e ballino sulle note di canzoni tradizionali e popolari. Un simile comportamento, senza le adeguate conoscenze di natura interculturale, potrebbe risultare inappropriato agli occhi di un partner commerciale italiano, con il conseguente rischio che l’immagine sociale di chi se ne dovesse rendere protagonista venga condizionata.

Similmente, anche le consuetudini relative ai «linguaggi legati all’alcol» (Balboni, 2007: 130) potrebbero contribuire a generare equivoci e problemi interculturali qualora gli interlocutori non avessero una precisa consapevolezza della dimensione culturale particolare, e non universale, delle suddette consuetudini: a tal proposito, come è già stato notato in precedenza (cfr. § 3.3.2 e 5.1), «per i latini diventare brilli è infamante e ubriacarsi è una vergogna di cui scusarsi ufficialmente in seguito»; nel mondo slavo meridionale, invece, si registrano maggiore tolleranza e giustificazione nei confronti di simili comportamenti. Una spiegazione di tale diversa tendenza valutativa potrebbe essere ricercata nelle bevande alcoliche più frequentemente consumate in almeno alcuni degli eventi considerati: se in Italia è infatti comune servire vini non forti o *cocktail* dalla ridotta gradazione alcolica (un digestivo più *strong* viene generalmente offerto al termine del pasto), in area balcanica occidentale la *rakija*, un distillato alla frutta caratterizzato da un tasso alcolico molto elevato, costituisce una bevanda particolarmente amata dai locali e tradizionalmente consumata anche durante i pasti.

---

<sup>42</sup> Si noti, però, che secondo le regole del galateo tale espressione non va utilizzata.

Va inoltre rilevato come nelle culture slave meridionali, similmente a quanto accade comunemente in Italia, non sia generalmente ammessa l'eventualità di bere da soli, per cui l'ospite italiano potrebbe vedersi "costretto" a consumare una *rakija* di fronte all'insistenza di uno slavo del sud. A tal proposito sembra appropriato ricordare il già citato episodio della riunione mattutina tra alcuni rappresentanti di un dipartimento di italianistica di un'università dell'area balcanica occidentale e il rettore della stessa, durante il quale la massima autorità universitaria, dopo aver realizzato di essere stato l'unico dei presenti ad aver ordinato una *rakija*, ha pregato ripetutamente il capo del dipartimento di italianistica di unirsi a lui nella condivisione della bevanda, vedendo alla fine quest'ultimo cedere a malincuore. È opportuno segnalare altresì che lasciare del cibo nel piatto e non bere tutto il contenuto di un bicchiere rappresentano comportamenti tradizionalmente giudicati scortesi su entrambe le sponde dell'Adriatico. In alcune aree dei Balcani occidentali, lasciare la propria bevanda può nascondere addirittura dei significati scaramantici: un ospite che va via lasciando il proprio bicchiere non del tutto vuoto porterebbe infatti litigi nella casa in cui è stato invitato. Si rileva infine che la postura da assumere a tavola nel mondo balcanico occidentale non sembra presentare delle regole universali: alcune informatrici riferiscono di come sia necessario appoggiare le mani e gli avambracci sul tavolo, non i gomiti. Una simile postura va obbligatoriamente assunta in Italia in quanto indice di buona educazione e compostezza; altre *informant* slave meridionali, tuttavia, sottolineano che non esistono regole precise sulla posizione che le braccia dovrebbero tenere a tavola, limitandosi a bandire comportamenti quali quello di mangiare senza l'uso delle posate.

## Conclusioni

Il percorso illustrato nel corso del presente lavoro ha permesso di evidenziare e analizzare i principali problemi di comunicazione interculturale che potrebbero manifestarsi nelle interazioni tra italiani e slavi del sud, con particolare riferimento alle dimensioni dei valori di fondo, dei linguaggi verbali e non verbali e degli eventi comunicativi. Con la presentazione delle differenze legate ai succitati aspetti si è inteso guidare il lettore nell'analisi di quei fattori potenzialmente in grado di generare equivoci e incomprensioni comunicative interculturali tra gli individui appartenenti alle culture considerate.

Le riflessioni, le considerazioni e gli esempi presentati in relazione alla concezione dei valori profondi, all'adozione dei comportamenti linguistici e alla gestione degli eventi comunicativi descritti rendono tale lavoro una guida il cui obiettivo è quello di orientare italiani e slavi meridionali nelle interazioni reciproche, rendendoli consapevoli dell'esistenza di una serie di fattori che, se non tenuti adeguatamente in considerazione, rischiano di determinare equivoci e incomprensioni comunicative interculturali. Acquisire una piena consapevolezza della diversità con cui i diversi aspetti succitati sono culturalmente considerati può permettere di evitare la formazione di giudizi affrettati sull'interlocutore e di contribuire allo sviluppo di un dialogo interculturale in cui la percentuale di problemi comunicativi legati alla diversa percezione di linguaggi, eventi, abitudini, ed elementi culturali verrebbe decisamente ridotta.

Si ritiene altresì opportuno ricordare nuovamente il carattere orientativo delle informazioni presentate e sottolineare come lo sviluppo da parte di un parlante di una piena capacità di approcciarsi a un'interazione con individui di lingua e cultura diverse dalla propria passi attraverso l'acquisizione di una serie di abilità relazionali che permettono di rendere proficuamente operative le indicazioni presentate nel corso dell'analisi proposta. Pertanto, è opportuno che il parlante nel suo approccio alla comunicazione interculturale si renda disponibile e "si alleni" a sviluppare le capacità di osservare l'interlocutore, sospendere il giudizio nei confronti di quanto espresso da quest'ultimo, adottare le opportune strategie di decentramento e straniamento, relativizzare il proprio punto di vista, porsi in un atteggiamento di ascolto attivo e negoziare i significati trasmessi.

Senza queste abilità relazionali, infatti, le conoscenze relative agli aspetti sui problemi di comunicazione interculturale tra italiani e slavi del sud precedentemente illustrati rischiano, nel momento dell'interazione concreta, di non essere supportate da un corretto e adeguato approccio personale all'altro.

Si ritiene, infine, che il modello teorico su cui si è basato tale studio, unitamente allo strumento di indagine adoperato per la conduzione delle interviste, possa rappresentare una solida base a partire dalla quale individuare percorsi di conduzione di lavori simili finalizzati a esplorare e ad analizzare i diversi aspetti che potrebbero generare equivoci, problemi e incomprensioni di natura comunicativa interculturale tra popoli. Le varie voci relative a tali aspetti, infatti, rappresentano fattori delicati, da trattare e considerare accuratamente in quanto potenziali fonti di equivoci interculturali tra interlocutori appartenenti a popoli e culture diversi. Si auspica, dunque, che il presente volume possa rappresentare una valida risorsa e un utile modello di riferimento per coloro che intendano esplorare i problemi e le questioni poste dal complesso, vasto e articolato universo della comunicazione interculturale.

## Seconda parte

## Introduzione

La ricerca che verrà presentata nel corso delle seguenti pagine ha per oggetto la correzione dell'errore orale, considerato un aspetto di importanza cruciale nel processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera. Lo studio realizzato, nello specifico, mira a valutare l'efficacia di due diversi tipi di trattamento correttivo sull'apprendimento di due tempi verbali del modo congiuntivo dell'italiano: (a) la correzione esplicita, nella quale il docente è tenuto a riformulare la produzione mal formata realizzata dall'apprendente, accompagnata da una spiegazione metalinguistica dell'errore commesso; (b) il *feedback* metalinguistico, che prevede, invece, che l'apprendente realizzi una mossa di riparazione, riformulando cioè correttamente l'elemento linguistico presentato in maniera mal formata, sulla base di un'indicazione metalinguistica fornita dall'insegnante.

L'efficacia delle due succitate strategie correttive è stata valutata in relazione all'apprendimento di due tempi verbali (il presente e l'imperfetto) del modo congiuntivo, considerato, dal punto di vista funzionale e semantico, (cfr. Grassi, 2010) una forma piuttosto opaca della lingua italiana, il cui apprendimento, pertanto, potrebbe risultare più efficace in presenza di una notevole esposizione alla correzione degli errori, unita, possibilmente, a un'ampia presentazione di informazioni di natura metalinguistica, requisito, quest'ultimo, soddisfatto da entrambi i tipi di *feedback* messi a confronto nell'indagine realizzata.

Di questi e di altri aspetti di natura teorica e operativa si renderà più dettagliatamente conto nel sesto capitolo, dedicato alla presentazione del quadro epistemologico nel quale si inserisce la ricerca e all'illustrazione delle indicazioni metodologiche che hanno guidato la progettazione, l'elaborazione e la messa in atto dell'indagine. Nello specifico, dopo aver introdotto una minuziosa analisi dei singoli atti e tratti che compongono le mosse correttive e in seguito alla presentazione di alcuni dei principali modelli tassonomici di riferimento nell'ambito della ricerca sul *feedback* correttivo (cfr. Lyster, Ranta, 1997; Ranta, Lyster, 2007; Sheen, Ellis, 2011), verranno illustrate le principali posizioni che animano il dibattito scientifico in merito alle due questioni fondamentali intorno alle quali ruota la ricerca sulla correzione dell'errore: se la realizzazione di una mossa di *feedback* presenti un effettivo vantaggio in termini di acquisizione linguistica rispetto alla sua assenza e quale sia la strategia di correzione dell'errore più efficace tra quelle esistenti.

La seconda parte del capitolo è invece dedicata alla presentazione dell'impianto metodologico della ricerca: in particolare, si analizzeranno nel dettaglio i tipi di *feedback* selezionati come oggetto dell'indagine e i motivi che hanno portato alla loro scelta e verrà illustrata l'organizzazione della didattica e la composizione della classe su cui è stata condotta la ricerca, con particolare riferimento ai livelli di competenza comunicativa in italiano di partenza degli apprendenti. Tali livelli, come si vedrà nel corso del capitolo, sono stati misurati attraverso la somministrazione di due diversi test e hanno permesso al docente-ricercatore una suddivisione il più possibile equa degli studenti nei tre gruppi formati per lo svolgimento dell'indagine: due sperimentali, trattati, secondo modalità che verranno in seguito illustrate, con le due diverse strategie correttive illustrate, e uno di controllo, non sottoposto ad alcun tipo di *feedback*.

Il settimo capitolo presenta un'analisi delle unità di acquisizione che sono state presentate in classe nel corso della ricerca, e, in particolare, delle attività didattiche elaborate al fine di stimolare la produzione del congiuntivo presente e imperfetto. Inoltre, si renderà conto in maniera puntuale, attraverso la predisposizione di apposite tabelle, del numero e del tipo di produzioni realizzate in ogni unità dai singoli apprendenti che hanno partecipato alle attività svolte. Tali dati si rivelano di importanza cruciale in quanto consentono di restituire un quadro preciso e chiarificatore circa la

correttezza delle occorrenze presentate dagli apprendenti e dunque la frequenza degli interventi correttivi del docente.

Nell'ottavo capitolo verranno illustrati gli esiti delle diverse prove (rappresentate da pre-test, post-test immediati e post-test differiti) somministrate agli apprendenti in vari momenti della ricerca allo scopo di valutare la loro capacità di utilizzare il congiuntivo presente e imperfetto in determinati contesti di reggenza. L'analisi di tali dati sarà poi ulteriormente approfondita nel nono capitolo, nel quale saranno riassunti i più significativi andamenti seguiti dai tre gruppi e dagli apprendenti nel corso delle prove svolte allo scopo di individuare delle linee di tendenza generale emerse dalla ricerca condotta

## 6. Il quadro teorico e metodologico della ricerca

Il presente capitolo si apre con la presentazione del quadro teorico nel quale si inserisce la ricerca condotta. Partendo da una definizione di correzione dell'errore e restringendo il nostro campo di interesse al *feedback* negativo, verrà presentata una radiografia della mossa correttiva, che, come si vedrà, si compone di una serie di atti, la cui realizzazione è subordinata alle modalità con cui vengono declinati certi tratti o parametri. In seguito, si darà spazio alla presentazione di alcuni dei principali modelli tassonomici che illustrano le diverse tipologie di *feedback* realizzabili e all'analisi delle principali posizioni degli studiosi in merito ai due punti più dibattuti in seno alla comunità scientifica: l'opportunità o meno di correggere l'errore e quale sia la mossa correttiva maggiormente efficace ai fini dell'apprendimento linguistico.

Una volta approfondite le succitate questioni teoriche, verrà delineato l'impianto metodologico della ricerca attraverso la presentazione delle finalità generali dello studio, della classe su cui è stata condotta l'indagine, degli strumenti di raccolta dei dati, dei tempi di svolgimento della ricerca e dell'organizzazione didattica.

### 6.1 Il “*feedback*” correttivo

Il *feedback* rappresenta una reazione rispetto «alla (non) accettabilità di una produzione linguistica» (Grassi, 2010: 105) di un parlante non nativo di una determinata lingua seconda o straniera. Tale reazione, per la sistematicità con la quale ricorre nella classe di lingua, appare caratteristica del suddetto contesto di apprendimento formale. L'immersione di un apprendente in un dato ambiente linguistico permette a quest'ultimo di ricevere prove o evidenze positive o negative rispetto alla correttezza o grammaticalità delle sue produzioni (cfr. Long, 1996: 413): «con le prime si intendono le occorrenze di lingua ben formata, grammaticale, accettabile (Gass, 1997: 36), mentre con il secondo termine ci si riferisce alle informazioni, esplicite o implicite, su ciò che è invece agrammaticale, inaccettabile nella lingua obiettivo» (Grassi, 2010: 105). La ricerca sul *feedback* si è concentrata in maniera significativamente maggiore sul ruolo dell'evidenza negativa nel processo di apprendimento linguistico piuttosto che sugli effetti del *feedback* positivo, per via del maggiore interesse che la riflessione sul *feedback* negativo, nelle sue molteplici forme (cfr. § 6.2 e 6.3), e l'analisi dei suoi effetti suscitano rispetto all'analisi dell'«evidente consenso di fronte a produzioni (output) corrette» (Monami, 2013: 43) da parte dell'apprendente. Pertanto, da ora in avanti, il termine *feedback* non verrà più inteso nella sua accezione più estesa, inclusiva sia della *positive* sia della *negative evidence*, bensì in riferimento esclusivo alla mossa di *feedback* negativo o correttivo (per un approfondimento sull'uso di tali termini, cfr. Ortega, 2009: 71; Lyster, Ranta, 1997: 38).

Considerata la succitata sistematicità della correzione degli errori all'interno della classe di lingua, il tema del *feedback* correttivo, che nel nostro caso verrà indagato esclusivamente nella sua forma orale, viene considerato «an exemplary topic for applied linguistic enquiry» (Ellis, 2010: 336) in quanto va a «toccare da vicino il cuore della glottodidattica, nel senso che indagando il *feedback* si va a verificare l'utilità ultima del voler intervenire – didatticamente appunto - sui processi di acquisizione delle lingue» (Grassi, 2010: 105).

### 6.2 “*Morfologia*” della mossa correttiva

Prima di procedere all'illustrazione di un preciso modello tassonomico, che si ritiene possa rappresentare in maniera più puntuale e completa rispetto alle proposte presentate in altri contributi le diverse tipologie di *feedback* correttivo orale, è opportuno riportare la riflessione di Grassi (2010), la quale sottolinea la complessità delle mosse correttive, rilevando, in particolare, come esse incrocino «più atti, e con essi più parametri» (Grassi, 2010: 107). Pertanto, la studiosa, ispirandosi a Sinclair e Coulthard (1975), propone «un'analisi in atti della mossa di *feedback*» (*ibidem*), nella quale vengono individuati per l'appunto quattro atti in grado di comporre una mossa correttiva: «la segnalazione di un problema e la possibile identificazione dello stesso; l'eventuale richiamo al coinvolgimento, più o meno sollecitato, dell'interlocutore o dell'uditorio (la classe) nella sua soluzione, e, infine, la fornitura o meno di indizi, con maggiore o minore generosità e con diverso livello di tecnicismo, per la soluzione del problema» (Grassi, 2010: 107-108). Ognuno di questi atti va associato a uno o più tratti o parametri specifici (esplicitezza, precisione, forza, ricchezza e tecnicismo) che determinano, come si evince dalla tabella sottostante (fig. 3), le peculiarità e la forma con cui tali atti si possono realizzare.

<b>1. Esplicitezza della SEGNALAZIONE</b> della presenza di elementi problematici:	
<i>Come scusa?</i>	<i>È corretta questa frase?</i>
minore	maggiore
<b>2. Precisione dell'IDENTIFICAZIONE</b> dell'elemento errato:	
<i>C'è qualcosa che non va in questa frase.</i>	<i>"Aprito" non va bene.</i>
minore	maggiore
<b>3. Forza della SOLLECITAZIONE</b> a condividere il lavoro di riparazione:	
<i>No. GLI ho parlato.</i>	<i>Sei sicuro che occorra LO?</i>
minore	maggiore
<b>4. Ricchezza (a) e tecnicismo (b) dell'OFFERTA D'INDIZI</b> risolutivi:	
<i>a. Devi cambiare qualcosa.</i>	<i>Devi usare l'ausiliare "essere".</i>
<i>b. Guarda che Ciro è un uomo.</i>	<i>Devi usare la forma maschile.</i>
minore	maggiore

Fig. 3. Atti e parametri implicati nella mossa correttiva (tratto da Grassi, 2010).

Secondo Grassi, ogni mossa di *feedback* può prevedere una particolare combinazione di tutti o solamente alcuni dei succitati atti, la cui realizzazione è soggetta a «una gamma di sfumature» (Grassi, 2010: 108) rappresentate, come sottolineato poc'anzi, dai seguenti parametri:

- a. il grado di esplicitezza nella segnalazione della presenza di un errore. Grassi (2010) lascia intendere che la segnalazione dovrebbe essere il più possibile esplicita nell'indicare che c'è

- un problema in ordine alla correttezza della frase, ricorrendo a produzioni quali “c’è un errore / un problema / la frase non va bene / è corretto?” o similari. L’essere meno espliciti, utilizzando formule come “scusa?” o simili, potrebbe infatti non attivare negli studenti il *noticing*, cioè la capacità di notare la presenza di un errore, con il rischio per gli stessi di non cogliere l’elemento scorretto o di scambiare la battuta del docente come una semplice richiesta di chiarimento o di ripetizione dovuta a un banale *mishearing*. Di conseguenza, da una parte il ricorso a una strategia implicita di presentazione del *feedback* negativo potrebbe rendere necessario per il docente ripetere varie volte la formula “scusa?” prima che l’apprendente si renda conto dell’esistenza di un problema formale nella sua produzione; dall’altra, l’atto comunicativo realizzato con “scusa?” potrebbe, a lungo andare, essere inteso dagli apprendenti sempre più come una richiesta di autocorrezione formale anche nel caso in cui dovesse invece rappresentare una semplice richiesta di ripetizione per una mancata comprensione del messaggio;
- b. la precisione nel mettere a fuoco e nell’identificare l’errore. In un *continuum* che va da un’accuratezza massima nell’identificazione dell’errore, ottenuta isolando l’elemento sbagliato e ripetendolo con enfasi e/o con un tono interrogativo (per esempio “Ho?” di fronte a una scelta errata nella produzione dell’ausiliare di un verbo al passato prossimo), a livelli di precisione via via sempre più bassi<sup>43</sup>, Grassi (2010) sembra suggerire una correzione il più possibile precisa perché si evitino nuove ambiguità che potrebbero derivare dal fatto che il *noticing* potrebbe non essere attivato o dal rischio che, nel presentare l’elemento prodotto erroneamente dall’apprendente in una forma modificata ma pur sempre scorretta, come nel caso della produzione “hai arrivato al bar?”, si consideri quanto suggerito dal docente come rinforzo;
  - c. l’eventuale sollecitazione di un’autocorrezione dell’apprendente e la forza con cui tale sollecitazione può essere stimolata. In base a quest’ultimo parametro, tale sollecitazione può risultare: assente, quando l’insegnante fornisce la forma corretta dell’elemento focalizzato prima che l’apprendente capisca di aver prodotto una forma agrammaticale o, viceversa, nel caso in cui lo studente si autocorregge prima ancora che il docente abbia la possibilità di intervenire sull’errore; presente, con diversi gradi di forza, quando il docente suggerisce all’apprendente una mossa di autocorrezione, ricorrendo, per esempio, a formule quali “sei sicuro che si usi “ho”?”;
  - d. il grado di ricchezza e di tecnicismo nell’eventuale offerta di indizi sull’errore commesso. Di fronte a una produzione agrammaticale, il docente può fornire suggerimenti la cui ricchezza oscilla tra un livello minimo, come nel caso in cui lo studente sia genericamente invitato a modificare qualcosa nell’enunciato realizzato, e livelli sempre più alti di precisione con cui viene focalizzato l’elemento critico (per esempio, “sostituisci l’ausiliare avere con essere”). Similmente, anche il grado di tecnicismo con cui gli indizi metalinguistici vengono forniti può variare notevolmente (si vedano, a tal proposito, gli esempi presentati al punto 4. b. della fig. 3).

---

<sup>43</sup> Riscontrabili, per esempio: nella ripetizione della forma errata non in isolamento, bensì all’interno di una frase, come nel caso di “ho arrivato al bar?”; oppure in una nuova formulazione scorretta dell’elemento focalizzato, inserito in una proposizione, come mostra l’esempio “hai arrivato al bar?”; o, ancora, nella riformulazione corretta dell’elemento focalizzato, presentato all’interno di una frase, come nel caso di “Ah, sì? E come sei arrivato al bar?”.

Gli atti presentati possono unirsi e combinarsi tra di loro, tutti o in parte, nelle diverse forme di *feedback* negativo realizzabili. Certi tipi di strategie correttive utilizzate, inoltre, per quanto presentino in maniera esplicita solo alcuni degli atti sopra descritti, possono assommarne al proprio interno anche altri che starà alla capacità dell'apprendente riuscire a cogliere: per esempio, una realizzazione come «Devi usare l'ausiliare essere [...] ingloba in sé [...] una segnalazione e una messa a fuoco che, seppure non attuate esplicitamente, vengono colte dall'interlocutore» (Grassi, 2010: 111).

### 6.3 Tipologie di “feedback” correttivo orale

Come è già stato sottolineato nel paragrafo precedente, gli atti e i parametri ivi descritti possono comparire, tutti o in parte e con diverse sfumature di intensità, in ogni mossa correttiva, determinandone, dunque, le relative peculiarità. Uno studio fondamentale, anche in chiave tassonomica, sul *feedback* correttivo orale, che «ha costituito il modello di riferimento per tutti i lavori successivi» (Monami, 2013: 155), è quello realizzato da Lyster e Ranta (1997), i quali hanno individuato sei tipi di strategie per il trattamento dell'errore orale:

- a. la correzione esplicita (*explicit correction*), che prevede che l'insegnante segnali l'errore commesso dall'apprendente e fornisca la forma corretta dell'elemento focalizzato. Si veda, in proposito, il seguente esempio (1) tratto da Monami<sup>44</sup> (2013: 62):

- (1) ins: e dunque scusami continua  
 stud: e dunque l'affermazione che i batteri possano.  
 ins: battÈri: l'accento sulla e (.) ← **correzione esplicita**  
 stud: batteri

- b. la riformulazione (*recast*), che consiste nella presentazione corretta da parte dell'insegnante dell'elemento linguistico prodotto erroneamente dall'apprendente o dell'intera produzione dello studente depurata dell'errore commesso. La scelta di riformulare, per riprendere le parole di Lyster e Ranta (1997: 46), «all or part of a student's utterance, minus the error», è legata alla volontà di non interrompere il flusso comunicativo e di mantenere, dunque, l'interesse sul contenuto dell'interazione. Di seguito vengono riportati due esempi tratti da Lyster e Ranta<sup>45</sup> (1997: 47) che mostrano, nel primo caso (2), un *recast* «parziale» (Grassi, Mangiarini, 2010: 133), che, a differenza di quello «totale» (*ibidem*), presentato in (3), prevede, come detto, la riformulazione del solo elemento prodotto erroneamente dall'apprendente, risultando dunque meno ambiguo di quello che invece si realizza riformulando l'intero enunciato.

- (2) St: *L'eau érable?* [Error-grammatical]  
 T: *L'eau d'érable.* [FB-recast] *C'est bien.*  
 (3) St: *Parce que il veut juste lui pour être chaud.* [Error-grammatical]

<sup>44</sup> Le diciture *ins* e *stud* sono da intendersi come forme abbreviate dei termini “insegnante” e “studente”.

<sup>45</sup> Le iniziali *T* e *St* stanno rispettivamente per “teacher” e “student”.

T: Oh. *Quelqu'un qui veut juste avoir la chaleur pour lui-même.* [FB-recast]

- c. la richiesta di chiarimenti (*clarification request*). Si tratta di una mossa con la quale il docente esorta l'apprendente a chiarire quanto prodotto o per effettive difficoltà nella comprensione dell'enunciato o per sollecitare una riformulazione corretta di ciò che è stato realizzato in maniera scorretta. Solitamente la richiesta di chiarimenti viene presentata ricorrendo a formule quali "scusa/i?", "prego", "non ho capito", "puoi/può ripetere?", "cosa intendi/e con...?". Si consideri il seguente esempio tratto da Monami (2013: 64):

(4) ins: io:: sbuccio (.) è un verbo difficile ma regolare (.) la pronuncia è un pochino difficile ma è un verbo regolare vero? okay quindi il passato prossimo di sbucciare (.) cassandra? io::  
stud: ho sbuccio sbucciato  
ins: puoi ripetere? ← **richiesta di chiarimenti**  
stud: ho:: sbucciato

- d. il *feedback* metalinguistico (*metalinguistic feedback*), che presenta informazioni, commenti o domande che, nelle intenzioni del docente, dovrebbero permettere all'apprendente di comprendere l'errore prodotto spingendolo alla successiva realizzazione corretta dell'enunciato. Nello specifico, i commenti si limitano generalmente a indicare la presenza di un errore (alcuni esempi tra i più comuni sono: "C'è un errore"; "Riesci a individuare l'errore?"; "Non si dice così in italiano"; No, non..."; "No"<sup>46</sup>), mentre nel caso delle informazioni (per esempio, "è maschile") e delle domande ("è femminile?") l'attenzione dell'apprendente viene indirizzata su un indizio di natura metalinguistica che dovrebbe permettergli di individuare la natura dell'errore prodotto. Di seguito, vengono forniti alcuni esempi rispettivamente di commenti (5), informazioni (6) e domande (7) rilevati dallo scrivente nel contesto delle classi di italiano dell'Università di Banja Luka<sup>47</sup>:

- (5) Stud1: la sangue:: è rossa  
Ins2: attenzione, c'è un errore ← **feedback metalinguistico (commento)**  
Stud3: il sangue
- (6) Stud1: credo che (0.5) è:::  
Ins2: ti serve il congiuntivo presente ← **feedback metalinguistico (informazione)**  
Stud3: sia
- (7) Stud1: lui si torna a casa

---

<sup>46</sup> Gli ultimi tre esempi riportati, inclusi da Lyster e Ranta tra le possibili manifestazioni del *feedback* metalinguistico, sono invece stati individuati da lavori successivi (cfr. Boulima, 1999; Monami, 2013) come casi di *negative evaluation* (valutazione negativa), atti, cioè, con cui il docente esprime una valutazione negativa diretta che determina un elevato impatto psicoaffettivo (Monami, 2013:66).

<sup>47</sup> Si tratta dell'istituzione presso la quale chi scrive ha condotto la propria ricerca sul *feedback*.

Ins2: in italiano il verbo che hai usato è riflessivo? ← *feedback*  
**metalinguistico (domanda)**

Stud3: lui (0.5) torna

- e. l'elicitazione (*elicitation*), cioè il tentativo del docente di spingere l'apprendente a completare il suo enunciato o inserendo una pausa prima della produzione del tratto o dell'elemento linguistico da elicitare o ponendo allo studente domande dirette. Si vedano i seguenti esempi tratti da Monami (2013: 65):

(8) stud: un po' stanco::  
ins: un po' stanc- ← **elicitazione (pausa)**  
stud: stanca

(9) stud: sì ah:: ma (.) penso che- che non è molto:: agreeable °agreeable°  
ins: come si dice? qualcuno si ricorda? (0.2) no ← **elicitazione (domanda)**  
stud: gradevole

Lyster e Ranta (1997) individuano anche una terza strategia di elicitazione, consistente nella richiesta del docente agli apprendenti di formulare nuovamente le loro produzioni.

- f. la ripetizione (*repetition*), che prevede che il docente riformuli il solo elemento prodotto scorrettamente dall'apprendente attribuendovi generalmente, grazie all'assunzione di una particolare curva tonale, una certa enfasi volta a sottolineare l'errore. Si consideri il seguente esempio tratto da Lyster, Ranta (1997: 48):

(10) St: *Le...le girafe?* [Error-gender]  
T: *Le girafe?* [FB-repetition]

In un lavoro successivo, Ranta e Lyster (2007) hanno ulteriormente approfondito le specificità delle sei tipologie<sup>48</sup> di *feedback* correttivo orale individuate, mettendone a confronto, in particolare, similarità e differenze e giungendo, così, a isolare le stesse in due categorie più generali:

- le riformulazioni (*reformulations*), a cui appartengono sia la correzione esplicita che il *recast*, in quanto tali strategie prevedono entrambe che il docente offra una riformulazione corretta della produzione linguistica errata realizzata dall'apprendente;
- i *prompt*, attestati in letteratura anche come *negotiation of form*, *form-focused negotiation* (cfr. Lyster, Mori, 2006) e, in italiano, "sollecitazioni" (cfr. Grassi, 2010), includono strategie correttive accomunate dalla presenza di segnali che, seppur di diversa natura, risultano finalizzati a stimolare un'autocorrezione da parte dell'apprendente. In tale ottica, la

---

<sup>48</sup> In realtà, i due studiosi menzionano anche una settima strategia di correzione dell'errore, denominata *multiple feedback* (*feedback* multipli), consistente nel ricorso, all'interno di un medesimo turno di parola, alla combinazione di almeno due diverse tipologie correttive tra quelle illustrate.

- c. richiesta di chiarimenti, il *feedback* metalinguistico, l'elicitazione e la ripetizione si configurano, quindi, come diverse tipologie di *prompt*.

La classificazione di Ranta e Lyster (2007) ha costituito la base teorica per la proposta tassonomica elaborata da Sheen ed Ellis (2011), i quali hanno ulteriormente indagato la distinzione tra le categorie delle riformulazioni e dei *prompt* arrivando a distinguere tra *feedback* correttivi espliciti, caratterizzati dalla presentazione della forma corretta di quanto erroneamente realizzato dallo studente, e *feedback* correttivi impliciti, segnati, invece, dall'assenza di qualsiasi riformulazione corretta dell'enunciato prodotto dall'apprendente (cfr. fig. 4)<sup>49</sup>.

	<i>Implicit</i>	<i>Explicit</i>
Input-providing	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversational recasts (i.e., the correction consists of a reformulation of a student utterance in the attempt to resolve a communication problem; such recasts often take the form confirmation checks where the reformulation is followed by a question tas as in "Oh, so you were sick, were you?").</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didactic recasts (i.e., the correction takes the form of a reformulation of a student utterance even though no communication problem has arisen).</li> <li>• Explicit correction only (i.e., the correction takes the form of a direct signal that an error has been committed and the correct form is supplied).</li> <li>• Explicit correction with metalinguistic explanation (i.e., in addition to signaling an error has been committed and providing the correct form, there is also a metalinguistic comment).</li> </ul>
Output-prompting	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetition (i.e., the learner's erroneous utterance is repeated without any intonational highlighting of the error).</li> <li>• Clarification requests (i.e., attention is drawn to a problem utterance by the speaker indicating he/she has not understood it).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metalinguistic clue (i.e., a brief metalinguistic statement aimed at eliciting a correction from the learner).</li> <li>• Elicitation (i.e., an attempt is made to verbally elicit the correct form from the learner by, for example, a prompting question).</li> <li>• Paralinguistic signal (i.e., an attempt is made to non-verbally elicit the correct form from the learner).</li> </ul>

Fig. 4. Schema delle tipologie di *feedback* (Sheen, Ellis, 2013).

La riflessione sull'esplicitezza dei diversi tipi di *feedback* ha portato, inoltre, i due studiosi all'individuazione di due tipologie di *recast*: il *didactic recast*, una riformulazione dell'enunciato dello studente in assenza di un problema comunicativo, operata, cioè, con finalità esclusivamente

<sup>49</sup> Si noti, però, che nella classificazione di Li (2010) l'elicitazione viene considerata una tipologia di *feedback* implicito.

didattiche e per questo considerata una forma di *feedback* esplicito; il *conversational recast*, che prevede che la riformulazione delle produzioni degli apprendenti avvenga in presenza di reali problemi di comunicazione e che, pertanto, la correzione, non essendo offerta a fini didattici, si collochi più sul versante dell'implicito.

Non si dimentichi, poi, il fondamentale contributo fornito da Sheen ed Ellis (2011) attraverso l'inclusione nel novero delle strategie correttive utilizzate nella classe di lingua dei segnali paralinguistici (*paralinguistic signals*). Sempre ai due studiosi va attribuita altresì la proposta di distinguere la correzione esplicita recante un commento metalinguistico da quella invece limitata alla riformulazione della produzione scorretta accompagnata dall'indicazione dell'errore.

Lyster, Saito, Sato (2013), infine, prendendo spunto anche dai lavori di altri illustri studiosi (Ellis, 2006; Loewen, Nabei, 2007, Sheen, Ellis, 2011) hanno da ultimo tentato di collocare i diversi tipi di *feedback* lungo un *continuum* indicante il grado di implicito ed esplicito delle diverse strategie di correzione degli errori<sup>50</sup> (cfr. fig. 5).

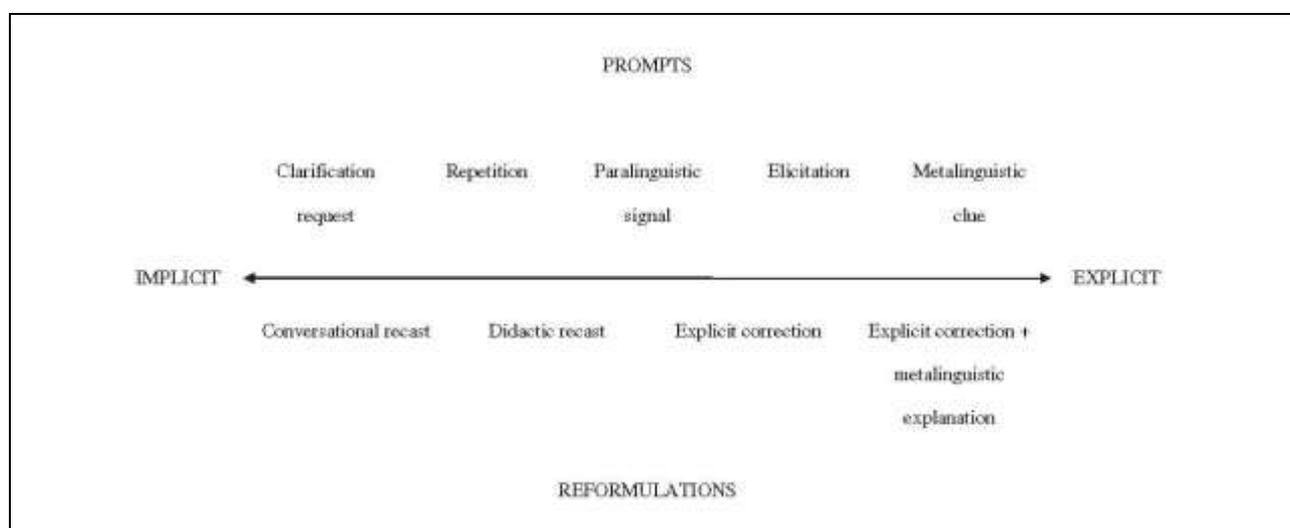


Fig. 5. Le diverse tipologie di *feedback* dislocate lungo l'asse implicito/esplicito (Lyster, Saito, Sato, 2013).

Dopo aver illustrato e analizzato i diversi tipi di *feedback* presentati nelle tassonomie di riferimento considerate, saranno approfonditi, nel corso dei seguenti paragrafi, i temi dell'efficacia del trattamento correttivo, con particolare riferimento ai vantaggi che, ai fini dell'apprendimento linguistico, il ricorso al *feedback* garantirebbe rispetto alla sua mancata applicazione (cfr. § 6.4.1), e al confronto tra i diversi tipi di *feedback* allo scopo di individuare quello in grado di garantire i risultati migliori in termini avanzamento interlinguistico dell'apprendente (cfr. § 6.4.2).

#### 6.4 Efficacia del "feedback"

<sup>50</sup> Una proposta simile, che però non tiene conto delle distinzioni tra *didactic recast* e *conversational recast*, *explicit correction* ed *explicit correction with metalinguistic explanation*, nonché dell'inclusione dei *paralinguistic signal* nella tassonomia presentata, era già stata avanzata da Loewen e Nabei (2007).

Il dibattito e le ricerche sulla correzione orale dell'errore si sono concentrati, in particolar modo, su due questioni fondamentali che risultano ancora oggi all'ordine del giorno in seno alla comunità scientifica: «la necessità o meno di fornire evidenza negativa per ottenere apprendimento, e la modalità migliore per fornirla» (Grassi, 2010: 105). Tali punti saranno approfonditi nel corso dei due seguenti paragrafi.

#### 6.4.1 È utile correggere l'errore?

Da numerosi lavori (cfr. tra gli altri DeKeyser, 1993; Long, 1996, 2007; Saxton, 1997; Ellis, Loewen, Erlam, 2006) nonché da diverse meta-analisi che sintetizzano i risultati più significativi raggiunti dalla ricerca sul *feedback* correttivo (cfr. in particolare: Norris, Ortega, 2000; Russell, Spada, 2006; Mackey, Goo, 2007; Li, 2010; Lyster, Saito, 2010; Lyster, Saito, Sato, 2013), emerge come un alto numero di studiosi sia concorde nell'affermare che i trattamenti correttivi rivestano un'importanza significativa nel processo di avanzamento interlinguistico dell'apprendente. In particolare, la corrente interazionista «ritiene di aver dimostrato i vantaggi della presenza di *feedback* sull'assenza dello stesso» (Grassi, 2010: 105). Fondamentale a tal proposito è lo studio di Gass e Varonis (1994), nel quale si dimostra come un *input* modificato dalle interazioni negoziali tra parlanti risulti, a differenza di un *input* reso semplicemente comprensibile (cfr. Krashen, 1981), efficace non solo ai fini della comprensione testuale ma anche della produzione. Tale effetto è stato attribuito in buona parte all'influenza positiva del *feedback* prodotto durante le interazioni e le relative negoziazioni di significato.

In prospettiva cognitiva-interazionista, è stato osservato altresì come esporre gli studenti al solo *input*, per quanto massiccio possa essere, non sia garanzia che gli stessi notino la discrepanza tra i modelli linguistici forniti e le proprie produzioni, né tantomeno che siano in grado di correggere i propri errori. Al contrario, secondo alcuni studiosi (cfr. Long, 1996; Gass, 1997), il ricorso alla correzione permetterebbe agli apprendenti di attivare la loro capacità di *noticing* e di rilevare, dunque, la scorrettezza delle proprie produzioni in termini di distanza dallo standard linguistico.

Il ruolo fondamentale assunto dalla mossa di *feedback* per permettere lo sviluppo dell'interlingua dell'apprendente è stato ribadito anche da altre tradizioni teoriche e filoni di studi: «Skill acquisition theory attributes a pivotal role to CF<sup>51</sup>, specifically in the context of practice that leads learners from effortful to more automatic L2 use (e.g. Ranta & Lyster 2007; Lyster & Saito in press). According to sociocultural theory, CF provides learners with dialogically negotiated assistance as they move from other-regulation to self-regulation (e.g. Aljaafreh & Lantolf 1994; Nassaji & Swain 2000; Sato & Ballinger 2012)» (Lyster, Saito, Sato, 2013: 9).

Oltre ai vantaggi già illustrati derivanti dall'adozione della mossa di *feedback*, è stato notato come la correzione fornisca un aiuto significativo nell'individuare le forme grammaticali nella lingua *target*, favorisca il passaggio dalla conoscenza dichiarativa a quella procedurale (cfr. DeKeyser, 1993) e riduca il rischio di fossilizzazione dell'errore grazie al raffronto tra la produzione scorretta e la realizzazione corretta dell'elemento focalizzato (cfr. Saxton, 1997).

Tra gli studiosi, si rilevano, tuttavia, anche delle voci critiche sul ruolo del *feedback* nel processo di insegnamento-apprendimento di una lingua non materna. Ben nota, al riguardo, è la posizione di Krashen (1981), il quale ritiene che l'acquisizione linguistica sia un processo involontario, spontaneo

---

<sup>51</sup> La sigla CF sta per “corrective feedback”.

e automatico che avviene attraverso il coinvolgimento di entrambi gli emisferi cerebrali (con l'attivazione, dunque, di strategie sia globali, legate all'emisfero destro, sia analitiche, governate da quello sinistro) e in presenza di determinate condizioni, quali un *input* reso comprensibile, il rispetto dell'ordine naturale di acquisizione degli elementi linguistici e l'assenza di filtri affettivi. Ciò che non viene acquisito, secondo Krashen, risulta semplicemente appreso. L'apprendimento viene guidato esclusivamente dall'emisfero cerebrale sinistro e rappresenta, quindi, un processo razionale e volontario. Secondo Krashen, però, solo l'acquisizione si rivela stabile e duratura, mentre l'apprendimento si dimostra instabile, temporaneo e molto più lento da attivare rispetto all'*acquisition*, al punto che nella produzione dell'*output* linguistico vengono richiamate solamente le conoscenze realmente acquisite. Per questo, l'azione didattica dovrebbe essere finalizzata a produrre acquisizione e non apprendimento. Krashen, inoltre, non contempla la possibilità che l'apprendimento possa trasformarsi in acquisizione. Tale posizione, nota come *no-interface hypothesis*, esclude, quindi, che il trattamento dell'errore possa risultare efficace nell'avanzamento interlinguistico dell'apprendente: «improvement comes [...] not from forcing and correcting production» (Krashen, 1981: 7).

Fortemente critico nei confronti della pratica correttiva si rivela anche Truscott, il quale, in alcuni saggi (1999, 2004), mostra un ampio scetticismo nei confronti di tale mossa, della quale mette in rilievo non solo la scarsa efficacia ma addirittura la nocività ai fini dell'apprendimento linguistico. I limiti della correzione, secondo lo studioso, risiederebbero, in particolare, nelle difficoltà emerse nel rilevare con precisione la tipologia di errore commesso e i motivi che ne stanno alla base e nell'individuare le strategie correttive che possano rivelarsi più indicate in relazione agli errori commessi, agli obiettivi didattici individuati e alle attività proposte. Truscott sottolinea, inoltre, come la somministrazione di un *feedback* ponga problemi di natura psicologica, legati, nello specifico, alle reazioni degli apprendenti e al rischio che il processo correttivo ingeneri in loro stati d'ansia e di tensione. Nelle riflessioni dello studioso, infine, emerge anche l'impossibilità di conciliare il trattamento correttivo, che dovrebbe essere mirato e tarato su ogni singolo apprendente sulla base delle sue caratteristiche personali, con l'ambiente classe e con le necessità che un simile contesto d'apprendimento impone.

#### 6.4.2 Tipi di “feedback” a confronto

Il dibattito sviluppatosi intorno ai numerosi tentativi di individuare una strategia correttiva che risultasse più efficace delle altre è ad oggi molto vivace e si sostanzia di posizioni diverse. È opportuno rilevare come i risultati dei vari studi vadano considerati in relazione al tipo di ambiente in cui sono stati somministrati i trattamenti correttivi ed è stata condotta la raccolta dati. Rispetto a tale parametro, è possibile dividere i lavori prodotti in due filoni: gli studi condotti in laboratorio (*laboratory studies*) e quelli realizzati nella classe di lingua (*classroom studies*).

Tra i primi si annovera un cospicuo numero di ricerche nelle quali viene attestata l'efficacia del *recast* nel favorire l'avanzamento interlinguistico dell'apprendente. Va tuttavia rilevato che nelle sperimentazioni condotte in laboratorio, come ricordano Lyster, Saito, Sato (2013:15), «variables can more easily be controlled than in classrooms settings and CF can be delivered intensively in consistent ways on specific linguistic targets». Inoltre, è opportuno sottolineare che alcuni degli studi che testimonierebbero l'efficacia del *recast* non prevedevano nessuna correzione orale, bensì la somministrazione del *feedback* in forma scritta sullo schermo di un computer. In altre ricerche,

invece, il gruppo sperimentale è stato messo a confronto unicamente con un gruppo di controllo non sottoposto a nessun tipo di trattamento correttivo e, in un caso (Ishida, 2004), non sono stati coinvolti nella ricerca altri gruppi oltre a quello sperimentale. Nello studio di Long, Inagaki e Ortega (1998), infine, il *recast* è stato messo a confronto non con un altro tipo di *feedback*, ma con una strategia didattica basata sulla somministrazione agli apprendenti di modelli corretti di lingua, presentati agli studenti prima che gli stessi realizzassero le proprie produzioni linguistiche. Nella valutazione dei risultati a cui giungono tali studi, dunque, vanno considerati i limiti insiti nelle modalità di conduzione delle ricerche medesime.

Al contrario, gli studi realizzati nel contesto della classe di lingua (cfr., tra gli altri, Lyster, 2004; Ammar, Spada, 2006; Ellis, Loewen, Erlam, 2006; Ellis, 2007; Yang, Lyster, 2010) sembrano mostrare, in generale, «a tendency for learners receiving prompts or explicit correction to demonstrate more gains on some measures than learners receiving recasts [...]» (Lyster, Saito, Sato, 2013: 20). In particolare, le caratteristiche che sembrerebbero decisive nel determinare la maggiore efficacia del *prompt* rispetto al *recast* vanno individuate, secondo Lyster e Saito (2010), nell'esposizione degli studenti all'evidenza negativa e nella necessità degli stessi di correggere le loro produzioni scorrette. Ortega (2009), invece, riconduce la questione dell'efficacia dei diversi tipi di trattamento correttivo al loro grado di esplicitezza, sottolineando, dunque, con riferimento anche a una precedente meta-analisi che ha avuto ampio risalto in ambito scientifico (Norris, Ortega, 2000), che il *feedback* più esplicito porta maggiori vantaggi rispetto a quello implicito.

Ellis (2012), tuttavia, mette in guardia dalla presunta purezza dei trattamenti correttivi, rilevando come essi spesso non siano riconducibili in maniera precisa e assoluta a un'unica tipologia di *feedback*, ma appaiano piuttosto in forme spesso diverse, miste e ibride, in cui (il riferimento specifico dello studioso è ai *prompt*) implicito ed esplicito possono anche coesistere. Prendendo come esempio lo studio di Ellis, Loewen, Erlam (2006), nel quale si evidenzia una maggiore efficacia del *feedback* metalinguistico rispetto al *recast*, lo studioso riconosce: (a) la natura intrinsecamente variegata del trattamento correttivo rivelatosi più efficace. Questo, infatti, prevedeva: la ripetizione da parte del docente dell'errore prodotto dallo studente; la presentazione dell'informazione metalinguistica finalizzata a stimolare l'autocorrezione nell'apprendente; la riformulazione da parte dello studente della propria produzione linguistica; (b) la conseguente difficoltà di individuare uno dei precedenti fattori, o, eventualmente, la loro interazione, come elemento decisivo nel garantire al *feedback* metalinguistico un effettivo vantaggio sul *recast* nel favorire l'acquisizione linguistica.

Nell'analisi sull'efficacia delle diverse tipologie di *feedback* va inoltre considerato il ruolo fondamentale rivestito dai fattori di differenziazione individuale. L'assunzione di tale prospettiva impone di considerare la classe «non esclusivamente “*as a whole*”, nella sua totalità, ma anche nei suoi singoli costituenti» (Monami, 2013: 47), gli studenti, le cui risposte ai vari trattamenti correttivi sono inevitabilmente influenzate da variabili legate alla dimensione individuale, quali, per esempio, l'età, la cultura di origine, il contesto socioculturale di provenienza, la personalità, la motivazione allo studio, lo stile d'apprendimento, lo stile cognitivo, il tipo di intelligenza, il livello di ansia, il tipo di memoria e l'attitudine all'apprendimento linguistico.

Nonostante non vi sia un'ampia e consolidata tradizione di studi sull'influenza dei fattori di differenziazione individuale nel trattamento dell'errore linguistico, sono comunque state condotte alcune ricerche di notevole importanza sul tema: DeKeyser (1993) ha indagato le relazioni tra alcune variabili, quali la motivazione all'apprendimento, il livello d'ansia e l'attitudine allo studio di una lingua non materna, e gli effetti di certe tipologie di *feedback* correttivo sull'apprendimento linguistico. Dalla ricerca condotta è emerso che gli studenti che accettano positivamente la correzione

sono coloro che mirano a «compiacere l'insegnante e a ottenere buoni voti» (Monami, 2013: 46); al contrario, l'impatto della correzione si è rivelato meno positivo negli apprendenti caratterizzati da una maggiore ansia prestazionale e dalla paura di “perdere la faccia”; infine, in riferimento alla disposizione allo studio della lingua straniera, gli studenti «più “deboli”» (*ibidem*) si sono mostrati più «propensi alla correzione mentre i più forti ottenevano i risultati migliori senza *feedback*» (*ibidem*); Goldstein (2006), d'altro canto, ha evidenziato che gli apprendenti più motivati sono quelli che riescono a trarre maggiore beneficio dalle correzioni fornite dal docente; Sheen (2008), invece, ha individuato un profondo legame tra i livelli d'ansia degli apprendenti e la formulazione di un *uptake*, mentre Lyster e Saito (2010) trovano che siano gli studenti più giovani a giovare maggiormente delle correzioni del docente.

Decisivo, ai fini della valutazione dell'efficacia dei diversi trattamenti correttivi, si rivela, infine, anche il livello interlinguistico raggiunto dagli apprendenti. In particolare, Lyster e Ranta (1997) hanno mostrato in una loro ricerca che il *recast* ha un'efficacia paragonabile a quella del *prompt* solo con studenti che hanno ottenuto punteggi alti nel *pretest*, in cui si verificava la loro conoscenza iniziale dell'elemento linguistico focalizzato. Gli stessi studiosi, tuttavia, in un lavoro successivo (Lyster, Ranta, 2013: 172), affermano anche che «recasting what students already know is unlikely to be the most effective strategy to ensure continued L2 development and that prompting to draw on what they have not yet acquired is equally ineffective» (*ibidem*).

Considerate, dunque, le diverse argomentazioni esposte (dai “limiti” di alcuni degli studi condotti alle varietà di forme con cui le diverse categorie correttive possono presentarsi, dall'interazione di stimoli diversi all'interno di un medesimo trattamento di *feedback* ai numerosi fattori di differenziazione individuale) e vista la vastità della letteratura esistente, è profondamente sconsigliabile, a detta di numerosi studiosi (cfr. Lyster, Ranta, 2013), generalizzare sulla maggiore efficacia di un tipo di *feedback* correttivo sugli altri<sup>52</sup>. In effetti, come suggerisce Sheen (2011: 165), «we cannot assume that because CF has been shown to assist the acquisition of one grammatical feature it will necessarily do so for all features». Piuttosto, si tende a ritenere che, vista l'enorme variabilità delle componenti in gioco, il raggiungimento di una maggiore efficacia degli interventi correttivi sia legata all'alternare a seconda dei bisogni le diverse forme di *feedback* correttivo (cfr. Lyster, Ranta, 2013).

### 6.5 La ricerca sperimentale

Il quadro teorico fin qui delineato costituisce la base sulla quale poggia la ricerca che sarà presentata in questa sede, il cui obiettivo è quello di verificare l'impatto delle seguenti strategie di correzione dell'errore orale sull'apprendimento linguistico del modo congiuntivo dell'italiano: (a) la correzione esplicita, che prevede che il docente segnali chiaramente l'errore e offra la forma corretta dell'elemento focalizzato. Nella nostra indagine, insieme a tali mosse, l'insegnante richiama anche la regola grammaticale violata, realizzando così una variante della correzione esplicita che nella tassonomia proposta da Sheen ed Ellis (2011; cfr. § 6.3) viene indicata come *explicit correction with metalinguistic explanation*; (b) il *feedback* metalinguistico, una delle declinazioni del *prompt*, in base

---

<sup>52</sup> Secondo Goo e Mackey (2013) risulta addirittura inutile mettere a confronto trattamenti correttivi diversi, che nella fattispecie del loro studio sono rappresentati dal *prompt* e dal *recast*, perché rappresenterebbero fenomeni profondamente diversi. Per una posizione diversa sull'opportunità di comparare le due succitate tipologie di *feedback*, cfr. Lyster e Ranta (2013).

alla quale il docente fornisce un commento metalinguistico - che nel caso specifico della nostra ricerca, con riferimento alla tassonomia (cfr. § 6.3) di Lyster e Ranta (1997), è un'informazione - sulla violazione formale della regola senza indicare la risposta corretta, ma attendendo la mossa di riparazione dell'apprendente.

L'efficacia dei due diversi tipi di trattamento correttivo andrà verificata in termini di acquisizione, testabile nell'applicazione implicita, «intuitiva e corretta» (Rastelli, 2009: 18) di una data forma, e di apprendimento, valutabile nell'uso esplicito, «monitorato e conscio» (Grassi, Mangiarini, 2010: 140) di un certo elemento.

La sperimentazione è stata condotta sui ventuno apprendenti di italiano frequentanti il terzo anno del Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana presso l'Università di Banja Luka. Prima dell'inizio del trattamento, gli studenti sono stati sottoposti a due diversi test (cfr. § 6.5.4) somministrati allo scopo di rilevare il loro livello iniziale di competenza comunicativa. Sulla base dei risultati ottenuti, gli studenti sono stati divisi in tre gruppi: due sperimentali, sottoposti al trattamento correttivo, e uno di controllo, al quale, invece, non è stato somministrato nessun tipo di *feedback*.

Per valutare in maniera ancor più precisa l'efficacia delle due tipologie di correzione, si è deciso, secondo modalità che verranno in seguito precisate (cfr. § 6.5.5), di sottoporre ogni classe sperimentale a entrambi i tipi di trattamento correttivo: in tal modo, si è ritenuto di poter verificare l'impatto delle due diverse strategie al netto delle variabili di differenziazione individuale.

Nei seguenti paragrafi verranno illustrate le ragioni che hanno portato alla decisione di mettere a confronto i due succitati tipi di strategie correttive, nonché la logica profonda che sta alla base della sperimentazione condotta (cfr. § 6.5.1). Saranno altresì presentati il *focus* morfosintattico della ricerca e le motivazioni che ne hanno portato alla scelta (cfr. § 6.5.2), le classi sottoposte all'indagine (cfr. § 6.5.3), gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati (cfr. § 6.5.4), i tempi di realizzazione dello studio e l'organizzazione della didattica (cfr. § 6.5.5).

### 6.5.1 Le tipologie di “*feedback*” messe a confronto: i motivi della scelta

Alla base della decisione di confrontare gli effetti del *feedback* esplicito accompagnato da una spiegazione metalinguistica con quelli del *feedback* metalinguistico, risiedono motivazioni legate: (a) al panorama attuale delle ricerche scientifiche sulla correzione dell'errore; (b) alle peculiarità dei due tipi di trattamento correttivo considerati; (c) ad alcune specificità della presente indagine, con particolare riferimento al *focus* morfosintattico oggetto del trattamento.

In riferimento al primo punto, dai lavori condotti fino ad oggi sul *feedback* correttivo, emerge come gli sforzi degli studiosi si siano prevalentemente concentrati sul *recast*, di cui si è tentato di verificare l'efficacia in un numero cospicuo di indagini. Al contrario, la disponibilità di studi e di risultati sugli altri tipi di trattamento correttivo appare meno ampia. Lyster e Ranta (2013: 167), in proposito, riportando il punto di vista di Goo e Mackey (2013), affermano che «the current state of research supporting the benefits of recasts is broad and deep, whereas the reaserch in support of other types of CF is weak and possibly invalid». La ricerca che verrà presentata in questa sede è dunque finalizzata ad ampliare l'orizzonte degli studi scientifici sul trattamento correttivo, presentando dati, risultati, ipotesi e osservazioni su due tipologie di *feedback* sulle quali si ritiene necessario concentrare sforzi e attenzione per giungere a una migliore comprensione e conoscenza delle loro dinamiche e dei loro effetti sull'avanzamento interlinguistico degli apprendenti.

Per quanto riguarda il secondo punto, Ellis (2012), in riferimento allo studio realizzato da Ellis, Loewen ed Erlam (2006), dal quale emerge una maggiore efficacia complessiva del *feedback* metalinguistico sul *recast*, afferma, come sottolineato in precedenza, di non poter individuare un fattore specifico responsabile del vantaggio in termini di efficacia riconosciuto al *feedback* metalinguistico. Lo studioso, infatti, rileva come siano tre le mosse implicate nella strategia correttiva considerata: la ripetizione dell'errore, la presentazione dell'informazione metalinguistica e la riformulazione dell'enunciato precedentemente prodotto in maniera scorretta. Una simile complessità costitutiva del *feedback*, dunque, impedirebbe una chiara individuazione dell'elemento in grado di permettere all'apprendente di rianalizzare il tratto focalizzato e di ristrutturare, così, la propria interlingua. Nella fattispecie del presente studio, invece, si ritiene che il confronto tra il *feedback* metalinguistico e il *feedback* esplicito accompagnato da un'informazione metalinguistica possa permettere di isolare più agevolmente l'unica variabile che potrebbe essere considerata responsabile dell'eventuale maggiore efficacia di uno dei due tipi di trattamento correttivo: l'opportunità o meno per lo studente di realizzare una mossa di *self-repair*, cioè di autocorrezione. I due tipi di *feedback*, infatti, sono accomunati dalla presentazione dell'informazione metalinguistica che dovrebbe favorire la comprensione, da parte dell'apprendente, dell'errore prodotto. Il fattore in grado di determinare il vantaggio dell'una o dell'altra strategia correttiva sembrerebbe essere, dunque, la possibilità di riformulare l'enunciato scorretto o, di converso, la presentazione da parte del docente della forma corretta. I loro effetti vanno comunque considerati in interazione con la presentazione dell'informazione metalinguistica, tenendo conto, dunque, del peso che tale fattore potrebbe rivestire sull'efficacia dell'intero trattamento correttivo.

Infine, la scelta di mettere a confronto l'efficacia di due diversi tipi di trattamento correttivo che, in riferimento alla già citata tassonomia di Sheen ed Ellis (2011; cfr. § 6.3), si collocano sul versante dell'esplicitezza o, per citare Grassi e Mangiarini (2010: 135), presentano entrambi «un indizio di tipo metalinguistico esplicito» in grado di renderli ricchi «quanto al tratto [...] di informatività metalinguistica»<sup>53</sup> (*ibidem*), è stata ispirata altresì dalla riflessione di Grassi (2010), secondo la quale un *feedback* caratterizzato da una focalizzazione metalinguistica esplicita sarebbe molto utile per l'apprendimento di «forme con scarsa salienza funzionale o semantica (come il congiuntivo nei suoi usi)» (Grassi, 2010: 120).

Una simile considerazione, che assume una notevole rilevanza per gli scopi di un'indagine, come quella presente, focalizzata sull'apprendimento del congiuntivo, va contestualizzata all'interno di una proposta più ampia elaborata da Grassi (2010): secondo la studiosa, la presentazione di informazioni metalinguistiche si rivela fondamentale per migliorare l'efficacia di quei trattamenti correttivi il cui *focus* morfologico è rappresentato da una pluralità di forme tra le quali spiccano quelle poco salienti dal punto di vista percettivo, come i pronomi clitici. Proprio l'apprendimento dei clitici ha rappresentato il *focus* di uno studio realizzato da Grassi e Mangiarini (2010) il cui intento era quello di verificare l'impatto sull'apprendimento dell'elemento considerato di due diverse strategie correttive: un *feedback* metalinguistico e un *prompt* deprivato di qualsiasi indizio di natura metalinguistica. Tra i principali risultati di tale lavoro, è emerso, in particolare, che i trattamenti correttivi somministrati ai tre gruppi della ricerca (due sperimentali e uno di controllo) non sono

---

<sup>53</sup> È significativo rilevare che secondo Grassi e Mangiarini (2010) il parametro esplicitezza/implicita del *feedback* non è appropriato in quanto sarebbe «utopistico pensare di fornire del *feedback* che davvero non venga dai destinatari rilevato come tale, e quindi che sia davvero implicito» (Grassi, 2010: 134-135). Di conseguenza, le due studiose assumono come discriminante quella dell'«informatività metalinguistica» (Grassi, 2010: 135), oltre naturalmente «all'assenza/presenza di sollecitazione all'autocorrezione» (*ibidem*).

riusciti a modificare, alla fine della sperimentazione, i rapporti di forza che erano stati rilevati tra i diversi gruppi in relazione alla conoscenza implicita ed esplicita della struttura focalizzata: in estrema sintesi, il gruppo che, prima dell'inizio del trattamento, mostrava i livelli di conoscenza procedurale più elevati, manteneva un simile vantaggio rispetto agli altri gruppi anche al termine della sperimentazione. I medesimi risultati sono stati riscontrati anche in riferimento ai livelli di conoscenza dichiarativa dei clitici. La ragione, secondo le studiose, va ricercata nella «scarsa intuitività delle regole soggiacenti» (Grassi, Mangiarini, 2010: 156) all'uso dei clitici, «che non riescono a venire sistematizzate a seguito di un *feedback* come quello configurato» (*ibidem*), nel quale si era deciso di limitare l'informazione metalinguistica fornita dal docente a una sola battuta.

Dunque, le due autrici, imputando le difficoltà di sistematizzazione delle regole a una focalizzazione metalinguistica «scarna» (*ibidem*) ed «esclusivamente reattiva» (*ibidem*), ipotizzano che «l'insegnamento di strutture a bassa salienza ed elevata complessità [...] comporti maggiori necessità di focalizzazioni formali in generale, e metalinguistiche esplicite in particolare» (Grassi, Mangiarini, 2010: 157). Si ritiene, quindi, che un simile suggerimento possa essere accolto anche in riferimento al congiuntivo che, come rileva Grassi (2010), appare una forma piuttosto opaca e sembra necessitare, come i clitici, di riflessioni metalinguistiche maggiori. Quindi, in virtù di tali indicazioni, nella nostra sperimentazione sono stati previsti momenti, nel corso dello svolgimento delle unità di apprendimento, finalizzati a spingere gli studenti alla scoperta induttiva delle regole di formazione e d'uso di alcune delle forme del congiuntivo, al richiamo delle succitate regole e a una rapida focalizzazione di esempi che, seppur non finalizzati a stimolare una riflessione metalinguistica esplicita, potevano comunque rappresentare per gli studenti una fonte di richiamo delle regolarità già individuate e analizzate. Durante la somministrazione del *feedback* metalinguistico, inoltre, si è scelto di non limitare lo scambio interazionale tra il docente e l'apprendente a un numero di battute prestabilite proprio per permettere a quest'ultimo di giovare di tutta l'informazione metalinguistica della quale poteva avere bisogno.

### 6.5.2 Il “focus” morfosintattico della ricerca

L'efficacia dei trattamenti correttivi somministrati è stata testata in riferimento all'acquisizione delle forme regolari e di alcune forme irregolari di verbi coniugati al congiuntivo presente e imperfetto. Considerato il prevalente impiego del modo congiuntivo nelle frasi subordinate, si è scelto di verificare la capacità degli apprendenti di produrre correttamente le forme verbali in dipendenza da determinate strutture. Nello specifico, le reggenze focalizzate sono state:

- a. “pensare che”, “sembrare che” e “parere che”, che, nelle attività didattiche in cui era richiesta agli apprendenti la realizzazione di produzioni orali, erano presentate o andavano formulate all'indicativo presente per sollecitare la coniugazione del verbo dipendente al congiuntivo presente;
- b. “volere che”, “essere necessario che” e “essere meglio che”. Tali strutture, nelle attività di produzione orale sottoposte agli studenti, erano presentate o andavano realizzate al condizionale presente per stimolare gli stessi a coniugare il verbo dipendente al congiuntivo imperfetto.

L'idea di assumere il congiuntivo come *focus* dell'azione didattica e dei trattamenti correttivi nasce dalla constatazione delle difficoltà, frequentemente manifestate dalla maggior parte degli studenti che nel corso degli anni hanno frequentato il terzo anno del Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana dell'Università di Banja Luka, di produrre correttamente le diverse forme del congiuntivo. Tali problematiche appaiono del tutto prevedibili e financo attese, considerato che l'elemento grammaticale focalizzato, sebbene venga progressivamente presentato, anche in dipendenza dalle strutture summenzionate, già dai docenti che si occupano della didattica al primo e al secondo anno, si colloca a un livello di complessità indubbiamente elevato e non è presente nella lingua materna degli apprendenti. Appare evidente, inoltre, che la realizzazione del congiuntivo nelle strutture focalizzate impone un alto costo cognitivo per lo studente, visto che, oltre all'impossibilità di sfruttare gli effetti benefici del *transfer* positivo dalla L1, va rilevato che tale modo verbale viene prodotto al livello di procedura subordinante, il livello cioè più alto nella «sequenza implicazionale con cui vengono attivate le procedure nella produzione del parlato<sup>54</sup>» (Bettoni, Di Biase, 2005: 30). A ulteriore testimonianza della complessità e della problematicità dell'acquisizione di una solida padronanza nell'uso del congiuntivo, gli studi di linguistica acquisizionale rilevano «la comparsa tardiva del congiuntivo nelle interlingue degli apprendenti studiati» (Lo Duca, 2006: 62): nello specifico, Banfi e Bernini (2003: 95) notano che il condizionale e il congiuntivo «emergono per ultimi nell'interlingua di pochi apprendenti».

In riferimento al caso specifico degli studenti di italiano dell'Università di Banja Luka, è possibile rilevare con una certa frequenza l'occorrere di due fenomeni relativi alla produzione del congiuntivo:

- a. la preferenza per alcune forme “basiche”, come “sia” e “abbia”, usate con una frequenza significativamente più alta rispetto alle corrispondenti voci del congiuntivo presente dei verbi lessicali e modali. Le ragioni di tale “predilezione” degli studenti vanno probabilmente ricercate nel fatto che le succitate forme si rivelano quelle più comunemente utilizzate nelle attività di produzione orale generalmente svolte in classe: attività come la descrizione di immagini, situazioni, personaggi e la presentazione di pro e contro, per esempio, sollecitano la realizzazione di strutture in cui risulta diffuso il ricorso alle succitate forme “basiche”;
- b. l'instabilità manifestata dagli studenti nell'associare a una determinata reggenza (per esempio, strutture composte dai verbi di opinione seguiti dalla congiunzione “che”) la produzione di una forma verbale al congiuntivo. Ciò farebbe ipotizzare la presenza di un duplice ordine di problemi: che gli studenti non sappiano effettivamente riconoscere certe strutture che reggono il congiuntivo o che gli apprendenti non siano in grado di produrre stabilmente le forme del congiuntivo senza commettere errori, al punto da preferire l'uso delle succitate forme “basiche” pur di non correre il rischio di realizzare produzioni non corrette. In tal modo, però, è evidente che gli studenti depauperano le loro produzioni della ricchezza linguistica ed espressiva con cui vorrebbero comunicare le loro idee e si accontentano, dunque, di esprimere concetti semplici e probabilmente non pienamente in grado di soddisfare i loro bisogni espressivi.

---

<sup>54</sup> Il riferimento è alla «sequenza delle procedure di processabilità nell'apprendimento della L2» (Bettoni, Di Biase, 2005: 31) presentate nell'ambito della teoria della processabilità (cfr. Pienemann, 1998, 2005; per una sintesi in merito, cfr. Bettoni, Di Biase, 2005; Nuzzo, 2008; Rastelli, 2009).

Un'ulteriore considerazione riguarda il possibile uso di strutture inanalizzate, divenute *routine* linguistiche (per esempio, “penso che sia”) per la frequenza con la quale compaiono o con cui ne viene sollecitata la produzione. A tali produzioni, tuttavia, non corrisponde una realizzazione sempre grammaticale di strutture analoghe in cui, però, vengono impiegati altri tipi di verbi (per esempio, “penso che fa”).

Tornando agli specifici *focus* morfosintattici della ricerca, va sottolineato che la scelta di concentrarsi sulle sei succitate strutture che reggono il congiuntivo è motivata: dalla posizione in cui queste compaiono nei sillabi di riferimento consultati (Lo Duca, 2006; Benucci, 2010), che precede quella di numerose altre strutture che richiedono l'impiego di tale modo verbale; dalla frequenza con la quale tali reggenze sono presenti nell'*input* e vengono realizzate dai parlanti; dalla convinzione da parte del docente-ricercatore che le strutture considerate, per il tipo di attività comunemente svolte in classe (cfr. § 6.5.5), possano risultare tra le più comuni a essere utilizzate spontaneamente nelle produzioni libere degli apprendenti.

Durante l'azione didattica, il numero delle strutture focalizzate è stato limitato a tre per ognuno dei tempi del congiuntivo considerati, in modo da garantire alle stesse una piena rappresentatività all'interno di ogni unità di acquisizione svolta e, dunque, permettere agli apprendenti di mettere a fuoco durante ogni incontro con l'insegnante ognuna delle reggenze isolate, di utilizzarle nelle loro produzioni orali e di essere esposti a un *input* linguistico scritto e orale pervaso dalla presenza delle summenzionate strutture.

### 6.5.3 La classe della sperimentazione

La ricerca, come è già stato sottolineato in precedenza, è stata condotta con gli studenti del terzo anno del Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana dell'Università di Banja Luka. I ventuno apprendenti che hanno partecipato all'indagine, tutti di madrelingua serba, erano di età compresa tra i 20 e i 40 anni.

Prima dell'inizio dell'azione didattica, gli studenti sono stati sottoposti a due test il cui obiettivo era quello di individuare il loro livello di competenza comunicativa di partenza nella lingua *target*. A tal proposito, va osservato che le classi di italiano dell'Università di Banja Luka si caratterizzano generalmente per un'eterogeneità, spesso anche marcata, nelle conoscenze linguistiche degli apprendenti. Differenze anche significative nei livelli di competenza comunicativa nella lingua obiettivo si presentano a volte fin dal primo anno: sono sempre più numerosi, infatti, gli studenti con una conoscenza pregressa dell'italiano (o perché l'hanno studiato a scuola o perché hanno vissuto in Italia) che si iscrivono in Italianistica e che si affiancano a chi, invece, stabilisce il primo contatto con la lingua solamente all'università. Le diseguaglianze che si possono registrare nel livello di conoscenza dell'italiano dei diversi studenti non sono legate, però, esclusivamente al loro livello linguistico di partenza, ma dipendono anche dall'evoluzione della loro interlingua durante gli studi accademici. I tempi dell'apprendimento linguistico non sono ovviamente generalizzabili e dipendono da una serie di fattori di tipo personale, culturale e sociale che incidono sulla capacità dell'apprendente di trasformare l'*input* linguistico in *intake* e di ristrutturare progressivamente la propria interlingua.

A ogni studente, dunque, sono state sottoposte due prove preliminari: il primo è il test progressivo utilizzato presso la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo (cfr. Paternostro, Pellitteri, 2014) al fine di rilevare il livello di competenza comunicativa nel quale si collocano gli

apprendenti (per approfondimenti, cfr. § 6.5.4.1). Dai risultati della prova sono emerse delle differenze significative nei livelli iniziali di conoscenza dell'italiano degli apprendenti (cfr. tab. 2): in particolare, dieci studenti hanno ottenuto un punteggio complessivo che li collocava nel livello A2, seppur con delle distinzioni, dal momento che quattro apprendenti appartenevano alla fascia iniziale del livello considerato, due a quella intermedia mentre quattro risultavano avanzati; sei studenti sono risultati di livello B1, anche se è stato nuovamente possibile riscontrare una certa disomogeneità tra le loro competenze iniziali: uno studente è infatti stato considerato di livello iniziale, quattro di livello intermedio mentre un'apprendente è stata collocata nella fascia avanzata; cinque studenti, infine, sono rientrati nel livello B2. Di questi, però, due si sono collocati negli stadi iniziali del livello individuato mentre tre sono risultati intermedi.

<i>Livelli QCER</i>		<i>Studenti</i>
A2	Livello iniziale	Jelena R., Branko, Milos, Danilo.
	Livello intermedio	Mirna, Jelena O.
	Livello avanzato	Ana, Maja S., Marija, Snezana.
B1	Livello iniziale	Nemanja
	Livello intermedio	Maja R., Srdjan, Jovana, Ivana
	Livello avanzato	Tamara
B2	Livello iniziale	Danijela, Dragana B.
	Livello intermedio	Katarina, Ana-Marija, Dragana P.

Tab. 2. Distribuzione degli studenti per livelli QCER sulla base dei risultati del test progressivo.

Per avere un'ulteriore conferma del livello di competenza comunicativa degli apprendenti delineato sulla base dei raccolti attraverso la somministrazione del testo progressivo, si è deciso di sottoporre agli studenti un'ulteriore prova, rappresentata dal test CILS dell'Univesità per Stranieri di Siena<sup>55</sup> (per approfondimenti, cfr. § 6.5.4.1). Trattandosi di un test di livello, agli apprendenti sono state presentate delle prove di uno specifico livello linguistico, individuato sulla base di quanto era emerso dal test progressivo precedentemente svolto. In particolare, agli studenti che si erano collocati nelle fasce avanzate dei livelli A2 e B1 sono stati sottoposti rispettivamente i test di livello B1 e B2 per verificare il loro eventuale avanzamento nella scala di valutazione delle loro competenze comunicative. I risultati delle prove CILS hanno di fatto confermato quanto era emerso dai test progressivi, ad eccezione di tre delle quattro studentesse che erano risultate di livello A2 avanzato e dell'apprendente di livello B1 avanzato: gli esiti complessivi delle loro prove, infatti, le hanno collocate rispettivamente su un livello B1 intermedio e B2 iniziale (cfr. tab. 3).

<i>Livelli QCER</i>		<i>Studenti</i>
A2	Livello iniziale	Jelena R., Branko, Milos, Danilo.
	Livello intermedio	Mirna, Jelena O.
	Livello avanzato	Marija.
B1	Livello iniziale	Nemanja

<sup>55</sup> Le prove somministrate sono reperibili alla seguente pagina: [http://cils.unistrasi.it/89/202/Sessione\\_giugno\\_2012.htm](http://cils.unistrasi.it/89/202/Sessione_giugno_2012.htm) (ultima consultazione: 30/09/2016).

	Livello intermedio	Maja R., Srdjan, Jovana, Ivana, Ana, Maja S., Snezana.
B2	Livello iniziale	Danijela, Dragana B., Tamara.
	Livello intermedio	Katarina, Ana-Marija, Dragana P.

Tab. 3. Distribuzione degli studenti per livelli QCER sulla base dei risultati dei test CILS.

Una volta definito con maggiore chiarezza il livello di competenza comunicativa degli apprendenti, si è proceduto alla formazione dei tre gruppi della ricerca, cercando di distribuire tra gli stessi nella maniera più omogenea possibile gli apprendenti rappresentativi dei diversi livelli di competenza comunicativa rilevati. Considerato il numero di ventuno studenti frequentanti, è stato possibile comporre tre gruppi, ciascuno dei quali formato da sette apprendenti. Meno agevole si è rivelata la distribuzione degli studenti. Il numero di studenti di livello A2 e B1 ha infatti imposto di prendere delle decisioni di compromesso: i due gruppi sperimentali sono così stati composti da due apprendenti di livello A2, tre di livello B1 e due di livello B2, mentre quello di controllo presentava tre studenti di livello A2, due di livello B1 e due di livello B2 (cfr. tab. 4).

<i>Gruppo sperimentale 1</i>		<i>Gruppo sperimentale 2</i>		<i>Gruppo di controllo</i>	
<i>Livelli QCER</i>	<i>Studenti</i>	<i>Livelli QCER</i>	<i>Studenti</i>	<i>Livelli QCER</i>	<i>Studenti</i>
B2	Katarina	B2	Ana-Marija	B2	Dragana P.
B2	Danijela	B2	Tamara	B2	Dragana B.
B1	Maja R.,	B1	Jovana	B1	Ivana
B1	Nemanja	B1	Srdjan	B1	Snezana
B1	Ana	B1	Maja S.	A2	Marija
A2	Mirna	A2	Jelena O.	A2	Danilo
A2	Jelena R.	A2	Branko	A2	Milos

Tab. 4. Distribuzione degli studenti nei gruppi della ricerca.

#### 6.5.4 Gli strumenti di raccolta dei dati

Prima di dare avvio all'azione didattica e ai trattamenti correttivi, gli apprendenti, oltre ad essere stati sottoposti a una lunga fase di *testing* finalizzata a verificarne il livello di competenza generale in italiano, hanno svolto ulteriori prove volte a testarne, in momenti diversi, la conoscenza e la padronanza del congiuntivo presente e imperfetto e delle strutture focalizzate. Alla descrizione degli strumenti che hanno permesso di raccogliere dati in merito saranno dedicati i due paragrafi seguenti.

##### 6.5.4.1 I test di livello

Conformemente alla prassi ormai invalsa negli studi sperimentali sul *feedback*, si è deciso che la valutazione delle conoscenze degli studenti relative alle strutture e ai *focus* grammaticali individuati si sarebbe svolta in tre momenti diversi, attraverso la somministrazione di un *pre-test*, precedente

all'inizio della sperimentazione, un *post-test* immediato, da presentare, cioè, a breve distanza dalla fine del trattamento, e un *post-test* differito, la cui somministrazione, invece, sarebbe avvenuta dopo che dalla fine della sperimentazione fosse trascorso un intervallo di tempo giudicato adeguato per poter apprezzare gli effetti del trattamento correttivo nel lungo periodo.

Prima di procedere alle succitate fasi di *testing* e all'avvio della sperimentazione, si è reso necessario provvedere alla valutazione del livello di competenza generale in entrata degli apprendenti, «momento iniziale di ogni progettazione educativo-didattica» (Paternostro, Pellitteri, 2014: 299) ed essenziale per permettere un'omogenea distribuzione degli apprendenti nei tre gruppi della ricerca secondo i parametri già illustrati. A tal fine, si è ricorso al test di ingresso in uso presso la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo elaborato da Paternostro e Pellitteri (2014). Tale strumento diagnostico risulta particolarmente indicato per i corsi, come quello all'interno del quale è stata condotta la sperimentazione oggetto del presente lavoro, finalizzati a «insegnare a comunicare attraverso la lingua» (Paternostro e Pellitteri, 2014: 300) ed è rivolto prevalentemente ad apprendenti che, in maniera del tutto speculare a quelli che frequentano il Dipartimento di Lingua e Letteratura italiana dell'Università di Banja Luka, presentano un alto livello di istruzione e studiano l'italiano come lingua straniera.

Il test presenta i «contenuti linguistici e comunicativi da testare» (*ibidem*) in maniera progressiva, sulla base delle indicazioni fornite e dei livelli individuati nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) e si compone di cinque sezioni che permettono di valutare rispettivamente:

- a. la competenza socio-pragmatica e funzionale, testata attraverso la somministrazione di due prove. Nella prima, composta da sette *item* presentati secondo un livello di difficoltà crescente, l'apprendente è chiamato a «scegliere fra quattro situazioni comunicative quella che si adatta meglio all'enunciato proposto» (*ibidem*). La seconda, invece, costituita da otto *item* nuovamente disposti dal più semplice al più complesso, richiede all'apprendente di produrre l'enunciato che egli ritiene realizzi nella maniera più adeguata dal punto di vista socio-pragmatico e funzionale quanto richiesto dalla situazione comunicativa presentata;
- b. la conoscenza dei tratti e delle strutture linguistiche considerati maggiormente rappresentativi di ciascun livello del QCER, valutata attraverso il completamento di un testo narrativo contenente degli spazi vuoti all'interno dei quali lo studente è tenuto a inserire la soluzione linguistica ritenuta più appropriata;
- c. l'abilità di comprensione scritta, per giudicare la quale l'apprendente è chiamato a rispondere a sei domande di comprensione relative al testo narrativo proposto nella sezione precedente;
- d. l'abilità di produzione scritta. In base al numero e al tipo di sezioni completate nell'attività descritta al punto b., gli studenti svolgono una delle due tracce presentate;
- e. l'abilità di produzione orale, testata ricorrendo a prove e materiali speculari a quelli previsti dal test orale delle prove CILS, la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena. In tale sezione del test, «l'apprendente, sulla base della autovalutazione espressa all'inizio del test, è chiamato a scegliere tra quattro tracce per ogni fascia di livello (A, B e C del QCER)» (*ibidem*)<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Prima dell'inizio del test, è previsto che l'apprendente fornisca una valutazione delle proprie competenze in italiano scegliendo tra i seguenti livelli: principiante, base, intermedio e avanzato.

Inoltre, il lettore più attento avrà rilevato la mancanza nel test appena descritto di una sezione volta a valutare una delle quattro abilità primarie, quella relativa alla comprensione orale. Tale lacuna è supplita, nel quadro della presente indagine,

Una volta elaborati i risultati emersi dalla prima fase di *testing*, gli apprendenti sono stati sottoposti a un ulteriore strumento di valutazione delle loro competenze in italiano: le prove CILS. In questa sede, verrà esaminata la struttura dei test relativi ai livelli A2, B1 e B2, quelli, cioè, in cui si sono collocati gli apprendenti sulla base dei risultati conseguiti nel test progressivo e rispetto ai quali sono stati nuovamente valutati attraverso la somministrazione delle prove prodotte dall'ente di certificazione per l'italiano dell'Università per Stranieri di Siena.

I tre quaderni<sup>57</sup>, tutti realizzati in occasione della sessione di esami di giugno 2012, si compongono di cinque sezioni:

- a. il test d'ascolto, che presenta due prove per il livello A2 e tre per i livelli B1 e B2. Nello specifico, le prime due prove sono costituite da due esercizi a scelta multipla, ciascuno dei quali è composto, per il livello A2, da sei *item*, che salgono a sette per i livelli intermedi, e in cui l'apprendente è tenuto a scegliere, tra alcune opzioni di risposta (tre per il livello principiante, quattro per quelli intermedi) quella che ritiene corretta. Nella terza prova, inclusa solamente nei quaderni di livello B, agli studenti è richiesto di selezionare, su un totale di tredici informazioni, solamente quelle presenti nel testo ascoltato;
- b. il test di comprensione della lettura, che si compone, per tutti e tre i livelli, di tre prove che sono, tuttavia, di tipo diverso, a seconda che il livello del quaderno sia principiante o intermedio. In particolare, gli apprendenti di livello A2 sono sottoposti a due esercizi a scelta multipla in cui è richiesto di scegliere, per ognuno dei quattro *item* presentati, una delle tre alternative di risposta fornite. L'ultima prova è costituita da un'attività di completamento in cui a ognuno dei quattro segmenti di testo forniti ne deve essere associato un secondo, da scegliere tra gli otto presentati tra le possibili opzioni di risposta. I test dei livelli B1 e B2 risultano del tutto identici in riferimento alla loro struttura e presentano: un'attività di scelta multipla relativa alla comprensione di un testo in cui bisogna indicare, per ognuno dei sette *item* presenti, la risposta corretta tra le quattro alternative offerte; una prova che richiede agli studenti di selezionare, tra le quindici informazioni fornite, solamente quelle presenti nel testo; un'attività di ricomposizione di un testo frantumato.
- c. il test di analisi delle strutture di comunicazione. Tale sezione presenta per tutti e tre i livelli considerati due attività di completamento di uno spazio vuoto finalizzate a verificare la conoscenza da parte degli apprendenti di determinati tratti morfologici dell'italiano. Le due prove si compongono di dieci *item* per il livello A2, che diventano venti nelle attività proposte ai livelli intermedi. La terza prova, anch'essa di completamento, mira a valutare le conoscenze lessicali degli apprendenti: ognuno degli spazi vuoti presenti nel testo (otto per il livello principiante, quindici per i livelli intermedi) va completato scegliendo un unico termine all'interno di una stringa che ne contiene quattro. Per gli apprendenti di livello B è prevista anche una quarta attività, finalizzata a testarne la competenza socio-pragmatica e funzionale: per ognuno dei dieci enunciati presentati, lo studente deve scegliere quale delle quattro

---

dalla somministrazione di un secondo test (cfr. *infra*) all'interno del quale è presente un'apposita sezione che permette di individuare il livello di padronanza raggiunto dall'apprendente nella succitata abilità.

<sup>57</sup> Il quaderno CILS raccoglie l'insieme delle diverse tipologie di test (cfr. *infra*) da sottoporre al candidato. Ogni test è composto da un determinato numero di prove che varia a seconda del livello indicato nel quaderno.

situazioni comunicative inserite tra le opzioni di risposta si adatta meglio all'enunciato considerato;

- d. il test di produzione scritta, che prevede, per i tre livelli considerati, la composizione di due testi che seguano le indicazioni presentate nelle tracce e rispettino il numero di parole indicato;
- e. il test di produzione orale, che si compone di due prove: la prima prevede un'interazione tra il somministratore e l'apprendente sulla base delle indicazioni fornite nella traccia, mentre la seconda richiede allo studente di realizzare un breve monologo nel quale venga trattato uno degli argomenti indicati nella traccia.

Dall'analisi condotta emerge come il test CILS, indagando abilità e dimensioni che nel test progressivo non sono approfondite, permetta di fornire un quadro sicuramente più preciso e particolareggiato del livello di competenza comunicativa raggiunto da un apprendente.

#### 6.5.4.2 I test di valutazione della conoscenza del "focus" morfosintattico

In seguito all'individuazione del livello generale di competenza comunicativa degli apprendenti, è stato possibile sottoporre gli stessi a dei nuovi test finalizzati a misurare, in tre momenti diversi, la loro conoscenza implicita ed esplicita dei *focus* linguistici oggetto nella sperimentazione condotta. Per ognuno di tali momenti di valutazione sono stati elaborati due test orali indicati come "impliciti"<sup>58</sup> e altrettanti scritti definiti "espliciti". I due test orali presentano due diversi *focus* morfosintattici:

- a. il congiuntivo presente, da realizzare in dipendenza dalle strutture "pensare che", "sembrare che" e "parere che", coniugate all'indicativo presente;
- b. il congiuntivo imperfetto, da produrre in contesti di reggenza rappresentati dalle strutture "volere che", "essere necessario che" ed "essere meglio che", presentate al condizionale presente.

Il test orale sul congiuntivo presente si compone di quattro attività (cfr. appendice 2<sup>59</sup>). La prima è volta a spingere l'apprendente a esprimere idee, opinioni e impressioni personali su un'immagine che si può prestare a diverse interpretazioni. Nella consegna non è inserita alcuna struttura specifica di cui si voglia sollecitare l'uso, ma viene semplicemente sottolineato come lo studente sia tenuto a elicitare i suoi pensieri e le sue impressioni su quanto vede. Si può dunque affermare che l'attività in questione presenta il massimo grado di implicitezza possibile in quanto l'apprendente appare

---

<sup>58</sup> A proposito dell'implicitezza dei test, facciamo nostre, in questa sede, le riflessioni di Grassi e Mangiarini (2010), secondo le quali, pur con tutti i possibili accorgimenti metodologici, la possibilità di creare uno strumento di valutazione che risulti implicito appare di difficile realizzazione: il contesto didattico in cui avviene la raccolta dati, la riproposizione dei medesimi strumenti d'indagine nelle successive fasi di *testing* (rappresentate dai due post-test) e certe componenti, quali l'addestramento e la prevedibilità, che entrano inevitabilmente in gioco nella conduzione di simili indagini e rilevazioni riducono drasticamente le possibilità che i partecipanti alla ricerca vedano nei test «ogni parvenza comunicativa di cui si era tentato d'ammantarli. Tuttavia, se vogliamo invece considerare l'implicitezza come ricorso a conoscenze procedurali, immediate» (Grassi, Mangiarini, 2010: 141), si ritiene di poter considerare i test orali elaborati come sufficientemente "impliciti", soprattutto se messi a confronto con le prove di produzione scritta.

<sup>59</sup> Per esigenze di spazio, in appendice verranno presentati i soli test relativi alla fase di pre-test.

pienamente libero di esprimere le proprie idee senza risultare vincolato a nessuna struttura da usare<sup>60</sup>. Di conseguenza, l'eventuale uso di verbi di opinione e di apparenza o di altre espressioni che reggono il congiuntivo avverrà in maniera del tutto spontanea e non indotta dal docente.

Nella seconda attività, allo studente viene richiesto di rispondere a due domande relative ad altrettante immagini. Gli interrogativi presentati, similmente a quanto era già stato rilevato in riferimento all'esempio precedente, non presentano esplicitamente nessuna struttura che richieda la presenza del congiuntivo: accanto a una prima domanda del tutto generica e neutra, infatti, ne viene posta un'altra con la quale si chiede semplicemente all'apprendente di esprimere un'opinione o un'impressione personale senza però spingere lo stesso a rispondere utilizzando una determinata struttura.

Anche la terza attività si compone di due immagini accompagnate da altrettante domande volte a elicitarle idee o le impressioni dello studente. Tuttavia, a differenza della prova precedente, nelle domande compare un verbo di opinione che, nelle intenzioni del ricercatore, potrebbe indirizzare l'apprendente a riutilizzare il medesimo elemento nelle sue risposte e, dunque, a produrre eventualmente una forma verbale al congiuntivo presente. Per tale ragione, una simile soluzione sembra quindi mostrare un grado di implicitezza minore rispetto a quelle adottate nelle due attività precedenti.

L'ultima parte del test si compone di quaranta *item*, ciascuno dei quali è costituito da un'immagine, una domanda ad essa relativa e l'inizio della risposta che l'apprendente deve poi completare liberamente. L'attività descritta, dunque, a differenza delle precedenti, presenta delle specifiche istruzioni legate alla maniera in cui gli studenti sono tenuti a iniziare le loro produzioni orali. Indirizzando la risposta dell'apprendente nella maniera descritta, infatti, si è ritenuto di poter evitare l'eventuale ricorso a strutture alternative, legate a strategie ellittiche, di evitamento o di omissione, che sarebbero invece potute emergere senza un vincolo di tale tipo. L'alto numero degli *item* presenti, inoltre, è motivato dalla volontà di favorire l'elicitazione, per ognuna delle tre strutture focalizzate, di alcuni dei verbi più comuni che presentano una forma irregolare al congiuntivo presente, quali "potere", "dovere", "volere", "essere" e "avere", di un verbo regolare per ognuna delle tre coniugazioni e di un verbo la cui coniugazione è assimilabile a quella del verbo "finire". Per scongiurare quello che Grassi e Mangiarini (2010: 142) hanno definito «effetto *pattern drill*», si è deciso, infine, di «sequenziare le domande in modo da evitare il succedersi di strutture identiche» (*ibidem*) e di favorire, altresì, l'alternanza sia tra le tre strutture considerate sia tra i vari tipi di verbi da utilizzare, garantita anche dall'inserimento di tredici distrattori. Attraverso il ricorso alle suddette strategie, si è quindi ritenuto di poter garantire la necessaria discontinuità tra verbi e strutture dello stesso tipo per evitare che l'apprendente si abituasse a determinati *pattern*, con il rischio, dunque, di incorrere in un "effetto eco".

Il test orale sul congiuntivo imperfetto è stato costruito seguendo logiche speculari a quelle che hanno guidato l'elaborazione del corrispondente test sul congiuntivo presente. Le principali differenze sono legate alle specifiche strutture focalizzate che, nel caso del test che ci si appresta ad analizzare, erano rappresentate dal verbo "volere" e dalle espressioni impersonali "essere meglio" ed "essere necessario" coniugate al condizionale presente e seguite dalla congiunzione "che". Considerate le profonde differenze di significato rilevabili negli atti comunicativi contenenti strutture come "vorrei che" da una parte e "sarebbe meglio che" o "sarebbe necessario che" dall'altra, si è reso impossibile

---

<sup>60</sup> Gli unici vincoli presenti sono di carattere contenutistico e sono rappresentati dai punti di una breve scaletta il cui obiettivo è guidare l'analisi dell'immagine da parte dello studente.

accorpate le stesse nelle medesime attività, al contrario di quanto era stato fatto nel test orale sul congiuntivo presente con le reggenze ivi considerate<sup>61</sup>.

Il test si compone di cinque attività (cfr. appendice 4): la prima richiede all'apprendente di esprimere quattro desideri relativi a una persona in riferimento a quattro campi semantici, mentre nella terza attività, a partire da quattro immagini che dovrebbero fungere da ispirazione, l'apprendente è invitato a formulare delle ipotesi su cosa sia opportuno fare in una determinata situazione per risolvere un certo problema o per raggiungere un dato obiettivo. In entrambi i casi, l'apprendente è libero di esprimere liberamente i propri pensieri, senza essere vincolato alla produzione delle succitate strutture che, invece, emergono nella seconda prova (che vede lo studente nuovamente chiamato a esprimere un desiderio riferito a un'altra persona, rispondendo, però, alla domanda "cosa vorresti?"<sup>62</sup>) e nella quarta attività (in cui all'apprendente è richiesto, a partire da una situazione presentata in un enunciato e da una serie di foto che suggeriscono delle possibili risposte, di indicare "cosa sarebbe meglio o necessario" che si facesse).

L'ultima attività del test si compone di ventitré *item*, ognuno dei quali è costituito, in maniera del tutto speculare a quanto osservato nella corrispondente parte del test sul congiuntivo presente, da un'immagine, dalla relativa domanda e dall'*incipit* della risposta che l'apprendente avrebbe poi dovuto fornire, costituito da una delle tre strutture focalizzate. La presenza di numero di *item* (che include anche otto distrattori) inferiore rispetto ai quaranta inseriti nella sezione omologa del test sul congiuntivo presente è spiegabile con la scelta di isolare, visto il minor numero di eccezioni e di irregolarità nella formazione delle forme del congiuntivo imperfetto rispetto a quelle del congiuntivo presente, solamente un verbo per ciascuna delle tre coniugazioni, oltre agli ausiliari "essere" e "avere".

I test scritti appaiono del tutto speculari, nella struttura e nelle prove che presentano, ai corrispondenti test orali, ad eccezione dell'ultima parte, in cui viene proposto un *pattern drill* composto da una serie di frasi in cui è presente uno spazio vuoto da completare con la forma corretta del verbo posto tra parentesi all'infinito (in riferimento alle prove sul congiuntivo presente, cfr. appendice 3; per quanto riguarda, invece, le prove di produzione del congiuntivo imperfetto, cfr. appendice 5).

### 6.5.5 I tempi della ricerca e l'organizzazione della didattica

La ricerca illustrata è stata condotta in massima parte nel corso del primo semestre dell'anno accademico 2015/2016 e ha previsto tre fasi principali:

- a. la somministrazione del test "progressivo" elaborato da Paternostro e Pellitteri (2014) e del test CILS, avvenuta nel corso delle prime due settimane di lezione del semestre;
- b. la presentazione dei pre-test, dei post-test immediati e dei post-test differiti impliciti ed espliciti. I pre-test sono stati somministrati nel corso della terza settimana di lezione, al termine della correzione delle prove precedentemente somministrate e finalizzate a fornire

---

<sup>61</sup> Le motivazioni sono legate alla notevole vicinanza in termini di significato e dunque di uso tra le tre strutture focalizzate.

<sup>62</sup> Si è ritenuto che una simile domanda, per quanto risulti pragmaticamente poco accettabile nella forma in cui è stata posta, rappresentasse comunque la soluzione migliore per le finalità individuate dal ricercatore nella specifica attività considerata, cioè presentare una forma che potesse spingere l'apprendente a reimpiegarla, con le opportune trasformazioni morfologiche, nella sua risposta.

- una valutazione del livello di competenza generale dell'apprendente<sup>63</sup>. I post-test immediati orali e scritti, invece, sono stati presentati rispettivamente tre e quattro giorni dopo la fine del ciclo di lezioni sperimentali (cfr. punto c.) in cui era stato trattato lo specifico *focus* morfosintattico oggetto del test (il congiuntivo presente o imperfetto e le relative reggenze isolate); i post-test differiti, invece, sono stati svolti a una distanza di novanta giorni dalla presentazione del corrispondente post-test immediato relativo ai *focus* linguistici considerati, allo scopo di verificarne l'effettiva acquisizione nel lungo periodo da parte degli apprendenti;
- c. lo svolgimento dell'attività didattica, che è stata organizzata in due cicli di lezioni composti da sei unità di acquisizione, ognuna delle quali della durata di novanta minuti, svoltesi nell'arco di due settimane con una cadenza di tre incontri settimanali con ogni gruppo della ricerca. In particolare, il primo ciclo di unità di acquisizione, avente come *focus* il congiuntivo presente e le relative reggenze individuate, si è svolto tra il 16 e il 28 novembre, mentre la seconda fase didattica, relativa allo studio del congiuntivo imperfetto e delle strutture focalizzate che ne richiedono la produzione, ha avuto luogo tra il 30 novembre e il 12 dicembre. La suddivisione dell'attività didattica nei due succitati cicli di unità di acquisizione si è rivelata fondamentale per somministrare i due trattamenti correttivi a entrambi i gruppi sperimentali della ricerca: nello specifico, il gruppo sottoposto nel primo ciclo didattico al *feedback* metalinguistico, è stato trattato nel secondo gruppo di lezioni con la correzione esplicita associata alla presentazione di un'informazione metalinguistica. Viceversa, il gruppo inizialmente esposto a quest'ultimo tipo di mossa correttiva è stato trattato, nel secondo ciclo didattico, con il *feedback* metalinguistico. In tal modo, come già anticipato, si è ritenuto di poter valutare l'efficacia dei due diversi trattamenti correttivi sul medesimo gruppo, eliminando, dunque, i possibili fattori di variabilità legati ai fattori di differenziazione individuale.

Il modello operativo di riferimento assunto per l'elaborazione dei materiali didattici è stato, dunque, quello dell'unità di acquisizione (cfr. Balboni, 2012a, 2012b, 2014b), la più piccola unità del processo di acquisizione, che, per via di alcune caratteristiche strutturali basate su assunti di matrice neurolinguistica, si configura come il modello operativo prediletto a cui ricorrere nella normale prassi didattica. La logica che ne sta alla base, infatti, riprende la sequenza gestaltica globalità-analisi-sintesi, la quale riproduce la maniera attraverso la quale percepiamo la realtà<sup>64</sup>, favorendo, quindi, l'acquisizione naturale di contenuti e abilità (cfr. Balboni, 2012a, 2012b, 2014b).

Uno dei pilastri di tale modello operativo è rappresentato dallo svolgimento di attività di comprensione, nelle quali si procede a un approccio prima globale e poi sempre più analitico al testo proposto. Il testo, inoltre, può presentare tratti e modelli linguistici sui quali possono concentrarsi eventuali successive attività finalizzate ad analizzare e approfondire i succitati elementi, come, nel nostro caso, il congiuntivo presente e imperfetto e alcune strutture che ne richiedono l'uso. Il testo, in altre parole, sembra imporsi come unità minima di partenza per lo sviluppo della riflessione sulla lingua e, più in generale, per l'impostazione dell'azione didattica: «gli elementi morfologici, quelli sintattici e lessicali, così come quelli legati alle tipologie e ai generi testuali devono essere ricavati

---

<sup>63</sup> Nello specifico, la presentazione del pre-test scritto sul congiuntivo presente è avvenuta il giorno dopo la somministrazione del corrispondente test orale sul medesimo *focus* linguistico. Parimenti, anche i due pre-test sul congiuntivo imperfetto sono stati svolti a distanza di un solo giorno l'uno dall'altro.

<sup>64</sup> La mente umana percepisce la realtà attivando prima l'emisfero cerebrale destro, globale, e poi quello sinistro, analitico.

dai testi [...] e da lì occorre partire per un'esplorazione che progressivamente esplicita i meccanismi della lingua » (Mezzadri, 2013).

La prima unità di acquisizione di ogni ciclo didattico è dunque costruita intorno a un testo all'interno del quale sono presenti i *focus* linguistici e gli elementi reggenti da analizzare. Per avviare lo studente alla scoperta e all'analisi degli stessi, si è scelto di isolare alcune frasi del testo in cui vengono posti graficamente in risalto i verbi coniugati al congiuntivo. All'apprendente viene chiesto di provare a riconoscere il modo e il tempo degli elementi evidenziati e tentare di spiegare il loro uso dal punto di vista sintattico. Una seconda attività prevede che lo studente, forte delle analisi svolte nell'attività precedente, cerchi di individuare gli altri verbi coniugati al congiuntivo e di spiegare le ragioni che ne giustificano l'uso. Nell'ultima attività di riflessione grammaticale, infine, i discenti vengono invitati a risalire all'infinito e all'indicativo presente o imperfetto (a seconda che si analizzino forme al congiuntivo presente o imperfetto) dei verbi individuati, a cercare delle regolarità nelle forme presentate e a elaborare, sotto la guida del docente, le regole di formazione del congiuntivo presente o imperfetto. Una simile fase di analisi dei tratti e delle strutture linguistiche considerate si è rivelata una prerogativa esclusiva della prima unità di acquisizione di ogni ciclo didattico ed è dunque risultata assente nei successivi incontri con la classe. Ulteriori richiami alle regole grammaticali e altre informazioni e indicazioni di natura metalinguistica sono stati offerti solamente nella somministrazione dei due trattamenti correttivi.

Per favorire l'acquisizione del *focus* morfosintattico considerato, sono state proposte, all'interno di ogni unità d'apprendimento, delle attività finalizzate al reimpiego in forma esclusivamente orale da parte degli studenti delle tre strutture reggenti il congiuntivo focalizzate in ogni ciclo didattico. Le attività presentate, inserite nella fase di sintesi e riflessione e/o in quella di motivazione dell'unità di acquisizione, pur essendo tipologicamente e strutturalmente diverse<sup>65</sup>, richiedono all'apprendente di esprimere idee, opinioni, impressioni, suggerimenti e desideri attraverso l'impiego delle strutture focalizzate. A tal fine, tutte le attività proposte sono accomunate dalla presentazione di almeno un esempio corretto di impiego di una delle reggenze considerate. In tal modo, si è tentato di mettere gli apprendenti nella disponibilità di giovare di un modello solido a partire dal quale sperimentare liberamente soluzioni linguistiche e che, nelle intenzioni del ricercatore, avrebbe portato gli studenti a un riutilizzo delle strutture focalizzate, favorendo così un possibile incremento dell'attenzione (*noticing*) sulle stesse, stimolando la produzione di forme verbali al modo congiuntivo e limitando strategie di ellissi, evitamento e omissione.

---

<sup>65</sup> Nello specifico, sono state proposte: attività nelle quali veniva richiesto, a partire da una data situazione, da un set di immagini o da domanda, di formulare ipotesi, dare suggerimenti ed esprimere opinioni, impressioni e desideri; attività di simulazione, nello specifico di *role play*; attività ludiche; attività nelle quali si chiedeva di individuare i pro e i contro di alcune determinate situazioni; attività finalizzate all'elaborazione di decaloghi e regole di comportamento.

## 7. Analisi delle unità di acquisizione e delle produzioni realizzate in classe

Nel presente capitolo verranno presentate le dodici unità di acquisizione svolte in classe nell'ambito della ricerca condotta. In particolare, saranno illustrate le attività predisposte dal docente-ricercatore al fine di sollecitare gli apprendenti alla realizzazione dei tempi del congiuntivo focalizzati in dipendenza dalle strutture reggenti considerate. Inoltre, si renderà conto, anche attraverso la presentazione di tabelle riassuntive, del numero delle occorrenze realizzate sia dai tre gruppi nel complesso sia nello specifico dai singoli apprendenti in essi inclusi.

### 7.1. La prima unità: "Gli esempi dello sport"

L'unità di acquisizione con la quale ha preso avvio l'azione didattica avente come *focus* il congiuntivo presente era intitolata "Gli esempi dello sport" e intendeva approfondire, dal punto di vista contenutistico, l'idea di lealtà e di *fair play* nel mondo delle competizioni sportive, portando in primo piano, in particolar modo, la vicenda di Alex Schwazer, noto marciatore italiano e pluridecorato campione a livello mondiale, la cui luminosa carriera è stata macchiata da un grave scandalo legato all'utilizzo di sostanze dopanti alla vigilia dei giochi olimpici di Londra del 2012.

Trattandosi della prima unità nella quale veniva presentato il *focus* morfosintattico preso in esame, gli apprendenti sono stati accompagnati, attraverso la predisposizione di alcune attività di analisi e riflessione sulla lingua, in un percorso induttivo di scoperta delle regole di formazione del congiuntivo presente e del suo uso in dipendenza dalle tre strutture focalizzate, rappresentate dalle reggenze "pensare che", "sembrare che" e "parere che", il cui verbo era coniugato all'indicativo presente. Nello specifico, in seguito alla lettura di un articolo giornalistico che raccontava la vicenda dell'atleta, agli apprendenti è stata sottoposta un'attività nella quale veniva chiesto loro di individuare, all'interno di due periodi estrapolati dal testo, il modo e il tempo verbale di due verbi opportunamente sottolineati e presentati al congiuntivo presente, e di fornire altresì le motivazioni che ne giustificavano l'uso in quello specifico contesto sintattico. Nell'attività successiva era poi richiesto agli studenti di individuare nell'articolo altri quattro verbi coniugati al congiuntivo presente, di cui veniva in seguito stimolata l'elicitazione delle forme dell'infinito e dell'indicativo presente al fine di trovare delle regolarità nella formazione del congiuntivo presente.

Una volta concluso il percorso di scoperta induttiva delle regole di formazione del congiuntivo presente e tracciato un quadro di natura formale relativo alla coniugazione dei verbi regolari e dei principali verbi irregolari, gli apprendenti sono stati sottoposti nella fase di sintesi dell'unità di acquisizione a delle attività di produzione orale finalizzate alla fissazione delle regole individuate e alla realizzazione di forme verbali al congiuntivo presente in dipendenza dalle strutture reggenti focalizzate. Analizzando nello specifico i diversi tipi di compiti proposti, nella prima attività si invitavano gli studenti a esprimere i loro pensieri relativamente allo sport e ai suoi protagonisti; nella seconda, invece, si richiedeva agli apprendenti di indicare quali potessero essere, a loro parere, le principali differenze esistenti negli stili di vita dei personaggi mostrati in due diverse immagini: un calciatore famoso e un operatore ecologico; l'ultima attività, infine, riprendeva i contenuti del testo già analizzato attraverso la visione di un breve estratto della conferenza stampa indetta da Schwazer in seguito alla diffusione della notizia della sua positività al controllo antidoping, in cui l'atleta racconta, in maniera estremamente partecipata e commossa, il dramma personale vissuto. Sulla scia dei contenuti del video, gli apprendenti sono stati quindi incoraggiati a fornire una loro opinione sul

protagonista della vicenda, indicando, in particolare, se questi meritasse una condanna oppure una seconda opportunità, se le critiche a lui rivolte fossero giuste e cosa dovesse fare l'atleta nella situazione in cui si trovava. Va inoltre specificato che nella consegna di ognuna delle tre attività appena descritte era richiesto esplicitamente l'uso di almeno una delle strutture reggenti focalizzate e, per fornire agli studenti un modello concreto relativo al tipo di lavoro che si intendeva svolgere, è stato altresì presentato un esempio di una produzione ben formata adeguata al compito richiesto<sup>66</sup>.

Le produzioni realizzate dagli apprendenti nelle tre succitate attività mostrano come, nel complesso, la presenza di occorrenze<sup>67</sup> mal formate risulti estremamente carente: su 118 realizzazioni totali, infatti, solamente 12 si rivelano agrammaticali<sup>68</sup>. La maggior parte di esse si concentra nel secondo gruppo, nel quale 8 delle 44 produzioni complessive appaiono scorrette. L'incidenza di tali occorrenze sul numero totale delle voci verbali presentate risulta invece ancora più ridotta nel primo e nel terzo gruppo, i cui apprendenti producono rispettivamente appena 3 e una forma agrammaticale su un totale di 35 e 39 realizzazioni totali rispettivamente formulate.

Approfondendo il quadro statistico relativo alle occorrenze prodotte, emerge come tutti gli apprendenti del primo gruppo, sottoposti a correzione esplicita unita a una spiegazione metalinguistica, realizzino nell'arco delle tre attività un numero di produzioni compreso tra 5 e 6 (cfr. tab. 5)<sup>69</sup>; l'unica eccezione in tal senso è rappresentata da Katarina, la quale formula in totale 3 sole occorrenze<sup>70</sup>.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	1		1		1		3	
Danijela (B2)	2		2		1		5	
Maja R. (B1)	2		2	<b>1</b>	1		5	<b>1</b>
Nemanja (B1)	2		1	<b>1</b>	1		4	<b>1</b>
Ana (B1)	3		2		1		6	

<sup>66</sup> Tali caratteristiche risultano comuni a tutte le attività proposte nei due cicli di unità di acquisizione finalizzate a favorire la produzione del congiuntivo in dipendenza dalle strutture focalizzate.

<sup>67</sup> In questa sede si ricorrerà più volte a espressioni quali *occorrenze*, *produzioni*, *realizzazioni*, *forme e voci verbali*, che, in mancanza di ulteriori indicazioni, andranno intese come espressioni del congiuntivo presente o imperfetto a seconda del tempo verbale individuato come *focus* dell'unità di acquisizione o del test di riferimento.

<sup>68</sup> Il termine *agrammaticale*, così come le espressioni *scorretto*, *mal formato* ed *errato/erroneo*, che ricorrono frequentemente nel corso del presente lavoro, viene utilizzato in riferimento esclusivo a quelle forme verbali che non vengono presentate al congiuntivo (presente o imperfetto, a seconda dello specifico tempo verbale oggetto di analisi) nei contesti di reggenza considerati o che presentano nella forma in cui sono presentati elementi giudicati lontani dallo *standard* che permettono di formulare su di esse dei giudizi di agrammaticalità.

<sup>69</sup> Come si può notare, la tabella, per esigenze di spazio, presenta in alcuni casi le sole iniziali di certe parole. Di seguito, si fornisce quindi una leggenda per facilitare la comprensione e la lettura della tabella: A.1 = attività 1; A.2 = attività 2; A.3 = attività 3; C = produzione corretta; S = produzione scorretta. Infine, il simbolo \*, se posto accanto al nominativo di un apprendente, indica che quest'ultimo non era presente alla lezione, mentre se inserito in corrispondenza di una determinata attività, comunica l'assenza dello studente dalla specifica attività considerata. Si noti, infine, che per rendere la lettura della tabella più agevole, si è scelto di non inserire il numero "0" laddove i singoli apprendenti non abbiano presentato nessuna occorrenza (corretta o scorretta) nelle specifiche attività svolte.

<sup>70</sup> Va osservato, in generale, come il docente-ricercatore abbia cercato di garantire a tutti gli apprendenti le medesime opportunità di esprimersi e di cimentarsi nella produzione dello stesso numero di occorrenze. Non sempre, tuttavia, una simile intenzione ha trovato un effettivo riscontro nel reale svolgimento delle attività e nei dati emersi dall'analisi delle produzioni formulate: la maggiore intraprendenza di certi apprendenti rispetto ad altri, infatti, ha in certi casi favorito la creazione di un quadro di generale squilibrio riguardo al numero di occorrenze prodotte, che non sempre il docente-ricercatore è stato in grado di riequilibrare attraverso il coinvolgimento di coloro che si erano dimostrati meno inclini a esprimersi.

Mirna (A2)	1	<b>1</b>	2		1		4	<b>1</b>
Jelena R. (A2)	2		2		1		5	
Occorrenze totali	13	<b>1</b>	12	<b>2</b>	7	<b>0</b>	32	<b>3</b>

Tab. 5. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

In merito alle specifiche occorrenze prodotte, invece, non è possibile riscontrare nelle *performance* dei singoli apprendenti una piena rappresentatività di tutti i tipi di verbi di cui sono stati approfonditi la morfologia flessionale e l'uso nei contesti di reggenza considerati<sup>71</sup>: di conseguenza, certi studenti (per esempio Nemanja) si sono cimentati nella formulazione di voci verbali riconducibili a determinati tipi di verbi (nel caso specifico dell'apprendente menzionato, si fa riferimento ai verbi modali e a quelli appartenenti alla seconda coniugazione), mentre altri discenti (è il caso di Jelena R.) hanno prodotto principalmente forme di altri tipi di verbi (in particolar modo, con riferimento alla studentessa appena citata, voci dei due verbi ausiliari)<sup>72</sup>. Le produzioni mal formate, infine, sono state realizzate da tre apprendenti diversi (Mirna, Nemanja e Maja R.), costituendo, quindi, una parte minoritaria delle occorrenze totali prodotte da ognuno dei suddetti studenti.

Passando all'analisi delle *performance* offerte dagli apprendenti del secondo gruppo, trattati con il *feedback* metalinguistico, si osserva come ogni studente realizzi tra le 6 e le 8 produzioni totali, un numero maggiore rispetto a quello fatto registrare dagli apprendenti del primo gruppo (cfr. tab. 6).

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	3		3		1		7	<b>0</b>
Tamara (B2) *								
Jovana (B1)	4		2	<b>1</b>	1		7	<b>1</b>
Srdjan (B1)	3		3				6	<b>0</b>
Maja S. (B1)	3	<b>1</b>	2	<b>1</b>	1		6	<b>2</b>
Jelena O. (A2)	2	<b>1</b>	1	<b>2</b>	1		4	<b>3</b>
Branko (A2)	3	<b>1</b>	2	<b>1</b>	1		6	<b>2</b>
Occorrenze totali	18	<b>3</b>	13	<b>5</b>	5	<b>0</b>	36	<b>8</b>

<sup>71</sup> Per ovviare a tale problematica, il docente-ricercatore aveva previsto di sollecitare ogni apprendente a produrre i vari tipi di verbi focalizzati sottoponendo loro delle idee che gli stessi studenti avrebbero dovuto esprimere realizzando delle produzioni da presentare in dipendenza dalle strutture focalizzate. Il verbo da coniugare al congiuntivo, così come il concetto generale da esprimere, sarebbe stato scelto dal docente-ricercatore, che avrebbe così avuto pieno controllo sul tipo di occorrenza che lo studente di turno avrebbe dovuto realizzare. Tuttavia, la produzione di un'occorrenza per ognuno dei tipi di verbi focalizzati avrebbe reso le attività eccessivamente lunghe, con il rischio di generare un senso di noia e di *dis-piacere* (cfr. Balboni, 2012a) verso le stesse e un conseguente calo nella motivazione degli studenti. Per tali motivi, si è optato per una riduzione del numero delle occorrenze totali da far produrre a ciascun apprendente e per una conseguente rinuncia alla rappresentatività di tutti i tipi di verbi considerati nelle realizzazioni di ogni studente.

<sup>72</sup> L'impossibilità per ogni apprendente di produrre il medesimo numero di occorrenze per tutti i tipi di verbi individuati è dovuta in primo luogo alla libertà concessa agli stessi nella formulazione delle produzioni spontanee, i cui contenuti, tra i quali rientrava ovviamente anche il verbo da coniugare al congiuntivo, sono stati scelti liberamente dagli studenti. Va inoltre tenuto conto del fatto che, come è stato spiegato nella nota precedente, non si è ritenuto opportuno stimolare gli apprendenti alla produzione di forme appartenenti a ogni tipo di verbo focalizzato. Tali considerazioni vanno estese anche agli altri due gruppi della ricerca.

Tab. 6. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

All'incremento del dato generale relativo alle occorrenze realizzate corrisponde, tuttavia, anche un aumento delle produzioni mal formate, che, come rilevato in precedenza, risultano complessivamente 8. A tal proposito, appare significativo rilevare come due apprendenti, Branko e Maja S., producono entrambi 2 forme scorrette sulle 8 totali, mentre Jelena O. ne realizza addirittura 3 su 7, evidenziando, in particolar modo, una certa insicurezza nella corretta formulazione delle voci dei verbi della prima coniugazione, prodotte erroneamente in due casi su quattro: nello specifico, una di tali due forme, "guadagnano", è oggetto di un lungo scambio comunicativo tra il docente e l'apprendente, che tuttavia non termina, come atteso, con l'autocorrezione da parte della studentessa della produzione precedentemente realizzata, ma con la presentazione da parte dell'insegnante della forma corretta. Sebbene un simile esito non risulti in linea con quanto previsto dal tipo di trattamento correttivo somministrato, il docente ha ritenuto opportuno porre fine allo scambio dopo aver constatato che, nonostante i numerosi indizi metalinguistici presentati, l'apprendente non era in grado di realizzare con successo una mossa di riparazione. Si riporta di seguito la trascrizione dell'interazione a cui si fa riferimento (11).

(11)

Jelena O.1: xxx mi sembra:: che:: gli atleti (0.5) ((ride)) (0.5) ehm (0.5) guadagnano

Ins2: Quello che hai detto tu è indicativo, ti serve il congiuntivo. Non si suggerisce...guadagnare...in are. Ti ricordi? Non rimane la a come vocale, la vocale cambia, prende la...?

Jelena O.3: i

Ins4: i. Quindi?

Jelena O.5: guadagnare?

Ins:6 guadagnare [xxx]

Jelena O.7: [Guada-] no guarda- no (0.5) non so

Ins8: tu hai detto guadagnano che è indica- che è plurale, terza persona plurale dell'indicativo

Jelena O.9: guada- (0.5) guadagni (0.5) guadagni (0.5) guadagni (0.5) guadagnamo (0.5) guadagnate (0.5) guada (0.5) guadagnano

Ins10: Guadagnano è indicativo, ma guadagni guadagni guadagni guadagnamo guadagnate guada...

Jelena O.11: gnano

Jovana12: gnino

Ins13: la ì ci vuole (0.5) ((brusio in classe)) guadagnino. Ti ricordi che se la vocale è la i rimane sempre la i? Guadagni guadagni guadagni guadagnino (0.5) ok?

Gli apprendenti del terzo gruppo, infine, realizzano individualmente tra le 7 e le 9 occorrenze, delle quali solamente una, prodotta da Marija, risulta agrammaticale (cfr. tab. 7). Si noti altresì come il dato relativo alle produzioni totali, il più alto in assoluto che emerge dalla somma delle *performance* prodotte nelle tre attività considerate, sia ottenuto grazie al contributo di soli cinque apprendenti: due

dei tre studenti di livello A2, infatti, Milos e Danilo, non erano presenti in classe durante lo svolgimento dell'unità.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	4		2		1		7	
Dragana B. (B2)	4		3		1		8	
Ivana (B1)	5		3		1		9	
Snezana (B1)	3		3		1		7	
Marija (A2)	4		2	<b>1</b>	1		7	<b>1</b>
Danilo (A2) *								
Milos (A2) *								
Occorrenze totali	20	<b>0</b>	13	<b>1</b>	5	<b>0</b>	38	<b>1</b>

Tab. 7. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

## 7.2. La seconda unità: "Donne in carriera"

L'argomento delle donne in carriera costituisce il cuore tematico della seconda unità di acquisizione, che si sviluppa intorno a un breve estratto del film "Il diavolo veste Prada", nel quale avviene il primo incontro tra le due figure femminili protagoniste del film, che rappresentano, almeno inizialmente, due modelli opposti di come intendere la vita lavorativa e il rapporto tra questa e la sfera privata.

Nel complesso, sono state predisposte tre attività finalizzate a favorire la produzione di forme verbali al congiuntivo presente: nella prima, presentata nella fase di motivazione dell'unità di acquisizione, si richiedeva agli apprendenti di fornire delle loro opinioni personali su alcuni aspetti generali della prima parte del video appena proposto facendo ricorso ad almeno una delle reggenze considerate; con la seconda attività, di carattere più analitico, si invitavano gli studenti a tracciare un profilo delle due donne protagoniste della scena mostrata, illustrandone tratti e caratteristiche principali, con riferimento in particolare al loro carattere, al loro comportamento sul lavoro, alla loro vita privata e al loro stile di vita in generale; l'ultima attività, inclusa nella fase di sintesi, era costituita da tre domande relative alla verosimiglianza del modello di donna-capo illustrato nel film, alle principali caratteristiche che una donna che intende fare carriera dovrebbe avere e alla rappresentazione ideale del capo in ambiente lavorativo.

L'analisi delle produzioni realizzate dagli apprendenti rivela, in maniera speculare a quanto già osservato in merito alla prima unità di acquisizione, che il numero delle occorrenze mal formate risulta estremamente esiguo rispetto al totale delle forme verbali prodotte: delle 175 produzioni totali realizzate dagli studenti dei tre gruppi in dipendenza dalle reggenze considerate, infatti, solamente 13 si rivelano scorrette. Gli apprendenti del primo gruppo, in particolare, sottoposti a correzione esplicita e *feedback* metalinguistico, si rendono autori, nel complesso, di 64 voci verbali ben formate e di 8 occorrenze scorrette, risultando coloro i quali hanno contribuito maggiormente alla creazione del dato relativo alle occorrenze complessive nonché a quello riguardante le sole produzioni mal formate, nonostante l'assenza di una studentessa, Katarina (cfr. tab. 8). Gli apprendenti, nello specifico,

realizzano individualmente un numero complessivo di occorrenze che varia tra le 10 e le 12, con la sola eccezione di Maja R., la quale presenta da sola 18 forme verbali.

Per quanto riguarda il tipo di produzioni presentate, va rilevata all'interno del gruppo una maggiore omogeneità rispetto a quanto non fosse invece emerso nella prova precedente: se nelle produzioni spontanee, infatti, tutti gli studenti si cimentano nella coniugazione al congiuntivo presente dell'ausiliare "essere" (il verbo maggiormente ricorrente nelle occorrenze da essi prodotte), di "avere" e del verbo "svolgersi", utilizzato dagli stessi per esprimere le loro opinioni sull'ambientazione della scena filmica visionata, certi momenti di alcune attività hanno visto il docente suggerire agli apprendenti determinate espressioni da utilizzare, all'interno delle quali ricorrevano o uno specifico verbo o forme verbali appartenenti alla medesima coniugazione del primo. In tal modo, tutti gli apprendenti si sono esercitati nella produzione dei medesimi tipi di verbi. Le produzioni mal formate, come già detto poco rappresentative rispetto al numero totale delle produzioni corrette, ricorrono maggiormente nelle *performance* di Maja R., che presenta in due casi la voce "è" e una volta la forma "pensiano", e di Jelena R., la quale è autrice delle occorrenze "è" e "si tratta". Anche Danijela e Ana producono l'indicativo presente dell'ausiliare "essere", sebbene in un unico caso, mentre Nemanja si rivela l'unico apprendente a formare in maniera errata il congiuntivo presente del verbo "esibire"<sup>73</sup>.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2) *								
Danijela (B2)	6		4	<b>1</b>	1		11	<b>1</b>
Maja R. (B1)	9	<b>2</b>	5	<b>1</b>	1		15	<b>3</b>
Nemanja (B1)	4		4	<b>1</b>	1		9	<b>1</b>
Ana (B1)	4	<b>1</b>	5		1		10	<b>1</b>
Mirna (A2)	4		6		1		11	<b>0</b>
Jelena R. (A2)	2	<b>2</b>	5		1		8	<b>2</b>
Occorrenze totali	29	<b>5</b>	29	<b>3</b>	6	<b>0</b>	64	<b>8</b>

Tab. 8. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Passando all'analisi delle *performance* offerte dagli studenti del secondo gruppo, emerge in primo luogo un numero complessivo di produzioni realizzate, pari a 42, notevolmente inferiore a quello che era stato registrato in riferimento al primo gruppo (cfr. tab. 9). Un simile dato sembra poter essere principalmente attribuito al fatto che tre dei sette apprendenti del gruppo (Branko, Jelena O. e Srdjan) non siano stati presenti alla lezione, anche se va comunque rilevato, in generale, un minor coinvolgimento individuale dei presenti nelle attività di produzione svolte: tre studentesse, infatti, hanno realizzato tra le 8 e le 10 occorrenze totali, media, quest'ultima, che è stata superata dalla sola Maja S., autrice di 14 produzioni complessive. Approfondendo l'analisi delle occorrenze ben formate, va rilevato come la generale omogeneità relativa ai tipi di verbi presentati dagli apprendenti del primo

<sup>73</sup> Va tuttavia osservato come lo stesso studente sia stato probabilmente svantaggiato dall'essere stato il primo a cui è stato sottoposto un *item* che presentava l'infinito di tale verbo da coniugare al congiuntivo presente. Si noti, infatti, come, dopo la correzione fornita dall'insegnante, nessun altro apprendente ha prodotto scorrettamente la forma verbale da realizzare.

gruppo risulti osservabile anche nelle *performance* offerte dagli studenti del secondo gruppo, per quanto certe forme verbali siano state prodotte solamente da alcuni apprendenti e non da altri. Le uniche due occorrenze mal formate attestate, infine, “sono” e “porti”, sono state realizzate rispettivamente da Jovana e Maja S.: se è innegabile che il peso statistico di tali produzioni sul totale delle occorrenze formulate dalle due apprendenti appaia poco significativo, va comunque rilevato che le due forme prodotte non vengono realizzate altrove in maniera grammaticale da chi ne è autore, e la forma “porti”, in particolare, si rivela l’unica voce di un verbo della prima coniugazione ad essere formulata da Maja S.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		7		1		10	<b>0</b>
Tamara (B2)	2		7		1		10	<b>0</b>
Jovana (B1)	1		5	<b>1</b>	1		7	<b>1</b>
Srdjan (B1) *								
Maja S. (B1)	4		8	<b>1</b>	1		13	<b>1</b>
Jelena O. (A2) *								
Branko (A2) *								
Occorrenze totali	9	<b>0</b>	27	<b>2</b>	4	<b>0</b>	40	<b>2</b>

Tab. 9. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Passando all’analisi delle *performance* degli apprendenti del terzo gruppo, si osserva come il dato complessivo relativo alle occorrenze prodotte, pari a 61, si avvicini notevolmente a quello fatto registrare dagli apprendenti del primo gruppo (cfr. tab. 10). Di tali produzioni, tuttavia, solamente 3 risultano mal formate: esse sono rappresentate dalle voci “è” e “ha”, realizzate da Marija, e “debbe”, prodotta da Danilo. Tuttavia, se la prima realizza, accanto alle forme agrammaticali segnalate, le corrispondenti voci corrette al congiuntivo presente, attestate tra l’altro in più occasioni nelle produzioni dell’apprendente, il secondo non appare ancora in grado di realizzare correttamente la terza persona singolare del congiuntivo presente del verbo “dovere”. In ogni caso, il peso assunto dal punto di vista statistico da tali produzioni mal formate appare relativo non solo a livello generale, ma anche dal punto di vista individuale, considerato il numero di occorrenze totali realizzate singolarmente dagli apprendenti: Milos, Danilo, Dragana B. e Dragana P., nello specifico, producono individualmente tra le 6 e le 8 voci verbali, mentre le altre apprendenti, cioè Snezana, Ivana e Marija, realizzano un numero di produzioni totali variabile tra le 10 e le 12. Relativamente al tipo di verbi presentati e all’omogenea distribuzione delle produzioni tra gli apprendenti del gruppo, valgono le stesse considerazioni già avanzate in merito agli altri due gruppi della ricerca: pur in un quadro generale caratterizzato da una sostanziale impossibilità da parte del docente-ricercatore di garantire che tutti gli apprendenti producano il medesimo numero di forme verbali nonché gli stessi tipi di verbi, ogni studente presenta correttamente voci dei due ausiliari e forme dei verbi “esibire” e “vedere”; al contrario, occorrenze corrette del verbo “dovere” al congiuntivo presente non vengono attestate nelle produzioni di Milos, che ricorre alla forma “dovrebbe”, e di Danilo, il quale, come detto, realizza la forma “debbe”. Tali studenti, sebbene non fossero presenti durante lo svolgimento

della prima unità di acquisizione e nonostante abbiano fatto registrare alcuni tra i punteggi più bassi nei test finalizzati a valutare il livello di competenza comunicativa in italiano degli apprendenti, hanno comunque offerto delle *performance* in linea con quelle degli altri studenti, caratterizzate da una generale correttezza delle occorrenze prodotte, per quanto il loro numero e la loro varietà non si siano rivelati particolarmente ampi.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	2		5		1		8	<b>0</b>
Dragana B. (B2)	2		4		1		7	<b>0</b>
Ivana (B1)	7		4		1		12	<b>0</b>
Snezana (B1)	5		4		1		10	<b>0</b>
Marija (A2)	5		3	<b>2</b>	1		9	<b>2</b>
Danilo (A2)	2		4			<b>1</b>	6	<b>1</b>
Milos (A2)	2		4				6	<b>0</b>
Occorrenze totali	25	<b>0</b>	28	<b>2</b>	5	<b>1</b>	58	<b>3</b>

Tab. 10. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.3. La terza unità: “Tu e la musica (italiana)”

Il nucleo tematico intorno al quale si sviluppa la terza unità di acquisizione è rappresentato dalla musica. In particolar modo, si fa riferimento alla canzone italiana, di cui viene approfondito uno degli eventi di maggiore importanza, il Festival di Sanremo, attraverso la presentazione di un articolo giornalistico nel quale si ripercorrono i principali cambiamenti che hanno interessato nel corso degli anni la celebre manifestazione canora.

Per quanto concerne il *focus* morfosintattico dell’azione didattica, l’unità presenta due attività finalizzate a stimolare la produzione del congiuntivo presente da parte degli apprendenti: la prima, inserita nella fase di motivazione dell’unità di acquisizione, si compone di un breve quiz costituito a sua volta da dieci domande a risposta multipla relative a diversi aspetti del Festival di Sanremo. Gli studenti sono invitati a rispondere a ciascuna domanda impiegando una delle strutture reggenti focalizzate. Va sottolineato che l’attività, per la maniera in cui è stata elaborata, spinge gli apprendenti a ricorrere nelle loro produzioni ai verbi presentati nelle domande, scelti con cura dal docente-ricercatore per poter garantire una certa rappresentatività a verbi di diversi tipi: ricorrono, infatti, per la prima coniugazione, i verbi “trovare”, “chiamarsi” e “durare”, per la seconda “tenersi” e “svolgersi”, per la terza “risalire”, “offrire” ed “esibirsi”, che si aggiungono all’ausiliare “essere”. La seconda attività, invece, inserita nella fase di sintesi dell’unità, è rappresentata da un *role play* nel quale gli apprendenti, a coppie o a piccoli gruppi, si confrontano discutendo delle migliori strategie che potrebbero garantire la riuscita di un festival musicale della cui organizzazione sono responsabili. L’analisi delle produzioni realizzate dagli apprendenti evidenzia ancora una volta come il numero delle occorrenze ben formate (148) risulti nettamente maggiore di quello relativo alle produzioni scorrette (17).

Gli apprendenti del primo gruppo, in particolare, realizzano in maniera agrammaticale solamente 4 delle 73 produzioni totali presentate (cfr. tab. 11). A livello qualitativo, tuttavia, si rileva una notevole differenza nel tipo di voci verbali formulate nelle due attività svolte: se la prima, infatti, sollecita gli apprendenti a riutilizzare i verbi presentati nelle domande, che, come detto in precedenza, sono riconducibili alle diverse coniugazioni verbali, l'attività di *role play*, in cui agli apprendenti è concessa la massima libertà nel ricorrere ai verbi e alle soluzioni linguistiche che prediligono, mostra, invece, una varietà nettamente minore nelle scelte operate, evidenziando, nello specifico, un massiccio ricorso al congiuntivo presente dell'ausiliare "essere", occorso in 20 casi, a cui seguono, fortemente distaccate, le forme "debba", attestata 5 volte, e "abbiano", utilizzata in 2 sole occasioni. Inoltre, se il numero delle occorrenze prodotte dai singoli apprendenti nella prima attività varia tra 6 e 8 ed è complessivamente pari a 42, nella seconda si passa dalle 2 produzioni realizzate da Mirna e Nemanja alle 10 di Danijela, per un totale di 31 produzioni.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	7		4		11	0
Danijela (B2)	7		10		17	0
Maja R. (B1)	6		4	1	10	1
Nemanja (B1)	6	1	2		8	1
Ana (B1)	7		8		15	0
Mirna (A2)	7	1	1	1	8	2
Jelena R. (A2) *						
Occorrenze totali	40	2	29	2	69	4

Tab. 11. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Le quattro occorrenze mal formate, infine, vengono prodotte da: Mirna, la quale nella prima attività non produce correttamente il congiuntivo presente del verbo "esibirsi", mentre nella seconda presenta la forma "è" al posto di "sia"; Nemanja, che nella prima attività sbaglia come la collega la formulazione del congiuntivo presente dell'ausiliare "essere"; Maja R., che nella seconda attività al posto della voce "faccia" realizza la corrispondente persona dell'indicativo presente.

Passando all'analisi delle produzioni realizzate dagli apprendenti del secondo gruppo, emerge un dato complessivo relativo al numero delle occorrenze prodotte pari a 49, delle quali 8 risultano mal formate (cfr. tab. 12). Una simile differenza rispetto al numero complessivo delle produzioni corrette fatto registrare dagli studenti primo gruppo sembra principalmente attribuibile al fatto che tre apprendenti (Branko, Jelena O. e Jovana) non abbiano preso parte alla lezione e che una quarta (Ana-Marija) sia dovuta andare via prima dello svolgimento dell'attività di *role play*.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	9		*		9	0
Tamara (B2)	7	1	2		9	1
Jovana (B1) *						

Srdjan (B1)	6	<b>2</b>	4	<b>1</b>	10	<b>3</b>
Maja S. (B1)	6	<b>2</b>	7	<b>2</b>	13	<b>4</b>
Jelena O. (A2) *						
Branko (A2) *						
Occorrenze totali	28	<b>5</b>	13	<b>3</b>	41	<b>8</b>

Tab. 12. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Approfondendo l'analisi delle occorrenze prodotte, la prima attività evidenzia la realizzazione di 33 forme verbali complessive, 5 delle quali presentante scorrettamente. Gli apprendenti si rendono individualmente autori di un numero occorrenze compreso tra 8 e 9 e realizzano un'ampia varietà di produzioni, viste anche le numerose assenze che hanno permesso un maggiore coinvolgimento di tutti gli studenti presenti. Per quanto riguarda le occorrenze scorrette, invece, le principali criticità emergono nella corretta presentazione delle forme dei verbi della terza coniugazione: nello specifico, Maja S. ha prodotto le voci "risali" ed "esibisci", mentre Srdjan ha realizzato la forma "offri"; le altre produzioni mal formate sono rappresentate da "si tiene", di cui è autore Srdjan, e "si trova", prodotta da Tamara.

La seconda attività di produzione orale evidenzia, rispetto alla prima, una netta diminuzione del numero delle occorrenze totali realizzate dagli apprendenti, che passano da 33 a 16. Va inoltre rilevato come la distribuzione delle stesse tra i singoli studenti risulti fortemente disomogenea: più della metà delle produzioni (9), infatti, viene realizzata da Maja S., mentre Srdjan e Tamara, gli altri due apprendenti che hanno partecipato al *role play*, presentano rispettivamente solo 5 e 2 occorrenze. Rispetto alla prima attività, si nota altresì come la varietà delle produzioni realizzate si riduca sensibilmente in termini di tipi di verbi realizzati: metà delle occorrenze totali (8 su 16) è infatti rappresentata dalla voce "sia", mentre 6 produzioni, tra le quali rientrano anche le uniche 3 voci agrammaticali prodotte (2 delle quali realizzate da Maja S. e una da Srdjan), sono costituite da forme del verbo modale "dovere".

Gli apprendenti del terzo gruppo, infine, sono autori complessivamente di 43 produzioni, delle quali appena 5 risultano mal formate (cfr. tab. 13). Similmente a quanto è già osservato in riferimento ai primi due gruppi della ricerca, si rileva una significativa discrepanza tra le due attività svolte all'interno dell'unità di acquisizione in merito sia al numero delle occorrenze prodotte sia alla varietà delle stesse: la prima attività, infatti, vede la realizzazione di 32 occorrenze complessive, tra le quali ricorrono forme verbali riconducibili a verbi delle tre coniugazioni oltre che all'ausiliare "essere", mentre nella seconda ne vengono prodotte solamente 11, in massima parte voci del verbo "essere" (7) e del modale "dovere" (3). I numeri delle produzioni realizzate dai singoli apprendenti, inoltre, risultano notevolmente più stabili nella prima attività, nella quale variano tra le 4 e le 5 occorrenze, con la sola eccezione di Dragana B., che ne realizza 8; al contrario, nella seconda attività si assiste, oltre che a una generale riduzione delle forme prodotte, anche a una maggiore disomogeneità nella loro distribuzione tra gli apprendenti: se Milos, Snezana e Ivana sono infatti autori di una sola occorrenza, Marija ne produce 3 e Dragana B. 4. Per concludere, appare significativo rilevare come le produzioni mal formate realizzate nel corso della prima attività da Milos, Marija e Dragana B. riguardino la produzione di verbi lessicali (rispettivamente "trovarsi", "esibirsi" e "offrire"), mentre

le forme scorrette occorse nella seconda attività e prodotte da Milos e Snezana sono rappresentate entrambe dalla copula “è”<sup>74</sup>.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	5		1		6	<b>0</b>
Dragana B. (B2)	7	<b>1</b>	4		11	<b>1</b>
Ivana (B1)	4		1		5	<b>0</b>
Snezana (B1)	5			<b>1</b>	5	<b>1</b>
Marija (A2)	4	<b>1</b>	3		7	<b>1</b>
Danilo (A2) *						
Milos (A2)	4	<b>1</b>		<b>1</b>	4	<b>2</b>
Occorrenze totali	29	<b>3</b>	9	<b>2</b>	38	<b>5</b>

Tab. 13. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

#### 7.4. La quarta unità: “Il divismo”

L’argomento centrale della quarta unità di acquisizione è rappresentato dal divismo, dalla fama e dalla celebrità: attraverso la somministrazione di una serie di stimoli fotografici e di un testo che riporta la testimonianza di una nota attrice americana, gli apprendenti vengono stimolati a riflettere su cosa comporti essere un divo e nello specifico su quali possano essere i benefici e gli svantaggi che la notorietà porta con sé.

Il *focus* del congiuntivo presente viene trattato in tre diverse attività: nella prima, che apre la fase di motivazione dell’unità, si richiede agli apprendenti di descrivere tre immagini che ritraggono alcuni personaggi famosi mentre interagiscono con i loro ammiratori e di esprimere un’opinione personale su quanto osservato; la seconda, invece, incoraggia gli studenti a indicare quali potrebbero essere, a loro avviso, gli aspetti positivi e negativi di essere una celebrità; la terza, infine, rappresenta un’attività di carattere ludico, nella quale ogni apprendente deve cercare di indovinare il nome di un personaggio famoso assegnatogli da un altro studente ponendo alla classe domande che prevedano come opzioni di risposta solamente le espressioni “sì” e “no”. È previsto, inoltre, che nella formulazione della domanda venga inserita una delle strutture reggenti focalizzate, in modo tale che il verbo da essa dipendente sia presentato al congiuntivo presente.

La tendenza generale relativa alle produzioni realizzate non cambia rispetto a quanto emerso nelle precedenti unità: il numero complessivo delle occorrenze ben formate (149) supera notevolmente quello delle voci scorrette (6). Approfondendo il quadro relativo ai singoli gruppi della ricerca, si nota come gli apprendenti del primo gruppo realizzino in totale 83 occorrenze, delle quali solamente

<sup>74</sup> Quest’ultima produzione mal formata, così come gli errori commessi dagli studenti del secondo gruppo nella presentazione delle voci del verbo modale “dovere”, potrebbe rivelarsi un indizio, da verificare comunque su più ampia scala, di come attività di produzione orale più autentiche, nelle quali la realizzazione delle forme verbali del congiuntivo presente avviene in maniera tendenzialmente meno meccanica di altre e in cui l’attenzione dell’apprendente non può essere interamente concentrata sul *focus* morfosintattico delineato, possano, in una fase ancora iniziale di apprendimento, portare alla produzione di errori che invece non emergono, o emergono con più difficoltà, in altre attività che sembrerebbero assomigliare a *pattern drill* orali, per quanto alcune di esse presentino un chiaro intento comunicativo.

3 risultano mal formate (cfr. tab. 14). Dall'analisi delle tre attività svolte, si evidenzia come il numero delle produzioni totali formulate nelle prime due, pari a 23, risulti notevolmente inferiore a quello relativo alla terza attività, nella quale vengono prodotte 60 occorrenze totali. Un simile squilibrio, che, per quanto meno marcato, caratterizzerà anche il quadro generale relativo agli altri due gruppi, sembra attribuibile alla natura delle attività proposte: se nelle prime due, infatti, agli apprendenti viene richiesto di esprimersi liberamente su un numero limitato di aspetti relativi a quanto osservato nelle immagini o letto nel testo proposto, lo svolgimento della terza attività, invece, richiede che ogni apprendente formuli, senza limiti di sorta, un numero di domande sufficientemente ampio per riuscire a comprendere quale sia il personaggio di cui deve indovinare l'identità. Così, se nelle prime due prove gli apprendenti producono singolarmente un numero di occorrenze che non risulta mai superiore a 3, nella terza Maja S. ne realizza addirittura 13 e, se si eccettua il caso di Jelena R., che si rende autrice di sole 3 produzioni, gli altri apprendenti presentano un numero di occorrenze compreso tra 6 e 11.

A un dato generale così ampio relativo alle produzioni degli apprendenti non corrisponde, tuttavia, un'altrettanto ampia varietà nel tipo di occorrenze prodotte: ben 54 delle 83 produzioni totali realizzate, infatti, sono rappresentate da voci verbali dell'ausiliare "essere", formulate in massima parte nella terza attività. Si rilevano, poi, 12 occorrenze del verbo "avere" e un numero ancora più ridotto di voci dei modali "dovere", "volere" e "potere", mentre i verbi lessicali, principalmente appartenenti alla prima coniugazione, vengono prodotti in 7 casi appena.

Si osserva, infine, come le 3 occorrenze mal formate attestate siano state prodotte esclusivamente nell'ultima attività da Ana, che realizza la forma "si trova", e da Danijela, la quale, invece, formula per due volte la voce "sono", nonostante la ripetuta realizzazione, nella medesima attività, di alcune forme corrette del congiuntivo presente dell'ausiliare "essere".

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	3		1		8		12	<b>0</b>
Danijela (B2)	3		2		4	<b>2</b>	9	<b>2</b>
Maja R. (B1)	3		3		11		17	<b>0</b>
Nemanja (B1)	1				8		9	<b>0</b>
Ana (B1)	2		1		12	<b>1</b>	15	<b>1</b>
Mirna (A2)	1		1		11		13	<b>0</b>
Jelena R. (A2)	2				3		5	<b>0</b>
Occorrenze totali	15	<b>0</b>	8	<b>0</b>	57	<b>3</b>	80	<b>3</b>

Tab. 14. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Dall'analisi delle produzioni realizzate dagli apprendenti del secondo gruppo, emerge, invece, un quadro generale caratterizzato da dati significativamente inferiori rispetto a quelli rilevati nel primo gruppo: in totale, infatti, vengono realizzate solamente 38 occorrenze, delle quali appena 2 risultano mal formate (cfr. tab. 15). Un simile decremento delle produzioni rispetto a quanto rilevato in riferimento al primo gruppo sembra poter essere attribuito almeno in parte al minor numero di apprendenti presenti in classe: sono solamente quattro, infatti, gli studenti che prendono parte alla

prima attività, che si riducono a tre nelle altre due considerata la necessità di Srdjan di uscire anticipatamente.

Se i quadri relativi ai due gruppi appaiono sensibilmente diversi in termini statistici, emergono comunque delle similarità in relazione al tipo di occorrenze prodotte, rappresentate prevalentemente da voci del verbo “essere”, attestate ben 29 volte, e alla distribuzione delle stesse, visto che tali occorrenze vengono presentate quasi esclusivamente nella prima e nella terza prova. Le produzioni restanti, realizzate quasi per intero nella seconda attività, sono rappresentate da voci del verbo ausiliare “avere” e dei modali “volere” e “potere”; ricorre, infine, un’unica forma di un verbo lessicale, rappresentata dall’occorrenza “seguano”, prodotta da Jovana. A livello individuale, si evidenzia come quest’ultima apprendente (e, limitatamente all’unica attività nella quale è presente, Srdjan) produca nelle prime due attività un numero di occorrenze complessivo (9) sensibilmente superiore a quello realizzato da Jelena O. (3) e Ana Marija (2). I dati relativi alle produzioni realizzate, invece, sembrano distribuiti in maniera più equilibrata tra i tre apprendenti nella terza attività, che vede Jovana formulare un totale di 8 occorrenze, Jelena O. 6 e Ana Marija 5. Le uniche due produzioni mal formate, infine, sono realizzate da Srdjan, il quale nella prima attività presenta la forma “vogliino”, e da Jelena O., che nella seconda realizza la voce “possino”.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	1		1		5		7	<b>0</b>
Tamara (B2) *								
Jovana (B1)	4		5		8		17	<b>0</b>
Srdjan (B1)	3	<b>1</b>					3	<b>1</b>
Maja S. (B1) *								
Jelena O. (A2)	2		1	<b>1</b>	6		9	<b>1</b>
Branko (A2) *								
Occorrenze totali	10	<b>1</b>	7	<b>1</b>	19	<b>0</b>	36	<b>2</b>

Tab. 15. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Gli studenti del terzo gruppo, infine, producono, un numero complessivo di occorrenze (34, delle quali una sola – la voce “sono”, prodotta da Danilo nella terza attività - risulta mal formata) che non si discosta in maniera sensibile dal dato fatto registrare dagli apprendenti del secondo gruppo (cfr. tab. 16). La distribuzione delle produzioni tra le diverse prove, invece, fa segnare, rispetto a quanto era emerso dalle *performance* degli studenti del secondo gruppo, una polarizzazione ancora più marcata delle occorrenze prodotte nell’ultima attività, nella quale vengono presentate ben 25 delle 34 voci totali, contro le 7 realizzate nella prima prova e le 2 della seconda. Si rileva ancora una volta come la grande maggioranza delle forme presentate (29) sia rappresentata da voci del verbo “essere”, che ricorrono prevalentemente nella prima e nell’ultima attività. Emerge, infine, una generale omogeneità nella distribuzione delle occorrenze realizzate tra gli apprendenti, i quali, ad eccezione delle 6 produzioni formulate da Dragana P. nella terza prova, offrono delle *performance* estremamente simili rispetto al numero delle occorrenze presentate nelle singole prove.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)					6		6	0
Dragana B. (B2)	1				3		4	0
Ivana (B1)	1				3		4	0
Snezana (B1)	1		1		2		4	0
Marija (A2)	1		1		4		6	0
Danilo (A2)	1				3	1	4	1
Milos (A2)	2				3		5	0
Occorrenze totali	7	0	2	0	24	1	33	1

Tab. 16. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.5. La quinta unità: “Noi e gli altri”

Il nucleo tematico intorno al quale è costruita la quinta unità di acquisizione è rappresentato dalla conoscenza di se stessi e degli altri e dai rapporti che ogni individuo intrattiene con i propri simili. L'unità presenta due attività di produzione orale finalizzate a favorire negli apprendenti l'uso del congiuntivo presente in dipendenza dalle strutture focalizzate. Nella prima, gli studenti, disposti a coppie, si intervistano reciprocamente ponendosi delle domande relative a determinati desideri, abitudini e aspetti della propria personalità. Nel comunicare alla classe le risposte fornite dal collega, ogni apprendente è tenuto a ricorrere a una delle reggenze considerate, in dipendenza dalla quale coniugare adeguatamente il verbo presentato nello specifico *item* di riferimento. La scelta dei contenuti da indagare, e, di conseguenza, degli specifici verbi da realizzare, è stata attentamente operata dal docente-ricercatore, il quale ha fatto in modo che a ogni apprendente venissero presentati verbi appartenenti alle tre coniugazioni (ivi incluso un verbo della terza coniugazione che richiede al congiuntivo presente l'inserimento dell'infixo *-isc* tra la radice e la desinenza) nonché i modali “dovere”, “potere” e “volere”. Una simile soluzione, se supportata da un adeguato coinvolgimento degli studenti, permette dunque a ciascun apprendente di produrre ognuno dei tipi di verbi considerati negli specifici contesti di reggenza focalizzati, garantendo, così, un'assoluta omogeneità dei dati all'interno di ogni gruppo della ricerca.

La seconda attività, di carattere ludico, si svolge con l'ausilio di piccoli mazzi di sette carte, su ognuna delle quali è presente un'espressione che fa riferimento a un'abitudine, a un desiderio o a un'attività. Ogni apprendente, a cui viene consegnato un mazzo di carte, è tenuto di volta in volta a prenderne una e a indicare un collega a cui ritiene che possa essere riferito il contenuto di quanto riportato sulla stessa. Nel formulare le proprie produzioni, agli studenti viene altresì richiesto di fare ricorso a una delle reggenze focalizzate, in modo tale che il verbo presente sulla carta possa essere coniugato al congiuntivo presente. Va inoltre segnalato che i verbi riportati sulle carte, in maniera del tutto speculare a quanto riferito in merito all'attività precedente, appartengono alle tre diverse coniugazioni verbali (tra le quali risultano rappresentati anche i verbi che si coniugano sul modello di “finire”) o sono costituiti dai modali “dovere”, “potere” e “volere”. Appare dunque evidente come il corretto svolgimento di tale attività garantisca di per sé la produzione di occorrenze che, sia in termini numerici generali che in riferimento ai singoli tipi di verbi realizzati, risultano rappresentate in

maniera pienamente omogenea tra i diversi apprendenti coinvolti. Inoltre, al fine di scongiurare un possibile effetto *pattern drill*, le carte di ogni mazzo sono state accuratamente mescolate in modo tale da evitare che a ogni turno di gioco corrispondesse la presentazione del medesimo tipo di verbo per tutti gli apprendenti.

La predisposizione di due attività come quelle descritte, caratterizzate dal fatto di richiedere agli apprendenti la realizzazione del medesimo numero di occorrenze (8 nella prima attività e 7 nella seconda) e il ricorso esclusivo a determinati tipi di verbi, agevola notevolmente la comparazione dei dati: il numero complessivo delle forme verbali prodotte da ciascuno studente, infatti, risulterà sempre pari a 15 e inoltre ci si attende un'omogenea distribuzione dei tipi di verbi prodotti all'interno di ognuno dei tre gruppi della ricerca.

I sei apprendenti del primo gruppo realizzano complessivamente 90 occorrenze, delle quali appena 10 risultano mal formate (cfr. tab. 17). L'analisi di queste ultime, in particolare, evidenzia come la maggior parte degli apprendenti produca un numero di forme scorrette compreso tra 1 e 2; le uniche eccezioni sono rappresentate da Danijela, che formula esclusivamente voci grammaticali, e Jelena R., che si rende autrice di 4 occorrenze mal formate. I tipi di verbi che in assoluto creano maggiori difficoltà sono quelli della seconda e della terza coniugazione, realizzati in maniera scorretta 4 e 3 volte rispettivamente.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	8		7		15	<b>0</b>
Danijela (B2)	7	<b>1</b>	7		14	<b>1</b>
Maja R. (B1)	7	<b>1</b>	6	<b>1</b>	13	<b>2</b>
Nemanja (B1)	7	<b>1</b>	6	<b>1</b>	13	<b>2</b>
Ana (B1)	7	<b>1</b>	7		14	<b>1</b>
Mirna (A2) *						
Jelena R. (A2)	5	<b>3</b>	6	<b>1</b>	11	<b>4</b>
Occorrenze totali	41	<b>7</b>	39	<b>3</b>	80	<b>10</b>

Tab. 17. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Un quadro simile a quello appena tracciato emerge dall'analisi delle *performance* offerte dai sette apprendenti del secondo gruppo, i quali realizzano in totale 94 produzioni corrette e 11 mal formate (cfr. tab. 18). La distribuzione di queste ultime all'interno del gruppo evidenzia come ciascun apprendente, nell'arco delle due attività, ne realizzi almeno una ma non più di 2; l'unica eccezione è rappresentata da Branko, il quale si rende autore di 3 forme verbali scorrette, tutte presentate nella seconda attività.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	7	<b>1</b>	7		14	<b>1</b>
Tamara (B2)	7		6	<b>1</b>	13	<b>1</b>
Jovana (B1)	7	<b>1</b>	7		14	<b>1</b>

Srdjan (B1)	7	<b>1</b>	6	<b>1</b>	13	<b>2</b>
Maja S. (B1)	7	<b>1</b>	6	<b>1</b>	13	<b>2</b>
Jelena O. (A2)	8	<b>1</b>	7		15	<b>1</b>
Branko (A2)	8		4	<b>3</b>	12	<b>3</b>
Occorrenze totali	51	<b>5</b>	43	<b>6</b>	94	<b>11</b>

Tab. 18. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

L'analisi delle produzioni realizzate dagli apprendenti del terzo gruppo evidenzia come i livelli di correttezza complessivi si mantengano in generale piuttosto alti: delle 105 occorrenze presentate, infatti, solamente 18 si rivelano mal formate (cfr. tab. 19). Tale dato, che in termini assoluti non si discosta in maniera significativa da quello fatto registrare dagli studenti degli altri due gruppi, se scorporato e analizzato nel dettaglio, permette di far luce su un quadro piuttosto complesso influenzato da dinamiche di interazione diverse da quelle che avevano caratterizzato gli altri due gruppi della ricerca: la maggior parte delle occorrenze mal formate (13 su 18) viene realizzata nella prima attività, nella quale ogni singolo *item*, che presenta un verbo riconducibile a uno specifico tipo verbale, va affrontato da tutti gli apprendenti prima che si possa procedere all'analisi dell'*item* successivo. A differenza di quanto osservato negli altri due gruppi, la realizzazione di certe forme verbali appare per un numero piuttosto elevato di studenti alquanto complessa, al punto che in certi casi si generano catene di produzioni mal formate che arrivano a coinvolgere anche cinque apprendenti: è il caso, per esempio, del verbo "divertirsi", che, in dipendenza da una delle strutture focalizzate, viene formulato in maniera scorretta, nell'ordine, da Marija, Dragana B., Danilo, Milos e Ivana. Tale sequenza di produzioni mal formate viene interrotta da Dragana P., la quale coniuga correttamente il verbo "divertirsi", e Snezana, che presenta anch'essa in maniera ben formata la voce verbale prodotta. È ipotizzabile che una simile successione di produzioni mal formate possa essere stata favorita dall'assenza di *feedback* da parte dell'insegnante, il quale non ha espresso in nessun caso alcuna valutazione sulla correttezza delle occorrenze formulate dagli apprendenti; al contrario, negli altri gruppi, in cui le produzioni mal formate sono sempre state segnalate con puntualità dal docente, non sono state individuate successioni di produzioni scorrette paragonabili a quelle appena rilevate. Non va poi dimenticato che il numero complessivo delle occorrenze mal formate prodotte dagli apprendenti del terzo gruppo risulta più alto di quello che emerge dalle *performance* degli studenti degli altri due gruppi e si ritiene che anche su tale dato di carattere generale pesi il ruolo rivestito dalla scelta di correggere o meno le produzioni degli apprendenti.

Tornando all'analisi delle occorrenze mal formate realizzate dagli studenti del terzo gruppo, si osserva come la maggior parte di quelle prodotte nella prima attività sia stata formulata da Milos e Danilo, autori rispettivamente di 4 e 3 forme scorrette. Il numero delle occorrenze mal formate, tuttavia, si riduce notevolmente nella seconda attività, nella quale ne vengono realizzate solamente 5, 4 delle quali da parte di Milos e una da Danilo. Le maggiori criticità riguardano in generale la produzione delle due varianti di verbi della terza coniugazione, realizzate entrambe erroneamente in 5 casi.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	8		7		15	<b>0</b>

Dragana B. (B2)	7	<b>1</b>	7		14	<b>1</b>
Ivana (B1)	6	<b>2</b>	7		13	<b>2</b>
Snezana (B1)	7	<b>1</b>	7		14	<b>1</b>
Marija (A2)	6	<b>2</b>	7		13	<b>2</b>
Danilo (A2)	5	<b>3</b>	6	<b>1</b>	11	<b>4</b>
Milos (A2)	4	<b>4</b>	3	<b>4</b>	7	<b>8</b>
Occorrenze totali	43	<b>13</b>	44	<b>5</b>	87	<b>18</b>

Tab. 19. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.6. La sesta unità: “Popoli e stereotipi”

Il tema centrale della sesta unità di acquisizione è rappresentato dai luoghi comuni che vengono generalmente attribuiti a certi popoli. La maggior parte delle attività proposte si concentra in particolar modo sugli italiani e su come essi siano comunemente considerati nel mondo.

All'interno dell'unità sono state predisposte alcune attività finalizzate a favorire la produzione del congiuntivo presente in dipendenza dalle strutture reggenti considerate: nelle prime due, gli apprendenti sono invitati a indicare cosa ritengono di aver compreso di una serie di situazioni presentate in un video nel quale vengono mostrati, da una parte, comportamenti ritenuti propri degli italiani, e dall'altra atteggiamenti tipici degli europei occidentali; nella terza attività, agli studenti viene richiesto di indicare, con riferimento a quanto presentato nel suddetto testo audiovisivo, se e in che cosa il loro popolo si avvicini maggiormente agli italiani o agli europei occidentali; l'attività successiva è invece basata sull'individuazione di stereotipi attribuibili a vari popoli del mondo, che gli studenti devono essere in grado di spiegare opportunamente facendo ricorso alle strutture reggenti considerate. Si noti come in tutte le attività succitate, gli apprendenti sono liberi di realizzare le loro produzioni senza dover osservare alcun tipo di vincolo imposto dall'insegnante, con la sola eccezione dell'impiego di una delle reggenze focalizzate: in altre parole, non viene specificato, come invece fatto in altre occasioni, il tipo di verbo che gli studenti sono tenuti di volta in volta a presentare nelle loro produzioni, né tantomeno esiste un numero predefinito di voci verbali che ogni apprendente è tenuto a realizzare.

L'ultima attività, infine, è rappresentata da una sorta di “Gioco dell'oca”, il cui tabellone si compone di una serie di caselle al cui interno è indicato un verbo presentato all'infinito. L'apprendente la cui pedina si va a posare su una determinata casella è tenuto a realizzare una produzione in cui figurino una delle tre strutture reggenti focalizzate in dipendenza dalla quale venga presentato il verbo contenuto nella casella. La *ratio* che ha condotto all'elaborazione del tabellone si è basata sulla necessità di prevedere, per ogni tipo di verbo considerato (nello specifico, i verbi delle tre coniugazioni – con una sezione specifica per quelli che si coniugano sul modello di “finire” – e i tre modali), sette caselle poste in diretta successione. In tal modo, considerato che per muovere le pedine in avanti è necessario tirare un solo dado che non può assegnare un punteggio maggiore di sei, si garantisce che gli apprendenti realizzino, per ogni tipo di verbo considerato, almeno una produzione.

Prima di procedere all'analisi delle *performance* offerte dagli apprendenti dei tre gruppi, va osservato che, a causa del prolungarsi di alcune fasi dell'unità di acquisizione, non è stato possibile svolgere tutte le attività originariamente predisposte: di conseguenza, i dati che verranno illustrati sono relativi

esclusivamente alle prime due attività, legate alla presentazione delle opinioni degli apprendenti in merito a quanto visto nel video, e a quella ludica, con la quale si è conclusa l'unità.

I dati totali relativi alle produzioni realizzate dagli apprendenti dei tre gruppi nelle diverse attività proposte evidenziano nuovamente una netta prevalenza delle occorrenze ben formate (pari a 257) su quelle scorrette (49), sebbene la proporzione che emerge tra le une e le altre risulti leggermente inferiore a quella rilevata nelle precedenti unità di acquisizione. Dall'analisi delle *performance* offerte dagli apprendenti nelle singole attività, emerge, tuttavia, un quadro parzialmente diverso, nel quale si rileva, in particolare, come il numero delle produzioni mal formate realizzate nella prima attività (13) si avvicini notevolmente a quello relativo alle occorrenze corrette (18); nella seconda, nonostante la forbice tra le occorrenze grammaticali e quelle agrammaticali risulti più ampia, queste ultime vengono comunque realizzate in numero significativo (8) rispetto a quelle corrette (20); nell'ultima attività, invece, il divario tra le produzioni ben formate (in totale 219) e le voci verbali scorrette (pari a 29) torna ad essere significativamente ampio, attestandosi su livelli simili a quelli che erano già stati osservati nelle unità precedenti.

Passando all'analisi delle occorrenze prodotte dagli apprendenti del primo gruppo, si rileva come la tendenza generale appena descritta si attagli, pur con le dovute proporzioni, al quadro che emerge dalle *performance* offerte dagli apprendenti di tale gruppo: i cinque studenti che hanno preso parte alla lezione, infatti, realizzano erroneamente 5 delle 14 forme verbali presentate nella prima attività, mentre delle 10 occorrenze formulate nella seconda, 3 risultano scorrette (cfr. tab. 20). Nello specifico, se si esclude la forma "guidano", realizzata da Maja R. nel corso della prima attività, il resto delle voci mal formate viene prodotto da Ana, autrice in totale di 4 occorrenze scorrette, e da Mirna, che ne formula nel complesso 3. Nell'ultima attività, invece, il dato relativo alle voci verbali ben formate (66) risulta significativamente maggiore rispetto a quello riguardante le produzioni scorrette (7), che vengono realizzate da Jelena R. (4), Mirna (2) e Maja R. (1). Nel dettaglio, le maggiori criticità nella corretta presentazione delle forme verbali si manifestano con i verbi appartenenti alla prima e alla seconda coniugazione, prodotti in maniera errata rispettivamente in 8 e 6 casi.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2) *								
Danijela (B2)	3		1		13		17	<b>0</b>
Maja R. (B1)	2	<b>1</b>	2		14	<b>1</b>	18	<b>2</b>
Nemanja (B1) *								
Ana (B1)		<b>3</b>	2	<b>1</b>	14		16	<b>4</b>
Mirna (A2)	3	<b>1</b>	1	<b>2</b>	13	<b>2</b>	17	<b>5</b>
Jelena R. (A2)	1		1		12	<b>4</b>	14	<b>4</b>
Occorrenze totali	9	<b>5</b>	7	<b>3</b>	66	<b>7</b>	82	<b>15</b>

Tab. 20. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Non dissimile da quello appena presentato si rivela il quadro complessivo relativo al secondo gruppo, i cui apprendenti, dopo aver realizzato nella prima attività il medesimo numero di occorrenze corrette

e mal formate (5), fanno registrare, in quella successiva, un divario piuttosto contenuto tra le prime, presentate 6 volte, e le seconde, prodotte in 2 casi (cfr. tab. 21). Si noti come 4 delle 7 occorrenze scorrette siano state realizzate da Maja S., la quale fa registrare il medesimo dato, cioè 2 produzioni mal formate, in entrambe le attività svolte. L'ultima attività vede, invece, un notevole ampliamento della forbice tra le produzioni ben formate, che risultano pari a 74, e le voci verbali agrammaticali, realizzate in soli 7 casi. Da notare, infine, come le maggiori problematiche riscontrate nella presentazione delle forme verbali siano legate alla realizzazione delle voci dei verbi appartenenti alla prima coniugazione, prodotte in maniera mal formata in 6 casi sui 14 complessivamente rilevati.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	1				10	2	11	2
Tamara (B2)		1	1		13	1	14	2
Jovana (B1)	3		1		14		18	0
Srdjan (B1)	1	1	2		12	1	15	2
Maja S. (B1)		2	1	2	12	1	13	5
Jelena O. (A2) *								
Branko (A2)		1	1		13	2	14	3
Occorrenze totali	5	5	6	2	74	7	85	14

Tab. 21. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Anche i dati relativi alle *performance* degli studenti del terzo gruppo mostrano, nelle prime due attività, un divario relativamente ridotto tra le occorrenze corrette e quelle mal formate, che nella terza attività, tuttavia, aumenta in maniera significativa (cfr. tab. 22). La prima attività vede gli apprendenti produrre, in totale, 4 occorrenze corrette a fronte di 3 forme verbali agrammaticali, di cui sono autori Danilo, Marija e Snezana, mentre nella seconda si registra un aumento delle produzioni ben formate, che passano a 7, e una lieve diminuzione delle voci scorrette, prodotte in soli 2 casi. Dell'ultima prova, in cui il divario tra le occorrenze corrette e quelle mal formate diventa più ampio, colpisce in particolare la *performance* di Milos, il quale realizza 11 produzioni scorrette a fronte di 8 voci grammaticali: di queste, tuttavia appena tre sono riconducibili a verbi lessicali, di cui sono espressione, invece, tutte le forme scorrettamente prodotte. Tra queste ultime, vengono realizzate in numero particolarmente elevato quelle riconducibili a verbi della seconda e della terza coniugazione. I dati che emergono da tale attività, unitamente a quelli evinti dall'unità precedente, evidenziano, dunque, ancora delle incertezze significative da parte di Milos nella corretta formulazione al congiuntivo presente di buona parte dei verbi lessicali a lui sottoposti.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	1		1		13		15	0
Dragana B. (B2) *								
Ivana (B1)	1		1		14	1	16	1

Snezana (B1)		<b>1</b>	2		13	<b>1</b>	15	<b>2</b>
Marija (A2)		<b>1</b>	1	<b>1</b>	17		18	<b>2</b>
Danilo (A2)	1	<b>1</b>	1		14	<b>2</b>	16	<b>3</b>
Milos (A2)	1		1	<b>1</b>	8	<b>11</b>	10	<b>12</b>
Occorrenze totali	4	<b>3</b>	7	<b>2</b>	79	<b>15</b>	90	<b>20</b>

Tab. 22. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.7. La settima unità: “La televisione”

Nella settima unità di acquisizione viene affrontato il tema della fruizione del mezzo televisivo, con particolare riferimento alla tipologia e alla qualità dei programmi trasmessi, ai rischi e ai pericoli di varia natura a cui sono esposti i telespettatori e alle possibili scelte da compiere per fare un uso consapevole e coscienzioso della televisione.

Nel complesso delle azioni didattiche intraprese al fine di favorire l’acquisizione del congiuntivo in alcuni specifici contesti di reggenza, la presente unità di acquisizione assume un’importanza cruciale in quanto costituisce la lezione inaugurale del secondo ciclo di unità, il cui *focus* morfosintattico è rappresentato dall’uso del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “volere che”, “essere meglio che” ed “essere necessario che”, tutte presentate al condizionale presente in modo da giustificare l’impiego del congiuntivo imperfetto in dipendenza da esse.

L’unità di acquisizione considerata, inoltre, costituisce un punto di svolta fondamentale della presente indagine, in quanto segna l’avvio dell’inversione dei trattamenti correttivi somministrati ai due gruppi sperimentali della ricerca: in particolare, gli apprendenti del primo gruppo, che nel corso del primo ciclo di unità di acquisizione erano stati sottoposti a una correzione esplicita unita a una spiegazione metalinguistica, che prevedeva che l’insegnante riformulasse correttamente le produzioni mal formate degli studenti, vengono ora stimolati a realizzare essi stessi delle mosse di riparazione, guidati dalle informazioni metalinguistiche fornite dall’insegnante; viceversa, gli studenti del secondo gruppo, in precedenza trattati con il solo *feedback* metalinguistico e dunque spinti a riformulare le realizzazioni agrammaticali prodotte, vengono adesso esposti a un processo correttivo che prevede che l’insegnante, oltre alle informazioni metalinguistiche, presenti anche la forma corretta della voce verbale mal formata, realizzando quindi anche una correzione esplicita dell’errore.

La riflessione sul *focus* grammaticale oggetto della presente unità, vale a dire il congiuntivo imperfetto, viene condotta, specularmente a quanto già osservato in riferimento alla prima unità di acquisizione, attraverso un percorso induttivo di scoperta delle sue regole di formazione e delle norme che ne governano l’uso in dipendenza dalle strutture reggenti considerate. Nello specifico, il docente sottopone agli apprendenti due brevi testi nei quali vengono espresse posizioni diverse relativamente all’uso del mezzo televisivo e, dopo aver fatto svolgere loro le relative attività di comprensione globale e analitica, dà avvio a una serie di attività aventi come *focus* morfosintattico il congiuntivo imperfetto inserito nei contesti di reggenza considerati: nella prima, vengono presentate due frasi estrapolate dai testi summenzionati contenenti due forme verbali al congiuntivo imperfetto evidenziate in grassetto e le relative strutture reggenti. Di tali verbi, gli apprendenti sono invitati a riconoscere il modo e il tempo e a riflettere su cosa ne giustifichi l’uso dal punto di vista sintattico; in seguito, viene chiesto loro di individuare nei due testi gli altri tre verbi coniugati al congiuntivo

imperfetto, di risalire al loro infinito e indicativo imperfetto e di mettere a confronto le forme isolate per tentare di trovare delle regolarità in merito alla loro formazione.

Al termine di tale percorso, completato dalla presentazione di un quadro di natura formale relativo alla coniugazione al congiuntivo imperfetto dei verbi regolari e dei principali verbi irregolari, vengono presentate, nella fase di sintesi dell'unità di acquisizione, due attività di produzione orale finalizzate a favorire l'esercizio e la fissazione del modo e del tempo verbale focalizzato nei contesti di reggenza individuati: in particolare, la prima attività spinge gli apprendenti all'elaborazione di un decalogo che regolamenti l'uso della televisione. Dal punto di vista formale, gli studenti, nell'esprimere le proprie idee, sono tenuti a usare le espressioni "sarebbe meglio che" o "sarebbe necessario che"; nella seconda attività, invece, si richiede agli apprendenti di esprimere i loro desideri personali relativamente alla programmazione e all'offerta televisiva facendo uso della struttura "vorrei che".

L'analisi delle occorrenze totali prodotte dagli apprendenti dei tre gruppi evidenzia come il numero complessivo delle produzioni ben formate, pari a 119, risulti notevolmente maggiore di quello delle forme verbali scorrette, realizzate solamente in 13 casi.

Gli apprendenti del primo gruppo, in particolare, formulano 32 occorrenze ben formate che risultano quasi equamente divise tra la prima e la seconda attività, nelle quali ne vengono prodotte rispettivamente 17 e 15 (cfr. tab. 23). Anche la distribuzione delle occorrenze tra gli apprendenti appare piuttosto omogenea, considerato che la maggior parte di essi ne realizza 3 in entrambe le attività. Le uniche eccezioni sono rappresentate da Mirna, che presenta 4 produzioni ben formate nella prima attività e 2 nella seconda, e da Nemanja, che ne produce solamente una in entrambe. Quest'ultimo dato, tuttavia, appare fortemente influenzato dalle 3 voci verbali mal formate prodotte dallo studente, che rendono quest'ultimo l'unico apprendente non solo del gruppo, ma anche, come si vedrà in seguito, dell'intera classe, a realizzare un numero di occorrenze mal formate maggiore di quello delle produzioni corrette.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	3		3		6	<b>0</b>
Danijela (B2)	3		3		6	<b>0</b>
Maja R. (B1)	3		3		6	<b>0</b>
Nemanja (B1)	1	<b>1</b>	1	<b>2</b>	2	<b>3</b>
Ana (B1)	3		3		6	<b>0</b>
Mirna (A2)	4		2	<b>1</b>	6	<b>1</b>
Jelena R. (A2) *						
Occorrenze totali	17	<b>1</b>	15	<b>3</b>	32	<b>4</b>

Tab. 23. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Gli apprendenti del secondo gruppo sono autori di 55 produzioni totali, delle quali solamente 4 risultano mal formate (cfr. tab. 24). Queste ultime vengono realizzate da quattro apprendenti diversi (nello specifico, Branko, Jelena O., Maja S. e Jovana) e sono rappresentate da due forme del verbo "trasmettere" e da altrettante voci dell'ausiliare "essere". Le 51 occorrenze ben formate, invece,

risultano distribuite in maniera relativamente omogenea tra la prima attività, nella quale ne vengono prodotte 27, e la seconda, in cui ne vengono presentate 24. Ogni apprendente, infine, realizza in totale tra le 6 e le 8 occorrenze ben formate, anch'esse distribuite in maniera piuttosto bilanciata tra le due succitate prove.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	4		4		8	
Tamara (B2)	4		4		8	
Jovana (B1)	4		3	<b>1</b>	7	<b>1</b>
Srdjan (B1)	4		4		8	
Maja S. (B1)	4		3	<b>1</b>	7	<b>1</b>
Jelena O. (A2)	4		3	<b>1</b>	7	<b>1</b>
Branko (A2)	3		3	<b>1</b>	6	<b>1</b>
Occorrenze totali	27	<b>0</b>	24	<b>4</b>	51	<b>4</b>

Tab. 24. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Il quadro relativo alle produzioni realizzate dagli apprendenti del terzo gruppo, invece, evidenzia come 25 delle 36 occorrenze ben formate totali vengano prodotte nella seconda attività, nella quale gli studenti, anche grazie agli stimoli dell'insegnante, che suggerisce loro delle idee da presentare nelle loro produzioni, collaborano con maggiore vivacità rispetto a quanto fatto nell'attività precedente (cfr. tab. 25). In totale, ogni apprendente realizza tra le 4 e le 6 occorrenze ben formate, mentre le produzioni scorrette vengono presentate in 2 occasioni da Milos e, in singoli casi, da Marija, Snezana e Dragana P.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	1	<b>1</b>	4		5	<b>1</b>
Dragana B. (B2)	1		4		5	<b>0</b>
Ivana (B1)	2		4		6	<b>0</b>
Snezana (B1)	2		3	<b>1</b>	5	<b>1</b>
Marija (A2)	2		3	<b>1</b>	5	<b>1</b>
Danilo (A2)	2		4		6	<b>0</b>
Milos (A2)	1	<b>1</b>	3	<b>1</b>	4	<b>2</b>
Occorrenze totali	11	<b>2</b>	25	<b>3</b>	36	<b>5</b>

Tab. 25. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.8. L'ottava unità: "Salviamo il nostro pianeta"

Il tema centrale intorno al quale si sviluppa l'ottava unità di acquisizione è rappresentato dalla salute del nostro pianeta e dai principali problemi ambientali che l'affliggono. Dopo aver approfondito l'argomento attraverso il confronto, la condivisione di idee, la riflessione sulle principali minacce ambientali e la lettura di un testo, corredata dalle relative attività di comprensione e di analisi lessicale, gli studenti vengono messi di fronte a due attività di produzione orale focalizzate, dal punto di vista morfosintattico, sull'uso del congiuntivo imperfetto nei contesti di reggenza considerati: la prima, nello specifico, è rappresentata da un *role play* nel quale gli studenti, fingendosi presidenti di alcune delle principali potenze mondiali, discutono a coppie o a piccoli gruppi sul tema dell'ambiente e sulle possibili azioni da intraprendere al fine di migliorare la salute del pianeta. Nell'avanzare le loro proposte, gli apprendenti sono tenuti a utilizzare le strutture "sarebbe meglio che" e "sarebbe necessario che". Nella seconda attività, invece, si richiede agli studenti di invitare il loro insegnante, che per l'occasione si finge poco attento alle questioni ambientali, a mostrare un maggiore sensibilità nei confronti della salute del pianeta. Essi, quindi, vengono spinti a esprimere dei desideri relativi al contributo che vorrebbero che il docente, nel suo piccolo, desse alla causa della salvaguardia dell'ambiente. La formulazione delle produzioni degli apprendenti è, anche in questo caso, vincolata al ricorso a una delle strutture reggenti focalizzate, nello specifico "vorrei che".

Entrambe le attività descritte prevedono che gli apprendenti esprimano liberamente le proprie idee. Tuttavia, al fine di garantire che tutte e tre le coniugazioni verbali risultino adeguatamente rappresentate nelle produzioni degli studenti, l'insegnante, a corredo della prima attività, fornisce una lista di idee e proposte sul tema dell'ambiente che includono l'infinito di alcuni verbi delle tre diverse coniugazioni, da reimpiegare poi nelle occorrenze da realizzare. Nella seconda attività, invece, il docente, sulla base della varietà e del numero di produzioni formulate liberamente dagli apprendenti, si riserva la possibilità di stimolare ulteriormente gli stessi nella formulazione di nuove occorrenze presentando per iscritto dei suggerimenti che contengano dei verbi, presentati all'infinito, appartenenti alle tre diverse coniugazioni.

L'analisi delle produzioni totali realizzate dagli apprendenti dei tre gruppi mostra, in maniera speculare a quanto era emerso nell'unità di acquisizione precedente, una netta prevalenza delle occorrenze ben formate, realizzate 107 volte, su quelle scorrette, attestate in soli 17 casi.

In particolare, gli apprendenti del primo gruppo producono nel complesso 40 forme verbali, delle quali 35 risultano ben formate (cfr. tab. 26). Di queste, 23 vengono realizzate nella prima attività, nella quale gli apprendenti attingono interamente ai suggerimenti presentati dal docente, dando vita, tuttavia, a un'attività che, per le modalità di svolgimento e di interazione con cui si sviluppa, sembra assomigliare, più che a un *role play*, a un *pattern drill* orale. Anche la seconda attività, nella quale vengono realizzate 12 occorrenze corrette, vede una netta predominanza delle produzioni formulate sulla base dei suggerimenti avanzati dall'insegnante, che si vede costretto a presentare quasi subito delle idee dopo aver constatato la scarsa partecipazione spontanea degli studenti: tra questi, infatti, solamente Nemanja e Maja R. formulano liberamente delle produzioni basate sui propri pensieri. Per quanto riguarda le 5 occorrenze scorrette realizzate, va sottolineato come 3 di esse vengano prodotte da Jelena R., la quale, nella prima attività, pur presentando una forma verbale esistente e corretta ("favorisse"), commette un errore di accordo tra il soggetto ("noi") e il predicato, mentre nella seconda produce due voci verbali del tutto agrammaticali ("spegnasse" e "capirasse"). Tali produzioni evidenziano come l'apprendente presenti ancora delle incertezze nella corretta presentazione delle forme del congiuntivo imperfetto, specialmente se il dato relativo alle produzioni mal formate viene messo a confronto con quello riguardante le occorrenze corrette, prodotte in numero minore e solamente nella prima attività. Le altre due forme agrammaticali attestate vengono

prodotte da Ana e Nemanja, i quali producono rispettivamente le voci “si introdusse” e “escissimo”, formulate entrambe nella prima attività.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	4		2		6	<b>0</b>
Danijela (B2)	4		*		4	<b>0</b>
Maja R. (B1)	3		3		6	<b>0</b>
Nemanja (B1)	3	<b>1</b>	2		5	<b>1</b>
Ana (B1)	3	<b>1</b>	3		6	<b>1</b>
Mirna (A2)	4		2		6	<b>0</b>
Jelena R. (A2)	2	<b>1</b>		<b>2</b>	2	<b>3</b>
Occorrenze totali	23	<b>3</b>	12	<b>2</b>	35	<b>5</b>

Tab. 26. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Gli apprendenti del secondo gruppo realizzano in totale 47 produzioni complessive, delle quali 41 si rivelano corrette (cfr. tab. 27). A differenza di quanto osservato in riferimento al primo gruppo, la prima attività di produzione orale vede gli studenti elaborare ed esprimere in massima parte idee e concetti originali e svolgere l'attività di simulazione in maniera più aderente alle dinamiche interattive che il *role play* dovrebbe di per sé presentare. Alle 17 occorrenze ben formate presentate nella prima attività si aggiungono le 24 formulate nella seconda, prodotte invece per lo più sulla base dei suggerimenti presentati dal docente. Se la distribuzione delle voci verbali corrette tra i singoli apprendenti appare piuttosto omogenea, in particolar modo nella seconda prova, le 6 occorrenze mal formate prodotte vengono realizzate quasi interamente nella prima attività, mentre la seconda vede il ricorrere di un'unica produzione mal formata: in proposito, appare significativo rilevare come due dei tre apprendenti che si rendono autori di tali occorrenze, vale a dire Srdjan e Jovana, formulano in due occasioni diverse una stessa produzione mal formata, rappresentata dalla forma “usissimo” e dalla voce “avressimo”. L'altra apprendente che realizza delle occorrenze scorrette è Maja S., la quale formula nella prima attività le voci “sarebbe” e “vengono”.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		4		6	<b>0</b>
Tamara (B2)	2		4		6	<b>0</b>
Jovana (B1)	2	<b>1</b>	4	<b>1</b>	6	<b>2</b>
Srdjan (B1)	4	<b>2</b>	4		8	<b>2</b>
Maja S. (B1)	3	<b>2</b>	4		7	<b>2</b>
Jelena O. (A2)	4		4		8	<b>0</b>
Branko (A2) *						
Occorrenze totali	17	<b>5</b>	24	<b>1</b>	41	<b>6</b>

Tab. 27. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Il quadro che emerge, infine, dall'analisi delle produzioni realizzate dagli studenti del terzo gruppo, vede la formulazione di 36 occorrenze complessive, delle quali 31 risultano ben formate (cfr. tab. 28). Di queste, solamente 10 vengono prodotte nella prima attività, nella quale, con l'eccezione di Dragana B., che non formula alcuna voce verbale, le occorrenze ben formate sembrano distribuite in maniera relativamente omogenea tra gli apprendenti, che ne producono singolarmente tra 2 e 3. Nella seconda prova, invece, si attestano 21 produzioni ben formate, che, se si esclude il caso di Danilo, che ne è autore di 6, vengono formulate in un numero compreso tra 3 e 4 da ogni studente. Va inoltre sottolineato come tutti i tipi di verbi risultino pienamente rappresentati nelle occorrenze degli studenti e vengano prodotti almeno una volta da ognuno di essi.

Passando all'analisi delle produzioni mal formate, si rileva come la maggior parte di esse si concentri nella prima prova, nella quale sono due gli apprendenti che se ne rendono autori: Marija e Milos. Essi, in particolare, sembrano mostrare diversi problemi nella coniugazione di verbi come "introdurre", di cui entrambi producono forme errate, e "ridurre", che Milos presenta nella forma "ridussimo". Quest'ultimo, in particolare, si segnala per la produzione di un numero quasi equivalente (5 contro 4) di forme ben formate e scorrette, per quanto le occorrenze corrette mostrino comunque come l'apprendente sappia presentare correttamente certe forme di verbi riconducibili a tutti e tre i tipi di verbi considerati.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2) *						
Dragana B. (B2)			4		4	<b>0</b>
Ivana (B1) *						
Snezana (B1)	2		4		6	<b>0</b>
Marija (A2)	3	<b>2</b>	4		7	<b>2</b>
Danilo (A2)	3		6		9	<b>0</b>
Milos (A2)	2	<b>3</b>	3	<b>1</b>	5	<b>4</b>
Occorrenze totali	10	<b>5</b>	21	<b>1</b>	31	<b>6</b>

Tab. 28. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.9. La nona unità: "Il telefonino"

Il tema centrale intorno al quale si sviluppa la nona unità di acquisizione è rappresentato dal telefono cellulare e, in particolar modo, dalla sua invasività nella vita quotidiana e dalla maniera in cui esso influenza comportamenti, relazioni e, in riferimento specifico all'uso degli SMS e dei sistemi di messaggistica istantanea, la lingua scritta.

Il *focus* morfosintattico del congiuntivo imperfetto e del suo uso nei contesti di reggenza focalizzati viene affrontato in tre diverse attività: la prima, inserita nella fase di motivazione dell'unità, richiede agli apprendenti di valutare i vantaggi e gli svantaggi che i cellulari presentano e di esprimere consequenzialmente desideri, consigli e suggerimenti in relazione all'uso che se ne dovrebbe fare, a

certi comportamenti da osservare e a possibili sviluppi e nuove funzionalità che in futuro tali dispositivi potrebbero presentare. L'espressione delle idee degli studenti è sottoposta a un vincolo di natura linguistica, rappresentato dall'uso delle strutture reggenti focalizzate, in modo tale che gli apprendenti vengano spinti all'uso del congiuntivo imperfetto.

Le altre due attività nelle quali viene trattato il *focus* morfosintattico considerato sono inserite nella fase di sintesi dell'unità: nella prima, gli apprendenti vengono invitati a indicare quali comportamenti legati all'uso del cellulare andrebbero evitati in determinate situazioni, facendo ricorso, per esprimere le loro idee, alle strutture "vorrei che", "sarebbe meglio che" e "sarebbe necessario che"; la seconda, invece, è di carattere ludico e prevede per ogni apprendente l'impiego di un *set* di 4 carte su ognuna delle quali viene indicato un comportamento o un atteggiamento legato all'uso dei telefoni cellulari. A turno, ogni apprendente è tenuto a prendere una carta, pensare a un collega a cui ritiene possa riferirsi il contenuto della stessa ed esprimere un desiderio o un suggerimento facendo ricorso alle strutture sopra citate. All'interno di ogni *set* di carte risultano equamente rappresentati, oltre all'ausiliare "essere", anche verbi appartenenti alle tre diverse coniugazioni e la disposizione delle carte durante lo svolgimento dell'attività garantisce che ogni apprendente produca almeno un verbo rappresentativo di ogni tipo verbale.

Passando all'analisi dei dati emersi dall'unità svolta, si rileva come gli apprendenti realizzino in totale 119 occorrenze, delle quali 102 risultano ben formate, mentre 17 sono quelle scorrette. Si conferma nuovamente, dunque, la tendenza che vede nel complesso una produzione nettamente maggiore delle forme verbali grammaticali rispetto a quelle mal formate, seppur con delle differenze tra i singoli gruppi relative in particolar modo al numero delle occorrenze scorrettamente prodotte. Nello specifico, ben 10 delle 17 produzioni agrammaticali totali vengono realizzate dagli apprendenti del primo gruppo, in particolar modo da Jelena R., Ana e Nemanja, ciascuno dei quali è autore di 3 occorrenze, e Katarina, che commette un unico errore, attribuibile, a differenza degli altri, a un problema di accordo tra la persona verbale prodotta e il soggetto del verbo stesso (cfr. tab. 29). Le principali criticità rilevate nelle produzioni mal formate degli altri tre apprendenti, invece, appaiono legate a errori di natura morfologica, legati, nello specifico, alla corretta formazione a partire dalla radice delle forme del congiuntivo imperfetto (si considerino, per esempio, le voci "capiressero" e "risponderasse", prodotte da Nemanja, o "connettessasse", realizzata da Jelena R.), o alla produzione di voci verbali esistenti ma riconducibili ad altri tempi e modi verbali (è il caso, in particolare, delle forme "possano", "avvertirono", "sente", prodotte da Ana, e "sappiano" e "sia", realizzate da Jelena R.). L'incidenza delle occorrenze mal formate sulle *performance* linguistiche complessivamente offerte dai tre succitati apprendenti appare senz'altro significativa: Nemanja, infatti, produce il medesimo numero (3) di occorrenze corrette e mal formate; Jelena R. realizza appena una voce verbale corretta in più (4) di quelle agrammaticali (3), mentre le produzioni realizzate scorrettamente da Ana sono la metà (3) di quelle ben formate (6). Appare inoltre opportuno rilevare come la maggiore percentuale di errori commessi emerga nelle prime due attività, nelle quali gli apprendenti erano tenuti a esprimere in maniera autonoma le proprie idee senza alcun suggerimento da parte del docente; al contrario, l'ultima attività, per le modalità di svolgimento che presenta, sembra assomigliare maggiormente a un *pattern drill* orale che a una reale attività comunicativa.

Si noti, infine, lo squilibrio rilevabile nei dati statistici relativi al numero di produzioni realizzate tra le prime due attività, in cui ogni apprendente era libero di esprimere spontaneamente le proprie idee, e l'ultima, che imponeva invece a ciascun apprendente la presentazione di 4 forme verbali. Tale asimmetria emergerà con un'evidenza ancora maggiore nel quadro relativo alle produzioni realizzate dagli studenti appartenenti agli altri due gruppi della ricerca.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	2		1		3	<b>1</b>	6	<b>1</b>
Danijela (B2)	2		1		4		7	<b>0</b>
Maja R. (B1)			1		4		5	<b>0</b>
Nemanja (B1)		<b>1</b>		<b>1</b>	3	<b>1</b>	3	<b>3</b>
Ana (B1)	1	<b>2</b>	1	<b>1</b>	4		6	<b>3</b>
Mirna (A2)	2		1		4		7	<b>0</b>
Jelena R. (A2)	1	<b>1</b>	1		2	<b>2</b>	4	<b>3</b>
Occorrenze totali	8	<b>4</b>	6	<b>2</b>	24	<b>4</b>	38	<b>10</b>

Tab. 29. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Gli apprendenti del secondo gruppo producono in totale 32 occorrenze, delle quali appena 3 risultano mal formate (cfr. tab. 30): due di queste sono rappresentate dalle uniche forme verbali prodotte da Jelena O. nelle prime due attività e sono costituite dalle produzioni “potrebbe” e “permessino”; l’occorrenza restante, invece, viene realizzata da Branko nella seconda attività ed è rappresentata dalla forma “useressimo”.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	1		1		4		6	<b>0</b>
Tamara (B2)	1		1		4		6	<b>0</b>
Jovana (B1)	1		1		4		6	<b>0</b>
Srdjan (B1)	2		*		*		2	<b>0</b>
Maja S. (B1) *								
Jelena O. (A2)		<b>1</b>		<b>1</b>	4		4	<b>2</b>
Branko (A2)	1			<b>1</b>	4		5	<b>1</b>
Occorrenze totali	6	<b>1</b>	3	<b>2</b>	20	<b>0</b>	29	<b>3</b>

Tab. 30. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Gli studenti del terzo gruppo infine, realizzano nel complesso 35 produzioni ben formate e 4 occorrenze agrammaticali (cfr. tab. 31): queste ultime si concentrano nelle *performance* di Snezana, la quale è autrice, nella seconda attività delle forme “pensano” e “dobbiano”, e di Marija, che invece presenta le sue due uniche occorrenze mal formate, rappresentate da due forme dell’ausiliare “essere”, nell’ultima attività di produzione orale.

Studenti	A.1		A.2		A.3		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	1		1		4		6	<b>0</b>

Dragana B. (B2)	1		1		4		6	<b>0</b>
Ivana (B1)			1		4		5	<b>0</b>
Snezana (B1)	1			<b>2</b>	4		5	<b>2</b>
Marija (A2)			1		2	<b>2</b>	3	<b>2</b>
Danilo (A2)			1		4		5	<b>0</b>
Milos (A2)			1		4		5	<b>0</b>
Occorrenze totali	3	<b>0</b>	6	<b>2</b>	26	<b>2</b>	35	<b>4</b>

Tab. 31. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.10 La decima unità: “I rapporti tra genitori e figli”

Il tema centrale della decima unità di acquisizione è rappresentato dalle relazioni tra genitori e figli, e, in particolar modo, dalle diverse situazioni di contrasto e conflittualità che possono emergere in tali rapporti. Dopo aver approfondito l’argomento nel corso dell’unità attraverso la presentazione di alcuni stimoli fotografici e di un testo audiovisivo sul quale sono state elaborate delle attività di comprensione e di approfondimento lessicale, nella fase di sintesi viene proposta un’attività di *role play* nella quale gli apprendenti si fingono ospiti di un *talk show* televisivo nel quale viene affrontato il tema delle relazioni tra genitori e figli. Gli studenti si dividono in due gruppi, costituiti l’uno dai genitori e l’altro dai figli, e, dopo aver riflettuto sui principali problemi ed elementi di conflittualità che possono sorgere nei rapporti tra gli uni e gli altri, danno vita a un dibattito nel quale discutono con coloro che esprimono una posizione diversa esponendo il proprio punto di vista e cercando di far prevalere le proprie opinioni e argomentazioni. Nel comunicare le proprie idee, gli apprendenti vengono lasciati liberi di ricorrere alle soluzioni linguistiche che prediligono. L’unico vincolo in tal senso è rappresentato dal fatto che la consegna richiede agli studenti di fare anche ricorso alle strutture reggenti focalizzate, in modo tale che possa essere favorita la produzione di forme del congiuntivo imperfetto.

Dall’analisi delle occorrenze prodotte, emerge un quadro complessivo caratterizzato dalla realizzazione da parte degli apprendenti di 18 produzioni ben formate e di 14 forme verbali agrammaticali. Uno scarto così esiguo tra le occorrenze corrette e le produzioni mal formate risulta inedito se si considera la somma delle voci verbali complessivamente realizzate all’interno di un’unità di acquisizione; tuttavia, risultati non dissimili da quelli presentati erano già stati osservati in altre attività, anch’esse di simulazione, nelle quali veniva lasciata agli apprendenti la più totale libertà di esprimere le proprie idee ricorrendo alle soluzioni linguistiche da essi predilette, sebbene gli stessi discenti fossero comunque incoraggiati all’uso delle strutture reggenti focalizzate.

Per quanto riguarda la distribuzione delle voci verbali all’interno dei singoli gruppi, si rileva come gli studenti del primo producano in totale 9 occorrenze corrette e 5 produzioni mal formate (cfr. tab. 32). In particolare, le voci grammaticali vengono quasi interamente prodotte dagli apprendenti di livello intermedio, i quali realizzano nel complesso 3 forme dei verbi ausiliari (2 delle quali vengono prodotte da Danijela, mentre una è presentata da Maja R.) e 5 voci di verbi lessicali, 4 dei quali appartenenti alla prima coniugazione. Le due apprendenti di livello A2, invece, offrono delle *performance* piuttosto diverse: Mirna produce 2 voci del verbo “sapere”, rappresentate dalla forma grammaticale “sapeste” e dall’occorrenza “sapessero”, che, nonostante risulti corretta dal punto di vista morfologico, è stata giudicata mal formata in quanto non esprime un corretto accordo di numero

con il soggetto della frase, rappresentano dal pronome “voi”; Jelena R., invece, si rende autrice esclusivamente di occorrenze agrammaticali, rappresentate da 4 forme dell’indicativo presente di altrettanti verbi lessicali.

Studenti	A.1	
	C	S
Katarina (B2)		
Danijela (B2)	3	<b>0</b>
Maja R. (B1)	3	<b>0</b>
Nemanja (B1)	2	<b>0</b>
Ana (B1)		
Mirna (A2)	1	<b>1</b>
Jelena R. (A2)	0	<b>4</b>
Occorrenze totali	9	<b>5</b>

Tab. 32. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Il divario tra le produzioni ben formate e le occorrenze corrette risulta ancora meno marcato nelle *performance* offerte dagli apprendenti del secondo gruppo, che realizzano nel complesso 7 voci verbali grammaticali e 5 produzioni mal formate (cfr. tab. 33). Oltre la metà delle 7 forme grammaticali prodotte, rappresentate esclusivamente da voci di verbi della prima coniugazione, si concentra nelle occorrenze presentate da Tamara, mentre Jovana, Srdjan e Jelena O., che realizzano le restanti produzioni ben formate, si rendono individualmente autori di un’unica occorrenza corretta. Questi ultimi due apprendenti, tuttavia, accanto alle forme grammaticali prodotte, formulano ciascuno un’occorrenza scorretta, rappresentata da una voce morfologicamente ben formata di un verbo lessicale (“pensaste” e “trovaste”) che presenta, però, un accordo di numero scorretto con il soggetto della frase (“i genitori” e “i figli”). Le altre tre occorrenze mal formate, infine, vengono prodotte da Maja S., che realizza la forma “capiresse”, e Branko, autore delle voci “dassero” e “lascernessero”.

Studenti	A.1	
	C	S
Ana-Marija (B2)		
Tamara (B2)	4	
Jovana (B1)	1	
Srdjan (B1)	1	<b>1</b>
Maja S. (B1)		<b>1</b>
Jelena O. (A2)	1	<b>1</b>
Branko (A2)		<b>2</b>
Occorrenze totali	7	<b>5</b>

Tab. 33. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Il quadro relativo alle produzioni formulate dagli apprendenti del terzo gruppo, infine, fa registrare una prevalenza delle occorrenze mal formate su quelle corrette (cfr. tab. 34). Queste ultime vengono realizzate esclusivamente dalle due apprendenti di livello B2, cioè Dragana B. e Dragana P., mentre delle produzioni agrammaticali sono autori Snezana, Marija e Danilo. Se la prima formula, in dipendenza dalle strutture reggenti considerate, due voci verbali all'indicativo presente (“si truccano” e “parlano”), Danilo e Marija realizzano rispettivamente le forme “ascoltissimo” e “dividasse”, che, pur presentando il morfema temporale del congiuntivo imperfetto, risultano agrammaticali per via della scelta della vocale tematica.

Studenti	A.1	
	C	S
Dragana P. (B2)	1	
Dragana B. (B2)	1	
Ivana (B1)		
Snezana (B1)		<b>2</b>
Marija (A2)		<b>1</b>
Danilo (A2)		<b>1</b>
Milos (A2)		
Occorrenze totali	2	<b>4</b>

Tab. 34. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.11. L'undicesima unità: “Vivere in campagna, vivere in città”

La penultima unità di acquisizione è incentrata sulla dicotomia città-campagna ed in particolar modo sugli aspetti, sugli elementi e sulle abitudini che tendono a caratterizzare lo stile di vita di chi risiede in un ambiente urbano e di chi invece abita in un contesto più rurale. Il *focus* morfosintattico dell'unità, rappresentato dall'uso del congiuntivo imperfetto in dipendenza da determinate strutture reggenti, viene affrontato all'interno di due attività, che si collocano rispettivamente nella fase di motivazione e di sintesi dell'unità di acquisizione: nella prima, gli studenti, dopo aver indicato i vantaggi e gli svantaggi che la vita di città e quella di campagna comportano, vengono invitati a esprimersi su cosa cambierebbero dell'uno e dell'altro contesto, facendo ricorso alle espressioni “vorrei che”, “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”; la seconda, invece, si configura come un'attività di *role play* e prevede che gli studenti discutano in un'assemblea pubblica della possibilità di creare o meno un'isola pedonale in una determinata zona della loro città. A ogni apprendente viene attribuito uno specifico profilo di un cittadino che, per motivi ed esigenze di diverso tipo che vengono illustrate in ciascuna scheda relativa a ogni personaggio, si esprime in maniera favorevole o contraria nei confronti del progetto oggetto del dibattito. Anche in questa attività gli apprendenti sono invitati a fare ricorso alle strutture reggenti focalizzate nell'esprimere le loro posizioni.

L'analisi delle produzioni evidenzia che gli studenti dei tre gruppi realizzano complessivamente 54 occorrenze totali, delle quali 43 risultano ben formate e 11 scorrette. Si noti, tuttavia, come la maggior parte delle produzioni agrammaticali (7) venga formulata dagli apprendenti del secondo gruppo, i quali, di contro, realizzano appena 10 occorrenze corrette. I dati che emergono dall'analisi delle

occorrenze complessivamente prodotte dagli studenti appartenenti agli altri due gruppi della ricerca, invece, risultano estremamente vicini: sono 17 e 16, infatti, le produzioni totali realizzate rispettivamente dagli studenti del primo e del secondo gruppo, mentre le occorrenze mal formate risultano rispettivamente pari a 3 e a 1.

Approfondendo l'analisi relativa alle voci prodotte, gli apprendenti del primo gruppo realizzano correttamente 7 forme verbali nella prima attività e 10 nella seconda (cfr. tab. 35). Ognuno di essi, in particolare, formula in ciascuna attività almeno un'occorrenza ben formata, mentre le produzioni scorrette risultano pari a una nella prima attività e a 2 nella seconda: nello specifico, Nemanja si rende autore della forma "avressimo", in seguito alla quale, tuttavia, formula una nuova produzione in cui realizza correttamente la voce "avessimo"; Maja R., invece, produce l'occorrenza "costruissono", nella quale emerge la difficoltà della studentessa di produrre correttamente il morfema della terza persona plurale del congiuntivo imperfetto; Danijela, infine, dopo aver realizzato le occorrenze "fossero" e "si ascoltasse", presenta la forma "sono" in dipendenza da una delle strutture focalizzate.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	1		1		2	<b>0</b>
Danijela (B2)	1		2	<b>1</b>	3	<b>1</b>
Maja R. (B1)	2		2	<b>1</b>	4	<b>1</b>
Nemanja (B1)	1	<b>1</b>	1		2	<b>1</b>
Ana (B1)	1		2		3	<b>0</b>
Mirna (A2)	1		2		3	<b>0</b>
Jelena R. (A2) *						
Occorrenze totali	7	<b>1</b>	10	<b>2</b>	17	<b>3</b>

Tab. 35. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Passando all'analisi delle produzioni formulate dagli apprendenti del secondo gruppo, si nota uno scarto estremamente ridotto tra il numero delle occorrenze ben formate, in entrambe le attività pari a 5, e il dato relativo alle produzioni scorrette, formulate 4 volte nella prima attività e 3 nella seconda (cfr. tab. 36). In particolare, Jelena O. e Srdjan si rendono autori di produzioni mal formate in tutte e due le attività svolte: la studentessa, nello specifico, presenta due forme agrammaticali ("possessero" e "potresse") riconducibili al modale "potere", mentre l'apprendente formula nella prima attività le voci "lascia" e "abbiano" e nella seconda l'occorrenza "sappiaste". Nel complesso, appare rilevante notare come il numero delle produzioni agrammaticali realizzate da Jelena O. superi quello delle occorrenze corrette, mentre la *performance* di Srdjan evidenzia come il dato numerico relativo alle produzioni ben formate e a quelle mal formate risulti il medesimo. Maja S., invece, dopo aver realizzato complessivamente quattro occorrenze corrette, produce la forma "moriremo" in dipendenza da una delle tre strutture focalizzate, mentre Tamara nella prima attività presenta la voce "sono". Si noti, infine, come Branko e Jovana, presenti solamente nella prima delle due attività, non rispondano alla domanda posta, mentre Ana Marija, che partecipa, invece, all'intera lezione, non realizza in nessun caso occorrenze dipendenti dalle strutture focalizzate.

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)						
Tamara (B2)		<b>1</b>	2		2	<b>1</b>
Jovana (B1)			*		*	
Srdjan (B1)	1	<b>2</b>	2	<b>1</b>	3	<b>3</b>
Maja S. (B1)	3		1	<b>1</b>	4	<b>1</b>
Jelena O. (A2)	1	<b>1</b>		<b>1</b>	1	<b>2</b>
Branko (A2)			*		*	
Occorrenze totali	5	<b>4</b>	5	<b>3</b>	10	<b>7</b>

Tab. 36. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Gli apprendenti del terzo gruppo, infine, producono 7 forme verbali corrette nella prima attività e 9 nella seconda (cfr. tab. 37). Tutti gli studenti ad eccezione di Milos e Dragana B., che nell'attività di *role play* non presentano alcuna forma verbale nei contesti di reggenza considerati, realizzano almeno un'occorrenza ben formata in ciascuna delle attività svolte. L'unica produzione scorretta, invece, viene prodotta da Snezana, la quale, nella seconda attività, formula la voce "trasferite".

Studenti	A.1		A.2		Occorrenze totali	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	1		1		2	<b>0</b>
Dragana B. (B2)	1				1	<b>0</b>
Ivana (B1)	1		2		3	<b>0</b>
Snezana (B1)	1		3	<b>1</b>	4	<b>1</b>
Marija (A2)	1		2		3	<b>0</b>
Danilo (A2)	1		1		2	<b>0</b>
Milos (A2)	1				1	<b>0</b>
Occorrenze totali	7	<b>0</b>	9	<b>1</b>	16	<b>1</b>

Tab. 37. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.12. La dodicesima unità: "Le stelle della musica"

Nell'ultima unità di acquisizione si torna a trattare il tema della musica, seppure in una prospettiva del tutto diversa da quella illustrata in precedenza: l'argomento centrale è infatti rappresentato dalla tendenza all'autodistruzione di alcune delle più importanti stelle della musica che, ancora giovanissime, si sono fatte travolgere dal successo planetario raggiunto grazie alla loro professione. Nello specifico, viene approfondita la figura di Kurt Cobain e in particolare la vicenda relativa alla sua morte, ancora oggi avvolta in un alone di mistero nonostante la versione ufficiale dei fatti parli di suicidio.

Il *focus* morfosintattico del congiuntivo imperfetto e del suo uso in dipendenza dalle strutture reggenti considerate viene affrontato in un'unica attività, presentata nella fase di sintesi dell'unità, che riprende da vicino quella già svolta nella sesta unità di acquisizione: si tratta di un'emulazione del "Gioco dell'oca" nel quale le caselle disegnate sul tabellone contengono al proprio interno dei verbi presentati all'infinito. Ogni apprendente dispone di una pedina che, in base al punteggio (compreso tra 1 e 6) totalizzato lanciando un dado, si posa su una determinata casella, nella quale è indicato un verbo che lo studente è tenuto a formulare correttamente in dipendenza da una delle strutture reggenti focalizzate. Il tabellone prevede la presenza, per ognuno dei tipi di verbi considerati (cioè verbi appartenenti alle tre coniugazioni a cui si aggiungono i due verbi ausiliari), di sette caselle poste in successione, in maniera tale che ogni apprendente, con l'avanzare del gioco, si ritrovi a dover formulare almeno una produzione in cui figurino ciascun tipo di verbo considerato.

Dall'analisi delle occorrenze totali prodotte dagli apprendenti dei tre gruppi (cfr. tab. 38-40) emerge un dato complessivo che vede la produzione quasi esclusiva di produzioni ben formate, attestate in 133 casi, a cui si contrappone invece un'unica occorrenza mal formata, realizzata da Jelena R. e rappresentata dalla voce "sia". Tutti gli apprendenti sono autori di un numero di occorrenze variabile tra 6 e 8, mentre il dato complessivo relativo alle forme verbali prodotte all'interno di ogni gruppo vede emergere dei valori piuttosto vicini tra il secondo e il terzo gruppo, mentre le 34 occorrenze attestate nel primo sono spiegabili con la presenza di soli 5 apprendenti nello svolgimento dell'attività.

Studenti	A.1	
	C	S
Katarina (B2)	6	
Danijela (B2)	7	
Maja R. (B1) *		
Nemanja (B1) *		
Ana (B1)	8	
Mirna (A2)	7	
Jelena R. (A2)	5	<b>1</b>
Occorrenze totali	33	<b>1</b>

Tab. 38. Primo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Studenti	A.1	
	C	S
Ana-Marija (B2)	8	
Tamara (B2)	8	
Jovana (B1)	8	
Srdjan (B1)	7	
Maja S. (B1)	8	
Jelena O. (A2)	7	
Branko (A2)	7	
Occorrenze totali	53	<b>0</b>

Tab. 39. Secondo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

Studenti	A.1	
	C	S
Dragana P. (B2)	6	
Dragana B. (B2)	6	
Ivana (B1)	7	
Snezana (B1)	7	
Marija (A2)	6	
Danilo (A2)	8	
Milos (A2)	7	
Occorrenze totali	47	0

Tab. 40. Terzo gruppo. Distribuzione delle occorrenze prodotte tra gli apprendenti.

### 7.13. Riflessioni conclusive

L'analisi delle attività volte a stimolare la realizzazione del congiuntivo presente e imperfetto nei contesti di reggenza considerati evidenzia un dato di notevole importanza per l'indagine e, in particolare, per permettere una migliore comprensione e interpretazione dei risultati dei test che verranno esposti nei capitoli 8 e 9: il numero totale delle produzioni mal formate si rivela estremamente ridotto. I livelli di correttezza fatti registrare dai diversi gruppi della ricerca, infatti, si attestano su percentuali estremamente elevate: nello specifico, le occorrenze grammaticali, come si evince dalla tabella 41, non risultano mai inferiori all'85% del totale delle produzioni complessivamente realizzate all'interno di ogni gruppo.

Congiuntivo Presente	N. esiti corretti / n. esiti corretti	% esiti corretti
Gruppo 1	407 / 450	90,4%
Gruppo 2	332 / 337	88,0%
Gruppo 3	344 / 392	87,7%

Congiuntivo imperfetto	N. esiti corretti / n. esiti totali	% esiti corretti
Gruppo 1	164/192	85,4%
Gruppo 2	191/216	88,4%
Gruppo 3	167/187	89,3%

Tab. 41. Numeri e percentuali delle forme verbali presentate correttamente al congiuntivo presente e imperfetto realizzate dai tre gruppi.

Ancora più significativo appare il dato relativo alla correttezza delle occorrenze complessivamente prodotte dagli studenti appartenenti ai singoli livelli di competenza comunicativa individuati (cfr. tab. 42): se, da una parte, i discenti di livello B2 e, limitatamente alla realizzazione delle forme del congiuntivo imperfetto, anche gli apprendenti di livello B1 fanno registrare un numero di occorrenze ben formate complessivamente pari o superiori al 90% di quelle totali, dall'altra gli studenti di livello

A2 mostrano percentuali di correttezza comunque estremamente elevate, realizzando correttamente almeno l'80% delle occorrenze formulate.

Congiuntivo Presente	N. esiti corretti / n. esiti corretti	% esiti corretti
B2	304/317	94,9%
B1	483/536	90,1%
A2	285/355	80,2%

Congiuntivo imperfetto	N. esiti corretti / n. esiti totali	% esiti corretti
B2	162/166	97,5%
B1	198/231	85,7%
A2	163/197	82,7%

Tab. 42. Numeri e percentuali delle forme verbali presentate correttamente al congiuntivo presente e imperfetto da parte degli studenti di livello A2, B1 e B2.

Tali dati evidenziano come l'azione correttiva dell'insegnante, considerata il fulcro teorico della ricerca, sia stata in realtà estremamente limitata. La valutazione dei risultati dei test svolti al termine dei due cicli didattici non potrà dunque prescindere dalla considerazione del numero decisamente esiguo e ristretto di mosse correttive realizzate durante lo svolgimento delle unità di acquisizione.

## *8. Analisi dei dati dei test*

Dopo aver delineato il quadro teorico e metodologico della ricerca e presentato le unità di acquisizione svolte nel corso dell'indagine, nel corso dei seguenti paragrafi verranno analizzati i risultati dei test somministrati agli apprendenti allo scopo di verificare il loro livello di conoscenza iniziale dei *focus* morfosintattici trattati e rilevare gli effetti dell'azione didattica e dei relativi trattamenti correttivi.

### *8.1 I test sul congiuntivo presente*

Nei seguenti paragrafi verranno illustrati i risultati raccolti dall'analisi dei test scritti e orali finalizzati a verificare la conoscenza da parte degli apprendenti del congiuntivo presente in dipendenza dalle strutture focalizzate che ne richiedono l'uso.

#### *8.1.1 La prima prova: produzione spontanea n.1*

Come è già stato sottolineato in precedenza, i *test* elaborati allo scopo di verificare la conoscenza del congiuntivo presente da parte degli apprendenti si compongono di quattro prove. Con la prima (cfr. fig. 6) si intende rilevare se, ed eventualmente in che misura, gli apprendenti ricorrano alle forme del congiuntivo presente in maniera spontanea, senza, cioè, che vengano presentati contesti d'uso obbligatori o che siano fornite indicazioni che vincolino gli studenti a realizzare le forme del congiuntivo nelle loro produzioni orali. L'attività proposta, infatti, richiede semplicemente agli apprendenti di fornire idee, opinioni e impressioni personali che scaturiscono dalla visione di un'immagine. Per facilitare ulteriormente lo svolgimento del compito, viene presentata una breve lista di voci che, nelle intenzioni di chi ha elaborato la prova, costituiscono degli stimoli in grado di sollecitare gli apprendenti a esprimere il proprio pensiero su quanto mostrato nell'immagine.

1. Guarda l'immagine e commentala. In particolare, vorrei conoscere le tue idee, le tue opinioni o le tue impressioni sui seguenti punti:



- a) la scena che vedi;
- b) le persone coinvolte: chi sono e i rapporti che ci sono tra di loro;
- c) quello che succede e perché;
- d) l'atmosfera;
- e) il comportamento dei diversi personaggi;

Fornisci, infine, una tua opinione o una tua impressione su quello che vedi.

Fig. 6. Prova di produzione spontanea n.1.

### 8.1.1.1 Esiti dei test orali

Dai risultati ottenuti dagli apprendenti del primo gruppo, emerge come questi realizzino complessivamente un numero di forme verbali corrette che aumenta sensibilmente, passando da 4 a 14, tra il pre-test e il post-test immediato, per poi diminuire fino a 9 nel post-test differito (cfr. tab. 43).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)			2		1	
Danijela (B2)	1	<b>1</b>	3	<b>1</b>	5	
Maja R. (B1)	1		1	<b>1</b>	1	
Nemanja (B1)			1			
Ana (B1)	1		2		1	
Mirna (A2)	1		3	<b>1</b>	1	<b>1</b>
Jelena R. (A2)		<b>3</b>	2	<b>1</b>		<b>1</b>
Occorrenze totali	4	<b>4</b>	14	<b>4</b>	9	<b>2</b>

Tab. 43. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Si rileva, altresì, come il dato relativo all'aumento generale del numero delle occorrenze grammaticali prodotte tra il pre-test e i due post-test sia accompagnato da un parallelo incremento del numero degli studenti che realizzano almeno un'occorrenza corretta: nello specifico, sono solo 4 gli apprendenti che nel pre-test producono correttamente delle forme del congiuntivo presente in dipendenza dalle strutture focalizzate; al contrario, il post-test immediato vede tutti gli studenti realizzare almeno un'occorrenza grammaticale, mentre nell'ultimo momento di *testing*<sup>75</sup> vi sono 2 apprendenti, Jelena R. e Nemanja, che, come nel pre-test, omettono qualsiasi produzione ben formata di forme verbali al congiuntivo presente.

Va tuttavia osservato come il dato complessivo relativo alle occorrenze corrette prodotte nel post-test differito sia notevolmente influenzato dalla *performance* di una studentessa, Danijela, la quale realizza più della metà delle occorrenze grammaticali totali prodotte dall'insieme degli apprendenti. Da un'analisi più approfondita, è possibile rilevare che, ad eccezione della succitata studentessa, il cui *trend* relativo alla correttezza formale delle occorrenze aumenta costantemente, e di Maja R., la quale realizza una produzione ben formata in tutte e tre le fasi di *testing*, il numero delle forme verbali realizzate correttamente nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito diminuisce nei restanti 5 studenti. Al contrario, nel post-test immediato si evidenzia un aumento generalizzato delle produzioni ben formate rispetto ai risultati fatti registrare nel pre-test, con la sola eccezione di Maja R., che, come è stato appena osservato, produce in tutte e tre le fasi di *testing* il medesimo numero di occorrenze corrette, pari a 1.

Dall'analisi delle produzioni agrammaticali, emerge come il numero totale di tali occorrenze rimanga invariato nel passaggio dal pre-test al post-test immediato. Tuttavia, se nella prova somministrata prima dell'inizio del trattamento correttivo le 4 occorrenze scorrette erano state prodotte da 2 soli apprendenti (e ben 3 delle 4 produzioni in questione formulate da un'unica studentessa, Jelena R.), i risultati della corrispondente attività del post-test immediato permettono di osservare come le 4 occorrenze mal formate siano equamente distribuite tra altrettante apprendenti: a Danijela e Jelena R., che anche in tale prova realizzano delle produzioni agrammaticali, si aggiungono Mirna e Maja R., che in fase di pre-test, invece, non avevano commesso alcun errore. Tuttavia, per provare a fornire un'interpretazione di tali dati che tenga conto della globalità della prova e delle *performance* offerte dagli studenti, risulta necessaria una lettura delle occorrenze agrammaticali non in isolamento ma in relazione al numero totale delle occorrenze correttamente prodotte sia globalmente sia individualmente dai singoli apprendenti. L'adozione di tale prospettiva permette infatti di attribuire un peso statistico diverso ai 4 errori prodotti nelle due diverse fasi di *testing*: nel pre-test orale le occorrenze totali attestate sono 8 e di conseguenza le realizzazioni agrammaticali rappresentano il 50% delle produzioni complessive; nel post-test differito, invece, l'incidenza delle occorrenze mal formate (4) su quelle totali (14) risulta decisamente inferiore, raggiungendo una percentuale del 28,5%.

Nel post-test differito, invece, il numero delle produzioni agrammaticali diminuisce rispetto a quanto era emerso nei precedenti momenti di valutazione. Le uniche due occorrenze scorrette vengono realizzate dalle due studentesse di livello A2: nello specifico, Mirna conferma il dato di

---

<sup>75</sup> Le espressioni *momento di testing* e *fase di testing* vengono utilizzate per riferirsi, a seconda del contesto, o al pre-test o al post-test immediato o al post-test differito.

agrammaticalità fatto rilevare nel post-test immediato, affiancando tuttavia ad esso una riduzione nel numero delle produzioni corrette, che scendono da 3 a 1; Jelena R., invece, realizza, così come aveva fatto nel post-test immediato, un'occorrenza mal formata che però non risulta bilanciata, a differenza di quanto era emerso nella precedente fase di *testing*, da nessuna produzione corretta.

Un'analisi specifica delle produzioni realizzate dai singoli apprendenti permette di osservare quali siano i verbi utilizzati in dipendenza dalle strutture focalizzate reggenti il congiuntivo. Nel pre-test iniziale, 3 delle 4 occorrenze correttamente prodotte sono rappresentate da forme del congiuntivo presente del verbo "essere", mentre la restante produzione ben formata, realizzata da Maja R., è rappresentata dalla forma "dica". Nella medesima prova vengono altresì realizzati 4 esiti agrammaticali di verbi lessicali, distribuiti interamente tra due apprendenti: Jelena R., la quale produce le forme "si litigano", "gride" e "deve", e Danijela, che invece commette un unico errore nella coniugazione del verbo "litigare", realizzando la forma "litigano".

I netti miglioramenti riscontrabili nella correttezza delle produzioni realizzate nel post-test immediato riguardano in particolare l'uso delle forme del congiuntivo del verbo "essere", che aumentano da 3 a 10, e dell'ausiliare "avere", che compare in 3 casi. Le occorrenze agrammaticali prodotte sono relative ai verbi lessicali, tra i quali spicca nuovamente "litigare", prodotto scorrettamente in 3 casi.

I risultati del post-test differito mostrano, infine, come 4 apprendenti, la maggior parte dei quali si colloca non oltre il livello B1 di competenza comunicativa generale, ritorni, limitatamente alle produzioni ben formate, a offrire *performance* simili se non identiche a quelle già emerse in fase di pre-test: le eccezioni più evidenti sono rappresentate da Danijela, la quale mostra una notevole sicurezza nell'uso di forme riconducibili a diverse tipi verbali, e Jelena R., che, pur non producendo alcuna occorrenza corretta, si limita a un unico errore, rappresentato dalla forma "vuole". Negli altri casi, invece, emerge il ricorso esclusivo alle forme del congiuntivo presente del verbo "essere", utilizzate in 5 casi.

Gli studenti del secondo gruppo, a differenza di quelli del primo, mostrano un continuo incremento del numero delle occorrenze corrette, che cresce da 3 a 12 nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, per poi continuare ad aumentare fino a 20 nel post-test differito (cfr. tab. 44). Contestualmente, si rileva, altresì, un incremento, nell'arco delle tre fasi di *testing*, del numero degli apprendenti che realizzano almeno una produzione corretta: se nel pre-test, infatti, sono solamente 2 gli studenti che producono delle occorrenze ben formate (nella fattispecie Maja S. e Ana-Marija), nel post-test immediato e in quello differito tale numero sale rispettivamente a 5 e 7.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		4		5	
Tamara (B2)		<b>1</b>			2	
Jovana (B1)			1	<b>1</b>	4	
Srdjan (B1)		<b>1</b>	4		1	
Maja S. (B1)	1			<b>1</b>	4	<b>2</b>
Jelena O. (A2)		<b>1</b>	1		1	
Branko (A2)		<b>3</b>	2	<b>1</b>	3	
Occorrenze totali	3	<b>6</b>	12	<b>3</b>	20	<b>2</b>

Tab. 44. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Analizzando le *performance* dei singoli studenti, tuttavia, è possibile osservare come la tendenza generale relativa all'aumento delle occorrenze ben formate appena descritta non riguardi la totalità degli apprendenti, ma solamente 3 di essi, vale a dire Branko, Jovana e Ana-Marija. L'evoluzione delle *performance* degli altri studenti, invece, avviene in maniera meno lineare e, in certi casi, addirittura imprevedibile: Tamara, per esempio, realizza le sue uniche 2 occorrenze corrette nel post-test differito; Srdjan, invece, fa registrare un significativo aumento del numero delle voci verbali ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, tuttavia, un sensibile calo del dato relativo alle stesse; Maja S., al contrario, realizza un'unica occorrenza corretta nel pre-test, non ne produce alcuna nella seconda fase di *testing* mentre realizza ben 4 produzioni ben formate nel post-test differito; Jelena O., infine, dopo aver omesso la produzione di qualsiasi forma verbale corretta nel pre-test, realizza sia nel post-test immediato che nel post-test differito, un'occorrenza ben formata.

Dall'analisi delle produzioni agrammaticali emerge, invece, una tendenza del tutto opposta a quella relativa alle occorrenze ben formate: il numero degli errori commessi, infatti, si dimezza nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, per poi ridursi ulteriormente nel post-test differito. Tale andamento generale appare strettamente legato al numero degli apprendenti che si rendono autori delle produzioni agrammaticali, che decresce continuamente nelle tre fasi di *testing*. Tuttavia, similmente a quanto osservato in merito alle occorrenze ben formate, l'analisi delle produzioni scorrette permette di evidenziare un quadro non uniforme relativamente all'andamento seguito dai singoli apprendenti nelle tre fasi di *testing*: in particolare, vanno segnalate le *performance* di 4 apprendenti, cioè Branko, Jelena O., Srdjan e Tamara, il cui numero di produzioni realizzate nel pre-test si riduce nelle prove successive; al contrario, Jovana produce un'unica occorrenza agrammaticale nel solo post-test immediato, mentre Maja S. fa registrare un progressivo aumento delle produzioni mal formate nel passaggio tra le varie fasi di *testing*, fino a realizzare, nel post-test differito, le uniche 2 forme verbali scorrette attestate nel gruppo.

L'analisi dettagliata delle occorrenze prodotte dagli apprendenti evidenzia, inoltre, come l'aumento del numero delle realizzazioni corrette riguardi in primo luogo le forme verbali dell'ausiliare "essere" che, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, salgono da 2 a 11 e vengono realizzate da un numero di studenti (5) più che doppio rispetto a quello che era emerso dalla prima fase di *testing* (2). Nel post-test differito, poi, oltre a un lievissimo incremento delle forme verbali ben formate del verbo "essere" (che passano da 11 a 12), si nota, rispetto a quanto era emerso nel post-test immediato, un significativo aumento (da 1 a 7) delle occorrenze corrette dei verbi lessicali e modali, per quanto esse siano realizzate da 3 soli apprendenti (Branko, Srdjan e soprattutto Ana-Marija, la quale ne produce 4).

Si ritiene opportuno, infine, soffermarsi sull'andamento di alcuni apprendenti e nello specifico sulla maturazione, seppur limitatamente alla prova presentata e alle relative *performance* prodotte, della loro capacità di usare le forme del congiuntivo presente in contesto spontaneo. In tale ottica, il dato più sorprendente, sia per il livello di competenza comunicativa di partenza sia per i risultati fatti registrare nella fase di *testing* iniziale, sembrerebbe provenire da Branko, il quale, dopo aver prodotto nel pre-test 3 errori causati dalla realizzazione di forme agrammaticali dei due ausiliari, produce nel post-test immediato 2 forme corrette del verbo "essere", mentre nel post-test differito realizza due occorrenze ben formate di due verbi modali, che si aggiungono a una nuova produzione corretta dell'ausiliare "essere". L'apprendente che mostra comunque la maggiore dimestichezza nell'uso del

congiuntivo presente è Ana-Marija, studentessa di livello B2, che, dopo il pre-test, nel quale produce correttamente due sole forme verbali (“siano” e “si tratti”), aumenta la realizzazione di occorrenze ben formate nelle due successive fasi di *testing*, giungendo, nel post-test differito, a ricorrere a un’ampia varietà di verbi appartenenti ai diversi tipi verbali, che testimoniano una notevole sicurezza da parte della studentessa nell’impiego del tempo verbale considerato.

L’analisi delle *performance* offerte dagli studenti del terzo gruppo, non sottoposto ad alcun trattamento correttivo, mostra come il numero delle occorrenze ben formate aumenti in maniera significativa nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, per poi decrescere sensibilmente nel post-test differito, nel quale viene realizzato un numero di produzioni corrette inferiore rispetto al dato che era emerso nel pre-test (cfr. tab. 45).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	3		1		1	
Dragana B. (B2)	1		2		2	
Ivana (B1)			3		1	
Snezana (B1)	2		6		1	<b>1</b>
Marija (A2)	2		2		2	
Danilo (A2)	1	<b>2</b>	4		1	
Milos (A2)		<b>5</b>	1			<b>1</b>
Occorrenze totali	9	<b>7</b>	19	<b>0</b>	8	<b>2</b>

Tab. 45. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

I risultati del pre-test, in particolar modo, mostrano un numero significativamente alto di occorrenze corrette (maggiore di quello fatto registrare dagli studenti del primo e del secondo gruppo), che si rivela oltremodo rilevante alla luce del fatto che tali produzioni sono distribuite tra 5 dei 7 componenti del gruppo, a testimonianza di una capacità di produzione del congiuntivo presente nei contesti d’uso focalizzati piuttosto diffusa tra gli apprendenti già prima dell’avvio dell’azione didattica. Tale dato, come già sottolineato, cresce sensibilmente nel post-test immediato, in cui tutti e sette gli apprendenti realizzano almeno una produzione ben formata, ma si riduce fino a 8 occorrenze corrette nel post-test differito, nel quale, però, sono ben 6 studenti che contribuiscono alla produzione di una simile statistica.

Approfondendo l’analisi delle *performance* offerte dai singoli apprendenti, emerge come solamente due studentesse, Ivana e Dragana B., producano nel post-test differito un numero di occorrenze maggiore rispetto a quello fatto registrare nel pre-test; in tre casi, quelli di Milos, Danilo e Marija, tale dato rimane invariato, mentre nelle *performance* di Dragana P. e Snezana si rileva addirittura un calo delle produzioni. Se nella suddetta analisi vengono poi presi in esame anche i risultati emersi nel post-test immediato, il calo delle occorrenze corrette risulta ancor più significativo nelle prove di Danilo, Snezana e Ivana, la quale, nonostante faccia registrare un aumento delle produzioni corrette tra il pre-test e il post-test differito, fa segnare una diminuzione delle stesse tra la prima e la seconda fase del post-test.

Va inoltre osservato che, oltre al dato statistico generale, anche la distribuzione delle occorrenze riconducibili ai diversi tipi di verbi appare molto simile nel confronto tra il pre-test e il post-test differito: se nel primo, infatti, le forme del congiuntivo presente dell’ausiliare “essere” e dei verbi lessicali (nello specifico della prima coniugazione) sono state realizzate rispettivamente 7 e 2 volte, nel secondo vengono attestate in 6 e 2 casi e con una ripartizione molto simile tra gli studenti, che in massima parte realizzano in entrambe le prove verbi appartenenti ai suddetti tipi di verbi.

Nel post-test immediato, invece, vengono prodotte 11 forme al congiuntivo presente dell’ausiliare “essere” e 8 di verbi lessicali e ausiliari. Significative, in particolar modo, appaiono le *performance* di: Snezana, la quale realizza ben 6 verbi al congiuntivo (3 dei quali lessicali) a fronte di un’unica occorrenza corretta prodotta nel post-test differito (rappresentata dalla forma “siano”); Dragana B. che, dopo aver realizzato occorrenze quali “si conoscano” e “tiri”, si limita a produrre nell’ultima fase di *testing* solamente forme verbali del verbo “essere”, segnatamente “sia” e “siano”; Milos, il quale, in entrambi i momenti di post-test, presenta il verbo “vedere” in dipendenza da una delle strutture focalizzate reggenti il congiuntivo, realizzandolo correttamente, però, solamente nel post-test immediato (“veda”) e non in quello differito (“vedi”).

L’analisi delle produzioni scorrette degli apprendenti evidenzia una tendenza che mostra una netta diminuzione del numero delle occorrenze nel passaggio dal pre-test al post-test immediato e un successivo lieve aumento delle stesse nel post-test differito. Si nota, in particolare, come quelle realizzate nel pre-test iniziale siano addebitabili ai due studenti di livello A2, in particolar modo a Milos, che ne è autore di 5, tra cui rientrano per tre volte delle forme del verbo “essere” e una dell’ausiliare “avere”, e Danilo, il quale, a differenza del collega, realizza delle forme verbali quali “litigiano” e “vorrei” che potrebbero lasciare ipotizzare un tentativo di coniugare le stesse al congiuntivo e dunque la possibile presenza di alcune tracce di una conoscenza pregressa del fatto che in dipendenza da determinate strutture sia necessario il ricorso al modo congiuntivo. Le realizzazioni scorrette del post-test differito, invece, riguardano due verbi lessicali e sono prodotte, come già rilevato, da Milos e Snezana, autori rispettivamente delle forme “vedi” e “si litigano”.

### 8.1.1.2 Esiti dei test scritti

Passando all’analisi dei risultati dei test scritti, gli apprendenti del primo gruppo mostrano, in generale, un andamento complessivamente non dissimile da quello già fatto rilevare nelle corrispondenti prove di produzione orale: nello specifico, in riferimento alle occorrenze prodotte correttamente, si evidenzia un netto e significativo aumento del loro numero nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre i risultati del post-test differito mostrano un sensibile decremento del dato relativo a tali realizzazioni, che si avvicina, rimanendovi di poco superiore, a quello emerso prima della somministrazione del trattamento didattico (cfr. tab. 46).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)			2		2	
Danijela (B2)	1		3		3	
Maja R. (B1)	4		4		3	
Nemanja (B1)			4			

Ana (B1)	1		2			
Mirna (A2)	1		1	<b>1</b>	1	
Jelena R. (A2)			1	<b>1</b>		<b>1</b>
Occorrenze totali	7	<b>0</b>	17	<b>2</b>	9	<b>1</b>

Tab. 46. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Approfondendo l'analisi delle occorrenze ben formate, i risultati del pre-test mostrano come siano 4 gli apprendenti che presentano almeno una forma verbale corretta al congiuntivo presente. Il dato totale relativo alle occorrenze ben formate prodotte nel pre-test (7), tuttavia, appare fortemente influenzato dalla *performance* di un'apprendente, Maja R., la quale, sebbene nella corrispondente prova orale risulti autrice di un'unica forma verbale corretta, produce da sola oltre la metà (4) delle produzioni totali realizzate.

L'incremento, nel post-test immediato, del numero complessivo delle occorrenze prodotte risulta sia dal miglioramento delle *performance* individuali della quasi totalità degli studenti che nella precedente fase di *testing* avevano già prodotto delle realizzazioni grammaticali, sia dalle prove degli apprendenti che nel pre-test non avevano realizzato nessuna produzione ben formata.

Se nel post-test immediato, dunque, tutti gli studenti concorrono a incrementare fino a 17 il numero delle occorrenze corrette, il post-test differito, invece, vede ridursi a 4 gli studenti che realizzano almeno una produzione ben formata, esattamente come era già emerso nel pre-test. Spicca, in particolar modo, il dato riguardante Ana e Nemanja, i quali, autori rispettivamente di 2 e 4 occorrenze corrette nel post-test immediato, non ne producono alcuna nel post-test differito. D'altro canto, le due apprendenti di livello B2, Katarina e Danijela, dopo aver incrementato, nel post-test immediato, il numero delle produzioni ben formate rispetto a quanto avevano fatto registrare nel pre-test, mantengono il medesimo livello di correttezza anche nel post-test differito. Al contrario, Jelena R., produce in tutte e tre le fasi di *testing* un'unica occorrenza grammaticale, mentre Maja R. realizza il medesimo numero di produzioni corrette (4) sia nel pre-test che nel post-test immediato, mostrando, però, un lieve decremento delle stesse nel post-test differito (3).

L'analisi delle produzioni agrammaticali evidenzia come queste vengano realizzate in numero estremamente ridotto e solamente nei due post-test. Il dato che testimonia un aumento di tali occorrenze nel passaggio dal pre-test al post-test immediato potrebbe essere spiegabile con il generale incremento del numero delle realizzazioni complessivamente prodotte nella seconda fase di *testing*, sebbene una delle due studentesse che produce una delle due occorrenze agrammaticali, Mirna, non faccia corrispondere alla realizzazione di quest'ultima la produzione di un numero maggiore di forme verbali corrette rispetto a quelle prodotte nel pre-test. Il post-test differito mostra, invece, come le due studentesse producano risultati opposti: se Mirna, da una parte, non realizza alcuna occorrenza scorretta, Jelena R. conferma il dato già emerso nel post-test immediato. Analizzando nello specifico le produzioni in questione, entrambi gli errori commessi da Jelena R. sono relativi a due verbi lessicali rispettivamente della prima e della seconda coniugazione; Mirna, invece, coniuga scorrettamente il verbo "giocare", realizzando la forma "giocci"; va comunque rilevato che il peso di tale produzione sembra essere attenuato dalla corretta realizzazione nel post-test differito della forma "si trovino", riconducibile anch'essa a un verbo della prima coniugazione.

Estendendo l'analisi qualitativa delle occorrenze prodotte dagli apprendenti alle produzioni ben formate, emerge, nel post-test immediato, un significativo aumento rispetto al pre-test (da 1 a 6) delle forme dei verbi lessicali: esse si concentrano, in particolar modo, nelle *performance* di Maja R., la quale ne produce da sola 3, Nemanja e le due studentesse di livello B2, Danijela e Katarina. Significativo appare, inoltre, l'uso di due forme del congiuntivo presente del verbo "fare", occorse nelle produzioni di Maja R. e di Nemanja, soprattutto in considerazione del fatto che la coniugazione del verbo considerato, a differenza di quella di altri verbi, non era stata oggetto di alcuno specifico *focus* nella fase di riflessione formale sul congiuntivo presente. In aumento sono anche le forme del congiuntivo presente degli ausiliari "essere" (da 3 a 6) e "avere" (da 3 a 5). Il calo nel numero delle occorrenze ben formate che si registra nel post-test differito riguarda soprattutto il verbo "avere", di cui non viene prodotta nessuna occorrenza corretta al congiuntivo presente, mentre continuano ad essere ben rappresentate le forme dell'ausiliare "essere" (5) e dei verbi lessicali (4), prodotti dalle due apprendenti di livello B2 (nelle cui realizzazioni ricorre la forma "stia", anch'essa mai oggetto di uno specifico *focus* morfologico) e da Mirna, la quale realizza la forma "si trovino".

I risultati dei test scritti svolti dagli studenti del secondo gruppo mostrano un quadro complessivo parzialmente diverso da quello emerso dall'analisi delle prove orali. In particolare, si nota come il numero delle occorrenze corrette aumenti sensibilmente nel passaggio dal pre-test al post-test immediato per poi decrescere, seppur non in maniera particolarmente marcata, nel post-test differito (cfr. tab. 47). Un simile incremento nei due post-test del dato relativo alle produzioni ben formate rispetto a quello registrato nel pre-test va attribuito principalmente all'incremento del numero degli apprendenti autori di tali forme verbali.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		5		3	
Tamara (B2)	1	<b>1</b>	3			
Jovana (B1)	2		5		2	<b>1</b>
Srdjan (B1)			3	<b>2</b>	1	
Maja S. (B1)			5		6	
Jelena O. (A2)			1		3	
Branko (A2)		<b>2</b>			2	
Occorrenze totali	5	<b>3</b>	22	<b>2</b>	17	<b>1</b>

Tab. 47. Test scritto. Gruppo 2 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Va tuttavia segnalato come la tendenza complessiva che mostra un aumento significativo delle produzioni ben formate tra il pre-test e il post-test immediato e una successiva lieve diminuzione delle stesse nel post-test differito, caratterizzi a livello individuale le *performance* di due soli apprendenti: Srdjan e Ana-Marija. Negli altri casi, infatti, le prove dei singoli studenti mostrano o un progressivo aumento delle occorrenze corrette, come avviene nel caso di Jelena O. e Maja S., o la realizzazione di produzioni ben formate solamente nel post-test differito, come mostra Branko; un terzo caso, di cui sono esemplificative le prove di Jovana e Tamara, evidenzia un incremento nelle

occorrenze agrammaticali nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue una diminuzione delle stesse sino a livelli pari o addirittura inferiori a quelli fatti registrare nel pre-test. L'analisi delle produzioni agrammaticali mostra, al contrario di quanto è emerso da quella relativa alle occorrenze ben formate, una tendenza generale che vede una progressiva diminuzione delle forme scorrette nelle tre fasi di *testing*. Anche il numero degli apprendenti autori di tali realizzazioni decresce tra il pre-test e i due post-test, mentre sono diversi i momenti in cui essi producono le occorrenze considerate: Branko e Tamara, per esempio, realizzano le proprie produzioni agrammaticali esclusivamente nella prima fase di *testing*, mentre gli altri due apprendenti, Srdjan e Jovana, concentrano le rispettive realizzazioni rispettivamente nel post-test immediato e nel post-test differito.

Da un'analisi più approfondita delle produzioni realizzate, emerge come le forme verbali dell'ausiliare "essere" coniugate al congiuntivo presente risultino quelle maggiormente occorse in tutte e tre le fasi di *testing*. Nello specifico, delle 8 produzioni totali realizzate nel pre-test, in ben 5 di esse occorre il succitato ausiliare. Il dato del ricorso predominante a tale verbo appare ancor più evidente nel post-test immediato, in cui le forme del verbo "essere" vengono utilizzate correttamente in ben 14 casi, e nel post-test differito, che vede gli studenti produrre delle forme del verbo considerato 10 volte. In questi ultimi due momenti di *testing*, a differenza del primo, viene prodotto, tuttavia, anche certo numero di occorrenze di verbi lessicali e/o modali, che nello specifico risultano pari a 6 nel post-test immediato e a 5 nel post-test differito. A tal proposito, il dato più interessante riguarda la distribuzione di tali produzioni, realizzate nel primo caso da 5 apprendenti (Jelena O., Maja S., Jovana, Tamara e Ana-Marija) e nel secondo caso da 4 (Jelena O., Maja S., Srdjan e Jovana). Il quadro che scaturisce dall'analisi delle produzioni degli studenti, dunque, evidenzia un ricorso relativamente diffuso ed equamente distribuito alle forme del congiuntivo presente dei verbi lessicali e/o modali anche nell'ultima fase di *testing*. In particolare, colpiscono, soprattutto rispetto a quanto fatto registrare nel pre-test, le *performance* di Jelena O., che produce in entrambi i post-test delle forme diverse da quelle degli ausiliari "essere" e "avere" (8), e di Maja S., la quale mostra, sia nel post-test immediato sia in quello differito, una notevole capacità di ricorrere con dimestichezza e naturalezza a svariati tipi di verbi presentati in maniera grammaticale

I risultati delle prove scritte realizzate dagli apprendenti del terzo gruppo mostrano una tendenza generale che vede le occorrenze corrette aumentare sensibilmente (da 8 a 17) nel passaggio dal pre-test al post-test immediato per poi ridursi (fino a 11) nel post-test differito (cfr. tab. 48).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	1		1		1	
Dragana B. (B2)	1		2		2	
Ivana (B1)	1		5		3	
Snezana (B1)	3		3		2	
Marija (A2)					2	
Danilo (A2)			2		1	<b>1</b>
Milos (A2)	2		4			
Occorrenze totali	8	<b>0</b>	17	<b>0</b>	11	<b>1</b>

Tab. 48. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tale tendenza non sembra però attagliarsi alla maggior parte degli studenti: solamente due di essi (Danilo e Ivana), infatti, seguono nella successione delle tre fasi di *testing* l'andamento generale descritto. Gli altri, invece, fanno registrare *performance* diverse: Milos, dopo aver incrementato la produzione di occorrenze ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, non ne realizza alcuna nel post-test differito; Marija, al contrario, presenta le uniche produzioni corrette nell'ultima fase di *testing*; Snezana, poi, realizza nel post-test differito un numero di occorrenze leggermente inferiore a quello fatto registrarne nei due precedenti momenti di *testing*; Dragana B., al contrario, produce nelle due fasi di post-test il medesimo numero di realizzazioni ben formate, che si rivela leggermente superiore a quello relativo al pre-test.

Approfondendo l'analisi delle produzioni corrette, appare di significativa importanza il dato che vede ciascuno dei 4 studentesse di livello B1 e B2 fare ricorso nel post-test differito a un verbo lessicale, accanto, per tre di esse (Snezana, Ivana e Dragana B.), a una o più forme del congiuntivo presente dell'ausiliare "essere": tali apprendenti sembrano dunque evidenziare una capacità di presentare delle forme verbali corrette riconducibili a diversi tipi di verbi paragonabile a quella già emersa nel post-test immediato; Dragana P., invece, ricorre nell'ultima fase di *testing* a un verbo ("trovarsi") meno comune e dunque meno ridondante dell'ausiliare "essere", a cui aveva fatto ricorso nel post-test immediato. Al contrario, Danilo e Milos, due degli apprendenti che in assoluto avevano fatto registrare i risultati più bassi in fase di valutazione del livello generale di competenza comunicativa, mostrano un decremento nel livello delle rispettive *performance* nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito. Se il calo di Milos appare evidente dal punto di vista quantitativo, Danilo nell'ultimo momento di *testing* produce una sola occorrenza corretta in meno rispetto al post-test immediato. Appare dunque significativo ai fini della valutazione della sua *performance* il fatto che nella seconda prova lo studente realizzi, oltre all'abituale forma del congiuntivo presente di "essere", presente anche nel post-test differito, la produzione "conoscano", espressione di un verbo della terza coniugazione che segue il modello di "finire". Nel post-test differito, invece, lo stesso Danilo, oltre a produrre correttamente la voce "sia", si rende autore dell'unico errore rilevato, rappresentato dalla realizzazione agrammaticale di una forma del congiuntivo presente del verbo "vedere", che per tipo di difficoltà potrebbe essere avvicinato alla succitata forma del verbo "conoscere".

### 8.1.2 La seconda prova: produzione spontanea n.2

Come è già stato illustrato in precedenza, la seconda prova si compone di due *item*, ognuno dei quali è finalizzato a sollecitare nell'apprendente una risposta a una domanda relativa a un'immagine (cfr. fig. 7). L'attività è stata definita, come la precedente, di uso spontaneo, in quanto gli studenti non vengono stimolati a produrre determinate strutture linguistiche, ma sono liberi di adottare le soluzioni che preferiscono, senza alcun tipo di vincolo imposto dal ricercatore: nella consegna, infatti, l'apprendente viene genericamente invitato a esprimere la propria opinione o impressione su quanto vede, senza che venga, per l'appunto, sollecitata la realizzazione di nessuna struttura specifica. Si ritiene che, rispetto alla prova precedente, con cui condivide scopi e finalità generali, la presente attività, per la maggiore sinteticità della consegna e il minor numero di informazioni, indicazioni ed

elementi da focalizzare, possa consentire agli studenti di concentrare maggiormente l'attenzione sulla richiesta di un'opinione o di un'impressione personale.

2. Guarda le seguenti immagini e rispondi alle relative domande.



Cosa fa il signore? Qual è la tua opinione o impressione?



Chi sono i due signori? Qual è la tua opinione o impressione?

Fig. 7. Prova di produzione spontanea n. 2.

### 8.1.2.1 Esiti dei test orali

Il quadro complessivo relativo alle produzioni degli apprendenti del primo gruppo evidenzia come il numero delle occorrenze corrette realizzate in dipendenza dalle strutture focalizzate nel post-test immediato aumenti in maniera sensibile rispetto ai risultati emersi dal pre-test, per poi ridursi leggermente nel post-test differito (cfr. tab. 49).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	2		2		2	
Danijela (B2)			3	<b>2</b>	4	<b>1</b>
Maja R. (B1)	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	1	
Nemanja (B1)			1		2	
Ana (B1)	2		3	<b>1</b>		
Mirna (A2)		<b>1</b>	3		1	
Jelena R. (A2)	1		1			<b>2</b>

Occorrenze totali	6	2	14	4	10	3
-------------------	---	---	----	---	----	---

Tab. 49. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Un simile andamento risulta significativamente influenzato dal dato relativo agli apprendenti che, in ognuna delle diverse fasi di *testing*, realizzano almeno una produzione ben formata: il loro numero cresce da 4 a 7 nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre diminuisce fino a 5 nel post-test differito.

L'andamento delle *performance* dei singoli apprendenti evidenzia come Ana, Mirna e Jelena R. realizzino, nell'ultima fase di *testing*, un numero di occorrenze corrette, laddove esse siano state effettivamente prodotte, inferiore rispetto a quello relativo al post-test immediato. Estendendo l'analisi anche alla fase di pre-test, si nota come Ana e Mirna seguano la tendenza generale già descritta in precedenza, cioè di un iniziale aumento delle produzioni ben formate e di una loro successiva diminuzione nel post-test differito. Tale andamento, tuttavia, è rilevabile solamente nelle prove di tali apprendenti: Jelena R., infatti, realizza il medesimo numero di occorrenze grammaticali nelle prime due fasi di *testing*; Nemanja e Danijela mostrano, invece, un continuo aumento del dato relativo alle forme verbali correttamente prodotte nell'arco dei tre test, mentre Maja R. e Katarina mantengono sempre stabile il numero delle produzioni ben formate.

L'analisi dettagliata delle occorrenze corrette evidenzia come queste siano, in massima parte, forme verbali dell'ausiliare "essere", che ricorrono 4 volte nel pre-test, 8 nel post-test immediato e 6 nel post-test differito. Solo in 3 casi, uno per ogni fase di *testing*, vengono realizzate forme corrette dell'ausiliare "avere", mentre il dato relativo alla produzione di verbi lessicali evidenzia un significativo aumento delle stesse (da 1 a 5) nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue una diminuzione del loro numero (fino a 3) nel post-test differito. Ciò che risalta, in particolar modo, è il fatto che 2 dei 5 verbi lessicali presentati nella seconda fase di *testing* siano stati prodotti dalle 2 studentesse di livello A2. Se la forma correttamente realizzata da Jelena R. ("lavorino") emerge dopo un'autocorrezione, la produzione di Mirna ("facciano") merita un particolare risalto non solo perché realizzata senza tentennamenti, ma anche per il fatto che le forme del congiuntivo presente del verbo "fare" non sono state oggetto di specifiche attività didattiche svolte in classe. Anche Ana produce due occorrenze ben formate di due verbi lessicali, nello specifico le forme "facciano" e "guardino", mentre l'ultima delle cinque forme presentate al congiuntivo presente, nel caso specifico "parlino", è realizzata da Danijela.

I dati del post-test differito, tuttavia, evidenziano come nessuno degli apprendenti che nella precedente fase di *testing* aveva realizzato delle occorrenze corrette di verbi lessicali replichi tale risultato. In particolare, Ana omette la produzione di qualsiasi forma verbale, nella *performance* di Mirna viene riproposta l'occorrenza "siano", già presentata nel post-test immediato, mentre Jelena R. realizza esclusivamente due produzioni agrammaticali ("ballano" e "lavorano") di altrettanti verbi lessicali della prima coniugazione, di cui nella precedente fase di *testing* aveva invece presentato correttamente la voce "lavorino". Le uniche 3 forme di verbi lessicali grammaticali presentate nel post-test differito vengono prodotte da Nemanja, il quale realizza le voci "ballino" e "facciano", il cui ricorrere lascerebbe ipotizzare, viste anche le *performance* offerte nei test precedenti, l'acquisizione da parte dello studente di una dimestichezza progressivamente maggiore nell'uso delle forme verbali del congiuntivo presente, e da Katarina, la quale aveva già prodotto un'occorrenza ben formata di un verbo lessicale nel pre-test.

In riferimento alle produzioni agrammaticali, si evidenzia complessivamente una tendenza simile a quella già fatta registrare rispetto alle occorrenze corrette: in particolare, il numero di produzioni mal formate aumenta (da 2 a 4) nel passaggio dal pre-test al post-test immediato per poi diminuire leggermente (fino a 3) nel post-test differito. Un'analisi più dettagliata di tali occorrenze permette di evidenziare come quelle prodotte nella fase iniziale di *testing* siano rappresentate da due forme di altrettanti verbi lessicali (“chiama” e “si dice”), realizzate rispettivamente dalle apprendenti Mirna e Maja R.; nel post-test immediato, invece, mentre Mirna non commette alcun errore, Maja R. realizza nuovamente un'occorrenza agrammaticale (“si trovano”) che tuttavia rimane l'unica relativa a un verbo lessicale attestata in questa fase di *testing*. Le altre tre produzioni scorrette, infatti, riguardano sorprendentemente alcune forme dei due ausiliari, che per la frequenza con cui ricorrono sia nell'*input* che nell'*output* si era ipotizzato che fossero quelle maggiormente esenti da possibili errori. Considerato, tuttavia, che Ana e Danijela, le studentesse che producono tali occorrenze scorrette (rappresentate dalle voci “è” e “sono”), realizzano, nella medesima fase di *testing*, le corrispondenti forme del congiuntivo presente, si ritiene che gli errori prodotti non siano dovuti all'incapacità delle stesse di applicare delle regole grammaticali o alla mancata conoscenza delle stesse, quanto, piuttosto, a fattori di distrazione. Il medesimo caso si ripropone anche nel post-test differito, in cui Danijela usa nuovamente sia la forma “è” che la forma “sia”, mentre le altre due occorrenze mal formate vengono prodotte, come è stato osservato in precedenza, da Jelena R., la quale produce due realizzazioni di verbi della prima coniugazione (“ballano” e “lavorano”) che testimonierebbero una non ancora solida capacità di utilizzare, applicare o semplicemente ricordare le regole di formazione del congiuntivo presente.

Gli apprendenti del secondo gruppo (cfr. tab. 50) non realizzano nel pre-test alcuna produzione in cui ricorrano alle reggenze focalizzate. Tale dato viene ampiamente ribaltato nei due post-test, che vedono un significativo numero di apprendenti (6 nel post-test immediato e 4 in quello differito) produrre delle occorrenze in cui vengono realizzate forme del congiuntivo presente in dipendenza dalle reggenze considerate.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)			2		2	
Tamara (B2)						
Jovana (B1)			2		3	
Srdjan (B1)			3			
Maja S. (B1)			1	<b>1</b>		
Jelena O. (A2)			2		3	<b>1</b>
Branko (A2)			1	<b>1</b>	1	
Occorrenze totali	0	<b>0</b>	11	<b>2</b>	9	<b>1</b>

Tab. 50. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Nello specifico, si nota come, nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito, il numero globale delle produzioni ben formate diminuisca poiché, nonostante il lieve aumento delle occorrenze

in due apprendenti (Jelena O. e Jovana) e il mantenimento del numero delle forme verbali in altri due studenti (Branko e Ana Maria), la mancata realizzazione di produzioni da parte di Maja S. e in particolare di Srdjan condiziona fortemente il dato numerico totale relativo a quest'ultima fase di *testing*.

Un'analisi qualitativa delle produzioni ben formate parrebbe suggerire come gli esiti delle ultime due prove svolte da Srdjan influenzino anche il dato complessivo relativo ai tipi di verbi presentati: se nel post-test immediato, infatti, le occorrenze prodotte sono rappresentate in maniera quasi eguale da verbi ausiliari (6) e lessicali (5), nell'ultima fase di *testing* il dato relativo alla produzione dei primi viene confermato (6) mentre diminuisce quello riguardante la realizzazione dei verbi lessicali (3). Nello specifico, Srdjan realizza per due volte una medesima occorrenza di un verbo lessicale nel post-test immediato (“guardino”), mentre nel post-test differito non produce alcuna forma verbale corretta. Anche Ana-Marija riduce (da 2 a 1) tra le ultime due fasi di *testing* il numero delle voci ben formate riconducibili a verbi lessicali, mentre Jelena O., che nel post-test immediato aveva realizzato l'occorrenza ben formata “lavorino”, nel post-test differito presenta una produzione scorretta (“si tratta”) di un verbo anch'esso appartenente, come “lavorare”, alla prima coniugazione. Va inoltre segnalato come Jovana, autrice nel post-test immediato di una forma (“siano”) dell'ausiliare “essere”, realizzata in due diversi casi, produca nel post-test differito, oltre all'occorrenza “sia”, anche due realizzazioni corrette di due verbi lessicali: “stiano” e “lavorino”.

Per quanto riguarda, invece, le occorrenze agrammaticali, oltre a quanto è già stato osservato in merito alla produzione realizzata da Jelena O. nel post-test differito, le altre due forme attestate ricorrono nel post-test immediato: si tratta, nello specifico, di due voci di altrettanti verbi lessicali (“si trovano” e “stanno cercando”) prodotte rispettivamente da Maja S. e Branko.

Gli studenti del terzo gruppo mostrano un andamento complessivamente non dissimile da quello evidenziato dagli apprendenti degli altri due gruppi della ricerca: a un iniziale aumento del numero delle occorrenze corrette nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, segue infatti una diminuzione delle stesse nel post-test differito (cfr. tab. 51). Si noti, a tal proposito, che, se nel post-test immediato tutti gli studenti realizzano almeno una produzione corretta, nel pre-test e nel post-test differito né Marija né Ivana contribuiscono alla costruzione del dato, omettendo, dunque, qualsiasi occorrenza ben formata.

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	2		2		2	
Dragana B. (B2)	1		2		2	
Ivana (B1)			1	<b>1</b>		
Snezana (B1)	1		3	<b>1</b>	3	
Marija (A2)			1			
Danilo (A2)	2		2		2	<b>1</b>
Milos (A2)		<b>1</b>	3		1	<b>1</b>
Occorrenze totali	6	<b>1</b>	14	<b>2</b>	10	<b>2</b>

Tab. 51. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Inoltre, emerge come la tendenza generale relativa alla produzione delle occorrenze totali – che mostra, come è appena stato osservato, un iniziale aumento delle stesse seguito da un calo che tuttavia non impedisce alle produzioni ben formate di attestarsi in fase di post-test differito su numeri superiori rispetto a quelli evidenziati dal pre-test - venga condivisa dal solo Milos. Negli altri casi, infatti, si nota o una diminuzione delle produzioni realizzate nell’ultima fase di *testing* fino ai livelli emersi nel pre-test (è il caso di Marija e Ivana), o una stabilizzazione del numero delle occorrenze prodotte nei due momenti del post-test (il riferimento è a Snezana e Dragana B.) o la realizzazione del medesimo numero di produzioni ben formate in tutte e tre le prove (come si rileva nelle *performance* di Danilo e Dragana P.).

Un’analisi più dettagliata delle occorrenze ben formate evidenzia come in tutti e tre i momenti di *testing* la maggior parte di esse sia rappresentata da forme verbali dell’ausiliare “essere”. Tuttavia, viene altresì realizzato un numero proporzionalmente significativo di voci riconducibili a verbi lessicali, che risultano particolarmente presenti nel post-test immediato, in occasione del quale vengono prodotte da ben 5 apprendenti (Milos, Danilo, Snezana, Ivana e Dragana P.), tra i quali spiccano i due studenti di livello A2: Milos, in particolare, si rende autore delle forme “leggano” e “lavorino”, mentre Danilo produce la voce “facciano”, già realizzata nel pre-test. Essi, tuttavia, non confermano tale dato nel post-test differito, che vede entrambi, invece, realizzare in maniera agrammaticale una medesima voce (“ballano”) di un verbo della prima coniugazione<sup>76</sup>. Al contrario, Snezana e Dragana P. realizzano correttamente anche nell’ultimo test due occorrenze (rappresentate rispettivamente dalle voci “ballino” e “danzino”) riconducibili ad altrettanti verbi lessicali, mentre Dragana B., che aveva mostrato già nel pre-test di saper coniugare correttamente al congiuntivo presente il verbo “telefonare”, producendo l’occorrenza “telefoni”, realizza nel post-test differito la forma “frequentino”.

Infine, per quanto riguarda le produzioni scorrette, si rileva, in aggiunta a quanto osservato in precedenza, che il loro numero, inizialmente pari a 1, si mantiene stabile nelle due fasi di post-test, con la significativa differenza, tuttavia, che Snezana e Ivana, le due studentesse che avevano realizzato delle produzioni agrammaticali nel post-test immediato (rispettivamente “discutino” e “sono”), non commettono più alcun errore nell’ultimo momento di *testing*, mentre i due studenti di livello A2, autori di due occorrenze mal formate nel post-test differito, non avevano invece commesso alcun errore nel test precedente.

### 8.1.2.2 Esiti dei test scritti

Passando all’analisi dei test scritti svolti dagli apprendenti del primo gruppo, si conferma, rispetto alla realizzazione delle produzioni ben formate, la tendenza generale già riscontrata nella corrispondente prova orale: un iniziale aumento delle occorrenze nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, seguito, nel post-test differito, da un decremento delle stesse, che tuttavia fanno registrare dati superiori rispetto a quelli rilevati nel pre-test (cfr. tab. 52).

Studenti	Pre-test	Post-test immediato	Post-test differito
----------	----------	---------------------	---------------------

<sup>76</sup> Si noti che Milos aveva prodotto erroneamente una forma di un verbo della prima coniugazione (“parla”) già nel pre-test.

	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)			2		2	
Danijela (B2)	3		2		2	
Maja R. (B1)	2		1	<b>1</b>	2	
Nemanja (B1)			2		1	<b>1</b>
Ana (B1)	1		2		1	<b>1</b>
Mirna (A2)	1		2		2	
Jelena R. (A2)			2	<b>1</b>	1	<b>1</b>
Occorrenze totali	7	<b>0</b>	13	<b>2</b>	11	<b>3</b>

Tab. 52. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Va nuovamente osservato, però, che tale andamento generale viene seguito solamente da due apprendenti, Jelena R. e Nemanja. Per quanto riguarda Mirna e Katarina, infatti, dopo un iniziale incremento delle occorrenze corrette, si evidenzia una stabilizzazione del numero delle stesse nei due post-test; anche le *performance* di Danijela mostrano nelle ultime due fasi di *testing* il medesimo dato, che risulta inferiore rispetto a quello emerso nel pre-test; Ana e Maja R., infine, realizzano nel post-test differito un numero di occorrenze pari a quello fatto registrare nella prova iniziale, sebbene vadano rilevate tra le due studentesse delle differenze significative negli esiti della prova svolta nel post-test immediato.

Un'analisi più dettagliata delle produzioni ben formate evidenzia come l'andamento generale relativo alle occorrenze totali descritto in precedenza sia ricalcato dalle forme dei verbi lessicali e modali prodotte ma non da quelle degli ausiliari, realizzate il medesimo numero di volte (7) nei due post-test dopo un iniziale incremento del dato originario del pre-test (5). Nello specifico, è possibile notare come 4 studentesse (Mirna, Maja R., Danijela e Katarina) realizzino in entrambe le fasi del post-test delle voci di verbi lessicali, appartenenti prevalentemente alla seconda coniugazione; al contrario, Nemanja, dopo aver prodotto correttamente nel post-test immediato la forma "corrano" in dipendenza da una delle strutture focalizzate, realizza nel post-test differito la voce mal formata "corrono" nel medesimo contesto di reggenza; Jelena R., invece, presenta in entrambi i momenti del post-test la forma "corrino", lasciando intendere, quantomeno da quanto emerge dall'attività proposta, di non avere acquisito una piena capacità di formare correttamente le forme del congiuntivo presente.

Le altre produzioni mal formate, realizzate da Ana e Maja R., acquistano un'importanza relativa per via della loro natura e dell'andamento complessivo delle prove delle due studentesse: in entrambi i casi, infatti, si tratta di forme del verbo essere ("sono" e "fossero") che tuttavia vengono affiancate, nel caso di Ana, da un'occorrenza corretta del medesimo ausiliare ("siano") realizzata nella stessa attività, e, nel caso di Maja R., dalla forma "siano", prodotta sia nel pre-test che nel post-test differito. Si tende a ipotizzare, dunque, che tali produzioni agrammaticali siano il frutto di errori di distrazione. I dati complessivi relativi al secondo gruppo della ricerca mostrano una tendenza diversa da quelle già emerse in precedenza, caratterizzata da un continuo aumento del numero delle occorrenze ben formate nel passaggio tra le diverse fasi di *testing*. Nello specifico, le 6 produzioni inizialmente realizzate nel pre-test salgono a 12 nel post-test immediato e crescono fino a 15 nel post-test differito (cfr. tab. 53).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		2		2	
Tamara (B2)					1	
Jovana (B1)	2	<b>1</b>	2		2	
Srdjan (B1)			2		2	
Maja S. (B1)			2	<b>1</b>	4	
Jelena O. (A2)	2		2		2	
Branko (A2)		<b>1</b>	2		2	
Occorrenze totali	6	<b>2</b>	12	<b>1</b>	15	<b>0</b>

Tab. 53. Test scritto. Gruppo 2 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Il medesimo *trend* riguarda anche il numero degli apprendenti che producono delle occorrenze ben formate, che cresce da 4 a 6 nel passaggio dal primo al secondo test per poi arrivare a 7 nel post-test differito. Parallelamente, si rileva una tendenza inversa relativa alle produzioni mal formate, le quali diminuiscono nel passaggio dal pre-test al post-test immediato e scompaiono nell'ultimo momento di *testing*<sup>77</sup>.

Approfondendo l'analisi delle produzioni ben formate, è opportuno sottolineare come l'andamento generale appena descritto relativo alle occorrenze realizzate non rispecchi quello evidenziato dalla maggior parte dei singoli apprendenti: Jelena O., Jovana e Ana-Marija, per esempio, realizzano in tutte e tre le prove il medesimo numero di produzioni; Branko e Srdjan, al contrario, vedono il dato relativo alle loro occorrenze stabilizzarsi tra i due post-test, dopo un iniziale incremento nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre Tamara realizza la sua unica produzione ben formata nell'ultimo momento di *testing*. Maja S., infine, risulta l'unica apprendente le cui *performance* nell'arco dei tre test riflettono pienamente la tendenza evidenziata dal dato complessivo relativo alle occorrenze ben formate.

Particolarmente significativo appare, inoltre, il continuo incremento lungo i tre diversi momenti di verifica del numero delle occorrenze corrette di verbi lessicali. Questi, inizialmente prodotti solamente in 2 casi da Jelena O. e Ana-Marija, ricorrono 6 volte nel post-test immediato<sup>78</sup> e 9 casi nel post-test differito, venendo realizzate, in quest'ultimo caso, una volta da tutti gli apprendenti. Si noti, infine, come Maja S., presenti per due volte nel post-test differito, accanto all'occorrenza "corrano", anche la forma "vogliamo".

Gli studenti del terzo gruppo, infine, mostrano complessivamente un andamento che vede le produzioni ben formate aumentare in maniera significativa (da 8 a 15) nel passaggio dal pre-test al post-test immediato per poi diminuire nel post-test differito, pur senza raggiungere i valori rilevati nel pre-test (cfr. tab. 54).

Studenti	Pre-test	Post-test immediate	Post-test differito
----------	----------	---------------------	---------------------

<sup>77</sup> Tali occorrenze sono rappresentate dalle forme "ripara" e "lavora", prodotte rispettivamente da Branko e Jovana nel pre-test, e dalla voce "vogliamo", realizzata da Maja S. nel post-test immediato.

<sup>78</sup> In particolare, Jelena O., Maja S., Jovana e Ana-Marija producono la forma "corrano", mentre Srdjan si rende autore delle voci "si allenino" e "protestino".

	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	3		2		2	
Dragana B. (B2)	1		2		2	
Ivana (B1)	1		2		1	
Snezana (B1)	2		3		2	
Marija (A2)			2		2	
Danilo (A2)	1		2		2	
Milos (A2)		<b>1</b>	2			
Occorrenze totali	8	<b>1</b>	15		11	

Tab. 54. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tale tendenza generale, tuttavia, non risulta condivisa a livello individuale da nessuno degli apprendenti del gruppo: la maggior parte di essi, infatti, fa registrare, nel post-test immediato, un aumento del numero delle produzioni corrette rispetto a quanto emerso nel pre-test; a tale incremento, però, segue, nel successivo momento di *testing*, o una stabilizzazione del dato della prova precedente (è il caso di Danilo, Marija e Dragana B.) o un ritorno ai valori già emersi nel pre-test (come dimostrano le *performance* di Milos, Snezana e Ivana). Dragana P., invece, fa registrare un andamento diverso da quelli descritti, caratterizzato da una diminuzione del numero delle occorrenze nel passaggio dal pre-test al post-test immediato e da una successiva conferma nel post-test differito del dato rilevato nella precedente fase di *testing*.

Rispetto alla realizzazione dei diversi tipi di verbi, si rileva, nei vari test, un progressivo aumento del numero di occorrenze ben formate dell'ausiliare "essere" (che da 4 diventano 6, per poi essere formulate 7 volte), mentre le forme correttamente prodotte dei verbi lessicali crescono in maniera significativa (da 4 a 9) nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, ritornando però sui valori iniziali (4) nel post-test differito. In riferimento a quest'ultimo dato, si noti come gli unici tre apprendenti che realizzano almeno una forma grammaticale di verbi lessicali nell'ultimo test, replicando la *performance* offerta nel post-test immediato, sono Danilo (1), Dragana B. (2) e Dragana P (1). Gli altri quattro studenti, che nel secondo momento di *testing* avevano prodotto correttamente una voce di un verbo lessicale, nel post-test differito si limitano invece alla realizzazione di alcune forme dell'ausiliare "essere" o, come nel caso di Milos, già autore nel pre-test dell'unica occorrenza mal formata attestata, cioè la forma "ripara", omettono qualsiasi occorrenza di forme verbali al congiuntivo, nonostante gli stimoli linguistici e fotografici presentati risultassero nei contenuti del tutto speculari a quelli introdotti nel post-test immediato<sup>79</sup>. Va tuttavia osservato che due dei quattro succitati apprendenti, cioè Snezana e Ivana, avevano già realizzato nel pre-test delle voci di verbi lessicali (rispettivamente "pulisca" e "si conoscano") che evidenziavano una certa capacità di formazione e realizzazione del congiuntivo presente acquisita precedentemente alla somministrazione del trattamento didattico. In tal caso, dunque, potrebbe risultare più difficile sostenere l'ipotesi, che andrebbe comunque opportunamente verificata, di una mancata ritenzione della capacità di produrre correttamente nello specifico contesto di produzione spontanea considerato

<sup>79</sup> Nello specifico, in entrambi i test, le prime immagini ritraggono due persone fare *footing* mentre le seconde sono relative a una manifestazione di protesta. Le domande poste a corredo delle foto, inoltre, spingono in tutti e due i casi gli apprendenti a esprimersi, in riferimento alla prima immagine, su cosa facciano le persone immortalate nello scatto, e, rispetto alla seconda, su chi siano coloro che sono presenti nella foto.

determinate occorrenze verbali al congiuntivo presente rispetto alle *performance* di Milos e Marija, i quali, realizzano correttamente delle forme di verbi lessicali al congiuntivo presente unicamente nel post-test immediato.

### 8.1.3 La terza prova: produzione semi-indotta

La terza prova presenta una struttura del tutto speculare a quella della seconda: si compone, infatti, di due *item*, ognuno dei quali consta di un'immagine e di una domanda che mira a focalizzare l'attenzione dell'apprendente su un determinato aspetto della fotografia (cfr. fig. 8). Accanto a tale domanda legata al contenuto dell'immagine, ne viene posta un'altra, con la quale si stimola l'apprendente a esprimere una sua opinione personale su quanto già focalizzato dalla prima domanda. Se, tuttavia, nell'attività precedente tale obiettivo veniva perseguito ricorrendo a una formula che non presentava nessun indizio su una data soluzione linguistica da adottare nella risposta, lasciando così al parlante piena facoltà di ricorrere a tutto il proprio repertorio linguistico, la corrispondente domanda inserita nella terza prova, pur non imponendo a chi risponde di ricorrere a una precisa formula, presenta l'espressione "che ne pensi?", che, nelle intenzioni del ricercatore, avrebbe potuto spingere l'apprendente a notare tale soluzione linguistica e a inserire, dunque, la reggenza "pensare che" nella sua risposta. Si ritiene, quindi, che l'elaborazione di una simile strategia potrebbe aver indotto gli apprendenti a realizzare delle produzioni in cui presentare un verbo coniugato al congiuntivo presente. Pertanto, tale prova è stata definita di uso semi-indotto.

3. Guarda le seguenti immagini e rispondi alle relative domande.



Dove si trovano queste persone? Che ne pensi?



Quanti anni hanno queste due ragazze? Che ne pensi?

Fig. 8. Prova di produzione semi-indotta.

### 8.1.3.1 Esiti dei test orali

Gli studenti del primo gruppo fanno registrare, nell'arco dei tre momenti di *testing*, un andamento generale che vede un significativo aumento delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato e una successiva diminuzione delle stesse nel post-test differito (cfr. tab. 55). Sembra, dunque, che la strategia precedentemente descritta, mirata a favorire l'elicitazione da parte degli apprendenti di forme verbali da presentare al congiuntivo presente, non abbia prodotto risultati significativamente maggiori in termini numerici di quelli emersi nella prova precedente. Al contrario, il numero delle produzioni complessivamente realizzate nel pre-test, così come quello degli studenti che ne sono autori, risulta sensibilmente inferiore a quello fatto registrare nella seconda attività.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)			2		2	
Danijela (B2)	1		2		2	
Maja R. (B1)		<b>1</b>	1	<b>1</b>	2	
Nemanja (B1)			1	<b>1</b>	1	<b>1</b>
Ana (B1)			2			
Mirna (A2)			2		2	
Jelena R. (A2)		<b>1</b>	3		1	
Occorrenze totali	1	<b>2</b>	13	<b>2</b>	10	<b>1</b>

Tab. 55. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

L'andamento generale riguardante le occorrenze ben formate, tra l'altro, non trova alcuna corrispondenza nelle *performance* individuali degli apprendenti se non nell'andamento di un'unica studentessa, Jelena R., la quale, nel post-test immediato, fa registrare rispetto al pre-test un incremento significativo delle produzioni ben formate, a cui segue però un calo delle stesse nel post-test differito. Negli altri casi, invece, si registrano tendenze diverse: Mirna, Nemanja, Danijela e Katarina, dopo aver fatto segnare un iniziale aumento delle occorrenze ben formate, confermano il dato rilevato nel post-test immediato anche nell'ultimo momento di *testing*; Ana, invece, fa registrare, dopo un incremento delle realizzazioni corrette nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un successivo calo delle stesse fino ai livelli già emersi nel pre-test; Maja R., infine, mostra un progressivo aumento del numero delle produzioni ben formate nell'arco delle tre prove.

Un'analisi più dettagliata delle produzioni degli studenti ci permette di rilevare che il numero delle occorrenze ben formate rappresentate da alcune voci dei due verbi ausiliari, che nel post-test immediato risulta complessivamente pari a 9, si riduce nel post-test differito a 6. Al contrario, rimane invariato il numero (4) delle produzioni corrette dei verbi lessicali realizzate nei due momenti del post-test: tuttavia, solo le due apprendenti di livello B2 replicano, nell'ultima fase di *testing*, la *performance* offerta nel post-test immediato, producendo in due occasioni la terza persona plurale del congiuntivo presente del verbo "trovarsi"; le altre due occorrenze, che in entrambi i casi sono

anch'esse rappresentate dalla forma “si trovino”, vengono realizzate da Mirna, che opta per tale soluzione dopo che nel post-test immediato, in un'attività del tutto analoga per stimoli fotografici e linguistici<sup>80</sup>, era ricorsa alla soluzione “siano”, e Maja R., la quale, invece, aveva prodotto nel post-test immediato la forma agrammaticale “si trovano” e già nel pre-test non era riuscita a coniugare correttamente al congiuntivo presente la terza persona plurale di un altro verbo lessicale della prima coniugazione, realizzando la forma “lavorano”. Jelena R., al contrario, dopo aver inizialmente realizzato la forma “si trovano”, poi correttamente resa al congiuntivo presente nel post-test immediato, omette nel post-test differito l'uso delle strutture reggenti focalizzate, evitando dunque il ricorso a qualsiasi forma di congiuntivo presente nel primo dei due *item*. Ana, invece, realizza un'unica voce ben formata di un verbo lessicale, rappresentata dalla forma “si trovino”, prodotta nel post-test immediato. Nemanja, infine, non riesce in nessuna delle due fasi del post-test a coniugare correttamente al congiuntivo presente il verbo “trovarsi”, giungendo, in dipendenza dalla struttura “pensare che”, a realizzare per due volte la produzione “si trovano”, giudicata mal formata nel contesto di reggenza considerato.

L'andamento complessivo degli apprendenti del secondo gruppo vede, nel pre-test, la realizzazione di un numero estremamente ridotto di occorrenze corrette, che tuttavia aumentano in maniera significativa nel post-test immediato, confermandosi con il medesimo dato anche nel post-test differito (cfr. tab. 56). Va però rilevato che, anche in questo caso, solamente una parte minoritaria degli studenti (rappresentata da Maja S. e Jovana) segue individualmente la tendenza generale appena descritta: alcuni apprendenti (nello specifico Branko e Srdjan), infatti, fanno registrare un aumento delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, un calo delle stesse, che tuttavia non si attestano sui livelli emersi nella fase iniziale di *testing*; altri studenti (segnatamente Jelena O. e Tamara) offrono delle *performance* che vedono in continua ascesa il numero delle realizzazioni ben formate, mentre Ana-Maria produce in tutti e tre i test il medesimo numero di occorrenze corrette.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		2		2	
Tamara (B2)			1		2	
Jovana (B1)			2		2	
Srdjan (B1)			2		1	
Maja S. (B1)			1	<b>1</b>	1	<b>2</b>
Jelena O. (A2)		<b>1</b>	1	<b>1</b>	2	
Branko (A2)			2		1	
Occorrenze totali	2	<b>1</b>	11	<b>2</b>	11	<b>2</b>

Tab. 56. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

<sup>80</sup> Come già rilevato in riferimento alla prova precedente, anche le attività presentate nei due momenti del post-test presentano degli stimoli visivi estremamente simili dal punto di vista contenutistico, accompagnati da domande del tutto speculari nella loro formulazione.

Un'analisi più dettagliata delle produzioni degli apprendenti permette di evidenziare come sia nel post-test immediato che nel post-test differito le forme che nel complesso risultano maggiormente utilizzate siano quelle degli ausiliari, in particolar modo di “avere”, occorse rispettivamente in 7 e 8 casi. Con minore frequenza ricorrono delle realizzazioni di verbi lessicali, prodotte 4 volte nel post-test immediato e 3 nel post-test differito. A tal proposito, appare significativo notare che Ana-Marija, Jovana e Tamara fanno ricorso nel post-test differito alla forma “si trovino”, realizzata dalle prime due apprendenti già nella precedente fase di *testing* e attestata nelle produzioni di Ana-Marija fin dal pre-test. Al contrario, Srdjan e Branko, che pure avevano prodotto la medesima voce verbale nel post-test immediato, non replicano tale *performance* nella successiva fase di *testing*, limitandosi alla realizzazione di due forme dei verbi ausiliari.

Si ritiene altresì opportuno rilevare come le occorrenze scorrette realizzate dagli apprendenti nelle varie prove ad essi sottoposte vengano prodotte esclusivamente da Jelena O. e Maja S.: la prima, in particolare, fa registrare nel pre-test la voce “ha” in dipendenza da una delle strutture focalizzate reggenti il congiuntivo; tale occorrenza, tuttavia, viene corretta nel post-test immediato dalla realizzazione della forma “abbiano”, anche se nella medesima prova emerge una nuova produzione mal formata, rappresentata dalla forma “si trovano”; Maja S., invece, presenta nei due momenti del post-test la voce “si trovano”, giudicata agrammaticale in quanto occorsa in dipendenza da due strutture che richiedono la presenza del congiuntivo negli usi considerati. Inoltre, nel post-test differito, alla già citata voce del verbo “trovarsi” viene affiancata la forma “sono”, che risulta l'unica occorrenza in cui viene coniugato il verbo “essere” prodotta dall'apprendente nell'arco delle tre prove considerate.

I risultati ottenuti dagli studenti del terzo gruppo, infine, mostrano una tendenza generale caratterizzata da un continuo aumento delle occorrenze corrette nell'arco delle tre prove (cfr. tab. 57). Va tuttavia osservato che il dato complessivo relativo al post-test differito risulta fortemente influenzato dalla *performance* di Milos, le cui 4 produzioni ben formate determinano lo scarto rilevabile tra le due fasi del post-test, visto che, nelle due prove considerate, ognuno degli altri sei apprendenti realizza esattamente il medesimo numero di occorrenze. Appare significativo, inoltre, il dato riguardante il numero delle produzioni corrette realizzate nel pre-test (6), decisamente maggiore di quello emerso dall'analisi della corrispondente attività svolta dal primo (1) e dal secondo gruppo (2), nonché il numero degli apprendenti che hanno prodotto almeno un'occorrenza ben formata (4 nel terzo gruppo, 1 negli altri due).

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	1		2		2	
Dragana B. (B2)	2		2		2	
Ivana (B1)			2		2	
Snezana (B1)	1		2		2	
Marija (A2)			1		1	
Danilo (A2)	2		2		2	
Milos (A2)		<b>1</b>	1	<b>1</b>	4	<b>1</b>
Occorrenze totali	6	<b>1</b>	12	<b>1</b>	15	<b>1</b>

Tab. 57. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

A livello individuale, se si esclude l'andamento delle prove di Milos, che risulta in linea con la tendenza generale già rilevata, le *performance* degli altri apprendenti presentano il medesimo numero di occorrenze ben formate nel post-test immediato e nel post-test differito. Se nel caso di Danilo e Dragana B., tuttavia, tale dato risulta identico anche a quello che emerge dal pre-test, le altre studentesse fanno registrare inizialmente un numero di produzioni ben formate nullo o comunque inferiore a quello occorso nelle due seguenti fasi di *testing*.

Un'analisi più dettagliata delle occorrenze ci permette di rilevare come la presenza di produzioni rappresentate dalle varie forme dei due ausiliari aumenti con l'avanzare dei diversi momenti di *testing*<sup>81</sup>, per quanto nella lettura di tale dato vada considerato il già citato impatto creato dalla *performance* di Milos, che nel post-test differito realizza due diverse voci del verbo "essere" ("sia" e "siano") e per due volte la forma "abbiano". Le forme dei verbi lessicali e/o modali, invece, vengono realizzate 5 volte in entrambe le fasi del post-test, contro le 2 sole occorrenze registrate nel pre-test. La forma "si trovino", nello specifico, è quella maggiormente rappresentata: essa, infatti, ricorre ben 11 volte ed è realizzata da Dragana B. e Dragana P. in tutti e tre i momenti di *testing*, da Danilo e Ivana sia nel post-test immediato che nel post-test differito, e da Snezana solamente nel post-test immediato. Nell'ultima prova affrontata da Marija, invece, ricorre la forma "vogliano", l'unica voce di un verbo modale registrata nell'arco delle prove svolte. In generale, assume particolare risalto, sia in termini assoluti sia in riferimento a quanto rilevato negli altri due gruppi della ricerca, il dato che vede 5 apprendenti, 2 dei quali di livello A2, produrre un'occorrenza ben formata di un verbo lessicale nel post-test differito<sup>82</sup>.

Passando all'analisi delle produzioni scorrette, si nota come esse vengano realizzate esclusivamente da Milos in tutte e tre le prove svolte. Nel pre-test, in particolare, lo studente produce, in dipendenza da una delle strutture focalizzate, la forma "si trovano", che viene presentata anche nel post-test differito; nel post-test immediato, invece, ricorre la voce "hanno", che, al contrario dell'occorrenza precedente, non viene ulteriormente prodotta nella successiva fase di *testing*, ma sostituita dalla forma "abbiano", realizzata in due casi.

### 8.1.3.2 Esiti dei test scritti

Passando all'analisi dei risultati dei test scritti, emerge, in riferimento al primo gruppo della ricerca, una tendenza generale che vede un significativo aumento delle produzioni ben formate (da 7 a 14) nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre i dati registrati nel post-test differito si attestano su livelli quasi identici (13) a quelli rilevati nella prova precedente (cfr. tab. 58).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)			2		2	
Danijela (B2)	2		2		2	

<sup>81</sup> In particolare, ne vengono attestate 4 nel pre-test, 7 nel post-test immediato e 10 nel post-test differito.

<sup>82</sup> Si ricorda, in particolare, che solo 3 apprendenti del primo gruppo (due dei quali di livello B2 e una di livello B1) e 4 del secondo (di cui solamente una, Mirna, di livello A2) avevano realizzato un'occorrenza corretta di un verbo lessicale.

Maja R. (B1)	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>
Nemanja (B1)	1		2		2	
Ana (B1)	1		2		2	
Mirna (A2)	2		2		2	
Jelena R. (A2)			3		2	
Occorrenze totali	7	<b>1</b>	14	<b>1</b>	13	<b>1</b>

Tab. 58. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Rispetto ai corrispondenti test di produzione orale, appare significativo notare il numero decisamente maggiore di occorrenze corrette realizzate nel pre-test, mentre i dati registrati nelle altre fasi di *testing* si attestano su livelli non particolarmente distanti da quelli già emersi nelle prove orali. Tornado alla distribuzione delle produzioni ben formate nelle tre fasi di *testing* e considerando, in particolare, l'andamento seguito dai singoli apprendenti nelle diverse prove, va osservato come una sola studentessa, Jelena R., ricalchi esattamente la tendenza individuata a livello generale. Nella maggior parte dei casi, infatti, si rileva o la produzione del medesimo numero di occorrenze nelle tre fasi di *testing* (come si può osservare nelle *performance* di Mirna, Maja R. e Danijela) o la conferma del dato del post-test immediato nel post-test differito, dopo un aumento del numero delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato (è il caso di Ana, Nemanja e Katarina).

Un'analisi più specifica delle occorrenze formulate consente di evidenziare come la maggior parte delle voci verbali prodotte sia costituita da forme dei due ausiliari, in particolar modo del verbo "avere", che in tutte e tre le fasi di *testing* viene realizzato in un numero di casi (5 nel pre-test e 6 nei due momenti di post-test) significativamente maggiore rispetto all'ausiliare "essere" (presentato, invece, 2 volte nei primi due test e in un'unica occasione nell'ultimo). Complessivamente, il dato generale relativo alla realizzazione delle voci di tali verbi appare sostanzialmente equilibrato nei tre diversi momenti del test (vengono rilevate in totale 7 occorrenze nel pre-test e nel post-test differito e 8 nel post-test immediato), mentre la produzione di verbi lessicali, del tutto assente nel pre-test, viene attestata in 6 casi sia nel post-test immediato sia nel post-test differito. A tal proposito, va osservato che in ciascuno dei momenti di post-test le occorrenze realizzate sono distribuite omogeneamente tra 6 apprendenti: di questi, 5 formulano nelle due prove considerate la medesima voce verbale ("si trovino"), mentre due studenti, Nemanja e Maja R., producono esiti diversi: il primo, in particolare, ricorre nel post-test immediato alla forma "siano", mentre nel post-test differito, in un contesto d'uso del tutto speculare (alla formazione del quale hanno contribuito la presentazione di stimoli visivi assimilabili nonché la presenza di domande identiche dal punto di vista linguistico), utilizza la voce "si trovino"; la seconda, invece, dopo aver realizzato correttamente nel post-test immediato la succitata forma "si trovino", produce, nel post-test differito, un'occorrenza scorretta del medesimo verbo ("si trovano"), replicando così il medesimo errore già commesso nel pre-test. Sempre la medesima studentessa, infine, realizza una produzione mal formata anche nel post-test immediato, in cui ricorre la forma "hanno" in dipendenza da una delle strutture focalizzate reggenti il congiuntivo.

L'analisi delle occorrenze corrette complessivamente realizzate dagli apprendenti del secondo gruppo evidenzia, sia in termini numerici sia in riferimento all'andamento generale seguito nell'arco dei tre test, una tendenza molto simile a quella già emersa dall'analisi delle produzioni degli studenti del

primo gruppo: un sensibile aumento delle voci verbali ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato e una successiva lievissima diminuzione, nel post-test differito, del dato emerso nel secondo momento di *testing* (cfr. tab. 59).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		2		2	
Tamara (B2)	2		2		2	
Jovana (B1)	1		2		2	
Srdjan (B1)			2		2	
Maja S. (B1)	1		3		3	
Jelena O. (A2)	1		2		2	
Branko (A2)	1	<b>1</b>	2		1	<b>1</b>
Occorrenze totali	8	<b>1</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>

Tab. 59. Test scritto. Gruppo 2 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tale tendenza, costruita grazie al contributo offerto nelle tre fasi di test da tutti gli apprendenti, con la sola eccezione di Srdjan, che nel pre-test omette la realizzazione di qualsiasi produzione, non rispecchia, tuttavia, l'andamento individuale di nessun apprendente: Jelena O., Maja S., Srdjan e Jovana, infatti, producono il medesimo numero di occorrenze nei due momenti del post-test, dopo aver fatto registrare un iniziale incremento delle stesse nel passaggio dal pre-test al post-test immediato; Tamara e Ana-Marija, invece, realizzano, in tutte e tre le fasi del test, sempre lo stesso numero di produzioni, mentre Branko, dopo aver fatto registrare un iniziale incremento delle occorrenze tra il pre-test e il post-test immediato, ritorna, nel post-test differito, sui medesimi livelli di correttezza già emersi nella prima fase di *testing*.

Approfondendo l'analisi delle produzioni ben formate, si rileva come le voci dei due ausiliari, in particolar modo del verbo "avere", siano distribuite in maniera quasi identica nelle tre diverse fasi di test, ricorrendo 6 volte nel pre-test e 7 nei due momenti del post-test. Al contrario, le forme dei verbi lessicali e, in maniera molto marginale, di quelli modali (dei quali ricorre in un'unica occasione la sola occorrenza "vogliamo", realizzata da Maja S.) aumentano significativamente di numero nel passaggio dal pre-test, in cui si registrano 2 sole voci, prodotte dalle due apprendenti di livello B2, al post-test immediato, nel quale se ne contano ben 8. Tale dato si riduce solo leggermente nel post-test differito, che vede la realizzazione di 7 occorrenze corrette e la sostanziale conferma delle *performance* realizzate dagli apprendenti nella precedente fase di post-test: ad eccezione di Branko, infatti, che dopo aver realizzato correttamente nel post-test immediato la voce "si trovino", nel post-test differito produce la forma agrammaticale "si trovano", tutti gli studenti fanno registrare il medesimo numero di occorrenze ben formate rappresentate da voci di verbi lessicali e/o modali: a emergere, in particolare, risulta la *performance* di Maja S., la quale produce in ciascuno dei momenti del post-test due forme non riconducibili ai verbi ausiliari, mentre ciascuno degli apprendenti realizza in ognuna delle suddette fasi di *testing* un'unica occorrenza di un verbo lessicale, rappresentata dalla forma "si trovino".

Relativamente alle produzioni scorrette, invece, in aggiunta a quanto è già stato osservato, va rilevato come le altre uniche due occorrenze mal formate emerse nell'arco delle tre prove sono state prodotte nella fase di pre-test da Jelena O. e nuovamente da Branko: la prima ha realizzato la forma “si trovi”, terza persona singolare del congiuntivo presente del verbo “trovarsi”, posta però in dipendenza da un soggetto plurale e dunque ritenuta scorretta nel contesto frasale prodotto dall'apprendente; il secondo, invece, realizza la voce “sono” dopo una delle strutture focalizzate reggenti il congiuntivo.

Passando, infine, all'analisi delle occorrenze prodotte dagli apprendenti del terzo gruppo, si evidenzia un andamento complessivo che vede un generale incremento, seppur non così evidente come quello che si era palesato negli altri due gruppi della ricerca, del numero delle produzioni correttamente realizzate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, una stabilizzazione del dato emerso nel post-test immediato (cfr. tab. 60). Tali dati si giovano ancora una volta del contributo di tutti gli apprendenti che, con la sola eccezione di Marija, la quale nel pre-test non produce alcuna occorrenza, realizzano in tutte le fasi di *testing* almeno una produzione ben formata.

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	2		1	<b>1</b>	2	
Dragana B. (B2)	2		2		2	
Ivana (B1)	1		2		2	
Snezana (B1)	2		2		2	
Marija (A2)			2		2	
Danilo (A2)	2		2		2	
Milos (A2)		<b>2</b>	2		1	<b>1</b>
Occorrenze totali	9	<b>2</b>	13	<b>1</b>	13	<b>1</b>

Tab. 60. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Va tuttavia osservato come la tendenza generale descritta venga osservata da due sole studentesse, Marija e Ivana, mentre gli altri apprendenti fanno rilevare andamenti diversi nel corso dei tre test: in particolare, Danilo, Snezana e Dragana B. producono il medesimo numero di occorrenze in ciascuna delle tre fasi di *testing*; Milos, invece, fa seguire a un iniziale incremento del numero delle forme verbali corrette nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, una diminuzione delle stesse nel post-test differito, pur senza toccare i livelli già espressi nel primo test; Dragana P., infine, fa registrare il medesimo dato relativo alle occorrenze ben formate nel pre-test e nel post-test differito, mentre quello relativo al post-test immediato risulta inferiore a quest'ultimo.

Un'analisi più specifica delle produzioni ben formate dei singoli apprendenti evidenzia come nelle tre fasi di *testing* venga prodotto un numero estremamente simile di voci ben formate dei due verbi ausiliari (in particolar modo di “avere”), che ricorrono 7 volte nel pre-test e 6 nei due post-test. Al contrario, la presenza e la distribuzione nei tre test delle forme dei verbi lessicali, segnatamente della prima coniugazione, segue il medesimo andamento generale già registrato rispetto alle occorrenze complessivamente prodotte: un incremento del numero delle produzioni nel passaggio dal pre-test, in cui se ne registrano esclusivamente due, entrambe prodotte dalle due apprendenti di livello B2, al

post-test immediato, che vede, invece, ogni apprendente realizzare una volta la voce “si trovino”. Il dato numerico complessivamente offerto da tale prova viene confermato anche nel post-test differito, sebbene la distribuzione delle occorrenze si riveli in parte diversa: se cinque apprendenti ripetono la *performance* offerta nel post-test immediato, Marija realizza, assieme alla forma “si trovino”, anche la voce “amino”, mentre Milos, che nella prova precedente aveva correttamente realizzato la terza persona plurale del congiuntivo presente del verbo “trovarsi”, produce in questo caso la corrispondente forma dell’indicativo presente, che risulta dunque errata nel contesto di reggenza in cui compare. Tale errore ricalca quello commesso dallo stesso apprendente già nel pre-test, al quale va aggiunta la forma scorretta “hanno”, tuttavia non più replicata nei due momenti di post-test, nei quali invece ricorre la voce “abbiano”. L’altra produzione mal formata registrata nel corso delle prove viene prodotta da Dragana P., la quale realizza l’occorrenza “hanno” nel post-test immediato. Un simile errore, tuttavia, si ritiene possa essere attribuito a una mancanza di attenzione, considerato che la medesima studentessa, sia nel pre-test sia nel post-test immediato, produce correttamente la forma “abbiano”.

#### 8.1.4 La quarta prova: produzione indotta

Nell’ultima prova di produzione orale del test, gli apprendenti sono sottoposti a una batteria di *drills* composta da quaranta *item* (di cui tredici distrattori) che presentano un’immagine, una domanda ad essa relativa e l’*incipit* di una risposta che l’apprendente è tenuto a completare liberamente (cfr. fig. 9; per prendere visione dell’intera prova, cfr. appendice 2). La corrispondente prova di produzione scritta è invece costituita da un esercizio in cui figurano quaranta frasi, ciascuna delle quali va completata inserendo correttamente il verbo indicato tra parentesi (cfr. fig. 10; per la prova completa, cfr. appendice 3). Limitatamente agli *item* inseriti allo scopo di fare emergere dati relativi al *focus* della ricerca, va osservato come la parte iniziale di ogni risposta presenti una delle tre strutture reggenti il congiuntivo focalizzate nel trattamento didattico. Tale scelta impone all’apprendente di inserire nella sua produzione spontanea una determinata forma verbale coniugata al congiuntivo presente. Considerata, quindi, la presenza di tale specifico contesto linguistico che indirizza inevitabilmente le scelte e le soluzioni adottate dall’apprendente, la prova in esame è stata denominata di uso indotto.

**Item 1**



Com'è la pallina gialla?

Penso che...

Fig. 9. Prova di produzione orale indotta.

4. Completa le seguenti frasi inserendo il verbo tra parentesi nella forma che ritieni corretta.

<i>Frase da completare</i>	
1. Penso che la pizza napoletana _____	la migliore del mondo (essere).
2. Mi sembra che gli studenti _____	sempre molti compiti da fare (avere).
3. Il cellulare è caduto a terra e _____	(rompersi).
4. Mi pare che i giovani d'oggi _____	sempre più email (scrivere).
5. Penso che Marco _____	andare a comprare il latte (dovere).
6. Il computer mi _____	dalla mamma per il compleanno (regalare).
7. Mi sembra che Marco _____	andare al cinema invece di rimanere a casa (volere).
8. Mi pare che la mamma _____	la casa ogni sabato (pulire).
9. Ieri _____	ad allenarmi in palestra (andare).
10. Penso che quel giornalista _____	sempre in modo appropriato (parlare).

Fig. 10. Prova di produzione scritta indotta

#### 8.1.4.1 Esiti dei test orali

Dai risultati dei test orali fatti registrare nel complesso dagli studenti del primo gruppo, emerge come il numero delle produzioni ben formate aumenti in maniera sensibile (da 109 a 172) nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, per poi attestarsi, nel post-test differito, su un valore (173) estremamente vicino a quello già emerso nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 61).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	27	<b>0</b>	26	<b>1</b>	27	<b>0</b>
Danijela (B2)	23	<b>4</b>	25	<b>2</b>	26	<b>1</b>
Maja R. (B1)	18	<b>9</b>	26	<b>1</b>	27	<b>0</b>

Nemanja (B1)	6	<b>21</b>	23	<b>4</b>	20	<b>7</b>
Ana (B1)	19	<b>8</b>	26	<b>1</b>	25	<b>2</b>
Mirna (A2)	10	<b>17</b>	26	<b>1</b>	25	<b>2</b>
Jelena R. (A2)	6	<b>21</b>	20	<b>7</b>	23	<b>4</b>
Occorrenze totali	109	<b>80</b>	172	<b>17</b>	173	<b>16</b>

Tab. 61. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tale andamento generale viene rispecchiato dalle *performance* di tre apprendenti (Mirna, Ana e Maja R.), mentre una quarta (Danijela), pur non facendo rilevare un incremento particolarmente significativo delle produzioni ben formate tra i primi due test, mostra comunque una tendenza caratterizzata da un iniziale aumento delle occorrenze seguita da una loro stabilizzazione su livelli simili a quelli già rilevati nel post-test immediato. Tale tendenza appare pertanto assimilabile, in termini di andamento generale, a quella emersa in riferimento alle tre studentesse sopra citate. Al contrario, Jelena R. evidenzia un progressivo aumento, lungo l'arco dei tre test, del numero delle produzioni ben formate, che risulta particolarmente visibile nel passaggio dal pre-test al post test immediato; Nemanja, invece, dopo un iniziale sensibile incremento delle occorrenze corrette, fa registrare, nel post-test differito, un lieve calo del numero delle stesse rispetto al dato del post-test immediato, mentre Katarina, nel complesso delle tre prove, realizza un'unica produzione mal formata, offrendo, dunque, delle *performance* che presentano dei valori numerici quasi del tutto identici tra di loro.

In generale, appare senz'altro significativo il dato che evidenzia come nelle ultime due fasi di *testing* il livello di correttezza delle produzioni si riveli nella quasi totalità dei casi particolarmente alto e tenda a non decrescere in maniera significativa nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito. Fatto salvo il quadro complessivo appena tracciato, da un'analisi più specifica delle singole produzioni degli apprendenti risulta tuttavia possibile individuare delle possibili criticità che sembrano permanere nel lungo periodo: in particolare, Jelena R., per quanto autrice di un numero di produzioni ben formate in ascesa nell'arco dei tre test, pare palesare nel post-test differito ancora una certa insicurezza nella formazione del congiuntivo presente dei verbi regolari della prima e della terza coniugazione, ciascuno dei quali, specularmente a quanto avvenuto nella precedente fase di *testing*, viene presentato in maniera agrammaticale in due casi su tre. Al contrario, la stessa studentessa sembra avere risolto i problemi relativi alla corretta coniugazione al congiuntivo presente dei verbi della terza coniugazione, che nel post-test immediato per due volte erano stati realizzati scorrettamente; Ana, invece, realizza nell'ultimo momento di *testing* due occorrenze mal formate rappresentate in entrambi i casi da forme di verbi appartenenti alla prima coniugazione. Una simile *performance* ripropone il problema che l'apprendente aveva già manifestato, sempre realizzando due produzioni scorrette, nella fase di pre-test, ma che sembrava essere stato superato nel post-test immediato, nel quale, invece, non erano state registrate realizzazioni mal formate di verbi della prima coniugazione; Nemanja, infine, mostra un lieve decremento nel post-test differito relativamente alla correttezza delle occorrenze complessivamente prodotte rispetto a quanto realizzato nel post-test immediato. Tale tendenza, in particolare, emerge in maniera sensibile nella coniugazione delle forme dei verbi della prima coniugazione, realizzati tutti in maniera agrammaticale. Un simile dato ricalca quello già fatto registrare dall'apprendente nel pre-test, mentre nel post-test immediato era emersa una sola produzione mal formata di un verbo della prima coniugazione.

L'analisi delle *performance* degli studenti del secondo gruppo evidenzia, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un generale aumento del numero delle occorrenze ben formate, che, dall'iniziale dato di 87 produzioni, visibilmente inferiore rispetto a quello fatto registrare dagli apprendenti del primo gruppo, crescono fino a essere realizzate in ben 178 casi (cfr. tab. 62).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	24	<b>3</b>	27	<b>0</b>	26	<b>1</b>
Tamara (B2)	20	<b>7</b>	25	<b>2</b>	24	<b>3</b>
Jovana (B1)	15	<b>12</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>
Srdjan (B1)	4	<b>23</b>	25	<b>2</b>	27	<b>0</b>
Maja S. (B1)	8	<b>19</b>	23	<b>4</b>	23	<b>4</b>
Jelena O. (A2)	11	<b>16</b>	25	<b>2</b>	24	<b>3</b>
Branko (A2)	5	<b>22</b>	26	<b>1</b>	19	<b>8</b>
Occorrenze totali	87	<b>102</b>	178	<b>11</b>	170	<b>19</b>

Tab. 62. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tale incremento è tuttavia seguito, nel post-test differito, da una lieve diminuzione delle stesse occorrenze, che ricorrono 170 volte. Un simile calo, non particolarmente significativo in termini statistici, sembrerebbe comunque attribuibile prevalentemente alla *performance* di Branko, il quale, nell'ultima fase di *testing*, fa registrare un sensibile decremento (da 26 a 19) del numero delle produzioni ben formate; al contrario, gli altri apprendenti del gruppo mantengono tra i due post-test una certa stabilità nei livelli di correttezza delle loro produzioni: come è possibile osservare dai dati riportati nella tabella 20, infatti, le variazioni rilevabili tra le ultime due fasi di *testing* appaiono, laddove presenti, di lievissima entità (valutabile nella maggior parte dei casi nell'ordine di un'unica occorrenza o al massimo due) e per nulla unidirezionali, visto che il valore più alto registrato non viene rilevato sempre nel post test immediato, ma anche nel del post-test differito.

Nel complesso, dunque, la maggior parte degli studenti mostra un andamento nell'arco dei tre test che vede un iniziale aumento, in molti casi particolarmente significativo, del numero delle occorrenze corrette nel passaggio dal pre-test al post-test immediato e un successivo assestamento del dato emerso nel post-test immediato nell'ultimo momento di *testing*.

Passando a una disamina delle principali criticità manifestate dagli apprendenti nel post-test differito, è possibile rilevare come i problemi più ricorrenti inerenti alla realizzazione delle forme verbali da coniugare al congiuntivo riguardino principalmente la produzione dei verbi appartenenti alla prima coniugazione. Branko e Jelena O., per esempio, producono in maniera scorretta le tre voci dei verbi della prima coniugazione in dipendenza dalle tre strutture reggenti focalizzate. Se nel primo caso, però, tale dato emerge in maniera inattesa, senza cioè che lo studente abbia fornito in precedenza segnali evidenti di una specifica difficoltà nel coniugare correttamente i verbi della prima coniugazione, come dimostra l'unico errore da lui commesso, tra l'altro nel pre-test, Jelena O. ripropone nella sua *performance* linguistica delle difficoltà già ampiamente manifestate nella prima fase di *testing* (in cui realizza tre produzioni agrammaticali) attenuate solo temporaneamente e parzialmente dal trattamento didattico, che la porta nel post-test immediato a produrre un'unica

occorrenza mal formata. Anche Maja S. evidenzia una notevole insicurezza nel formulare correttamente le forme dei verbi della prima coniugazione: nell'arco dei tre test, infatti, l'apprendente realizza solamente due produzioni ben formate sulle nove richieste, facendo registrare due occorrenze scorrette sia nel pre-test che nel post-test differito e tre nel post-test immediato.

La stessa Maja S., nonostante l'azione didattica a cui è stata esposta, appare ancora ben lontana dall'acquisizione di una certa dimestichezza nella formazione del congiuntivo presente dei verbi della terza coniugazione: il dato relativo alle tre occorrenze mal formate prodotte nel pre-test si riduce a un'unica produzione scorretta nel post-test immediato per poi tornare però a crescere nel post-test differito, nel quale le voci verbali presentate scorrettamente risultano essere due.

Si segnalano, infine, le difficoltà di Branko nella realizzazione di certe forme del verbo modale "dovere", che vengono prodotte in maniera agrammaticale per due volte sia nel pre-test che nel post-test differito, e di Tamara nel produrre correttamente alcune voci dei verbi della seconda coniugazione, presentati in due casi in maniera agrammaticale nel post-test differito dopo che la stessa apprendente aveva commesso un errore sia nel pre-test che nel post-test immediato.

La tendenza generale che emerge dall'analisi delle produzioni ben formate realizzate dagli apprendenti del terzo gruppo evidenzia, in maniera del tutto speculare a quanto era stato rilevato in riferimento all'andamento seguito nel complesso dagli studenti del secondo gruppo, un deciso aumento delle occorrenze tra il pre-test e il post-test immediato seguito da una lieve diminuzione delle stesse nel post-test differito (cfr. tab. 63).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	25	<b>2</b>	25	<b>2</b>	26	<b>1</b>
Dragana B. (B2)	26	<b>1</b>	24	<b>3</b>	27	<b>0</b>
Ivana (B1)	7	<b>20</b>	25	<b>2</b>	26	<b>1</b>
Snezana (B1)	20	<b>7</b>	26	<b>1</b>	23	<b>4</b>
Marija (A2)	23	<b>4</b>	25	<b>2</b>	23	<b>4</b>
Danilo (A2)	14	<b>13</b>	26	<b>1</b>	22	<b>5</b>
Milos (A2)	0	<b>27</b>	27	<b>0</b>	21	<b>6</b>
Occorrenze totali	115	<b>74</b>	178	<b>11</b>	168	<b>21</b>

Tab. 63. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Un simile andamento pare rispecchiarsi, a livello individuale, nelle *performance* di Milos e Danilo; inoltre, anche dai risultati delle prove di Marija e Snezana si evince una tendenza che evidenzia un iniziale incremento delle produzioni seguito da un lieve calo delle stesse, sebbene le differenze rilevabili tra i dati numerici emersi nelle diverse fasi di *testing* appaiano decisamente meno marcate rispetto a quelle osservate nelle *performance* offerte dai due studenti precedentemente menzionati. Le altre tre apprendenti del gruppo, infine, fanno registrare, nell'arco delle tre prove, tendenze complessivamente diverse: nel caso di Ivana, per esempio, il numero delle occorrenze prodotte nel post-test immediato, significativamente maggiore rispetto al dato del pre-test, si stabilizza nel post-test differito su un valore estremamente vicino a quello emerso nella precedente fase di *testing*; Dragana B. e Dragana P., invece, fanno segnare già nel primo test livelli di correttezza

particolarmente alti che si mantengono su valori simili, se non addirittura identici, nei due momenti del post-test.

Approfondendo ulteriormente l'analisi statistica generale, è possibile osservare come il dato relativo alle occorrenze complessivamente realizzate nella seconda fase di *testing* (178) coincida con quello fatto registrare dagli apprendenti del secondo gruppo, mentre il numero delle produzioni ben formate rilevate nell'ultimo test (168) risulta leggermente inferiore a quello osservato negli altri due gruppi della ricerca. Appare inoltre significativo osservare come il dato complessivo riguardante le occorrenze correttamente prodotte nel pre-test (115) risulti più alto di quello fatto registrare sia nel primo (109) che nel secondo gruppo (87). Tale osservazione assume una rilevanza ancora maggiore se si considera che Ivana realizza ben 6 delle sue 7 produzioni ben formate in dipendenza dalla struttura "pensare che": ciò lascerebbe ipotizzare che il dato emerso dalla sua *performance* possa essere dipeso non tanto dall'incapacità di presentare correttamente al congiuntivo presente i verbi indicati, ma dalla convinzione che, delle tre reggenze focalizzate, solamente quella costituita dal verbo "pensare" in unione con la congiunzione "che" richiedesse la presenza del congiuntivo.

L'analisi delle occorrenze scorrette, invece, consente di evidenziare come le principali criticità manifestate dagli apprendenti nel post-test differito si concentrino nuovamente sulla presentazione delle forme dei verbi appartenenti alla prima coniugazione. A tal proposito, sono ben quattro gli studenti che nell'ultimo momento di *testing* realizzano almeno due produzioni mal formate: Milos e Danilo, in particolare, formulano in maniera agrammaticale le voci dei tre verbi di cui veniva richiesta la produzione, riproponendo, così, lo stesso dato già emerso nel pre-test, dopo che nel post-test immediato non era invece stato rilevato alcun errore di realizzazione; Marija e Snezana, invece, ciascuna con due occorrenze agrammaticali prodotte, peggiorano addirittura le *performance* offerte nel primo test, in cui veniva rilevato un solo errore, mentre il dato relativo al post-test immediato non evidenziava alcuna produzione mal formata.

Marija e Danilo, infine, palesano, nel post-test differito, delle difficoltà anche nella realizzazione corretta di alcune forme dei verbi della terza coniugazione: i due studenti, nello specifico, producono in maniera scorretta due produzioni, dopo averne realizzata scorrettamente una sola nel pre-test, mentre il dato del post-test immediato evidenziava un'occorrenza mal formata prodotta da Marija e nessun errore di coniugazione da parte di Danilo.

#### 8.1.4.2 Esiti dei test scritti

Passando all'analisi delle prove scritte, gli studenti del primo gruppo mostrano, nell'arco dei tre test, un andamento collettivo caratterizzato da un aumento del numero delle produzioni corrette tra il pre-test e il post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, una lievissima diminuzione del dato rilevato nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 64). Colpisce, in particolare, il valore generale relativo alle occorrenze ben formate formulate nel pre-test (150), notevolmente superiore rispetto a quello fatto registrare dagli stessi apprendenti nella medesima fase della corrispondente prova orale (109). Al contrario, i dati complessivi relativi al post-test immediato e al post-test differito si rivelano leggermente più alti rispetto a quelli emersi nelle corrispondenti attività somministrate oralmente, nelle quali si contano rispettivamente 9 e 2 occorrenze corrette in meno.

Studenti	Pre-test	Post-test immediato	Post-test differito
----------	----------	---------------------	---------------------

	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	27	0	27	0	27	0
Danijela (B2)	26	1	27	0	26	1
Maja R. (B1)	27	0	27	0	27	0
Nemanja (B1)	16	11	22	5	23	4
Ana (B1)	17	10	26	1	25	2
Mirna (A2)	13	14	27	0	26	1
Jelena R. (A2)	24	3	25	2	21	6
Occorrenze totali	150	39	181	8	175	14

Tab. 64. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Approfondendo l'analisi relativa alle produzioni ben formate, è possibile osservare due principali tendenze rispetto all'andamento individuale degli studenti nell'arco dei tre momenti di *testing*: da una parte, una sostanziale omogeneità dei dati, rilevabile, nello specifico, nelle *performance* di Maja R., Danijela e Katarina; dall'altra, un sensibile aumento delle produzioni corrette nel passaggio dal pre-test e al post-test immediato, seguito da una stabilizzazione, nel post-test differito, dei valori emersi nella precedente fase di *testing*, come mostrano le *performance* di Mirna, Ana e Nemanja. L'unica apprendente il cui andamento generale si discosta da quelli appena descritti è Jelena R., la quale fa registrare, tra il pre-test e il post-test immediato, valori numerici estremamente simili, mentre nel post-test differito si rileva un calo del dato relativo alle occorrenze prodotte.

Inoltre, il confronto tra i risultati emersi dalla prova scritta e dalla corrispondente prova orale evidenzia come due apprendenti, Jelena R. e Nemanja, realizzino nel pre-test un numero di occorrenze ben formate (rispettivamente 24 e 16) decisamente maggiore rispetto a quello prodotto nella corrispondente attività orale (nella quale entrambi gli studenti avevano coniugato correttamente solamente 6 forme verbali). Tale dato risulta particolarmente interessante se si considera che i test scritti sono stati somministrati appena tre giorni dopo le prove orali.

Le principali criticità manifestate dai due succitati apprendenti si concentrano, invece, nei post-test differiti. In particolare, Nemanja incontra delle significative difficoltà nella realizzazione delle voci richieste del modale "potere", prodotte per due volte in maniera scorretta dopo che lo stesso apprendente aveva già presentato un totale di cinque forme agrammaticali dello stesso verbo tra il pre-test (3) e il post-test immediato (2). Appare opportuno, tuttavia, segnalare come Nemanja avesse palesato nel test orale minori difficoltà nella realizzazione delle succitate forme verbali, presentate in maniera mal formata in due casi nei due momenti del post-test (una volta nel post-test immediato e un'altra nel post-test differito), dopo che nel pre-test erano stati invece rilevati tre errori. Jelena R., invece, realizza scorrettamente nel post-test differito tutte e tre le forme richieste dei verbi della terza coniugazione, dopo aver compiuto un solo errore in ognuna delle precedenti fasi di *testing*. Le medesime difficoltà erano già emerse nel test orale, nel quale, dopo la realizzazione di tre occorrenze mal formate nella fase di pre-test, l'apprendente aveva formulato due produzioni scorrette sia nel post-test immediato che nel post-test differito. Nel post-test scritto si segnala, altresì, la presentazione di una forma scorretta del modale "potere" e un'altra del verbo "dovere", errori che non erano stati commessi in nessuna delle due precedenti fasi di *testing* né tantomeno nei due post-test della prova orale. Al contrario, non si rilevano, ad eccezione di un'unica occorrenza errata prodotta nel pre-test,

problemi nella realizzazione delle forme verbali della prima coniugazione, che nel test orale, invece, erano state prodotte in maniera scorretta per due volte in ognuna delle tre fasi di *testing*.

Dall'analisi delle occorrenze complessive prodotte dagli apprendenti del secondo gruppo, emerge un andamento generale caratterizzato da un sensibile aumento delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, una stabilizzazione del dato individuato nella precedente fase di *testing*, che si ripropone su valori del tutto identici a quelli registrati nel primo post-test (cfr. tab. 65). Una simile tendenza si rivela non particolarmente diversa da quella già emersa nella corrispondente prova orale, in cui il numero relativo alle occorrenze realizzate nel post-test immediato (178), notevolmente incrementato rispetto a quello registrato nel pre-test (87), diminuisce in maniera estremamente lieve nell'ultima rilevazione effettuata, attestandosi sul valore di 170 produzioni ben formate. Si ritiene comunque opportuno sottolineare la presenza di un evidente divario nel numero delle occorrenze corrette prodotte nel pre-test orale (87) e nella medesima fase della corrispondente prova scritta (107). Tale dato è influenzato dalle *performance* offerte dalla quasi totalità dei componenti del gruppo, i quali, ad eccezione di Branko, presentano, nella prova scritta, un numero di forme verbali grammaticali maggiore rispetto a quello fatto registrare nella corrispondente attività scritta.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	27	<b>0</b>	26	<b>1</b>	27	<b>0</b>
Tamara (B2)	25	<b>2</b>	26	<b>1</b>	26	<b>1</b>
Jovana (B1)	17	<b>10</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>
Srdjan (B1)	9	<b>18</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>
Maja S. (B1)	13	<b>14</b>	20	<b>7</b>	26	<b>1</b>
Jelena O. (A2)	13	<b>14</b>	24	<b>3</b>	26	<b>1</b>
Branko (A2)	3	<b>24</b>	25	<b>2</b>	16	<b>11</b>
Occorrenze totali	107	<b>82</b>	175	<b>14</b>	175	<b>14</b>

Tab. 65. Test scritto. Gruppo 2 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

La tendenza generale relativa a un iniziale incremento del numero delle produzioni ben formate e a una sua successiva stabilizzazione viene rispecchiata individualmente dalle *performance* di Srdjan e Jovana, che nelle ultime due fasi di *testing* fanno registrare il medesimo dato (27), e, in maniera meno pedissequa, anche da quella di Jelena O., che nel post-test differito produce un numero di occorrenze leggermente superiore (26) a quello presentato nel post-test immediato (24). Gli altri apprendenti, al contrario, presentano, nell'arco dei tre test, andamenti diversi: nello specifico, Branko fa seguire, a un iniziale aumento del dato relativo alle produzioni corrette, una diminuzione delle stesse nel post-test differito, che si attestano, comunque, su livelli superiori a quelli fatti registrare nel pre-test; Maja S., invece, offre, con l'avanzare delle diverse fasi di *testing*, *performance* che fanno registrare un numero di occorrenze ben formate progressivamente maggiore, mentre Tamara e Ana-Marija presentano valori numerici estremamente simili in tutte e tre le rilevazioni.

Dall'analisi delle produzioni agrammaticali emerge, invece, come almeno la metà delle occorrenze realizzate nei post-test si concentri nelle *performance* di due soli apprendenti: Maja S., la quale

produce nel post-test immediato 7 delle 14 voci verbali complessivamente registrate, e Branko, il quale nel post-test differito è autore di 11 delle 14 occorrenze totali rilevate. Se Maja S., tuttavia, fa registrare, nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito, una sensibile diminuzione delle produzioni mal formate, che si riducono da 7 a 1, queste, viceversa, aumentano esponenzialmente nelle *performance* di Branko, passando da 2 a 11. Nelle realizzazioni dello studente, in particolare, ricorrono con maggiore frequenza alcune criticità legate alla corretta formulazione di determinati tipi di verbi: nello specifico, vengono presentate in maniera agrammaticale tutte e tre le forme dei verbi della seconda e della terza coniugazione e due delle tre voci dei verbi della prima coniugazione e di quelli della terza che si coniugano sul modello di “finire”. Tali problematiche, emerse con evidenza ancora maggiore nel pre-test, non si erano manifestate viceversa nel post-test immediato, se si eccettua una formulazione scorretta di una voce del verbo “preferire”. La *performance* offerta da Branko nel post-test differito, invece, si rivela addirittura peggiore di quella registrata nella medesima fase del test orale, in cui “solamente” 6 degli 8 errori complessivamente registrati sono legati alla presentazione di forme dei verbi delle tre coniugazioni, con una preminenza per quelli della prima, realizzati scorrettamente in tutti e tre i casi. Gli altri apprendenti, al contrario, producono occorrenze mal formate in maniera estremamente sporadica, al punto che tali realizzazioni appaiono poco significative ai fini di una disanima del quadro fornito individualmente da ognuno di essi. Infine, l’analisi delle occorrenze ben formate prodotte dagli studenti del terzo gruppo evidenzia una tendenza generale caratterizzata, in maniera del tutto speculare a quanto rilevato poc’anzi in riferimento al secondo gruppo, da un incremento del numero delle forme verbali nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, una riproposizione del dato già emerso nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 66).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	25	<b>2</b>	25	<b>2</b>	26	<b>1</b>
Dragana B. (B2)	26	<b>1</b>	24	<b>3</b>	27	<b>0</b>
Ivana (B1)	7	<b>20</b>	25	<b>2</b>	26	<b>1</b>
Snezana (B1)	20	<b>7</b>	26	<b>1</b>	23	<b>4</b>
Marija (A2)	23	<b>4</b>	25	<b>2</b>	23	<b>4</b>
Danilo (A2)	14	<b>13</b>	26	<b>1</b>	22	<b>5</b>
Milos (A2)	0	<b>27</b>	27	<b>0</b>	21	<b>6</b>
Occorrenze totali	115	<b>74</b>	178	<b>11</b>	168	<b>21</b>

Tab. 66. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Si noti come anche nel caso specifico considerato i livelli di correttezza emersi nel pre-test (142 produzioni ben formate) risultino notevolmente più alti di quelli fatti registrare nel corrispondente test della prova orale (115 occorrenze corrette). A tal proposito, va sottolineata la *performance* di Ivana, la quale, con 24 produzioni ben formate, ribalta il dato del pre-test orale, che l’aveva vista realizzare solamente 7 occorrenze corrette, dando così ulteriore credito all’ipotesi che attribuiva la responsabilità della maggior parte degli errori commessi non all’incapacità di presentare correttamente i verbi nelle forme richieste del congiuntivo presente, bensì alla credenza che solamente la struttura “pensare che” reggesse il succitato modo verbale. Similmente, anche il dato del post-test

differito (184) si rivela maggiore di quello risultante dall'analisi del medesimo test della corrispondente attività orale (168), per quanto la differenza rilevata appaia decisamente meno ampia, seppur comunque meritevole di una segnalazione, di quella emersa dall'analisi dei due pre-test. Il numero complessivo delle produzioni ben formate presentate nel post-test immediato (184), invece, si rivela di poco superiore al dato fatto registrare nella corrispondente fase di *testing* della prova orale (178).

Si rileva, inoltre, come la tendenza generale precedentemente illustrata, che mostra un iniziale aumento delle occorrenze corrette seguito da una successiva stabilizzazione del dato, venga rispecchiata nell'andamento individuale di cinque dei sette apprendenti del gruppo: nello specifico, Milos si rivela lo studente che segue più pedissequamente il *trend* individuato, Snezana, Ivana e Dragana B., invece, fanno registrare, tra il pre-test e il post-test immediato, un incremento delle produzioni di lieve entità, attribuibile al numero particolarmente elevato di occorrenze già prodotte nel primo momento di *testing*, mentre Marija, le cui *performance* nei primi due test sono accomunabili a quelle delle colleghe appena menzionate, fa segnare una leggera variazione nel valore del post-test differito (26) rispetto a quello emerso nel post-test immediato (27). I due studenti rimanenti, invece, mostrano tendenze diverse da quelle finora descritte: Danilo realizza un numero di produzioni ben formate che aumenta con continuità nell'arco dei tre momenti di *testing*, mentre i valori numerici che emergono dalle prove a cui è sottoposta Dragana P. appaiono estremamente vicini tra di loro se non, in alcuni casi, del tutto identici.

L'analisi delle principali criticità manifestate dagli studenti in seguito alla loro esposizione all'azione didattica permette di rilevare come Milos sembri mostrare ancora delle incertezze nel realizzare correttamente le forme di verbi appartenenti alla prima coniugazione, prodotte in maniera grammaticale in un unico caso nel post-test differito e in due nel post-test immediato. Danilo, invece, mostra, nell'arco dei tre test, una notevole variabilità nella resa della terza persona singolare e plurale del congiuntivo presente del verbo "dovere": in particolare, nei due post-test viene presentata la forma "debbono", giudicata scorretta in quanto prodotta in dipendenza da alcune delle strutture focalizzate reggenti il congiuntivo, mentre nel pre-test lo studente produce correttamente la voce "debbono"; viceversa, la terza persona singolare, la cui produzione viene richiesta per due volte in tutte e tre le fasi di *testing*, ricorre in maniera grammaticale (nella forma "debbe") nel post-test differito ma non nel post-test immediato, mentre il pre-test vede la realizzazione, accanto alla voce "debba", della forma "dovessi", considerata scorretta per via del contesto frasale nella quale è inserita e del mancato accordo con il soggetto della proposizione.

## 8.2. Il test sul congiuntivo imperfetto

Nel corso dei seguenti paragrafi saranno riportati e discussi i risultati ottenuti dagli apprendenti nello svolgimento delle prove orali e scritte aventi come *focus* morfosintattico l'uso del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture selezionate.

### 8.2.1 La prima prova: produzione spontanea n.1

L'attività che apre il test relativo all'uso del congiuntivo imperfetto in determinati contesti di reggenza presenta una consegna con la quale si richiede all'apprendente di esprimere un desiderio

relativo a una persona che vive una situazione di difficoltà e si trova a fronteggiare certi problemi che vengono puntualmente menzionati in quattro singole voci sottostanti (cfr. fig. 11).

Nelle istruzioni relative al completamento della prova non viene fornita alcuna specifica indicazione su eventuali soluzioni linguistiche da privilegiare nella realizzazione delle produzioni: gli apprendenti hanno dunque la possibilità di esprimersi nella più totale libertà, senza che sia loro imposto in alcun modo l'obbligo di ricorrere a determinate strutture. Per tali motivi, tale prima prova è stata definita di "uso spontaneo", in quanto finalizzata a stimolare gli apprendenti a formulare le loro produzioni senza essere sottoposti ad alcuna ingerenza o limitazione esterna nelle soluzioni linguistiche da adottare.

<p>1. Esprimi un desiderio per il tuo migliore amico o per la tua migliore amica in riferimento ai seguenti concetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soldi;</li> <li>- amore;</li> <li>- felicità;</li> <li>- lavoro.</li> </ul>
--

Fig. 11. Prova di produzione spontanea n. 1.

### 8.2.1.1 Esiti dei test orali

Per quanto riguarda il test orale, gli apprendenti del primo gruppo, che con l'inversione dei trattamenti correttivi sono stati esposti al solo *feedback* metalinguistico, mostrano, nell'arco delle tre fasi di *testing*, un andamento complessivo che vede un sensibile aumento delle occorrenze corrette nel passaggio dal pre-test al post-test immediato e un ulteriore, lieve incremento delle stesse nel post-test differito (cfr. tab. 67).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)			4		4	
Danijela (B2)		<b>5</b>	4		4	
Maja R. (B1)		<b>2</b>	5		6	<b>1</b>
Nemanja (B1)		<b>1</b>	3	<b>3</b>	4	
Ana (B1)			3	<b>1</b>	4	
Mirna (A2)			4		4	
Jelena R. (A2)		<b>2</b>	3	<b>3</b>	3	<b>1</b>
Occorrenze totali	<b>0</b>	<b>10</b>	26	<b>6</b>	29	<b>2</b>

Tab. 67. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Il dato che colpisce maggiormente è rappresentato dall'ampio divario osservabile nel numero di produzioni ben formate realizzate nei primi due momenti di *testing*: si passa, infatti, da una totale assenza di occorrenze corrette rilevabile nel pre-test alla realizzazione di 26 produzioni ben formate nel post-test immediato. Il valore pari a zero rilevato nel pre-test relativamente al numero di realizzazioni grammaticali prodotte è attribuibile, in particolar modo, al ricorso da parte di un numero significativo di studenti a strategie di evitamento o di omissione delle strutture focalizzate a vantaggio di altre scelte linguistiche. In un numero minoritario di casi, tuttavia, si rileva il tentativo di alcuni apprendenti di ricorrere al condizionale presente del verbo “volere” – che in combinazione con la congiunzione “che” costituisce una delle reggenze che verranno successivamente focalizzate nel trattamento didattico - che però non porta mai, per motivi diversi, a esiti grammaticali: se da una parte, infatti, ricorrono produzioni come (12) e (13), realizzate rispettivamente da Nemanja e Maja R., in cui a una formulazione corretta della struttura reggente non segue un'altrettanto corretta presentazione del verbo dipendente nel modo e nel tempo richiesti, dall'altra emergono soluzioni come (14), di cui è autrice Jelena R., che evidenziano non solo il mancato ricorso alle strutture reggenti focalizzate, ma anche un'incapacità di creare un accordo intersintagmatico corretto tra il soggetto e il verbo della frase, che, anche se fosse realizzato, non impedirebbe comunque la trasmissione di un significato diverso da quello richiesto nella consegna dell'attività.

(12) Vorrei che lei si innamora

(13) Vorrei che lei fa (0.5) ehm::: il lavoro che::: ehm la fa (0.5) che lei (0.5) vorrebbe

(14) La mia amica::: vorrei avere molti soldi

Sono infine attestate produzioni come (15), tutte realizzate da Danijela, nelle quali vengono presentate delle forme verbali coniugate al congiuntivo imperfetto che, sebbene concordino correttamente in genere e numero con il proprio soggetto, non risultano grammaticalmente accettabili nel contesto in cui sono inserite in quanto il verbo reso al congiuntivo imperfetto viene posto in dipendenza dall'espressione “voglio che”.

(15) Voglio che la mia amica trovasse un lavoro

L'analisi delle produzioni ben formate consente di rilevare come in entrambi i post-test ogni apprendente realizzi un numero significativo di occorrenze, variabile tra le 3 e le 6. Va altresì osservato come gli scarti che è possibile cogliere tra le occorrenze grammaticali realizzate da ogni studente nei due momenti del post-test risultino, laddove presenti, minimi: nello specifico, tre apprendenti (Ana, Nemanja e Maja R.) fanno registrare un leggero incremento nel numero delle produzioni ben formate nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito, mentre i restanti quattro studenti (Jelena R., Mirna, Danijela e Katarina) ripropongono anche nell'ultima fase di *testing* il dato numerico già osservato nel post-test immediato.

Inoltre, è significativo notare come la maggior parte dei verbi presentati al congiuntivo imperfetto sia di tipo lessicale: nello specifico, gli ultimi due momenti di rilevazione vedono complessivamente la

realizzazione di 40 voci verbali ben formate (sulle 55 totali) riconducibili a verbi lessicali; al contrario, le forme dei verbi ausiliari occorse nel post-test immediato e nel post-test differito sono rispettivamente 4 e 11 su un totale di 26 e 29 produzioni corrette rispettivamente registrate nei due momenti del post-test.

Passando all'analisi delle occorrenze negative, emerge una tendenza generale caratterizzata da una continua diminuzione di tali produzioni nell'arco delle tre fasi di *testing*. Oltre a quanto è già stato sottolineato in riferimento alle forme verbali agrammaticali occorse nel pre-test, gli errori più frequenti rilevati nei due post-test riguardano la scelta della vocale tematica. Tale tipologia di errore viene realizzata con una certa frequenza in particolare da Jelena R., la quale, nel post-test immediato, accanto ad alcune occorrenze ben formate, presenta altresì le forme "risolvasse" e "trovesse". Nel post-test differito, invece, la studentessa riduce a un'unica voce, rappresentata dalla forma "prendasse", il numero di produzioni scorrette la cui non accettabilità sia riconducibile alla criticità appena rilevata. Un errore del medesimo tipo viene commesso anche da Maja R., che nel pre-test realizza la produzione "si sentesse", mentre Nemanja nel post-test immediato presenta due forme agrammaticali come "troverasse" e "comprerasse" che lasciano ipotizzare come l'apprendente, nonostante le tre voci verbali ben formate prodotte nella medesima fase di *testing*, possa non avere ancora acquisito una piena capacità di realizzare correttamente il congiuntivo imperfetto.

Va infine rilevato un errore commesso da Ana nel post-test immediato, che sembrerebbe, tuttavia, non riconducibile all'incapacità della studentessa di produrre correttamente la forma verbale richiesta, bensì alla complessità sintattica della frase complessa da essa realizzata, composta, come si può notare in (16), da una proposizione principale e da una subordinata completiva al cui interno è presente una temporale: il verbo che l'apprendente presenta al congiuntivo imperfetto non è dunque, come ci si attenderebbe, quello della frase completiva, bensì quello della subordinata temporale.

(16) Vorrei che::: (0.5) quando il mio fratello (0.5) avesse difficoltà sul lavoro (0.5) non sarà triste

Un simile esempio evidenzia come le criticità che gli apprendenti possono evidenziare nella realizzazione corretta di forme verbali inserite in frasi dipendenti potrebbero dipendere non solamente dalla morfologia flessionale o dalla corretta applicazione delle regole della concordanza dei tempi, ma anche da una corretta analisi della struttura sintattica di un periodo complesso.

Anche gli apprendenti del secondo gruppo mostrano nel complesso un sensibile aumento del numero delle occorrenze correttamente realizzate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre il dato relativo alle produzioni ben formate rilevato nel post-test differito appare assimilabile a quello emerso nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 68).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	4		4		4	
Tamara (B2)			5		4	
Jovana (B1)			3	<b>1</b>	5	
Srdjan (B1)			3	<b>1</b>	4	
Maja S. (B1)		<b>4</b>	4		4	
Jelena O. (A2)			2	<b>2</b>		

Branko (A2)		<b>4</b>	4		3	<b>1</b>
Occorrenze totali	4	<b>8</b>	25	<b>4</b>	24	<b>1</b>

Tab. 68. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Una simile tendenza generale sembrerebbe essere rispecchiata anche dall'andamento che la maggior parte degli studenti segue nell'arco dei tre test: essi, infatti, ad eccezione di Ana-Marija, che già nel pre-test realizza un elevato numero di occorrenze corrette, fanno registrare un significativo incremento delle produzioni ben formate tra la prima e la seconda fase di *testing*; al contrario, nel post-test differito viene prodotto un numero di forme verbali corrette che, se si eccettuano i casi di Jelena O., che omette qualsiasi produzione che includa le strutture reggenti focalizzate, e Jovana, la quale fa segnare un ulteriore incremento delle produzioni ben formate, conferma il dato rilevato nella precedente fase di *testing* o quantomeno non si discosta da esso in maniera significativa.

Un'analisi più approfondita delle occorrenze correttamente prodotte negli ultimi due momenti di *testing* consente di rilevare come il numero delle forme dei verbi ausiliari, preponderante nel post-test immediato (se ne contano 14 su un totale 25 produzioni complessive), diminuisca leggermente, risultando pari a 12, nel post-test differito, mentre il dato relativo alle voci dei verbi lessicali aumenta lievemente, passando da 11 a 12, tra il primo e il secondo post-test. Appare inoltre significativo notare come ogni apprendente che si cimenta nella produzione di forme verbali del congiuntivo imperfetto realizzi correttamente in ognuno dei post-test almeno un'occorrenza di un verbo lessicale.

L'analisi delle occorrenze mal formate, invece, evidenzia come il loro numero diminuisca costantemente nell'arco dei tre momenti del test. Nello specifico, le otto realizzazioni scorrettamente prodotte nel pre-test sono tutte rappresentate da forme verbali coniugate all'indicativo presente, mentre nei due post-test la tipologia di errori rilevabili nelle occorrenze mal formate si rivela notevolmente più varia: nel post-test immediato, in particolare, Jelena O. realizza per due volte la forma "abbia", nonostante nelle altre due produzioni realizzate nel medesimo momento di *testing* la studentessa avesse correttamente formulato le voci "trovasse" e "fosse" in dipendenza dalla struttura reggente "vorrei che"; ancora più singolare appare l'unica produzione mal formata realizzata da Jovana, la quale ricorre alla forma "troverasse" nonostante in un'occorrenza formulata in un *item* successivo presenti correttamente la voce "trovasse"; Srdjan, invece, produce correttamente dal punto di vista morfologico la medesima forma del verbo "trovare", ponendola, tuttavia, in dipendenza dalla reggenza "è necessario che", la quale non richiede la presenza del congiuntivo imperfetto nella proposizione dipendente. L'unica produzione mal formata rilevata nel post-test differito è infine realizzata da Branko, il quale presenta la forma "escesse".

Dall'analisi delle produzioni ben formate realizzate dagli apprendenti del terzo gruppo, emerge un andamento complessivo caratterizzato da un evidente incremento delle occorrenze nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, una netta diminuzione delle stesse, che si attestano comunque su livelli numerici sensibilmente superiori a quelli fatti rilevare nella prima fase di *testing* (cfr. tab. 69).

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	3	<b>1</b>	4		4	

Dragana B. (B2)	3		4		3	<b>1</b>
Ivana (B1)			6		5	
Snezana (B1)		<b>3</b>	4		2	<b>2</b>
Marija (A2)	1	<b>1</b>	3	<b>3</b>	4	
Danilo (A2)			5			<b>2</b>
Milos (A2)			4			
Occorrenze totali	7	<b>5</b>	30	<b>3</b>	18	<b>5</b>

Tab. 69. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Una simile tendenza, tuttavia, non trova riscontro se non in Snezana, mentre in altri casi si rileva un'aderenza solamente parziale all'andamento complessivo appena descritto: Ivana, per esempio fa registrare, tra il pre-test e il post-test immediato, un sensibile aumento delle produzioni ben formate, che però diminuiscono solo leggermente nell'ultimo momento di *testing*; le *performance* di Milos e Danilo, invece, evidenziano inizialmente un sensibile aumento delle produzioni ben formate, che tuttavia, nel post-test differito, tornano ad assumere il medesimo valore numerico già emerso nel pre-test. Gli apprendenti restanti, infine, fanno registrare delle tendenze individuali che si discostano ulteriormente dall'andamento generale del gruppo: il dato relativo alla correttezza delle produzioni realizzate da Marija, per esempio, aumenta nell'arco delle tre fasi di *testing*; la *performance* di Dragana B. fa segnare, invece, il medesimo numero di occorrenze ben formate sia nel pre-test che nel post-test differito, mentre nel post-test immediato si rileva un lieve aumento delle stesse; Dragana P., infine, fa registrare, dopo un iniziale incremento delle produzioni correttamente realizzate, una stabilizzazione del dato nelle due fasi del post-test.

Il sensibile decremento del numero delle occorrenze ben formate totali che si registra nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito sembra dunque poter essere attribuito in massima parte alle *performance* di Milos e Danilo, i quali, dopo aver realizzato rispettivamente 4 e 5 produzioni nella prova intermedia, non ne presentano alcuna in quella finale. Al contrario, le variazioni osservabili tra le prove degli altri apprendenti si rivelano di entità notevolmente inferiore e, di conseguenza, la loro incidenza sul dato complessivo appare ridotta.

Un'analisi più approfondita delle occorrenze ben formate consente di evidenziare come il numero delle voci dei verbi ausiliari aumenti, seppur in maniera lieve, nell'arco delle tre fasi del test: nel passaggio dal primo all'ultimo momento di *testing* vengono infatti registrate 4, 5 e 8 occorrenze. Al contrario, il dato relativo alle forme dei verbi lessicali aumenta in maniera significativa, passando da 3 a 25, tra il pre-test e il post-test immediato, per poi diminuire sensibilmente, fino a risultare pari a 10, nel post-test differito. Appare inoltre rilevante notare come nell'ultima fase di *testing* tutti gli apprendenti che presentano delle produzioni ben formate formulino correttamente almeno due voci di verbi lessicali, quasi tutti appartenenti alla prima coniugazione.

Passando all'analisi delle occorrenze scorrette, la tendenza relativa al numero delle produzioni totali evidenzia una lieve diminuzione delle stesse tra il pre-test e il post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, un aumento del dato rilevato nella precedente fase di *testing*, che si attesta sul valore già emerso nel pre-test. Occorre tuttavia rilevare la diversa natura degli errori commessi nelle diverse fasi del test: in particolare, il pre-test vede, in quattro casi su cinque, la produzione di forme verbali coniugate al congiuntivo o all'indicativo presente, mentre l'unica voce che sembrerebbe testimoniare un tentativo di produzione del congiuntivo imperfetto viene realizzata da Marija ed è

rappresentata dalla forma “troveresse”, nella quale è possibile cogliere la presenza del morfema tipico del tempo verbale focalizzato. Nel post-test immediato, invece, Marija realizza le tre produzioni riportate in (17), (18) e (19), che, sebbene risultino corrette dal punto di vista morfologico, non presentano accordo con il soggetto della frase e dunque vengono considerate agrammaticali.

- (17) Vorrei che mia sorella trovassi il suo cellulare  
 (18) Sarebbe meglio che::: mia sorella non trovassi più il cellulare  
 (19) Sarebbe meglio::: che mia amica (0.5) non avessi il computer rotto

La medesima violazione viene rilevata anche nel post-test differito, in particolare nelle due occorrenze mal formate realizzate da Snezana; Danilo, invece, presenta due forme verbali, rappresentate da “sarebbe” e “riparebbe”, che si discostano in termini di correttezza da quanto lo studente aveva formulato nella precedente fase di *testing*: si noti, in particolare, come la produzione “riparebbe” sembrerebbe richiamare, anche per la somiglianza dei contesti situazionali presentati nella consegna dell’attività, la forma “riparasse”, correttamente realizzata dall’apprendente nel post-test immediato. L’ultima occorrenza mal formata viene prodotta da Dragana B., la quale, nel post-test differito, realizza la forma “si riprendi”, la cui rilevanza appare tuttavia mitigata dalla copresenza di tre produzioni corrette, tra le quali spicca la voce “smettesse”, appartenente anch’essa, come il verbo “riprendersi”, alla seconda coniugazione.

### 8.2.1.2 Esiti dei test scritti

Passando ai risultati dei test scritti, l’analisi delle produzioni ben formate realizzate dagli apprendenti del primo gruppo mostra un andamento generale che evidenzia un iniziale significativo aumento delle forme verbali corrette, seguito nel post-test differito da un lieve decremento delle stesse (cfr. tab. 70). Per quanto tale tendenza risulti diversa da quella emersa nella corrispondente prova orale, i dati complessivi relativi alle produzioni ben formate presentate nei due post-test scritti appaiono estremamente vicini a quelli attestati nelle medesime fasi dei test orali, in cui si rilevano, rispettivamente, 26 e 29 occorrenze.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)			4		4	
Danijela (B2)	4		4		4	
Maja R. (B1)		4	5		4	
Nemanja (B1)			4		4	
Ana (B1)	3	1	4		3	
Mirna (A2)		4	4		3	
Jelena R. (A2)		4	4		3	1
Occorrenze totali	7	13	29	0	25	1

Tab. 70. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Il decremento relativo al numero delle produzioni totali che si registra nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito sembra per altro attribuibile ad alcuni specifici fattori contingenti: il mancato completamento da parte di Mirna e di Ana di uno dei quattro *item* dell'attività, la realizzazione da parte di Maja R. di un numero lievemente inferiore di occorrenze e la formulazione, da parte di Jelena R., di un'occorrenza mal formata che, se fosse invece stata formata correttamente, avrebbe permesso di replicare il dato del post-test immediato anche in quello differito. In ogni caso, considerato anche l'elevato numero di produzioni, che non risultano mai inferiori a tre, realizzate da ogni apprendente nell'ultima fase di *testing*, il lieve calo delle occorrenze rilevato nel passaggio dal post-test immediato a quello differito appare poco significativo.

Va inoltre osservato come le voci dei verbi lessicali aumentino continuamente nell'arco dei tre momenti del test (ne vengono registrate 6 nel pre-test, 17 nel post-test immediato e 21 nel post-test differito) e in particolare come, ad eccezione del pre-test, esse siano prodotte in numero sensibilmente maggiore rispetto alle forme dei verbi ausiliari realizzate nelle corrispondenti fasi di *testing* (formulate rispettivamente in 7 casi nel pre-test, in 12 nel post-test immediato e in 4 nel post-test differito). Appare altresì rilevante notare come le occorrenze prodotte da ogni singolo apprendente nei due post-test rappresentino prevalentemente voci di verbi lessicali. L'unica eccezione, a tal proposito, è rappresentata dalla *performance* offerta da Jelena R. nel post-test immediato, nel quale ricorrono tre forme di verbi ausiliari e un'unica realizzazione di un verbo lessicale.

Passando all'analisi delle occorrenze mal formate, si evidenzia un andamento complessivo caratterizzato da una drastica riduzione del numero delle produzioni, che scendono da 13 a 0, tra il pre-test e il post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, la rilevazione di un'unica forma scorretta, rappresentata dalla voce "ridasse", realizzata da Jelena R.; l'errore commesso, tuttavia, sembrerebbe essere mitigato dalla produzione, da parte della medesima studentessa e nello stesso momento di *testing*, della forma "sapessero", anch'essa, come la precedente, appartenente alla seconda coniugazione.

Gli apprendenti del secondo gruppo mostrano, nell'arco dei tre test, un andamento generale relativo alle produzioni ben formate caratterizzato da un sensibile aumento delle stesse nel passaggio dal pre-test al post test immediato, a cui segue, nel post-test differito, una stabilizzazione del dato emerso nella precedente fase di *testing*, che si attesta su un valore ad esso estremamente vicino (cfr. tab. 71). Nello specifico, tale tendenza viene rispecchiata nelle *performance* di Jelena O., Maja S. e Tamara, le quali, dopo un iniziale incremento del dato relativo alle produzioni corrette, confermano nel post-test differito il valore emerso nel precedente momento di *testing*. Srdjan e Ana-Marija, al contrario, fanno registrare il medesimo numero di occorrenze ben formate in tutti e tre i momenti del test, mentre Branko, dopo un sensibile aumento delle produzioni grammaticali nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, fa segnare un calo delle stesse nel post-test differito. Infine, si segnala come il numero delle forme verbali correttamente prodotte da Jovana aumenti nell'arco dei tre test in maniera continua.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	4		4		4	
Tamara (B2)			4		4	
Jovana (B1)		4	3	1	4	

Srdjan (B1)	4		4		4	
Maja S. (B1)	2	<b>2</b>	4		4	
Jelena O. (A2)		<b>4</b>	4		4	
Branko (A2)		<b>4</b>	4		2	<b>2</b>
Occorrenze totali	10	<b>14</b>	27	<b>1</b>	26	<b>2</b>

Tab. 71. Test scritto. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Complessivamente va osservato che, rispetto ai risultati ottenuti dallo stesso gruppo nella corrispondente prova orale, il numero delle produzioni realizzate nei due post-test scritti (27 e 26) si discosta solo leggermente dai dati che emergono dai medesimi momenti di *testing* dell'attività orale (25 e 24), mentre gli esiti relativi ai pre-test divergono tra di loro in maniera più evidente: se la prova orale, infatti, evidenzia un impiego diffuso di strutture alternative a quella attesa, al punto che solamente tre apprendenti (di cui solo uno in maniera corretta) fanno ricorso a quest'ultima, l'attività scritta vede tutti gli studenti ad eccezione di Tamara cimentarsi nell'uso della struttura "vorrei che". A tal proposito, rispetto alla prova orale si evidenzia un aumento nel numero degli studenti che realizzano correttamente almeno una forma verbale al congiuntivo imperfetto; si rileva, altresì, che anche le occorrenze ben formate crescono in maniera sensibile, passando da 4 a 10, così come le produzioni scorrette, che da 8 salgono a 14.

Un'analisi più dettagliata delle singole occorrenze ben formate consente di evidenziare come nel pre-test la maggior parte delle produzioni (8 su 10) sia rappresentata da voci di verbi lessicali, nello specifico appartenenti alla prima coniugazione, mentre le restanti forme attestate sono riconducibili all'ausiliare "essere". Tale distanza numerica rilevata nel primo momento di *testing* si riduce sensibilmente nel post-test immediato, nel quale il rapporto tra le forme dei verbi lessicali (14) e quelle dei verbi ausiliari (13) risulta notevolmente più bilanciato, mentre nel post-test differito le seconde (15) tornano a sopravanzare le prime (11), per quanto lo scarto risulti comunque contenuto. In ogni caso, si rileva come tutti gli apprendenti presentino correttamente in entrambi i momenti del post-test almeno una forma di un verbo lessicale, con la sola eccezione di Jelena O., la quale, nel post-test immediato, produce esclusivamente occorrenze in cui figurano solamente forme dei due ausiliari.

Passando all'analisi delle occorrenze mal formate, emerge una tendenza generale che vede una notevole diminuzione di tali produzioni nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre nell'ultimo momento di *testing* si assiste a un lieve incremento del dato rilevato nel post-test immediato. In particolare, le occorrenze mal formate rilevate nelle due fasi del post-test riguardano tutte la terza persona plurale dei verbi coniugati e sono rappresentate dalle voci "iniziassano" e "lavorassano", prodotte da Branko, e dalla forma "avessero", realizzata da Jovana. Per quanto riguarda invece le voci occorse nel pre-test, si osserva come la maggior parte di esse sia rappresentata da forme verbali coniugate all'indicativo presente (attestate soprattutto nelle produzioni di Branko e Jovana) e al condizionale presente (a cui ricorre in massima parte Jelena O.). In particolare, appare significativo rilevare come Maja S., che nella corrispondente prova orale aveva realizzato quattro produzioni scorrette, rappresentate nello specifico da forme dell'indicativo presente, affianca alle due occorrenze mal formate ("sarebbe" e "trova") altrettante voci formulate correttamente ("studiasse" e "trovasse").

Dall'analisi delle produzioni degli apprendenti del terzo gruppo, infine, emerge una tendenza generale che vede il dato complessivo relativo alle occorrenze corrette aumentare nel passaggio dal pre-test al post-test immediato per poi stabilizzarsi, nel post-test differito, su un valore assimilabile a quello rilevato nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 72).

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	4		3	<b>1</b>	4	
Dragana B. (B2)	4		4		4	
Ivana (B1)	1	<b>3</b>	4		4	
Snezana (B1)	4		4		4	
Marija (A2)	3		4		4	
Danilo (A2)	4		3	<b>1</b>	3	<b>1</b>
Milos (A2)			4		4	
Occorrenze totali	20	<b>3</b>	26	<b>2</b>	27	<b>1</b>

Tab. 72. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Va tuttavia sottolineato che l'iniziale incremento del numero delle produzioni ben formate non risulta, dal punto di vista statistico, così netto come invece era apparso quello osservato negli altri due gruppi della ricerca. Una simile variazione è legata *in primis* alle 20 occorrenze rilevate nel pre-test, un dato, quest'ultimo, notevolmente maggiore rispetto a quello fatto registrare non solo dagli apprendenti degli altri due gruppi nella corrispondente fase di *testing*, ma anche dagli stessi studenti del terzo gruppo nel pre-test della corrispondente prova orale: in quest'ultima attività, infatti, le produzioni ben formate erano risultate 7 ed erano state realizzate da 3 sole apprendenti (Marija, Dragana B. e Dragana P.); al contrario, 3 studenti (Milos, Danilo e Ivana) avevano fatto ricorso a strutture linguistiche diverse da quella focalizzata, mentre un'altra studentessa (Snezana) aveva prodotto esclusivamente delle occorrenze mal formate. Le 20 forme verbali corrette rilevate nella prova scritta, invece, sono state prodotte da 6 apprendenti sui 7 totali, con il solo Milos che si è reso protagonista dell'adozione di strategie linguistiche che non prevedevano il ricorso alla struttura focalizzata. Colpisce, in particolar modo, come ben 5 apprendenti producano almeno 3 occorrenze ben formate e ancora di più il fatto che tra questi rientrino 3 studenti (Danilo, Snezana e Ivana) che nel pre-test orale avevano ommesso o realizzato erroneamente qualsiasi occorrenza che presentasse la reggenza considerata. Se è vero che un incremento di un certo rilievo nelle produzioni ben formate era già stato notato nel confronto tra i pre-test scritti e quelli orali svolti dagli altri due gruppi della ricerca, appare tuttavia inevitabile sottolineare come l'aumento del numero delle occorrenze prodotte dal terzo gruppo nel passaggio dal pre-test orale a quello scritto risulti decisamente più significativo, anche perché riguarda un numero di apprendenti nettamente maggiore.

L'analisi relativa alle produzioni ben formate consente altresì di rilevare in che misura vengano complessivamente prodotte nelle varie fasi di *testing* le diverse occorrenze riconducibili ai vari tipi di verbi: le voci degli ausiliari “essere” e “avere”, per esempio, fanno registrare, tra il pre-test e il post-test immediato, un notevole aumento (da 3 a 13), mentre nel post-test differito il dato ad esse relativo scende leggermente, fino a 9 occorrenze; al contrario, le forme dei verbi lessicali vengono

prodotte in numero quasi identico (17 e 18) nella prima e nell'ultima fase di *testing*, mentre il valore numerico fatto registrare nel post-test immediato diminuisce leggermente, risultando pari a 13. Va inoltre rilevato come ancora una volta ogni apprendente realizzi in ognuno dei post-test almeno una forma corretta di un verbo lessicale: particolarmente significative, a tal proposito, appaiono le *performance* offerte nel post-test differito da Milos e Ivana, entrambi autori di 4 occorrenze dopo che nel pre-test il primo non ne aveva realizzata alcuna, mentre la seconda ne aveva prodotte erroneamente 3.

Per concludere, va segnalato che il numero delle occorrenze mal formate diminuisce progressivamente nell'arco delle tre fasi di *testing*. In particolare, le tre produzioni rilevate nel pre-test, tutte realizzate da Ivana, sono costituite da tre voci del futuro semplice di due verbi lessicali, a fianco delle quali, però, viene prodotta un'occorrenza corretta del verbo "trovare" al congiuntivo imperfetto. Nel post-test immediato, invece, le due criticità rilevate riguardano la terza persona plurale del congiuntivo imperfetto dell'ausiliare "avere", resa da Danilo con la forma "avessono", e la produzione "risolvasse", nella quale Dragana P. presenta una vocale tematica errata. Nel post-test differito, infine, è ancora Danilo a realizzare una produzione non corretta, rappresentata dalla forma "sarebbe", la cui presenza, tuttavia, stride con la forma grammaticale "fossero", realizzata nel medesimo momento di *testing*.

### 8.2.2 La seconda prova: produzione semi-indotta n.1

Nella seconda attività, vengono presentate due diverse situazioni rispetto alle quali gli apprendenti sono invitati a esprimere un desiderio personale (cfr. fig. 12). A differenza della prova precedente, le produzioni degli studenti vengono stimulate attraverso la presentazione della domanda "Cosa vorresti?", che nelle intenzioni del ricercatore potrebbe permettere agli apprendenti di notare il condizionale presente del verbo "volere", spingendo gli stessi a riutilizzare la medesima formula, opportunamente coniugata, nelle loro risposte. L'adozione di una simile soluzione linguistica, se unita alla congiunzione "che", potrebbe quindi facilitare la formulazione di una voce verbale al congiuntivo imperfetto. Tale prova, dunque, per le modalità con cui stimola la produzione della struttura focalizzata ("vorrei che") e della forma verbale da essa dipendente, è stata definita di uso semi-indotto.

2. Analizza le seguenti situazioni:

- la tua migliore amica è sempre sola. Cosa vorresti?
  
- Tuo figlio non va molto bene a scuola. Cosa vorresti?

Fig. 12. Prova di produzione semi-indotta n. 1.

#### 8.2.2.1 Esiti dei test orali

Dall'analisi delle *performance* offerte dagli apprendenti del primo gruppo, si evidenzia un andamento complessivo caratterizzato da un significativo aumento delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, seguito, nel post-test differito, da una stabilizzazione del dato già rilevato nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 73).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	2		2		2	
Danijela (B2)	2		2		2	
Maja R. (B1)			2		2	<b>1</b>
Nemanja (B1)			2		1	<b>1</b>
Ana (B1)		<b>2</b>	2		2	<b>1</b>
Mirna (A2)		<b>2</b>	2		2	
Jelena R. (A2)		<b>4</b>	1	<b>1</b>	2	
Occorrenze totali	4	<b>8</b>	13	<b>1</b>	13	<b>3</b>

Tab. 73. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

La tendenza generale appena descritta si rispecchia a livello individuale nell'andamento seguito da Mirna, Ana e Danijela. Jelena R., al contrario, realizza un numero di produzioni ben formate in continuo aumento nell'arco dei tre test, mentre Nemanja, dopo un iniziale incremento del numero delle occorrenze corrette, fa registrare un calo delle stesse nel post-test differito. Danijela e Katarina, infine, presentano, in tutte e tre le fasi di *testing*, il medesimo dato relativo al numero delle produzioni ben formate.

Osservando il quadro che scaturisce dal pre-test, si nota come ben cinque apprendenti sui sette totali facciano ricorso in tutte le loro produzioni alla struttura "vorrei che". Tale dato, se paragonato a quello che si evince dal pre-test della prima prova orale, sembra sottolineare l'efficacia della strategia adottata dal ricercatore, il cui obiettivo era quello di spingere gli apprendenti a utilizzare la reggenza focalizzata<sup>83</sup>. Dall'analisi di tale prova emerge altresì come certi apprendenti (nel caso specifico Danijela e Katarina), che nel primo momento di *testing* dell'attività precedente avevano fatto ricorso a soluzioni linguistiche diverse da quella attesa, si dimostrino perfettamente in grado di ricorrere correttamente alla struttura focalizzata, facendola seguire da voci verbali ben formate.

Un'analisi più dettagliata delle occorrenze consente di rilevare come il numero delle forme grammaticali dei due verbi ausiliari cresca (da 1 a 5) nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, per poi ridursi leggermente (fino a 3) nel post-test differito. Al contrario, nell'arco dei tre momenti di *testing* si assiste a un incremento continuo delle voci dei verbi lessicali, che, dalle 3 occorrenze attestate nel pre-test, aumentano fino ad essere formulate 8 e 10 volte rispettivamente nel post-test

<sup>83</sup> Si ritiene opportuno sottolineare che gli studenti che non fanno ricorso alla reggenza considerata presentano comunque nelle loro produzioni la forma verbale "vorrei" seguita da un infinito. La struttura prodotta, tuttavia, si discosta da quella attesa per l'assenza della congiunzione "che", il quale avrebbe permesso di giudicare il livello di correttezza complessivo dell'occorrenza rispetto all'inserimento o meno di forme verbali coniugate al congiuntivo imperfetto. Considerata la mancanza della congiunzione "che", tali produzioni sono quindi state segnalate semplicemente come strategie linguistiche alternative a quella focalizzata e non sono dunque state incluse nel computo totale delle occorrenze realizzate.

immediato e in quello differito. In ogni caso, va sottolineato il dato generale relativo all'incidenza sul numero delle occorrenze totali delle forme dei verbi lessicali, prodotte in un numero di casi nettamente maggiore rispetto alle voci dei verbi ausiliari. Si segnala, altresì, come nel lungo periodo tutti gli apprendenti del gruppo producano almeno un'occorrenza in cui sia presente un verbo lessicale. Una simile *performance* non viene invece prodotta nel post-test immediato, nel quale Mirna e Maja R. realizzano esclusivamente la forma verbale “fosse”.

I risultati complessivi derivanti dall'analisi delle occorrenze mal formate evidenziano una tendenza generale caratterizzata da una netta diminuzione del numero di tali produzioni tra il pre-test e il post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, un lieve aumento delle stesse. Va in particolar modo sottolineato come le forme verbali scorrettamente prodotte nel pre-test rappresentino, in 7 casi su 8, voci del presente indicativo, mentre l'occorrenza restante è costituita dall'infinito presente del verbo “studiare”. Al contrario, in 3 delle quattro forme verbali realizzate nei due post-test risulta chiaramente visibile il morfema del congiuntivo imperfetto; l'errore commesso, dunque, è attribuibile alla scelta errata della vocale tematica, come si evince dalle produzioni “si ridasse” e “sentesse”, realizzate rispettivamente da Jelena R. e Maja R., o alla formazione dell'occorrenza a partire da una radice verbale incompleta, come nel caso della forma “disse”, presentata da Ana.

L'analisi delle produzioni ben formate realizzate dall'insieme degli apprendenti del secondo gruppo evidenzia una tendenza collettiva caratterizzata da un continuo aumento del numero delle occorrenze complessive nell'arco delle tre fasi di *testing* (cfr. tab. 74). Tale crescita risulta particolarmente evidente nel passaggio dal pre-test al post-test immediato ed è attribuibile al coinvolgimento di un diverso numero di apprendenti nella realizzazione delle occorrenze: se nel primo momento di *testing*, infatti, le uniche due produzioni ben formate vengono formulate esclusivamente da Ana-Marija, in maniera per altro del tutto speculare a quanto era avvenuto nel pre-test della prima prova orale, i risultati relativi al post-test immediato evidenziano una distribuzione delle occorrenze corrette tra tutti gli apprendenti del gruppo, aspetto che caratterizza anche il post-test differito.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		2		2	
Tamara (B2)		<b>1</b>	2		2	
Jovana (B1)			3		5	
Srdjan (B1)			2		3	
Maja S. (B1)		<b>2</b>	1	<b>2</b>	2	
Jelena O. (A2)		<b>2</b>	1	<b>1</b>	2	
Branko (A2)		<b>2</b>	2		1	<b>1</b>
Occorrenze totali	2	<b>7</b>	13	<b>3</b>	17	<b>1</b>

Tab. 74. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Si ritiene significativo evidenziare, altresì, la riduzione (da 4 a 2), rispetto al pre-test della prima attività orale, del numero di studenti che ricorrono nella prima fase di *testing* a formule linguistiche alternative a quella attesa (“vorrei che”). Ciò potrebbe essere interpretato come segno del fatto che gli apprendenti possano aver notato nella consegna la forma verbale “vorresti” ed essere stati

sollecitati all'uso del condizionale presente del verbo "volere" per esprimere il desiderio richiesto nella consegna.

Tornando all'analisi delle produzioni ben formate, la tendenza generale che vede un progressivo aumento di tali occorrenze nell'arco delle tre fasi di *testing* si rispecchia a livello individuale nell'andamento seguito da quattro apprendenti (Jelena O., Maja S., Srdjan e Jovana). Al contrario, i tre studenti restanti fanno registrare delle tendenze diverse da quella descritta: dalla *performance* di Branko, per esempio, emerge un iniziale incremento delle produzioni grammaticali a cui tuttavia segue, nel post-test differito, un lieve calo delle stesse; Tamara, invece, fa registrare il medesimo dato numerico in entrambi i post-test, dopo che nel pre-test non era stata attestata nessuna occorrenza ben formata; Ana-Marija, infine, realizza in tutte e tre le fasi di *testing* il medesimo numero di produzioni grammaticali.

Un ulteriore approfondimento dell'analisi statistica rivela che anche il dato relativo alla produzione di forme dei verbi lessicali aumenta progressivamente nel corso dei vari test, passando dalle 2 occorrenze del pre-test alle 5 del post-test immediato fino a raggiungere le 15 del post-test differito. Al contrario, le voci dei verbi ausiliari, assenti nel primo momento di *testing*, vengono realizzate 8 volte nel post-test immediato per poi risultare presenti in 2 soli casi nel post-test differito. A tal proposito, va segnalato che le due realizzazioni appena menzionate vengono entrambe prodotte da Jelena O., mentre gli altri apprendenti si rendono protagonisti della realizzazione esclusiva di voci di verbi lessicali. Al contrario, il post-test immediato vede una netta prevalenza della voce "fosse", che viene impiegata da tutti gli apprendenti ad eccezione di Maja S. e rappresenta l'unica occorrenza ben formata che ricorre nelle produzioni di Branko e di Tamara.

Per quanto riguarda le forme verbali scorrette, l'analisi dei dati mette in luce una progressiva diminuzione delle stesse nell'arco delle tre fasi di *testing*. Appare rimarchevole, in particolare, la realizzazione nel post-test differito di un'unica occorrenza mal formata, che sembrerebbe testimoniare, in riferimento alla prova considerata, l'efficacia dell'azione didattica soprattutto nel lungo periodo. La produzione in questione ("puliscesse") è stata realizzata da Branko, lo stesso apprendente che nella prima attività orale aveva realizzato l'unica occorrenza mal formata ("escesse") rilevata nel post-test differito. Se in tali forme, per quanto agrammaticali, può essere riconosciuto il morfema tipico del congiuntivo imperfetto, le tre produzioni mal formate rilevate nel post-test immediato ("dorma", "venga" e "abbia", realizzate – le prime due - da Maja S. e – l'ultima - da Jelena O.) rappresentano tutte forme del congiuntivo presente coniugate alla terza persona singolare. La presenza della voce "abbia", in particolare, appare di notevole rilevanza visto che essa era già stata prodotta dalla stessa Jelena O. per ben due volte nella corrispondente fase di *testing* della prima prova orale. Tuttavia, a differenza di quanto era emerso in tale attività, la realizzazione da parte dell'apprendente dell'occorrenza ben formata "avesse" nel post-test differito sembra fugare i dubbi sull'effettiva acquisizione e sulla reale capacità da parte della stessa di produrre correttamente la voce considerata nella prova in esame. Similmente, anche Maja S. riesce a compensare le due occorrenze erroneamente realizzate con la produzione nel post-test differito della forma "pulisse", anch'essa appartenente, come i verbi "dormire" e "venire", alla terza coniugazione.

I risultati complessivi che emergono dalle *performance* degli apprendenti del terzo gruppo (cfr. tab. 75) mostrano, nel pre-test e nel post-test immediato, un andamento generale piuttosto simile a quello fatto registrare, nelle medesime fasi di *testing*, dagli studenti degli altri due gruppi: i valori numerici generali relativi sia alle occorrenze corrette sia alle produzioni mal formate, infatti, non si discostano significativamente da quelli emersi nel primo e nel secondo gruppo e in certi casi arrivano addirittura

a coincidere con essi, come dimostra il numero totale delle produzioni ben formate realizzate nel post-test immediato.

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	2		2		2	
Dragana B. (B2)	2		2		2	
Ivana (B1)		2	3		2	
Snezana (B1)		2	2		2	
Marija (A2)	1	2		2	1	1
Danilo (A2)		2	2			2
Milos (A2)			2			6
Occorrenze totali	5	8	13	2	9	9

Tab. 75. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Al contrario, dall’analisi dei dati del post-test differito emerge un quadro complessivo del tutto diverso da quello relativo agli altri due gruppi della ricerca: le *performance* degli apprendenti del terzo gruppo, infatti, evidenziano un calo delle occorrenze corrette a cui fa da complemento un aumento significativo delle forme verbali agrammaticali. Tale tendenza si rivela diversa da quella fatta registrare nel medesimo test sia dagli apprendenti del primo gruppo, che, a fronte di un lieve aumento (da 1 a 3) delle produzioni mal formate, confermano il dato relativo alle voci corrette (13), sia da quelli del secondo, che invece mostrano un continuo incremento delle produzioni ben formate e un’ulteriore diminuzione delle occorrenze scorrette.

A proposito delle produzioni mal formate realizzate dagli apprendenti del terzo gruppo nel post-test differito, occorre sottolineare, al di là del dato numerico assoluto (9), fortemente influenzato dalla *performance* di Milos, come ben 2 apprendenti su 7 (Milos e Danilo) siano autori esclusivamente di occorrenze mal formate. Un dato simile, invece, non viene rilevato nei risultati prodotti dagli apprendenti degli altri due gruppi, i quali evidenziano, al contrario, come ogni studente realizzi almeno una produzione ben formata.

Un’analisi più approfondita delle occorrenze scorrettamente prodotte nel post-test differito dagli apprendenti del terzo gruppo evidenzia, inoltre, come tali produzioni siano esclusivamente rappresentate da forme dell’indicativo e del congiuntivo presente nonché del condizionale e dell’infinito presente di verbi lessicali. In essi, dunque, non si scorge nessuna traccia del morfema del congiuntivo imperfetto, che invece era presente in buona parte delle produzioni mal formate formulate nella medesima fase di *testing* dagli studenti degli altri gruppi.

Di contro, appare significativo rilevare come 25 delle 27 occorrenze ben formate siano rappresentate da voci di verbi lessicali appartenenti alle diverse coniugazioni verbali; le uniche due forme attestate di verbi ausiliari figurano nelle produzioni di Dragana P. e sono costituite da “fosse”, presentata nel post-test immediato, e “avesse”, realizzata nel post-test differito.

#### 8.2.2.2 Esiti dei test scritti

Passando all'analisi delle produzioni scritte, gli apprendenti del primo gruppo fanno registrare nel complesso un continuo aumento del numero delle occorrenze ben formate nell'arco delle tre fasi di *testing*: l'incremento, in particolare, risulta particolarmente sensibile nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre si attenua notevolmente tra i due momenti del post-test (cfr. tab. 76).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)		<b>1</b>	2		2	
Danijela (B2)	2		2		2	
Maja R. (B1)		<b>2</b>	2		2	
Nemanja (B1)		<b>1</b>	2		2	
Ana (B1)		<b>1</b>	1	<b>1</b>	2	
Mirna (A2)		<b>2</b>	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>
Jelena R. (A2)			1	<b>1</b>	2	
Occorrenze totali	2	<b>7</b>	11	<b>3</b>	13	<b>1</b>

Tab. 76. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Considerato, tuttavia, lo scarto estremamente ridotto tra le occorrenze correttamente formulate nelle ultime due fasi di *testing*, la tendenza improntata al continuo aumento di tali produzioni viene rispecchiata, a livello individuale, solamente nell'andamento seguito Jelena R. e Maja R.; gli altri apprendenti, invece, fanno registrare, nel post-test immediato e nel post-test differito, il medesimo numero di forme verbali grammaticali: se Danijela, però, conferma tale dato anche nel pre-test, i restanti apprendenti (Mirna, Nemanja, Maja R. e Katarina) fanno segnare un incremento nel numero delle produzioni ben formate tra la prima e la seconda fase di *testing*.

Sempre in riferimento alle occorrenze corrette, va segnalato che 22 delle 25 produzioni complessive sono costituite da voci di verbi lessicali, mentre le restanti occorrenze sono rappresentate da voci dei due verbi ausiliari, prodotte da Katarina, Nemanja e Ana.

Dall'analisi dei dati totali relativi alle produzioni mal formate, invece, emerge una generale diminuzione delle occorrenze nell'arco dei tre test. Nello specifico, se le realizzazioni presentate nel pre-test sono rappresentate da voci dell'indicativo e del congiuntivo presente nonché del condizionale presente, le produzioni mal formate che ricorrono nei due post-test includono tutte il morfema del congiuntivo imperfetto: la loro agrammaticalità, dunque, appare riconducibile a una scelta errata della vocale tematica (come nel caso della voce "smettassero") o del morfema della persona (si consideri la forma "guardasso") o al mancato accordo del verbo con il soggetto della frase (per esempio, "io guardasse"). Si noti, infine, come la maggior parte delle occorrenze mal formate presentate nel post-test immediato e in quello differito vengano realizzate dalle due apprendenti di livello A2.

I risultati che emergono dalle *performance* degli apprendenti del secondo gruppo mostrano, tra il pre-test e il post-test immediato, un incremento delle occorrenze ben formate, che nel post-test differito, invece, si attestano lievemente sotto il dato registrato nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 77). A livello individuale, tuttavia, si rileva come la maggior parte degli apprendenti mostri un iniziale aumento delle occorrenze ben formate a cui segue una loro stabilizzazione sui valori numerici rilevati

nel post-test immediato. Solamente tre studenti mostrano una tendenza diversa: Branko e Ana-Marija fanno registrare il medesimo dato in tutte e tre le fasi di *testing*, mentre Maja S. a un primo incremento delle occorrenze ben formate fa seguire un calo delle stesse.

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	2		2		2	
Tamara (B2)		2	2		2	
Jovana (B1)		2	2		2	
Srdjan (B1)	1	1	2	1	2	
Maja S. (B1)	1	1	2		1	1
Jelena O. (A2)		2	2		2	
Branko (A2)		2		2		2
Occorrenze totali	4	10	12	3	11	3

Tab. 77. Test scritto. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Approfondendo l'analisi relativa alle produzioni correttamente realizzate, si osserva nuovamente come il numero di quelle costituite da voci dei verbi ausiliari (in particolar modo di “essere”, formulate in 7 casi su 8) risulti notevolmente inferiore rispetto a quello dei verbi lessicali (realizzati nel complesso 20 volte). Inoltre, se il dato relativo alle prime si mantiene tendenzialmente stabile nell'arco delle tre fasi di *testing* (l'unica variazione riguarda il post-test differito, in cui il dato di 3 occorrenze emerso nel pre-test e nel post-test immediato si riduce a 2), il numero delle forme dei verbi lessicali passa da 2 a 9 tra i primi due test per poi confermarsi sull'ultimo parametro statistico anche nel post-test differito. A livello distribuzionale, si noti che le due uniche voci dei verbi ausiliari prodotte nell'ultimo momento di *testing* sono costituite dalle sole produzioni realizzate da Jelena O. Dall'analisi delle occorrenze mal formate, invece, si evidenzia, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un'iniziale riduzione del numero delle produzioni totali, a cui segue, nel post-test differito, una stabilizzazione del dato emerso nel post-test immediato. Ciò che risalta maggiormente a livello individuale è la *performance* offerta da Branko, il quale realizza in ognuna delle tre fasi di *testing*, due occorrenze mal formate: ciascuno dei post-test, in particolare, vede la produzione delle medesime forme verbali (“*escesse*” e “*vinceresse*”) e ciò sembrerebbe testimoniare una certa difficoltà da parte dell'apprendente nella formulazione corretta di voci di verbi appartenenti alla seconda coniugazione; a tale criticità si unisce quella già emersa nel post-test differito della prima prova scritta relativamente alla formazione della terza persona plurale dei verbi presentati al congiuntivo imperfetto. Quest'ultima tipologia di errore si ripropone nelle altre due occorrenze mal formate attestate nei due post-test: nello specifico, Srdjan è autore della forma “*arrivessero*”, realizzata, tuttavia, subito prima della formulazione della produzione corretta “*ricevessero*”; Maja S., invece, presenta nel post-test differito la forma “*vinceressero*”, che nella precedente fase di *testing* era però stata formulata correttamente. Le produzioni mal formate realizzate nel pre-test, invece, sono rappresentate da voci dell'indicativo presente e imperfetto, del congiuntivo presente e del condizionale presente, a cui si aggiunge un'unica occorrenza, “*sentasse*”, formulata da Srdjan, in cui

vengono inseriti correttamente il morfema del congiuntivo imperfetto e quello della persona verbale, mentre a risultare errata è la scelta della vocale tematica.

Gli apprendenti del terzo gruppo, infine, mostrano un andamento complessivo che vede, tra il pre-test e il post-test immediato, un aumento del numero totale delle occorrenze ben formate, a cui segue, nel post-test differito, una stabilizzazione del dato statistico rilevato nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 78).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	2		2		2	
Dragana B. (B2)	2		2		1	<b>1</b>
Ivana (B1)		<b>2</b>	2		2	
Snezana (B1)	2		2		2	
Marija (A2)	3		3	<b>1</b>	2	
Danilo (A2)		<b>1</b>		<b>2</b>	2	
Milos (A2)			1		1	<b>1</b>
Occorrenze totali	9	<b>3</b>	12	<b>3</b>	12	<b>1</b>

Tab. 78. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Come era già stato osservato nella prima prova scritta, anche nell'attività di produzione semi-indotta si nota come il valore numerico relativo alle produzioni grammaticali realizzate nel pre-test risulti significativamente più alto di quello prodotto nel medesimo momento di *testing* dagli apprendenti degli altri due gruppi della ricerca: in particolar modo, è rilevante notare come più della metà degli studenti (4 su 7) realizzi solamente occorrenze corrette e ben 3 di essi (Snezana, Dragana B. e Dragana P.) formulino correttamente almeno una voce di un verbo lessicale.

I risultati che emergono dai post-test, invece, appaiono in linea, e in certi casi anche coincidenti, con quelli fatti registrare dagli studenti del primo e del secondo gruppo. Nello specifico, il dato che sembra emergere con maggiore rilevanza riguarda il numero delle voci ben formate dei verbi lessicali, che rappresentano la quasi totalità (23/24) delle occorrenze correttamente realizzate nel complesso nei due post-test. A tal proposito, va osservato come il numero delle voci dei verbi lessicali prodotte cresca in maniera significativa nel passaggio dal pre-test (in cui se ne contano appena 3, formulate da Snezana, Dragana B. e Dragana P.) al post-test immediato (nel quale diventano 11), mentre il dato fatto registrare nel post-test differito (pari a 12) risulta leggermente superiore rispetto a quello emerso nel test precedente. Viceversa, le forme dei verbi ausiliari, inizialmente realizzate in 6 casi, subiscono un sensibile decremento nel post-test differito, in cui ne viene realizzata appena una (da Milos), per poi non comparire del tutto nell'ultima fase di *testing*.

L'analisi delle occorrenze mal formate, invece, mostra come tali produzioni vengano realizzate il medesimo numero di volte nel pre-test e nel post-test immediato, mentre il post-test differito evidenzia una lieve riduzione di tale dato. Ancora una volta, come era già stato rilevato in riferimento alla prima attività nonché in relazione alle occorrenze correttamente prodotte nella prova considerata, colpisce il numero di produzioni presentate nel pre-test, che appare sensibilmente distante da quello offerto dagli altri gruppi della ricerca nella medesima fase di *testing*: nello specifico, il dato relativo

alle 3 occorrenze mal formate risulta notevolmente inferiore a quello fatto registrare sia dagli studenti del primo gruppo (7) sia da quelli del secondo (10).

Se, tuttavia, le tre produzioni occorse nel pre-test rappresentano voci dell'indicativo presente e futuro, quelle registrate nei due momenti del post-test, seppur erroneamente prodotte, mostrano la presenza del morfema del congiuntivo imperfetto. Le maggiori criticità rilevate riguardano in primo luogo la scelta del morfema della terza persona plurale: tale problematica si evidenzia in particolare nella *performance* di Danilo, che nel post-test immediato produce le voci "litigassono" e "vincessono", sebbene nel post-test differito sembri emergere nello studente una maggiore correttezza nella produzione della persona verbale considerata, vista la realizzazione della forma "iniziassero". Si rilevano, inoltre, due produzioni agrammaticali attribuibili a una scelta errata della vocale tematica: si fa riferimento, in particolare, alla forma "smettassero", realizzata da Marija nel post-test immediato, che tuttavia sembra assumere un peso relativo alla luce della produzione corretta dell'occorrenza "vincesse", realizzata sia nel post-test immediato che nel post-test differito, e alla voce "si divertesse", presentata da Dragana B. nel post-test differito. Va infine segnalata la forma "parteciperasse", prodotta da Milos, che testimonia di una capacità di coniugare le diverse forme verbali al congiuntivo imperfetto non ancora saldamente padroneggiata nel lungo periodo dall'apprendente.

### 8.2.3 La terza prova: produzione spontanea n.2

Nella terza attività gli apprendenti vengono spinti a presentare ipotesi, idee e consigli su cosa sarebbe opportuno fare per risolvere un determinato problema o affrontare adeguatamente una certa situazione (cfr. fig. 13). Per sollecitare ulteriormente la fantasia e l'immaginazione dello studente, viene presentato un *set* di quattro immagini che offrono alcuni possibili spunti che potrebbero rivelarsi utili per la formulazione di pensieri e suggerimenti adeguati al compito richiesto.

Considerata l'assenza di qualsiasi indicazione relativamente alla necessità di ricorrere a specifiche soluzioni linguistiche e vista, dunque, l'ampia libertà lasciata all'apprendente nella formulazione delle sue produzioni, la prova considerata è stata denominata di uso spontaneo.

3. La tua città ha molti problemi di traffico e di inquinamento. Fai delle ipotesi su cosa li potrebbe risolvere?



Fig. 13. Prova di produzione spontanea n. 2.

### 8.2.3.1 Esiti dei test orali

Dall'analisi delle *performance* offerte dagli apprendenti del primo gruppo, emerge come il dato complessivo relativo al numero delle occorrenze totali ben formate aumenti in maniera significativa nel passaggio dal pre-test al post-test immediato per poi diminuire sensibilmente, pur senza tornare sui livelli registrati nella prima fase di *testing*, nel post-test differito (cfr. tab. 79).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)						
Danijela (B2)			5		4	
Maja R. (B1)			4			
Nemanja (B1)			4		2	2
Ana (B1)			2	1	1	
Mirna (A2)			2			
Jelena R. (A2)			3	1	2	1
Occorrenze totali	0	0	20	2	9	3

Tab. 79. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

L'andamento generale appena descritto appare fortemente influenzato dal massiccio ricorso da parte degli apprendenti a soluzioni linguistiche alternative a quelle attese, che prevedevano l'adozione delle strutture reggenti focalizzate. Particolarmente significativo si rivela, nello specifico, il dato relativo al pre-test, che mostra come nessuno studente abbia inserito nelle sue produzioni alcuna delle reggenze considerate. Se la situazione generale del post-test immediato, in cui ben 6 apprendenti su 7 realizzano delle occorrenze ben formate, ribalta quasi del tutto il quadro relativo alla precedente fase di *testing*, i risultati che emergono dal post-test differito, invece, mostrano un nuovo incremento nel numero degli studenti che fanno ricorso a strutture linguistiche alternative a quelle attese e un netto calo del dato riguardante il numero di produzioni ben formate presentate al congiuntivo imperfetto.

La tendenza generale descritta, che evidenzia un iniziale incremento delle occorrenze corrette, seguito nel post-test differito da una diminuzione delle stesse, viene rispecchiata a livello individuale nelle *performance* di ben 6 apprendenti, anche se 2 di essi, Mirna e Maja R., fanno registrare nel post-test differito una totale assenza di produzioni ben formate, replicando così il dato del pre-test. Approfondendo l'analisi relativa alle singole occorrenze, emerge che il numero delle voci dei verbi lessicali prodotte si mantiene pari a 7 in entrambe le fasi del post-test<sup>84</sup>, mentre le 13 forme corrette dei verbi ausiliari realizzate nel post-test immediato si riducono a 2, entrambe prodotte da Danijela, nel post-test differito.

L'analisi delle occorrenze mal formate mostra un andamento complessivo caratterizzato da un progressivo aumento delle stesse nell'arco delle tre fasi di *testing*. Tra le tipologie di errori più frequentemente prodotti, si rilevano in particolare delle forme verbali presentate al congiuntivo presente da parte di Jelena R. e Nemanja, nonostante nei medesimi test ne siano state prodotte altre correttamente formulate al congiuntivo imperfetto. Le altre due criticità rilevate riguardano la scelta del morfema di terza persona plurale nella forma "costruissano", prodotta da Ana, e della vocale tematica nella voce "divertasse", realizzata da Jelena R.

Anche gli apprendenti del secondo gruppo fanno registrare, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un significativo aumento delle produzioni totali ben formate, a cui segue, nel post-test differito, una sensibile diminuzione delle stesse, il cui numero rimane comunque ben al di sopra di quello emerso nel pre-test (cfr. tab. 80).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)			4		1	
Tamara (B2)			3			
Jovana (B1)			3	<b>1</b>	4	
Srdjan (B1)			4			
Maja S. (B1)		<b>4</b>	2	<b>2</b>	2	<b>2</b>
Jelena O. (A2)			2			
Branko (A2)						

<sup>84</sup> Si noti, tuttavia, che la loro distribuzione tra gli apprendenti si rivela parzialmente diversa: se Jelena R., Nemanja e Danijela si rendono autori in ciascuna delle due fasi del post-test di due produzioni, l'occorrenza restante viene formulata nel post-test immediato da Maja R. e nel post-test differito da Ana.

Occorrenze totali	0	4	18	3	7	2
-------------------	---	---	----	---	---	---

Tab. 80. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

I risultati complessivamente rilevati nella prova appaiono, ancora una volta, fortemente influenzati dal massiccio ricorso a strategie linguistiche alternative all'uso delle strutture reggenti attese: il pre-test, per esempio, rivela come Maja S. sia l'unica apprendente a realizzare delle forme verbali dipendenti dalle reggenze considerate; il post-test differito, invece, mostra come l'inversione di tendenza palesatasi nella fase intermedia di *testing* non presenti degli effetti perduranti nel lungo periodo, visto che gli apprendenti che inseriscono nelle loro produzioni le strutture reggenti considerate sono solamente 3, vale a dire meno della metà di quelli che compongono il gruppo. A tal proposito, va però osservato come 7 delle 21 occorrenze non incluse nel computo statistico delle produzioni totali in quanto non dipendenti dalle strutture focalizzate siano costituite da voci ben formate coniugate al congiuntivo imperfetto. Tuttavia, le reggenze di riferimento, pur assomigliando a quelle isolate, differiscono da esse nella presentazione del tempo e del modo verbale (laddove questo sia stato effettivamente esplicitato), rendendo di fatto le occorrenze dipendenti non rilevanti a fini statistici, come mostrano gli esempi (20) e (21):

(20) meglio che lei::: organizzasse una festa

(21) È meglio (0.5) che lei comprasse anche gli anelli

La produzione presentata in (20) è stata formulata, insieme ad altre due realizzazioni in cui ricorre la medesima struttura, da Ana-Marija, mentre dell'occorrenza illustrata in (21) è autore, insieme ad altre tre produzioni sintatticamente analoghe, Srdjan.

Il ricorso a strategie linguistiche alternative o la produzione di strutture reggenti non coincidenti con quelle attese ha dunque influenzato notevolmente il dato totale delle produzioni e quindi l'andamento generale espresso dal gruppo nell'arco dei tre test. Tale andamento, tuttavia, viene rispecchiato a livello individuale solamente dalla *performance* di Ana-Marija, mentre Jelena O., Srdjan e Tamara, sebbene facciano registrare un iniziale aumento delle occorrenze corrette seguito da una loro diminuzione, replicano nel post-test differito il dato espresso nel pre-test. Tra gli altri apprendenti, spicca l'andamento di Branko, che omette la realizzazione di qualsiasi struttura reggente focalizzata in ognuna delle tre fasi di *testing*; Jovana, al contrario, fa registrare un continuo aumento delle produzioni ben formate, mentre Maja S. fa seguire a un iniziale incremento del numero delle occorrenze corrette una stabilizzazione, nel post-test differito, del dato ad esse relativo emerso dal post-test immediato.

Uno sguardo più approfondito sulle produzioni ben formate consente di osservare come il numero delle voci dei verbi lessicali diminuisca leggermente, passando da 9 a 7, tra i due momenti del post-test, mentre il dato relativo alle forme dei verbi ausiliari cala drasticamente, riducendosi da 9 a 0, nel passaggio dal post-test immediato a quello differito<sup>85</sup>.

<sup>85</sup> Si noti a tal proposito che se nel post-test immediato due degli apprendenti che realizzano delle occorrenze ben formate, cioè Jelena O. e Jovana, presentano solamente forme dei verbi ausiliari, nel post-test differito vengono invece formulate esclusivamente voci di verbi lessicali da tutti gli studenti che ricorrono alle strutture reggenti focalizzate.

Dall'analisi delle occorrenze scorrette, emerge, infine, una tendenza complessiva caratterizzata da una progressiva diminuzione delle stesse nell'arco delle tre fasi di test: è significativo tuttavia osservare come delle 9 voci mal formate solamente 2, prodotte da Maja S. e Jovana nel post-test immediato, presentino il morfema del congiuntivo imperfetto; le altre sono rappresentate da forme dell'indicativo presente o del futuro semplice.

L'andamento generale mostrato dagli apprendenti del terzo gruppo nell'arco dei tre test vede, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un aumento significativo del numero delle occorrenze ben formate a cui segue, nel post-test differito, un lieve calo delle stesse (cfr. tab. 81).

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)			2		4	
Dragana B. (B2)	2		3		4	
Ivana (B1)				<b>1</b>		
Snezana (B1)			3		1	<b>1</b>
Marija (A2)	1		4		3	
Danilo (A2)			1	<b>1</b>		
Milos (A2)			2			
Occorrenze totali	3	<b>0</b>	15	<b>2</b>	12	<b>1</b>

Tab. 81. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tuttavia, si ritiene nuovamente opportuno segnalare, così come era già stato fatto in riferimento alle *performance* offerte dagli apprendenti degli altri due gruppi della ricerca, che il dato relativo alle occorrenze totali prodotte risulta fortemente influenzato dall'alta frequenza con la quale gli studenti ricorrono, soprattutto nel pre-test e nel post-test differito, a strutture reggenti alternative a quelle attese. In particolare, la distribuzione delle occorrenze corrette vede, nel primo dei due momenti del post-test, il contributo di 6 dei 7 apprendenti alla definizione del dato totale, mentre nel post-test differito sono 4 gli studenti che realizzano delle produzioni ben formate in dipendenza dalle strutture focalizzate. Va inoltre osservato come le forme verbali grammaticali totali rilevate nel post-test immediato avrebbero potuto essere 16 e non 15 se Milos non avesse posto la voce “avessimo” in dipendenza dalla struttura “è importante”, ma semplicemente riproponendo le reggenze in dipendenza dalle quali erano già state formulate le due realizzazioni ben formate presentate e che, a differenza, di quella summenzionata, presentavano l'ausiliare “essere” al condizionale presente.

Ritornando all'analisi del quadro generale tracciato, la tendenza complessiva individuata, caratterizzata da un iniziale sensibile incremento delle occorrenze corrette a cui segue un lieve calo delle stesse, si rispecchia pienamente nelle *performance* di Marija e Snezana, mentre Danilo e Milos se ne discostano leggermente in quanto il dato che fanno registrare nel post-test differito risulta identico a quello emerso nel pre-test. In riferimento agli altri apprendenti, si segnala l'andamento delle due studentesse di livello B2, Dragana B. e Dragana P., le quali realizzano un numero di produzioni ben formate in continuo aumento nell'arco delle tre fasi di *testing*, mentre Ivana non fa segnare alcuna occorrenza corretta in nessuno dei test svolti.

Per quanto riguarda i tipi verbali occorsi, il numero delle produzioni riconducibili ai verbi ausiliari aumenta da 2 a 6 tra il pre-test e il post-test immediato, per poi subire un'evidente flessione nell'ultima fase di *testing*, nella quale non se ne registra nessuno; al contrario, le voci dei verbi lessicali aumentano con continuità dal pre-test al post-test differito: in particolare, nel post-test immediato ne vengono attestate 9, realizzate da tutti gli studenti che si rendono autori di occorrenze ben formate, con la sola eccezione di Dragana B., mentre nel post-test differito tutte le forme correttamente prodotte, vale a dire 12, sono riconducibili a verbi lessicali.

Per concludere, i dati relativi alle occorrenze mal formate evidenziano un iniziale incremento delle stesse che tuttavia si riducono leggermente nel post-test differito. Approfondendo l'analisi degli errori, se nelle produzioni offerte da Danilo e Snezana, rappresentate rispettivamente dalle forme "spendasse" e "divertesse", è visibile il morfema del congiuntivo imperfetto e il punto critico è rappresentato dalla scelta della vocale tematica, nell'occorrenza prodotta da Ivana, cioè la terza persona plurale del presente indicativo del verbo "essere", non emerge alcun indizio legato a un tentativo di produrre una voce coniugata al congiuntivo imperfetto.

### 8.2.3.2 Esiti dei test scritti

Passando all'analisi dei risultati emersi dalle prove scritte, gli apprendenti del primo gruppo mostrano un andamento complessivo relativo al numero delle occorrenze ben formate caratterizzato da un significativo aumento di tali produzioni nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre nel post-test differito si rileva un sensibile calo delle stesse, che tuttavia si mantengono su valori numerici superiori rispetto a quelli fatti registrare nella fase iniziale di *testing* (cfr. tab. 82).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)			5			
Danijela (B2)	5		4		4	
Maja R. (B1)	2		4		2	
Nemanja (B1)			4		4	
Ana (B1)	1		2			
Mirna (A2)			4			
Jelena R. (A2)			3		2	
Occorrenze totali	8	<b>0</b>	26	<b>0</b>	12	<b>0</b>

Tab. 82. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tale tendenza generale, però, appare fedelmente rispecchiata a livello individuale solamente dalla *performance* offerta da Jelena R.; sebbene anche altre 4 apprendenti (Mirna, Ana, Maja R. e Katarina) facciano registrare un iniziale incremento delle occorrenze ben formate seguito da un loro calo, Jelena R. è l'unica dal cui post-test differito emerge un dato superiore a quello rilevato nel pre-test. Gli altri 2 apprendenti del gruppo, Nemanja e Danijela, mostrano invece andamenti diversi da quelli analizzati: il primo, dopo aver fatto segnare un significativo incremento nel numero delle occorrenze

corrette nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, fa registrare, nel post-test differito, una stabilizzazione del dato emerso nella precedente fase di *testing*; Danijela, invece, nel post-test immediato, riduce leggermente il numero delle produzioni ben formate prodotte nel pre-test, mentre nel post-test differito si conferma il dato già rilevato nel post-test immediato.

In ogni caso, i valori numerici complessivi, e in particolar modo quelli emersi nel pre-test e nel post-test differito, risultano, come era già stato osservato in riferimento alla corrispondente prova di produzione orale, fortemente condizionati dalle scelte linguistiche adottate da un numero significativo di apprendenti, i quali ricorrono a strutture alternative a quelle attese: nello specifico, il primo e l'ultimo momento di *testing* vedono rispettivamente 4 e 3 parlanti omettere la produzione di qualsiasi reggenza focalizzata. Tuttavia, il dato relativo al pre-test evidenzia, rispetto alla corrispondente fase di test scritta, in cui nessun apprendente aveva prodotto alcuna occorrenza ben formata al congiuntivo imperfetto, un numero di realizzazioni corrette significativamente maggiore, frutto delle *performance* offerte da 3 dei 7 apprendenti del gruppo. In generale, va comunque osservato che, rispetto alla corrispondente prova di produzione orale, si registra, in ognuna delle tre fasi di *testing*, un numero di occorrenze corrette maggiore di quello occorso nei corrispondenti momenti di valutazione orale.

Un'analisi approfondita delle occorrenze prodotte consente inoltre di far emergere un dato inedito: le produzioni correttamente realizzate sono tutte costituite da forme di verbi lessicali. Va infine rilevata l'altrettanto inconsueta assenza di occorrenze mal formate nell'arco dell'intero svolgimento della prova.

Gli apprendenti del secondo gruppo mostrano un sensibile incremento nel numero totale delle produzioni corrette nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue una diminuzione relativamente contenuta delle stesse nel post-test differito (cfr. tab. 83).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	4		4		4	
Tamara (B2)			4			
Jovana (B1)			4		4	
Srdjan (B1)			3		1	
Maja S. (B1)	1		3		4	
Jelena O. (A2)			2		2	
Branko (A2)						
Occorrenze totali	5	<b>0</b>	20	<b>0</b>	15	<b>0</b>

Tab. 83. Test scritto. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Un simile andamento viene rispecchiato a livello individuale dal solo Srdjan, per quanto il calo delle occorrenze fatto registrare nell'ultimo test appaia proporzionalmente più netto di quello rilevato nei risultati relativi all'intero gruppo. Tamara, invece, l'unica altra apprendente che evidenzia un iniziale aumento delle produzioni ben formate seguito da una loro riduzione nel post-test differito, riproduce, nell'ultima fase di *testing*, il dato già emerso nel pre-test. Le *performance* offerte dalla maggior parte degli altri studenti evidenziano, viceversa, una stabilizzazione del numero delle occorrenze ben formate che, nel caso di Jelena O. e Tamara, risulta visibile solamente nei due momenti del post-test,

mentre, in riferimento ai risultati ottenuti da Ana-Marija, abbraccia tutte e tre le fasi di *testing*. Maja S., infine, mostra un continuo aumento delle occorrenze ben formate, mentre Branko, così come era già emerso nella corrispondente prova orale, fa ricorso nelle sue produzioni a strutture linguistiche diverse dalle reggenze attese, sicché il computo totale delle occorrenze presentate al congiuntivo imperfetto risulta pari a zero.

I risultati totali emersi dalla prova considerata, che si rivelano migliori di quelli fatti registrare dal medesimo gruppo nella corrispondente attività orale, risultano, anche in questo caso, fortemente condizionati dall'ampio ricorso degli apprendenti a strutture sintattiche alternative a quelle attese, per quanto il loro impatto, evidente nel pre-test, appaia più limitato nel post-test differito e quasi irrilevante nel post-test immediato, in cui l'unico apprendente a farne ricorso è il già citato Branko. L'analisi delle singole occorrenze correttamente prodotte evidenzia come solamente 3 di esse (due delle quali presentate da Jelena O. e Jovana nel post-test differito e l'altra da Ana-Marija nel pre-test) siano rappresentate da forme dei due verbi ausiliari, mentre le restanti 37 sono costituite da voci di verbi lessicali. Va infine nuovamente rilevato, così come era stato osservato nell'analisi della prova svolta dagli apprendenti del primo gruppo, che nessun apprendente realizza alcuna occorrenza mal formata.

Dall'analisi delle occorrenze realizzate dagli apprendenti del terzo gruppo emerge come il numero totale delle produzioni ben formate aumenti in maniera evidente nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, per poi attestarsi, nel post-test differito, su un dato inferiore, per quanto comunque significativo, a quello rilevato nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 84).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)			4		4	
Dragana B. (B2)			4		4	
Ivana (B1)			3			
Snezana (B1)		<b>1</b>	3		2	
Marija (A2)			4		4	
Danilo (A2)			4		3	
Milos (A2)			4		1	
Occorrenze totali	<b>0</b>	<b>1</b>	26	<b>0</b>	18	<b>0</b>

Tab. 84. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Una simile tendenza, tuttavia, sembra confermarsi a livello individuale nella *performance* della sola Snezana. Milos e Ivana, infatti, nonostante facciano registrare anch'essi un andamento che prevede un iniziale incremento delle occorrenze ben formate a cui segue un calo delle stesse, realizzano nel post-test differito un numero di produzioni di gran lunga inferiore a quello che emerge nella precedente fase di *testing*, al punto da risultare vicino, se non addirittura identico, al dato registrato nel pre-test. Le *performance* offerte dagli altri quattro apprendenti, invece, rivelano, dopo un iniziale aumento delle produzioni corrette, una successiva stabilizzazione del loro numero tra i due post-test. Va comunque sottolineato che nel complesso il quadro che emerge dall'analisi della prova scritta evidenzia un significativo aumento delle produzioni ben formate rispetto a quelle realizzate nelle

rispettive fasi di *testing* della prova orale. Inoltre, il ricorso a strutture alternative a quelle focalizzate, presentate in maniera massiccia nel pre-test, si rivela invece decisamente ridotto nei test somministrati dopo la realizzazione dell'azione didattica.

Infine, si rileva come le occorrenze ben formate siano costituite interamente da voci di verbi lessicali, con la sola eccezione della forma "avesse", realizzata da Dragana B. nel post-test differito. L'unica occorrenza scorretta attestata, invece, è rappresentata dalla forma "cancellassi", prodotta da Snezana nel pre-test come predicato di un soggetto di terza persona singolare.

#### 8.2.4 La quarta prova: produzione semi-indotta n.2

Nella quarta attività, gli apprendenti sono invitati, in maniera del tutto speculare a quanto era previsto nella prova precedente, a formulare ipotesi, idee e consigli che possano permettere di dirimere il problema o affrontare la situazione presentata nella consegna (cfr. fig. 14). Lo svolgimento del compito viene agevolato attraverso la presentazione di un *set* di immagini finalizzato a stimolare ulteriormente l'apprendente nell'elaborazione di suggerimenti, pensieri e indicazioni utili a raggiungere l'obiettivo dell'attività. Tuttavia, a differenza di quanto indicato nella prova precedente, nella consegna dell'attività viene richiesto esplicitamente all'apprendente di indicare cosa "sarebbe meglio o necessario" fare nella situazione descritta: la presentazione di tali strutture nelle intenzioni del ricercatore potrebbe spingere l'apprendente a notare ed eventualmente a riutilizzare le stesse nelle sue produzioni spontanee. Per tale motivo, tale prova è stata definita di uno semi-indotto.



Fig. 14. Prova di produzione semi-indotta n. 2.

### 8.2.4.1 Esiti dei test orali

Dall'analisi dei test svolti dagli apprendenti del primo gruppo, emerge un sensibile aumento del numero totale delle occorrenze ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue una lievissima diminuzione delle stesse nel post-test differito (cfr. tab. 85).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	4		4		4	
Danijela (B2)	2		3		4	
Maja R. (B1)			3		4	
Nemanja (B1)			4		4	
Ana (B1)		<b>1</b>	4		1	
Mirna (A2)		<b>4</b>	4		3	<b>1</b>
Jelena R. (A2)			2		3	
Occorrenze totali	6	<b>5</b>	24	<b>0</b>	23	<b>1</b>

Tab. 85. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tale tendenza generale, tuttavia, pare manifestarsi a livello individuale nella sola *performance* offerta da Mirna, mentre Ana, pur facendo seguire a un iniziale incremento delle produzioni ben formate una loro diminuzione, fa registrare nelle ultime due fasi di *testing* dei dati eccessivamente distanti tra di loro perché il suo andamento nelle tre prove possa essere assimilato a quello generale appena descritto. Considerata, poi, la differenza estremamente ridotta tra i numeri totali relativi alle produzioni ben formate prodotte nei due post-test, non sorprende che tre apprendenti (Nemanja, Maja R. e Danijela), dopo un iniziale incremento delle occorrenze corrette tra il pre-test e il post-test immediato, evidenzino una stabilizzazione nel post-test differito del dato rilevato nel test precedente. Katarina, infine, si distingue per la produzione del medesimo numero di voci verbali ben formate nell'arco delle tre fasi di *testing*, mentre Jelena O. fa registrare un continuo aumento delle occorrenze corrette.

Osservando il numero totale delle occorrenze prodotte, la scelta del ricercatore di inserire nella consegna dell'attività le espressioni "sarebbe meglio" e "sarebbe necessario" sembrerebbe essersi rivelata efficace per incrementare l'uso di tali strutture e di conseguenza delle produzioni da esse dipendenti rispetto a quanto era invece emerso nella terza prova di produzione orale: i dati relativi alle produzioni realizzate nelle singole fasi di test, infatti, superano i valori numerici rilevati nei corrispondenti momenti di *testing* dell'attività precedente. Il divario appare particolarmente evidente nel pre-test (nella quarta prova si rilevano 11 produzioni totali contro le 0 occorse nella terza) e nel post-test differito (23 occorrenze contro 9), mentre tra i dati registrati nel post-test immediato (che fanno segnare, nella quarta attività, 24 produzioni contro le 22 della terza) non sembrano emergere differenze significative. Di converso, il ricorso a strutture sintattiche alternative a quelle attese, che nella terza prova si era rivelato notevole, nella quarta appare invece di lieve entità.

Un'analisi più dettagliata delle occorrenze ben formate evidenzia come la maggior parte di esse (48 su 53) sia costituita da forme di verbi lessicali, prevalentemente della prima coniugazione, mentre le restanti 5 produzioni sono rappresentate da voci dei verbi ausiliari. La distribuzione delle occorrenze corrette, inoltre, evidenzia come nelle due fasi del post-test tutti gli apprendenti si siano dimostrati in grado di realizzare correttamente almeno una forma di un verbo lessicale.

Le produzioni mal formate, invece, si concentrano quasi esclusivamente nel pre-test, che vede la realizzazione di una voce dell'indicativo presente da parte di Ana e di quattro produzioni all'infinito presente da parte di Mirna. L'unica occorrenza agrammaticale realizzata nel post-test differito è invece costituita dalla forma "dormasse", presentata nuovamente da Mirna, in cui compare il morfema del congiuntivo imperfetto ma si rivela errata la scelta della vocale tematica.

L'analisi delle *performance* offerte dagli apprendenti del secondo gruppo evidenzia un notevole incremento del numero delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre il post-test differito vede la conferma del dato relativo alle occorrenze corrette già emerso nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 86).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	4		4		4	
Tamara (B2)			2		2	
Jovana (B1)		2	4		4	
Srdjan (B1)		1	3		4	
Maja S. (B1)		2	4		3	1
Jelena O. (A2)			2		3	
Branko (A2)		3	4		3	
Occorrenze totali	4	8	23	0	23	1

Tab. 86. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Un simile andamento viene ricalcato a livello individuale dalle sole *performance* di Jovana e Tamara, mentre gli altri apprendenti, dopo un iniziale significativo incremento del numero delle produzioni corrette, mostrano un leggero aumento (come Srdjan e Jelena O.) o una lieve diminuzione (è il caso di Branko e Maja S.) del numero delle stesse tra il post-test immediato e il post-test differito. L'unica eccezione è rappresentata da Ana-Marija, la quale realizza in tutti e tre i momenti di *testing* il medesimo numero di occorrenze.

Similmente a quanto era già stato osservato in riferimento al primo gruppo della ricerca, il dato complessivo relativo alle produzioni realizzate risulta notevolmente maggiore di quello fatto registrare nella terza prova di produzione orale. La differenza in termini statistici risulta particolarmente visibile nel pre-test, in cui alle 12 occorrenze totali presentate nella quarta attività si contrappongono le 0 della terza prova, e nel post-test differito, che vede, nella quarta prova, il ricorrere di 23 produzioni contro le 9 che emergono dalla terza. Inoltre, va segnalato che gli unici apprendenti che optano per la presentazione di soluzioni linguistiche diverse da quelle rappresentate dalle strutture reggenti focalizzate sono solamente Tamara e Jelena O. ed esclusivamente nel momento del pre-test. In tutti gli altri casi vengono prodotte solamente occorrenze dipendenti dalle

reggenze considerate, dato, quest'ultimo, in netta controtendenza rispetto a quanto era invece emerso nella terza prova di produzione orale e che sembra dimostrare nuovamente l'efficacia della scelta di inserire nella consegna della quarta attività le formule "sarebbe meglio" e "sarebbe necessario" proprio al fine di favorire un incremento nella realizzazione delle suddette occorrenze.

Va poi sottolineata, in riferimento alla realizzazione delle produzioni ben formate, l'assoluta predilezione degli apprendenti per la formulazione di voci di verbi lessicali, realizzate complessivamente 48 volte su un totale di 50 occorrenze corrette. Le uniche due eccezioni sono rappresentate dalla forma "avesse", presentata in due occasioni da Branko e Jelena O.

L'analisi delle produzioni mal formate, infine, evidenzia un drastico calo delle stesse nel passaggio dal pre-test al post-test immediato. Il dato che emerge dal post-test differito, invece, è solo lievemente superiore a quello registrato nella precedente fase di test: l'unica produzione mal formata rilevata, nello specifico, è rappresentata dalla forma "faccia", che tuttavia sembra assumere un peso relativo vista la contemporanea realizzazione da parte dell'apprendente resasi autrice di tale errore, Maja S., di tre occorrenze ben formate. Per quanto riguarda, invece, le occorrenze scorrettamente prodotte nel pre-test, va osservato come in nessuna di esse sia possibile rilevare il morfema del congiuntivo imperfetto: le voci prodotte sono rappresentate, infatti, da forme dell'indicativo presente e, in parte minoritaria, del congiuntivo presente.

Gli apprendenti del terzo gruppo fanno registrare un andamento generale nell'arco dei tre test caratterizzato, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, da un significativo aumento del numero totale delle occorrenze ben formate, a cui segue, nel post-test differito, una lieve diminuzione del dato relativo alle stesse (cfr. tab. 87).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)			4		4	
Dragana B. (B2)	1		2		4	
Ivana (B1)		<b>5</b>	3		3	
Snezana (B1)			2	<b>1</b>	2	
Marija (A2)	1		4		3	
Danilo (A2)			3			<b>2</b>
Milos (A2)			4		3	<b>1</b>
Occorrenze totali	2	<b>5</b>	22	<b>1</b>	19	<b>3</b>

Tab. 87. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Tale tendenza generale trova conferma, a livello individuale, nelle *performance* offerte da Milos e Marija. Gli altri studenti infatti, fanno registrare esiti diversificati tra loro: Danilo, che in fase di post-test immediato fa segnare un iniziale incremento delle produzioni corrette, nel post-test differito non produce alcuna forma corretta ma si rende autore di due esiti agrammaticali; Snezana, Ivana e Dragana P. confermano in fase di post-test differito l'aumento delle occorrenze ben formate rilevato nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, mentre Dragana B. fa segnare un incremento progressivo del numero delle produzioni correttamente realizzate nell'arco delle tre fasi di *testing*.

Così come era stato osservato in riferimento agli altri gruppi della ricerca, il dato complessivo relativo al numero delle occorrenze totali prodotte si rivela maggiore di quello fatto rilevare dai medesimi apprendenti nella terza attività di produzione orale. Va tuttavia osservato che tale variazione trova riscontro più che nel pre-test, nel quale l'incremento osservato è attribuibile esclusivamente alla *performance* di Ivana, soprattutto nel post-test differito, che vede, invece, ben tre apprendenti in più di quelli che avevano contribuito alla costruzione del dato emerso dalla corrispondente fase di *testing* della terza prova orale realizzare delle produzioni in dipendenza dalle strutture reggenti focalizzate. Inoltre, anche gli apprendenti del terzo gruppo realizzano un numero di occorrenze ben formate costituito quasi esclusivamente da voci di verbi lessicali. Le uniche eccezioni sulle 43 produzioni totali realizzate sono rappresentate da 2 forme verbali riconducibili agli ausiliari "essere" e "avere" presentate da Milos e Snezana nel post-test immediato.

L'analisi delle occorrenze mal formate, invece, evidenzia una tendenza generale caratterizzata, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, da una diminuzione di tali produzioni, che nel post-test differito tornano tuttavia ad aumentare, per quanto il dato finale risulti inferiore a quello emerso nella prima fase di *testing*. Va però rilevato che l'unica occorrenza mal formata che presenta il morfema del congiuntivo imperfetto è la forma "avessi"<sup>86</sup>, prodotta da Snezana nel post-test immediato. Tra le altre forme registrate, di significativa importanza appaiono le occorrenze realizzate da Danilo, in quanto rappresentano le uniche produzioni realizzate in dipendenza dalle reggenze focalizzate non solo nel post-test differito della prova attualmente considerata, ma anche della precedente attività di produzione orale. L'assenza di produzioni corrette costituisce dunque un elemento da considerare attentamente per valutare nel lungo periodo la capacità dello studente di realizzare correttamente forme verbali al congiuntivo imperfetto nei contesti di reggenza considerati e in situazioni di produzione semi-indotta. Al contrario, l'occorrenza mal formata ("riposerebbe") prodotta da Milos nel post-test differito viene affiancata da due forme grammaticali di altrettanti verbi appartenenti, come "riposare", alla prima coniugazione. Alla luce di tale considerazione, l'errore commesso sembrerebbe quindi acquisire un'importanza marginale.

#### 8.2.4.2 Esiti dei test scritti

Passando all'analisi delle prove scritte, gli apprendenti del primo gruppo fanno registrare, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un notevole aumento delle produzioni ben formate, al quale segue, nel post-test differito, una significativa riduzione delle stesse, che si attestano comunque su un valore numerico superiore a quello emerso nella prima fase di *testing* (cfr. tab. 88).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	4		4		3	
Danijela (B2)	4		4		4	
Maja R. (B1)	2		4		2	
Nemanja (B1)		4	4		3	
Ana (B1)		1	3		2	

<sup>86</sup> La produzione in questione viene considerata agrammaticale per via di un accordo errato con il soggetto di terza persona.

Mirna (A2)		<b>3</b>	4		1	<b>1</b>
Jelena R. (A2)		<b>1</b>	4			
Occorrenze totali	10	<b>9</b>	27	<b>0</b>	15	<b>1</b>

Tab. 88. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Una simile tendenza, segnata da un iniziale incremento delle occorrenze corrette e da un loro successivo calo, caratterizza l'andamento seguito nell'arco delle tre prove da cinque apprendenti (Jelena R., Mirna, Ana, Nemanja e Maja S.), sebbene i dati relativi ai post-test differiti, soprattutto se messi in relazione ai risultati emersi nei precedenti momenti di *testing*, evidenzino percorsi individuali non sempre facilmente assimilabili. Danijela e Katarina, invece, fanno registrare, in ognuna delle diverse fasi di *testing*, un numero di occorrenze corrette che si rivela fin dal pre-test piuttosto elevato e che di conseguenza rende l'andamento seguito dalle due studentesse nell'arco dei tre test complessivamente stabile, se si eccettua una lieve riduzione del numero delle produzioni rilevabile nelle *performance* offerte da Katarina tra i due post-test.

Come era già stato rilevato in riferimento alla corrispondente prova orale, anche la presente attività scritta fa segnare un numero totale di occorrenze superiore a quello che era emerso nella terza prova di produzione scritta: il confronto tra le tabelle riportanti i risultati degli apprendenti, in particolare, evidenzia come il numero degli studenti che fanno ricorso a strutture reggenti alternative a quelle attese risulti nella terza attività inferiore rispetto alla quarta, soprattutto nel pre-test.

Il rapporto tra i dati relativi alle produzioni realizzate nella quarta prova scritta e nella corrispondente attività orale, invece, evidenzia come la prima veda, rispetto alla seconda, un numero maggiore di apprendenti realizzare delle occorrenze nei contesti di reggenza individuati. Per quanto riguarda il numero totale delle occorrenze prodotte, al contrario, i dati che emergono dalle due prove risultano estremamente vicini e sostanzialmente assimilabili.

Dall'analisi delle produzioni ben formate, poi, emerge ancora una volta come queste siano rappresentate in massima parte (in 45 casi su 52) da forme di verbi lessicali, mentre le restanti 7 costituiscono voci dei due verbi ausiliari, realizzate da ogni apprendente che se ne rende autore non più di una volta in ciascuna delle fasi di *testing* in cui ricorrono; la sola eccezione è rappresentata da Nemanja, che nel post-test immediato produce 3 forme riconducibili ai verbi ausiliari.

Passando alle occorrenze scorrettamente realizzate, è possibile osservare come ben 9 delle 10 produzioni totali vengano prodotte nel pre-test e siano costituite da voci dell'indicativo e del congiuntivo presente nonché del condizionale presente. L'occorrenza restante ("si divertasse"), prodotta da Mirna nel post-test differito, è dunque l'unica a presentare il morfema del congiuntivo imperfetto. L'agrammaticalità in essa rilevata è attribuibile alla scelta errata della vocale tematica.

I risultati che emergono dai test somministrati agli apprendenti del secondo gruppo evidenziano un andamento generale caratterizzato da un significativo aumento del numero delle occorrenze corrette nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, una sostanziale conferma del dato emerso nella precedente fase di *testing*, che si attesta su un valore numerico appena inferiore a quello rilevato nel post-test immediato (cfr. tab. 89).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S

Ana-Marija (B2)	4		4		4	
Tamara (B2)			3		3	
Jovana (B1)			4		4	
Srdjan (B1)	1		3		4	
Maja S. (B1)			4		4	
Jelena O. (A2)	4		4		3	
Branko (A2)			4		3	
Occorrenze totali	9	<b>0</b>	26	<b>0</b>	25	<b>0</b>

Tab. 89. Test scritto. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

La generale stabilità rilevata tra i livelli delle *performance* prodotte tra i due momenti di post-test emerge anche a livello individuale: quattro apprendenti (Maja S., Jovana, Tamara e Ana-Marija) fanno registrare, infatti, il medesimo numero di occorrenze negli ultimi due momenti di *testing*, mentre i tre restanti studenti (Branko, Jelena O. e Srdjan) realizzano, nel post-test differito, un numero di produzioni leggermente superiore o inferiore a quello rilevato nel post-test immediato. Gli apprendenti confermano altresì la generale tendenza all'aumento delle produzioni tra il pre-test e il post-test immediato, eccezion fatta per Maja S. e Ana-Marija, che realizzano, nell'arco delle tre fasi di *testing*, sempre il medesimo numero di occorrenze.

Approfondendo l'analisi relativa alle produzioni realizzate, è possibile osservare come la maggior parte di esse sia rappresentata da voci di verbi lessicali, che risultano complessivamente 53 sulle 60 occorrenze totali presentate, mentre le restanti 7 sono costituite da forme dei verbi ausiliari. Si noti, inoltre, come i singoli apprendenti producano almeno una forma corretta di un verbo lessicale in ognuno dei test in cui realizzano almeno un'occorrenza corretta. Appare significativa, infine, l'assenza di produzioni mal formate, che non vengono realizzate in nessuna delle tre fasi di *testing*. In conclusione, va rilevato che il numero totale di occorrenze complessivamente prodotte nella prova risulta significativamente maggiore rispetto a quello realizzato dai medesimi apprendenti nella terza attività scritta, la cui consegna, a differenza di quella della prova in esame, non riportava le formule "sarebbe meglio" e "sarebbe necessario". Inoltre, il dato relativo alle produzioni totali realizzate nella quarta prova risulta maggiore anche di quello emerso nella corrispondente prova di produzione orale, per quanto lo scarto tra i risultati complessivi delle due prove risulti meno ampio di quello registrato tra l'attività considerata e la terza prova di produzione scritta.

Dall'analisi delle occorrenze ben formate prodotte dagli apprendenti del terzo gruppo, infine, emerge una tendenza generale che vede, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un significativo aumento del numero totale di tali produzioni, mentre il dato complessivo del post-test differito risulta estremamente simile a quello rilevato nella precedente fase di *testing*, attestandosi su valori numerici solo lievemente inferiori a quest'ultimo (cfr. tab. 90).

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	4		4		4	
Dragana B. (B2)	3		3		4	

Ivana (B1)		<b>4</b>	4		3	
Snezana (B1)		<b>2</b>	2		2	
Marija (A2)			3	<b>1</b>	4	
Danilo (A2)			3		2	
Milos (A2)		<b>1</b>	4		2	
Occorrenze totali	7	<b>7</b>	23	<b>1</b>	21	<b>0</b>

Tab. 90. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

L'andamento generale appena descritto trova conferma a livello individuale nelle *performance* di Milos, Danilo e Ivana, per quanto il primo faccia registrare un dimezzamento del numero delle occorrenze corrette tra i due momenti di post-test. Marija e Snezana mostrano, invece, un incremento delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato; tuttavia, mentre la prima formula, nell'ultima fase di *testing*, un numero di occorrenze corrette ancora maggiore di quello presentato nel test precedente, la seconda ripropone il dato del post-test immediato anche nel post-test differito. Dragana B. e Dragana P., infine, realizzano un numero elevato di voci verbali grammaticali già nel pre-test, confermando il dato osservato anche nel post-test immediato; il post-test differito, invece, vede la prima apprendente formulare un numero di occorrenze ancora maggiore di quello prodotto nella precedente fase di *testing*, mentre la seconda conferma, ancora una volta, il dato già emerso nel pre-test e nel post-test immediato.

Approfondendo l'analisi delle singole occorrenze, è nuovamente possibile rilevare come le produzioni ben formate siano rappresentate prevalentemente da voci dei verbi lessicali, formulate in 46 casi sulle 51 produzioni corrette totali attestate, mentre le restanti cinque occorrenze sono costituite da voci dei verbi ausiliari, prodotte esclusivamente da Ivana e Dragana B. nelle due fasi di post-test. Per quanto riguarda le produzioni mal formate, invece, va osservato come queste si concentrino quasi per intero nel pre-test, in cui ricorre una varietà di produzioni che annovera forme del futuro semplice, del presente indicativo ma anche del congiuntivo imperfetto: queste ultime, in particolare, prodotte da Snezana, sono state inserite tra le occorrenze agrammaticali per via dell'errata realizzazione dell'accordo tra il soggetto e la persona verbale. In maniera del tutto speculare, anche la forma "avessi", realizzata nel post-test immediato da Marija, è stata considerata scorretta per la medesima ragione.

In conclusione, si osserva come il numero delle occorrenze totali realizzate nell'attività risulti maggiore di quello fatto registrare dal medesimo gruppo di apprendenti nella precedente prova di produzione scritta, mentre rispetto alla corrispondente attività di produzione orale, il dato relativo alle produzioni complessive si rivela ancora una volta più alto, anche se in maniera meno evidente rispetto a quanto emerso nel confronto con la terza prova di produzione scritta.

### 8.2.5 La quinta prova: produzione indotta

L'ultima attività di produzione orale si compone di 23 *item*, ognuno dei quali consta di un'immagine, una domanda ad essa relativa e l'*incipit* di una risposta che gli apprendenti devono completare liberamente. Al netto di 8 distrattori, inseriti nella prova allo scopo di evitare un possibile effetto *pattern drill* nelle risposte fornite dagli studenti, i 15 *item* realmente significativi ai fini dell'indagine

presentano una delle strutture reggenti focalizzate in dipendenza dalla quale va realizzata una produzione che includa una voce del verbo suggerito dall'immagine presentata (cfr. fig. 15; per la versione completa della prova, cfr. appendice 4). È previsto che gli apprendenti producano, in tre diversi contesti di reggenza, forme di verbi lessicali appartenenti alla prima, alla seconda e alla terza coniugazione oltre che dei verbi ausiliari. La riduzione del numero complessivo degli *item* rispetto a quelli presenti nell'omologa prova avente come *focus* il congiuntivo presente è motivata dalla presenza di un numero minore di eccezioni nella formazione delle forme del congiuntivo imperfetto. La prova scritta, inoltre, si differenzia da quella orale per il fatto che i singoli *item* sono costituiti da frasi che presentano uno spazio vuoto da completare liberamente con il verbo indicato tra parentesi all'infinito (cfr. fig. 16; per visualizzare la prova nella sua interezza, cfr. appendice 5).

**Item 18**

Giovanni è sempre molto dispettoso con suo fratello. Sarebbe meglio, invece, che...

Fig. 15. Prova di produzione orale indotta.

5. Completa le seguenti frasi inserendo il verbo tra parentesi nella forma che ritieni corretta.

<i>Frasi da completare</i>
1. Da bambino _____ sempre a pallone (giocare).
2. Vorrei che la mia auto _____ più nuova (essere).
3. Sarebbe necessario che Alberto _____ di più (mangiare).
4. Sapevo che _____ un grande musicista (diventare).
5. Lo studente vorrebbe che l'insegnante gli _____ un bel voto (mettere).
6. Sarebbe meglio che Sara _____ il pavimento prima che arrivino gli ospiti (pulire).
7. Il mio computer _____ proprio ieri (rompersi).
8. Sarebbe necessario che la casa di Giovanni _____ una camera in più (avere).
9. Sarebbe meglio che Marco _____ un televisore nuovo (comprare).
10. Quel giornalista _____ sempre molto critico nei confronti del governo (mostrarsi).

Fig. 16. Prova di produzione scritta indotta.

### 8.2.5.1 Esiti dei test orali

Dall'analisi delle produzioni ben formate realizzate dagli apprendenti del primo gruppo emerge una tendenza generale caratterizzata da un sensibile incremento del numero totale di tali occorrenze nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, un lievissimo decremento del dato rilevato nel precedente momento di *testing* (cfr. tab. 91).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>
Danijela (B2)	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>
Maja R. (B1)	3	<b>12</b>	14	<b>1</b>	13	<b>2</b>
Nemanja (B1)	6	<b>9</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>
Ana (B1)	9	<b>6</b>	13	<b>2</b>	13	<b>2</b>
Mirna (A2)	0	<b>15</b>	14	<b>1</b>	14	<b>1</b>
Jelena R. (A2)	0	<b>15</b>	12	<b>3</b>	11	<b>4</b>
Occorrenze totali	48	<b>57</b>	98	<b>7</b>	95	<b>10</b>

Tab. 91. Test orale. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Un simile andamento appare rispettato a livello individuale da Jelena R., Nemanja e Maja R., mentre Mirna e Ana, dopo un iniziale aumento delle forme verbali corrette, confermano, nel post-test differito, il dato fatto registrare nella precedente fase di *testing*. Si presenta invece identico, nell'arco dei tre test, il numero di produzioni ben formate rilevato nelle *performance* offerte da Danijela e Katarina.

Nel complesso, va osservato come il dato relativo alle occorrenze correttamente realizzate nei due momenti di post-test risulti significativamente alto: gli errori commessi in ognuna delle due fasi di *testing* considerate, infatti, oltre che rari, non vengono ripetuti nella coniugazione di un verbo riconducibile al medesimo tipo verbale a cui appartiene la voce già prodotta scorrettamente. L'unica eccezione, in tal senso, è rappresentata da Jelena R., la quale, nel post-test differito, presenta in maniera agrammaticale le tre forme dei verbi della seconda coniugazione, mentre nel pre-test immediato le criticità evidenziate dall'apprendente riguardano due voci di verbi appartenenti alla terza coniugazione.

Gli studenti del secondo gruppo evidenziano un andamento complessivo caratterizzato da un significativo aumento delle produzioni ben formate tra il pre-test e il post-test immediato, mentre nel post-test differito emerge una lieve riduzione del numero di tali occorrenze totali rispetto al dato rilevato nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 92).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>
Tamara (B2)	11	<b>4</b>	14	<b>1</b>	14	<b>1</b>

Jovana (B1)	1	<b>14</b>	14	<b>1</b>	15	<b>0</b>
Srdjan (B1)	6	<b>9</b>	15	<b>0</b>	13	<b>2</b>
Maja S. (B1)	3	<b>12</b>	13	<b>2</b>	14	<b>1</b>
Jelena O. (A2)	0	<b>15</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>
Branko (A2)	2	<b>13</b>	13	<b>2</b>	6	<b>9</b>
Occorrenze totali	38	<b>67</b>	99	<b>6</b>	91	<b>14</b>

Tab. 92. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Va tuttavia osservato come sul valore numerico complessivo del post-test differito influisca notevolmente la *performance* offerta da Branko, il quale realizza solamente 6 occorrenze ben formate, provocando, dunque, una sensibile riduzione del dato totale emerso nel precedente momento di *testing*. L'andamento individuale mostrato dagli altri sei apprendenti nell'arco dei tre test, infatti, evidenzia come nella maggior parte dei casi i risultati dei due post-test risultino del tutto assimilabili, come è possibile osservare nelle *performance* di Tamara e Ana-Marija, o presentino variazioni assolutamente minime, dovute alla scorrettezza di una o massimo due produzioni: nello specifico, nel passaggio dal post-test immediato al post-test differito, Maja S. e Jovana evidenziano un lieve incremento nel numero delle occorrenze ben formate, mentre Jelena O. e Srdjan fanno registrare una leggera diminuzione del dato relativo alle produzioni corrette. Tutti gli apprendenti ad eccezione di Ana-Marija, invece, evidenziano, tra il pre-test e il post-test immediato, un incremento delle stesse produzioni, che nella maggior parte dei casi si rivela di notevole entità.

Dall'analisi delle occorrenze mal formate realizzate nei due momenti del post-test, si osserva come le principali criticità legate alla realizzazione delle forme verbali richieste si concentrino prevalentemente nelle *performance* di Branko: questi, nello specifico, presenta erroneamente nel post-test differito tutte e tre le voci dei verbi della terza coniugazione e dell'ausiliare "essere", mentre in due casi realizza in maniera agrammaticale delle forme del verbo "avere". Va inoltre rilevato come tali produzioni non presentino sempre, a differenza delle occorrenze "ridasse", "partasse" e "avessi", il morfema del congiuntivo imperfetto, ma coincidano, nella maggioranza dei casi, con forme riconducibili ad altri tempi e modi verbali, quali il presente e l'imperfetto indicativo e il futuro semplice.

Appare significativo osservare, altresì, che tre apprendenti (Branko, Maja S. e Srdjan) realizzano erroneamente nel post-test differito la terza persona plurale del congiuntivo imperfetto dell'ausiliare "avere", producendo in due casi delle forme caratterizzate dalla presenza di un morfema errato per indicare la persona in oggetto ("avessino" e "avessono"), mentre la terza occorrenza vede la realizzazione ad opera di Branko della già citata forma "avevano"<sup>87</sup>. Proprio Maja S., autrice della forma "avessino", mostra, infine, dei problemi nella corretta coniugazione al congiuntivo imperfetto delle forme del verbo "avere" già nel post-test immediato, in occasione del quale realizza le occorrenze "abbia" e "abbiano".

Il quadro relativo alle occorrenze realizzate dagli apprendenti del terzo gruppo evidenzia un sensibile incremento del numero totale delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test

<sup>87</sup> Si noti come l'apprendente avesse già prodotto erroneamente nel post-test immediato la terza persona plurale del congiuntivo imperfetto del verbo "avere", presentando l'occorrenza "avassano".

immediato, a cui segue, nel post-test differito, una lieve diminuzione del dato relativo alle stesse (cfr. tab. 93).

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	10	<b>5</b>	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>
Dragana B. (B2)	12	<b>3</b>	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>
Ivana (B1)	0	<b>15</b>	15	<b>0</b>	13	<b>2</b>
Snezana (B1)	3	<b>12</b>	14	<b>1</b>	15	<b>0</b>
Marija (A2)	6	<b>9</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>
Danilo (A2)	0	<b>15</b>	14	<b>1</b>	10	<b>5</b>
Milos (A2)	0	<b>15</b>	14	<b>1</b>	9	<b>6</b>
Occorrenze totali	31	<b>74</b>	102	<b>3</b>	91	<b>14</b>

Tab. 93. Test orale. Gruppo 3 (controllo – no *feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Un simile andamento trova riscontro a livello individuale nelle *performance* offerte da Milos, Danilo, Marija e Snezana, per quanto i primi due apprendenti mostrino un decremento delle occorrenze corrette più marcato rispetto a quanto evidenziato dalle due studentesse. Snezana, invece, fa registrare un continuo aumento del numero delle occorrenze correttamente formulate nell’arco dei tre test, mentre Dragana P. e Dragana B., dopo aver fatto segnare un iniziale incremento delle forme verbali grammaticali tra il pre-test e il post-test immediato, producono in entrambi i momenti di post-test il medesimo numero di produzioni ben formate.

Appare particolarmente significativo, inoltre, rilevare come gli apprendenti del terzo gruppo, nonostante realizzino nel pre-test il maggior numero di produzioni mal formate attestate tra i tre gruppi della ricerca, facciano registrare nel post-test immediato il dato più elevato relativamente alle occorrenze corrette, per quanto tale valore numerico non si discosti significativamente da quelli prodotti dagli studenti del primo e del secondo gruppo. Lo scarto tra il computo totale delle produzioni mal formate realizzate nel post-test immediato e nel post-test differito si rivela invece il più ampio tra quelli attestati nei tre gruppi della ricerca. L’ultima fase di *testing*, in particolare, vede ben 11 delle 14 occorrenze mal formate totali realizzate da due studenti, Milos e Danilo, i quali fanno registrare un peggioramento non lieve rispetto alle *performance* rispettivamente offerte nel post-test immediato, nel quale gli stessi apprendenti realizzavano ognuno appena una produzione agrammaticale. Nello specifico, le principali criticità rilevate emergono, nel caso di Danilo, nella corretta presentazione delle voci dell’ausiliare “essere” (rappresentate dalla forma “sia”, ripetuta due volte, e dal condizionale “sarebbe”) mentre, per quanto riguarda Milos, si dimostra particolarmente problematica la realizzazione delle forme corrette dei verbi della terza coniugazione (l’apprendente produce le forme “capirebbe”, “finirebbe” e, da ultima, “partesse”) e dell’ausiliare “avere” (presentato in due casi al condizionale presente).

#### 8.2.5.2 Esiti dei test scritti

Passando all'analisi delle produzioni formulate per iscritto, gli studenti del primo gruppo evidenziano, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un significativo aumento del numero delle occorrenze ben formate che nel post-test differito, invece, si stabilizza su un dato assimilabile a quello rilevato nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 94).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Katarina (B2)	15	0	15	0	15	0
Danijela (B2)	15	0	15	0	15	0
Maja R. (B1)	0	15	15	0	14	1
Nemanja (B1)	0	15	14	1	13	2
Ana (B1)	10	5	14	1	14	1
Mirna (A2)	0	15	15	0	14	1
Jelena R. (A2)	0	15	13	2	14	1
Occorrenze totali	40	65	101	4	99	6

Tab. 94. Test scritto. Gruppo 1 (*feedback* metalinguistico). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

La tendenza generale appena descritta si attaglia perfettamente all'andamento mostrato nell'arco dei tre test dalla maggior parte degli apprendenti del gruppo, con l'eccezione delle due studentesse di livello B2, Danijela e Katarina, le quali producono, fin dal pre-test, esclusivamente occorrenze ben formate, e di Ana, che, realizzando nel primo momento di *testing* un numero di produzioni corrette già significativamente alto, fa registrare nel post-test immediato un incremento non particolarmente sensibile di tali occorrenze.

Va segnalato, inoltre, che, rispetto alla corrispondente prova di produzione orale, il dato relativo alle produzioni totali realizzate in ognuna delle fasi di *testing* risulta leggermente inferiore nel pre-test e lievemente superiore nei due post-test.

In merito alle occorrenze mal formate realizzate dopo la somministrazione del trattamento didattico, non si segnalano nelle *performance* dei singoli studenti criticità di rilievo, ma solamente singoli errori o, in certi casi, *item* non completati, che tuttavia ricorrono con sporadicità.

L'analisi delle occorrenze prodotte dagli apprendenti del secondo gruppo evidenzia un sensibile aumento delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, una lieve diminuzione delle stesse (cfr. tab. 95).

Studenti	Pre-test		Post-test immediato		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Ana-Marija (B2)	15	0	15	0	15	0
Tamara (B2)	0	15	15	0	15	0
Jovana (B1)	0	15	15	0	14	1
Srdjan (B1)	14	1	15	0	14	1
Maja S. (B1)	8	7	15	0	11	4
Jelena O. (A2)	0	15	13	2	15	0
Branko (A2)	0	15	11	4	6	9
Occorrenze totali	37	68	99	6	90	15

Tab. 95. Test orale. Gruppo 2 (*feedback* esplicito e spiegazione metalinguistica). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

Una simile tendenza generale si rispecchia a livello individuale nelle *performance* offerte nell'arco dei tre test da Srdjan e Ana, mentre Branko e Maja S., pur facendo registrare anch'essa un andamento caratterizzato da un iniziale aumento delle occorrenze ben formate seguito da una loro diminuzione, producono nel post-test differito un numero di occorrenze corrette sensibilmente inferiore rispetto a quello realizzato nella precedente fase di *testing*. Jelena O. invece, si distingue per un progressivo incremento delle produzioni corrette nell'arco dei tre test, mentre Tamara e Ana-Marija realizzano, fin dal pre-test, esclusivamente occorrenze ben formate.

Si ritiene significativo segnalare, altresì, che i dati relativi alle occorrenze prodotte nei singoli test risultano estremamente simili a quelli emersi nelle medesime fasi della corrispondente prova orale.

Dall'analisi delle produzioni mal formate emerge, infine, come Branko, nel lungo periodo, mostri, in maniera del tutto speculare a quanto era emerso nella medesima fase dell'attività orale, delle evidenti difficoltà nella realizzazione di buona parte delle forme verbali da presentare al congiuntivo presente.

Le principali criticità riguardano, in particolar modo, le voci dell'ausiliare "essere" (di cui viene presentata per tre volte l'occorrenza "sarà") e dei verbi della terza coniugazione, mentre altrettanto problematica risulta la realizzazione del congiuntivo imperfetto dell'ausiliare "avere", richiesto in due occasioni e formulato in entrambi i casi erroneamente (attraverso la presentazione della forma "avessano"). Si nota, poi, come le voci verbali da presentare alla terza persona plurale del congiuntivo imperfetto si rivelino estremamente critiche da produrre per lo studente anche nel post-test immediato, in cui tutte e quattro le occorrenze richieste vengono realizzate agrammaticalmente. Un'altra apprendente nella quale ricorrono in più di un'occasione delle realizzazioni mal formate riconducibili a una specifica categoria verbale è Maja S., la quale produce in due casi delle occorrenze scorrette di verbi della seconda coniugazione.

Gli apprendenti del terzo gruppo mostrano un andamento complessivo caratterizzato da un sensibile aumento del numero totale delle occorrenze ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, a cui segue, nel post-test differito, un ulteriore aumento del dato rilevato nella precedente fase di test, che si attesta comunque su livelli solo lievemente superiori e dunque assimilabili a quelli registrati nella precedente fase di *testing* (cfr. tab. 96).

Studenti	Pre-test		Post-test immediate		Post-test differito	
	C	S	C	S	C	S
Dragana P. (B2)	15	0	14	1	15	0
Dragana B. (B2)	15	0	14	1	15	0
Ivana (B1)	3	12	15	0	15	0
Snezana (B1)	9	6	15	0	15	0
Marija (A2)	12	3	15	0	14	1
Danilo (A2)	13	2	12	3	14	1
Milos (A2)	0	15	14	1	13	2
Occorrenze totali	67	38	99	6	101	4

Tab. 96. Test scritto. Gruppo 3 (controllo – *no feedback*). Distribuzione delle occorrenze prodotte.

A livello individuale, la maggior parte degli studenti, dopo un iniziale incremento delle occorrenze ben formate, realizza, nel post-test differito, un numero di produzioni simile a quello rilevato nel post-test immediato. Le uniche eccezioni sono rappresentate dalle studentesse di livello B2, Dragana B. e Dragana P., le quali fanno registrare, in tutte e tre le fasi di *testing*, dei valori numerici relativi alle produzioni corrette estremamente elevati e vicini tra di loro.

A differenza di quanto era stato osservato negli altri gruppi della ricerca, gli apprendenti del terzo gruppo producono nel pre-test un numero di occorrenze corrette più che raddoppiato rispetto a quello realizzato nella corrispondente prova di produzione orale, mentre il dato relativo al post-test differito fa segnare una sensibile riduzione delle produzioni mal formate totali e, in particolar modo, di quelle realizzate da Milos e Danilo, che nell'attività orale avevano formulato rispettivamente 6 e 5 voci agrammaticali. Scompaiono, altresì, le principali criticità emerse nel post-test differito orale, ad eccezione della realizzazione delle forme dei verbi della terza coniugazione, di cui Milos produce due occorrenze malformate (“capirebbe” e “finiscerebbe”) che si sommano alle tre forme scorrette presentate nella corrispondente attività di produzione orale. Nel post-test immediato, invece, Danilo manifesta delle difficoltà nella coniugazione delle forme verbali da presentare alla terza persona plurale del congiuntivo imperfetto, che tuttavia sembra risolvere nel post-test differito.

## 9. Discussione dei dati dei test

Nel presente capitolo verrà delineato un quadro di sintesi relativo agli esiti della sperimentazione condotta basata sui dati evinti dall'analisi delle attività svolte in classe e sui risultati dei test ai quali gli studenti sono stati sottoposti. L'analisi, in particolare, si svilupperà attraverso una disamina delle *performance* offerte dagli apprendenti nelle varie prove dei test e prenderà avvio con una valutazione degli esiti delle attività di produzione indotta<sup>88</sup> a cui seguirà l'analisi dei risultati delle prove spontanee e, da ultimo, di quelle semi-indotte.

### 9.1 Le prove di produzione indotta

Le attività finalizzate a verificare la capacità degli apprendenti di ricorrere correttamente al congiuntivo presente e imperfetto in contesti d'uso obbligatorio<sup>89</sup> evidenziano in tutti e tre i gruppi un notevole aumento delle occorrenze ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato (cfr. tab. 97)<sup>90</sup>. Se, tuttavia, i dati relativi alla realizzazione delle forme del congiuntivo presente registrati nella fase intermedia di *testing* risultano tutti piuttosto vicini tra di loro, attestandosi tra le 172 e le 178 occorrenze nelle prove orali e tra le 175 e le 184 in quelle scritte, i risultati che emergono dai pre-test forniscono, invece, un quadro complessivo piuttosto diverso: gli apprendenti del primo e del terzo gruppo, infatti, realizzano un numero di occorrenze, pari rispettivamente a 109 e a 115 nelle prove di produzione orale e a 150 e a 142 in quelle di produzione scritta, sensibilmente superiore a quello prodotto nelle medesime attività dagli studenti del secondo gruppo, i quali formulano nel test orale appena 87 voci verbali corrette e in quello scritto solamente 107 forme grammaticali. Tale divario non pare aver comunque condizionato gli effetti positivi che le azioni didattiche sembrano avere complessivamente avuto sia nel breve che nel lungo periodo: gli studenti del secondo gruppo, infatti, fanno registrare, sia nelle prove di produzione orale che in quelle di produzione scritta, risultati assimilabili a quelli prodotti nelle medesime attività dagli altri due gruppi della ricerca.

Prova orale						Prova scritta						
Gruppi	Pre-t.		Post-t. 1		Post-t. 2		Pre-t.		Post-t. 1		Post-t. 2	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	109	<b>80</b>	172	<b>17</b>	173	<b>16</b>	150	<b>39</b>	181	<b>8</b>	175	<b>14</b>
Gr. 2	87	<b>102</b>	178	<b>11</b>	170	<b>19</b>	107	<b>82</b>	175	<b>14</b>	175	<b>14</b>

<sup>88</sup> La scelta di procedere inizialmente all'analisi di tali prove è motivata dalla maggiore immediatezza e oggettività nella comparabilità dei dati rispetto alle attività di produzione semi-indotta e spontanea.

<sup>89</sup> Il ricorso all'espressione "contesto d'uso obbligatorio" va visto in questa sede in riferimento esclusivo alla presenza, nella consegna delle sole prove di uso indotto, dell'indicazione fornita agli apprendenti di realizzare le loro produzioni linguistiche in dipendenza da certe strutture. Tale informazione, invece, non è presente nelle prove di uso spontaneo e semi-indotto.

<sup>90</sup> Per motivi di spazio sono state introdotte nella tabella alcune abbreviazioni, di cui vengono qui spiegati i significati: pre-t. = pre-test; post-t. 1 = post-test immediato; post-t. 2 = post-test differito; gr. = gruppo. Come già ampiamente discusso in precedenza, le strategie correttive a cui sono stati esposti il primo e il secondo gruppo sono state invertite nel passaggio da un *focus* morfosintattico all'altro. Di conseguenza, il primo gruppo è stato trattato inizialmente con la correzione esplicita unita alla spiegazione metalinguistica, mentre nel ciclo di unità relative al congiuntivo imperfetto è stato esposto al solo *feedback* correttivo. Viceversa, il secondo gruppo è stato trattato nelle unità in cui è stato affrontato il *focus* del congiuntivo imperfetto con il *feedback* metalinguistico, mentre nel secondo ciclo di unità è stato esposto alla correzione esplicita unita alla spiegazione metalinguistica.

Gr. 3	115	<b>74</b>	178	<b>11</b>	168	<b>21</b>		142	<b>47</b>	184	<b>5</b>	184	<b>5</b>
-------	-----	-----------	-----	-----------	-----	-----------	--	-----	-----------	-----	----------	-----	----------

Tab. 97. Prova di produzione indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dai tre gruppi.

Anche l'analisi delle prove in cui era richiesta la produzione orale di forme del congiuntivo imperfetto evidenzia la formulazione nel post-test immediato di un numero di occorrenze corrette estremamente simile tra i tre gruppi della ricerca, compreso tra 97 e 102 (cfr. tab. 98). I dati del pre-test, al contrario, mostrano una notevole differenza relativamente alle voci verbali ben formate complessivamente prodotte dagli apprendenti del primo e del terzo gruppo, che si rendono autori rispettivamente di 48 e 31 occorrenze, mentre gli studenti del secondo gruppo realizzano in totale 38 produzioni, dato, quest'ultimo, che si colloca in posizione intermedia tra quelli relativi agli altri due gruppi.

La prova di produzione scritta, invece, vede gli apprendenti del primo e del secondo gruppo produrre nel pre-test dei dati non particolarmente dissimili da quelli già emersi nella corrispondente attività orale, mentre gli studenti del terzo gruppo fanno registrare un sensibile incremento delle occorrenze prodotte, che si attestano su un dato che risulta più che raddoppiato rispetto a quello rilevato nella medesima fase di *testing* della corrispondente prova orale. Va comunque sottolineato che anche nella prova di produzione scritta i risultati dei pre-test non sembrano influenzare i dati fatti registrare dai tre gruppi nei due successivi momenti di *testing*, che appaiono nel complesso piuttosto vicini tra di loro.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Gruppi	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	48	<b>57</b>	98	<b>7</b>	95	<b>10</b>	40	<b>65</b>	101	<b>4</b>	99	<b>6</b>
Gr. 2	38	<b>67</b>	99	<b>6</b>	91	<b>14</b>	37	<b>68</b>	99	<b>6</b>	90	<b>15</b>
Gr. 3	31	<b>74</b>	102	<b>3</b>	91	<b>14</b>	67	<b>38</b>	97	<b>8</b>	101	<b>4</b>

Tab. 98. Prova di produzione indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dai tre gruppi.

Tornando all'analisi degli andamenti generali seguiti dai tre gruppi nelle prove di produzione scritta e orale, si rileva come i dati del post-test differito si attestino nella maggior parte dei casi su livelli di correttezza leggermente inferiori a quelli rilevati nella precedente fase di *testing*, mentre con maggiore sporadicità si osserva come essi coincidano o addirittura risultino lievemente superiori a quelli emersi nel post-test immediato.

Analizzando le *performance* individuali offerte dagli apprendenti nelle diverse prove a cui sono stati sottoposti, è possibile osservare come gli studenti di livello B2 mostrino in massima parte una notevole sicurezza nella realizzazione delle forme verbali presentate al congiuntivo presente e imperfetto fin dalla fase di pre-test, nella quale tendono a mostrare livelli di correttezza estremamente elevati (cfr. tab. 99-100): ciò appare vero in particolar modo in riferimento alla produzione delle voci del congiuntivo presente, che, fatto salvo il caso di Tamara, che nella prova orale realizza 20 occorrenze ben formate su 27, vengono prodotte correttamente in almeno 24 dei 27 *item* presentati. Anche dall'analisi dei risultati dei pre-test sul congiuntivo imperfetto emerge un quadro generale caratterizzato dalla produzione di un numero estremamente elevato di forme verbali corrette: le

uniche eccezioni in tal senso sono rappresentate nuovamente da Tamara, che nelle prove di produzione orale e scritta fa registrare rispettivamente 11 e 0 voci verbali ben formate, e da Dragana P., che produce nel pre-test orale 10 occorrenze corrette. Tuttavia, i dati che emergono dai due post-test evidenziano livelli di correttezza pressoché massimi in tutti gli apprendenti. L'unica criticità di rilievo riguarda Tamara, la quale nel post-test differito della prova di produzione orale focalizzata sul congiuntivo presente realizza scorrettamente due voci di altrettanti verbi della seconda coniugazione.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (1) <sup>91</sup>	27	0	26	1	27	0	27	0	27	0	27	0
Danijela (1)	23	4	25	2	26	1	26	1	27	0	26	1
Ana-Marija (2)	24	3	27	0	27	0	27	0	26	1	27	0
Tamara (2)	20	7	25	2	24	3	25	2	26	1	26	1
Dragana P. (3)	25	2	25	2	26	1	27	0	27	0	26	1
Dragana B. (3)	26	1	24	3	27	0	24	3	27	0	27	0

Tab. 99. Prova di produzione indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (1)	15	0	15	0	15	0	15	0	15	0	15	0
Danijela (1)	15	0	15	0	15	0	15	0	15	0	15	0
Ana-Marija (2)	15	0	15	0	15	0	15	0	15	0	15	0
Tamara (2)	11	4	14	1	14	1	0	15	15	0	15	0
Dragana P. (3)	10	5	15	0	15	0	15	0	14	1	15	0
Dragana B. (3)	12	3	15	0	15	0	15	0	14	1	15	0

Tab. 100. Prova di produzione indotta del congiuntivo imperfetto. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B2.

Dall'analisi delle forme del congiuntivo presente prodotte nei pre-test dagli apprendenti di livello B1, emerge, invece, un quadro decisamente più variegato rispetto alla capacità degli studenti di presentare correttamente le voci verbali richieste (cfr. tab. 101): Maja R., Ana, Jovana e Snezana, infatti, realizzano correttamente oltre la metà delle occorrenze formulate, mentre Srdjan e Maja S. presentano in maniera grammaticale meno del 50% delle produzioni totali; Nemanja e Ivana, infine, fanno registrare nella prova di produzione orale dei livelli di correttezza piuttosto ridotti, che tuttavia aumentano significativamente nella prova di produzione scritta.

<sup>91</sup> Si noti che nella tabella i numeri inseriti tra parentesi accanto ai nomi degli apprendenti indicano il gruppo a cui appartiene ogni studente.

Il pre-test finalizzato a valutare la capacità degli apprendenti di presentare correttamente le forme del congiuntivo imperfetto mostra come Maja R., Nemanja, Jovana e Ivana realizzino erroneamente meno della metà delle produzioni totali; Srdjan, Maja S. e Snezana, invece, presentano nella prova orale un numero di produzioni mal formate superiore al 50% di quelle totali. Tale dato, tuttavia, si ribalta nella prova scritta, nella quale gli stessi apprendenti producono correttamente oltre la metà delle voci verbali formulate; Ana, infine, si rivela l'unica apprendente che in entrambe le prove di produzione realizza la maggior parte delle forme verbali in maniera grammaticale.

I risultati dei due post-test, invece, evidenziano un significativo incremento delle produzioni ben formate rispetto alle *performance* offerte nei pre-test. Si rileva altresì come il divario ravvisabile tra il numero delle occorrenze correttamente presentate nelle ultime due fasi di *testing* appaia, laddove risulti effettivamente presente, piuttosto ridotto e non sempre favorevole al post-test immediato, nel quale, in non pochi casi, viene prodotto il medesimo numero di forme grammaticali realizzato nel post-test differito.

Approfondendo l'analisi dei risultati emersi nei post-test differiti delle prove di produzione del congiuntivo presente, si nota come lo studente che formula il maggior numero di occorrenze mal formate sia Nemanja, il quale commette nella prova di produzione orale 7 errori, 3 dei quali relativi alle forme dei verbi della prima coniugazione. In generale, seppur in un quadro caratterizzato dalla formulazione da parte di ogni apprendente di un numero di produzioni ben formate decisamente alto, che non risulta mai inferiore a 23, sono comunque rilevabili alcune criticità principali, che riguardano in particolare le voci dei verbi lessicali: nello specifico, Ana e Snezana producono erroneamente 2 verbi della prima coniugazione, mentre Maja S. presenta scorrettamente 2 verbi appartenenti alla prima coniugazione e altrettante forme riconducibili a verbi della terza coniugazione. Al contrario, nel post-test differito della prova di produzione scritta si evidenziano, come errori reiterati, esclusivamente 2 produzioni mal formate del verbo "potere", realizzate da Nemanja.

Passando a una disamina degli esiti dei post-test differiti relativi alle prove di produzione del congiuntivo imperfetto, si rilevano nelle produzioni degli studenti tassi di correttezza estremamente elevati nonché l'assenza di criticità ricorrenti nelle *performance* dei singoli apprendenti (cfr. tab. 102). L'unica eccezione a riguardo è rappresentata da Maja S., la quale, tra le 4 occorrenze mal formate che realizza nel post-test differito della prova di produzione scritta, formula 2 voci appartenenti a verbi della seconda coniugazione.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B1	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)	18	<b>9</b>	27	<b>0</b>	26	<b>1</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>
Nemanja (1)	6	<b>21</b>	23	<b>4</b>	20	<b>7</b>	16	<b>11</b>	22	<b>5</b>	23	<b>4</b>
Ana (1)	19	<b>8</b>	26	<b>1</b>	25	<b>2</b>	17	<b>10</b>	26	<b>1</b>	25	<b>2</b>
Jovana (2)	15	<b>12</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>	17	<b>10</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>
Srdjan (2)	4	<b>23</b>	25	<b>2</b>	27	<b>0</b>	9	<b>18</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>
Maja S. (2)	8	<b>19</b>	23	<b>4</b>	23	<b>4</b>	13	<b>14</b>	20	<b>7</b>	26	<b>1</b>
Ivana (3)	7	<b>20</b>	25	<b>2</b>	26	<b>1</b>	23	<b>4</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>
Snezana (3)	20	<b>7</b>	26	<b>1</b>	23	<b>4</b>	24	<b>3</b>	27	<b>0</b>	27	<b>0</b>

Tab. 101. Prova di produzione indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B1.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B1	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)	3	<b>12</b>	14	<b>1</b>	13	<b>1</b>	0	<b>15</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>
Nemanja (1)	6	<b>9</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>	0	<b>15</b>	14	<b>1</b>	13	<b>2</b>
Ana (1)	9	<b>6</b>	13	<b>2</b>	13	<b>2</b>	10	<b>5</b>	14	<b>1</b>	14	<b>1</b>
Jovana (2)	1	<b>14</b>	14	<b>1</b>	15	<b>0</b>	0	<b>15</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>
Srdjan (2)	6	<b>9</b>	15	<b>0</b>	13	<b>2</b>	14	<b>1</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>
Maja S. (2)	3	<b>12</b>	13	<b>2</b>	14	<b>1</b>	8	<b>7</b>	15	<b>0</b>	11	<b>4</b>
Ivana (3)	0	<b>15</b>	15	<b>0</b>	13	<b>2</b>	3	<b>12</b>	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>
Snezana (3)	3	<b>12</b>	14	<b>1</b>	15	<b>0</b>	9	<b>6</b>	15	<b>0</b>	15	<b>0</b>

Tab. 102. Prova di produzione indotta del congiuntivo imperfetto. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B1.

Le *performance* offerte dagli apprendenti di livello A2, infine, evidenziano inizialmente una limitata capacità da parte della maggior parte degli studenti di realizzare correttamente le forme del congiuntivo richieste nei contesti di reggenza considerati (cfr. tab. 103-104). Tale dato risulta particolarmente evidente nel pre-test della prova di produzione orale del congiuntivo imperfetto, nella quale tutti gli apprendenti ad eccezione di Marija, che comunque realizza appena 6 occorrenze ben formate su 15 *item* totali, fanno registrare livelli di correttezza pari o prossimi allo zero. Gli unici studenti che nel pre-test della corrispondente prova di produzione scritta mostrano un significativo miglioramento dei risultati rilevati nel test orale sono Marija e Danilo, autori rispettivamente di 12 e 13 forme corrette, mentre gli altri apprendenti non realizzano alcuna voce verbale ben formata. Anche i pre-test delle prove relative al congiuntivo presente mostrano come la maggior parte degli studenti produca un numero di forme verbali corrette inferiore a quelle grammaticali. Le uniche eccezioni in tal senso sono nuovamente rappresentate da Danilo e Marija, che sia nella prova orale che in quella scritta realizzano correttamente oltre la metà delle voci verbali presentate, e da Jelena R., la quale, dopo aver fatto registrare appena sei occorrenze ben formate nel pre-test orale, ne formula ben 24 nella corrispondente fase di *testing* della prova e scritta.

Nei post-test immediati tutti gli apprendenti fanno registrare un sensibile aumento delle produzioni grammaticali, mentre i post-test differiti evidenziano risultati piuttosto diversi: Mirna, Jelena O. e Marija, in particolare, offrono delle *performance* caratterizzate da livelli di correttezza estremamente elevati, che risultano vicini o identici a quelli rilevati nella precedente fase di *testing*; Branko, al contrario, fa registrare in tutte le prove svolte un sensibile calo delle occorrenze ben formate rispetto ai dati emersi nei post-test immediati: queste, nei test sul congiuntivo imperfetto, vengono prodotte in numero decisamente inferiore a quello delle forme scorrette, mentre nella prova scritta sul congiuntivo presente risultano appena superiori alla metà delle produzioni totali realizzate; Danilo, invece, realizza in entrambe le prove orali un numero di occorrenze inferiore rispetto a quello prodotto nei post-test immediati, mentre dalle prove scritte emerge una tendenza del tutto opposta a quella appena descritta, caratterizzata da un incremento delle voci verbali ben formate; anche Milos fa registrare, nelle prove di produzione orale, una diminuzione delle occorrenze corrette rispetto ai dati

che erano emersi nei post-test immediati, mentre i test scritti evidenziano livelli di correttezza simili tra le due fasi di post-test; Jelena R., infine, produce nelle due prove sul congiuntivo imperfetto un numero di occorrenze appena inferiore rispetto a quello che era stato prodotto nel post-test immediato; al contrario, i test sul congiuntivo presente mostrano esiti differenti: la prova di produzione orale vede un incremento delle occorrenze ben formate, mentre il corrispondente test scritto mostra una diminuzione delle produzioni corrette. In generale, comunque, sembra possibile affermare che le prove di produzione scritta evidenziano dei livelli di correttezza tendenzialmente superiori a quelli emersi nelle corrispondenti prove di produzione orale, fatto salvo per i casi di Branko e, limitatamente ai test sul congiuntivo presente, di Jelena R.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti A2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)	10	<b>17</b>	26	<b>1</b>	25	<b>2</b>	13	<b>14</b>	27	<b>0</b>	26	<b>1</b>
Jelena R. (1)	6	<b>21</b>	20	<b>7</b>	23	<b>4</b>	24	<b>3</b>	25	<b>2</b>	21	<b>6</b>
Jelena O. (2)	11	<b>16</b>	25	<b>2</b>	24	<b>3</b>	13	<b>14</b>	24	<b>3</b>	26	<b>1</b>
Branko (2)	5	<b>22</b>	26	<b>1</b>	19	<b>8</b>	3	<b>24</b>	25	<b>2</b>	16	<b>11</b>
Marija (3)	23	<b>4</b>	25	<b>2</b>	23	<b>4</b>	23	<b>4</b>	27	<b>0</b>	26	<b>1</b>
Danilo (3)	14	<b>13</b>	26	<b>1</b>	22	<b>5</b>	19	<b>8</b>	24	<b>3</b>	26	<b>1</b>
Milos (3)	0	<b>27</b>	27	<b>0</b>	21	<b>6</b>	2	<b>25</b>	25	<b>2</b>	25	<b>2</b>

Tab. 103. Prova di produzione indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello A2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti A2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)	0	<b>15</b>	14	<b>1</b>	14	<b>1</b>	0	<b>15</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>
Jelena R. (1)	0	<b>15</b>	12	<b>3</b>	11	<b>4</b>	0	<b>15</b>	13	<b>2</b>	14	<b>1</b>
Jelena O. (2)	0	<b>15</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>	0	<b>15</b>	13	<b>2</b>	15	<b>0</b>
Branko (2)	2	<b>13</b>	13	<b>2</b>	6	<b>9</b>	0	<b>15</b>	11	<b>4</b>	6	<b>9</b>
Marija (3)	6	<b>9</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>	12	<b>3</b>	15	<b>0</b>	14	<b>1</b>
Danilo (3)	0	<b>15</b>	14	<b>1</b>	10	<b>5</b>	13	<b>2</b>	12	<b>3</b>	14	<b>1</b>
Milos (3)	0	<b>15</b>	14	<b>1</b>	9	<b>6</b>	0	<b>15</b>	14	<b>1</b>	13	<b>2</b>

Tab. 104. Prova di produzione indotta del congiuntivo imperfetto. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello A2.

Per quanto riguarda, invece, le principali criticità rilevate, è possibile notare come le maggiori problematiche riguardino la produzione corretta delle forme del congiuntivo presente dei verbi delle tre coniugazioni: in particolare, appare particolarmente difficoltosa la formulazione delle voci dei verbi della prima coniugazione, prodotte in maniera agrammaticale in 5 casi da Branko e Milos, in 3 da Jelena O. e Danilo e in 2 da Jelena R. e Marija, e delle forme dei verbi della terza coniugazione,

occorse scorrettamente in 5 occasioni nelle produzioni di Jelena R., 4 volte in quelle di Branko e 2 nelle occorrenze realizzate da Danilo e Marija.

Passando poi alle maggiori problematiche riscontrate nella presentazione delle forme del congiuntivo imperfetto, si rileva come Milos e Branko evidenzino delle notevoli incertezze nella realizzazione delle forme dei verbi della terza coniugazione, prodotte in maniera scorretta rispettivamente in 6 e 5 casi; per Branko e Danilo, inoltre, si rivela problematica la coniugazione dell'ausiliare "essere", realizzato in maniera scorretta rispettivamente in 6 e 3 occasioni, mentre le forme richieste del verbo "avere" vengono prodotte erroneamente in 4 casi da Branko e in 2 da Milos. Infine, si segnala la realizzazione di 3 occorrenze scorrette di verbi appartenenti alla seconda coniugazione da parte di Jelena R. nella prova di produzione orale del congiuntivo imperfetto.

In conclusione, considerati i risultati fatti registrare nei post-test differiti delle diverse prove sia dai tre gruppi della ricerca sia dai singoli apprendenti, non sembrano emergere in maniera sufficientemente significativa elementi in grado di suggerire uno specifico vantaggio in termini di acquisizione nel lungo periodo non solo di uno dei due tipi di trattamenti correttivi, ma anche della stessa somministrazione di *feedback* sull'assenza di correzione.

## 9.2 Le prove di produzione spontanea

Prima di procedere all'analisi dei dati emersi dai test finalizzati a valutare la capacità degli apprendenti di usare spontaneamente i tempi del congiuntivo considerati nei contesti di reggenza focalizzati, va premesso che il confronto tra i risultati delle prove di uso spontaneo (e semi-indotto) pone degli evidenti problemi legati alla valutazione delle *performance* degli apprendenti, che rendono spesso difficoltoso stabilire l'eventuale progresso degli stessi nel padroneggiare il *focus* linguistico oggetto della presente ricerca: per esempio, nella prima prova orale di uso spontaneo finalizzata a misurare la capacità degli apprendenti di produrre forme del congiuntivo presente, Ana-Marija fa registrare, tra il pre-test e il post-test differito, un continuo aumento delle occorrenze ben formate, a cui corrisponde, nell'ultimo momento di *testing*, un uso più diffuso di forme riconducibili a vari tipi di verbi, in particolar modo lessicali e modali; al contrario, la prova scritta evidenzia un andamento caratterizzato da un iniziale incremento del numero delle occorrenze corrette, a cui segue, nel post-test differito, una loro diminuzione, e mostra una varietà notevolmente più ridotta di tipi di verbi utilizzati, considerato che 8 delle 9 voci totali prodotte appartengono ai due ausiliari. Non per questo, tuttavia, sembra possibile concludere che la padronanza da parte della studentessa del congiuntivo presente e della sua capacità di impiegarlo correttamente nei contesti indicati abbia subito una regressione nel passaggio dalla prova orale a quella scritta o che possano esservi, tra i due tipi di prove, differenze tali in termini di *performance* richieste o difficoltà dei compiti che giustifichino lo scarto rilevato tra i risultati dei post-test differiti. Si noti, altresì, come anche all'interno di una singola prova possano emergere delle differenze significative tra i diversi momenti di *testing*: per esempio, Tamara, nella prima prova scritta di produzione spontanea avente come *focus* l'uso del congiuntivo presente, produce un numero di occorrenze ben formate che, inizialmente pari a una, aumentano fino a 3 nel post-test immediato per poi decrescere fino a 0 nel post-test differito. L'andamento evidenziato, tuttavia, non sembra giustificabile con l'ipotesi di una regressione nel lungo periodo della capacità di usare il tempo verbale considerato, tra l'altro già utilizzato prima dell'avvio delle azioni didattiche, fino a disimpararlo del tutto. Naturalmente, dal momento che le prove di uso spontaneo e semi-indotto non impongono la presenza di contesti di reggenza in cui fare

obbligatoriamente ricorso al congiuntivo, l'analisi e la comparazione dei dati richiedono una certa cautela, accortezza e capacità di saper valutare, caso per caso, l'andamento osservato negli apprendenti.

Dopo questa lunga ma doverosa premessa, è possibile procedere all'analisi dei dati emersi dai test. La prima prova, finalizzata a valutare la capacità degli apprendenti di produrre delle forme del congiuntivo presente in contesto d'uso spontaneo, evidenzia in tutti i gruppi della ricerca un complessivo, sensibile aumento del numero delle occorrenze ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato (cfr. tab. 105). Al contrario, i risultati dei post-test differiti mostrano un generale calo del numero delle produzioni corrette rispetto ai dati che erano emersi nella precedente fase di *testing*. L'unica eccezione in tal senso è rappresentata dall'andamento manifestato nella prova di produzione orale dagli apprendenti del secondo gruppo, i quali fanno registrare un ulteriore incremento del numero delle forme grammaticali rispetto a quelle prodotte nel post-test immediato. Parallelamente, si segnala come nelle prove di produzione orale le occorrenze mal formate, presenti cospicuamente nei pre-test di tutti e tre i gruppi, tendano a ridursi nella successiva fase di *testing*<sup>92</sup>, per poi essere prodotte in numero sempre piuttosto esiguo nei post-test differiti. Nelle prove scritte, invece, la realizzazione di tali forme verbali si rivela complessivamente piuttosto scarsa (e alle volte persino assente) in tutti i momenti del test.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Gruppi	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	4	<b>4</b>	14	<b>4</b>	9	<b>2</b>	7	<b>0</b>	17	<b>2</b>	9	<b>1</b>
Gr. 2	3	<b>6</b>	12	<b>3</b>	20	<b>2</b>	5	<b>3</b>	22	<b>2</b>	17	<b>1</b>
Gr. 3	9	<b>7</b>	19	<b>0</b>	8	<b>2</b>	8	<b>0</b>	17	<b>0</b>	11	<b>1</b>

Tab. 105. Prova di produzione spontanea n. 1 del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze complessivamente prodotte dai tre gruppi.

Approfondendo l'analisi delle *performance* offerte dai singoli apprendenti, si rileva come gli studenti di livello B2 si dimostrino spesso capaci di produrre correttamente il congiuntivo presente già nel pre-test, non mancando di presentarlo, in un numero generalmente pari o superiore di casi, anche nelle successive fasi di *testing* (cfr. tab. 106). L'unica eccezione, in tal senso, è rappresentata da Tamara, la quale non formula alcuna occorrenza ben formata né nel post-test immediato della prova orale né nel post-test differito della prova scritta, facendo registrare, in quest'ultimo caso, un dato persino inferiore rispetto a quello che era stato rilevato nel pre-test.

<i>Prova orale</i> <sup>93</sup>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (1)			2		1				2		2	
Danijela (1)	1	<b>1</b>	3	<b>1</b>	5		1		3		3	

<sup>92</sup> La sola eccezione si rileva nelle *performance* complessivamente offerte dagli studenti del secondo gruppo.

<sup>93</sup> Si noti come laddove gli apprendenti non realizzano alcuna produzione la relativa casella viene lasciata vuota.

Ana-Marija (2)	2		4		5		2		5		3	
Tamara (2)		<b>1</b>			2		1	<b>1</b>	3			
Dragana P. (3)	3		1		1		1		1		1	
Dragana B. (3)	1		2		2		1		2		2	

Tab. 106. Prova di produzione spontanea n. 1 del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B2.

Il quadro relativo all'andamento degli studenti di livello B1, invece, si rivela decisamente più vario (cfr. tab. 107): alcuni di essi, nello specifico Srdjan e Ivana, mostrano, nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, un significativo aumento delle produzioni corrette, a cui segue, nel post-test differito, una netta diminuzione delle stesse, che tuttavia non si attestano sui livelli evidenziati nel primo momento di *testing*; altri apprendenti, come Maja S. e, limitatamente alla prova di produzione orale, Jovana, fanno registrare un continuo incremento delle produzioni ben formate nell'arco dei tre test; Maja R, invece, realizza un numero di forme corrette estremamente simile se non addirittura identico in tutte e tre le fasi di *testing* di ogni prova. Particolarmente interessanti si rivelano, poi, le *performance* di Nemanja, il quale non produce alcuna occorrenza ben formata in nessuno dei post-test differiti, riproducendo così il dato già emerso nei pre-test, mentre Ana nel post-test differito della prova scritta non realizza, a differenza di quanto fatto nel pre-test e nella prova di produzione orale, alcuna produzione corretta. Si segnala, infine, in entrambi i post-test differiti delle prove svolte da Snezana, la formulazione di un numero di occorrenze ben formate inferiore rispetto a quello realizzato nei pre-test.

Studenti B1	<i>Prova orale</i>						<i>Prova scritta</i>					
	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)	1		1		1	<b>1</b>	4		4		3	
Nemanja (1)			1						4			
Ana (1)	1		2		1		1		2			
Jovana (2)			1	<b>1</b>	4		2		5		2	<b>1</b>
Srdjan (2)		<b>1</b>	4		1				3	<b>2</b>	1	
Maja S. (2)	1			<b>1</b>	4	<b>2</b>			5		6	
Ivana (3)			3		1		1		5		3	
Snezana (3)	2		6		1	<b>1</b>	3		3		2	

Tab. 107. Prova di produzione spontanea n. 1 del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B1.

Passando all'analisi del quadro relativo agli apprendenti di livello A2 (cfr. tab. 108), le maggiori criticità nella realizzazione delle forme del congiuntivo presente in contesto di produzione spontanea sono rilevabili, nel lungo periodo, nelle *performance* di Jelena R. e di Milos: la prima, dopo un iniziale

miglioramento dei dati emersi nei pre-test<sup>94</sup>, non produce in nessuno dei post-test differiti alcuna voce verbale ben formata, ma realizza, invece, due occorrenze scorrette; il secondo mostra, nel post-test immediato della prova di produzione orale, un sensibile incremento nella correttezza delle produzioni realizzate, che tuttavia si riduce nell'ultima fase di *testing*, nella quale viene formulata un'unica occorrenza, giudicata mal formata; nella post-test differito della prova di produzione scritta, invece, lo studente non presenta alcuna occorrenza, producendo quindi un dato inferiore rispetto a quello che era già emerso nel pre-test ed era stato incrementato nel post-test immediato.

Per quanto concerne, invece, l'andamento seguito dagli altri studenti, nel lungo periodo Danilo sembra evidenziare un miglioramento nella correttezza complessiva delle occorrenze prodotte rispetto a quanto mostrato nei pre-test, mentre Mirna tende a ritornare sui livelli già espressi nei primi momenti di *testing*, anche se nel post-test differito della prova orale realizza anche un'occorrenza mal formata che rende quella specifica *performance* complessivamente meno corretta di quella offerta nel pre-test. Marija, invece, fa segnare in tutti e tre i test della prova orale il medesimo numero di produzioni ben formate, pari a 2, mentre il dato relativo al post-test differito della prova scritta evidenzia un la produzione di due forme verbali corrette, mentre nelle precedenti fasi di *testing* non ne era stata realizzata alcuna.

Spiccano, infine, le *performance* dei due studenti del secondo gruppo, Jelena O. e Branko, i quali fanno registrare un incremento, che nella maggior parte dei casi si rivela continuo nell'arco delle tre fasi di *testing* di entrambe le prove, della correttezza generale delle loro produzioni e/o del numero delle occorrenze ben formate realizzate.

Studenti A2	Prova orale						Prova scritta					
	Pre-t.		Post-t. 1		Post-t. 2		Pre-t.		Post-t. 1		Post-t. 2	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)	1		3	<b>1</b>	1	<b>1</b>	1		1	<b>1</b>	1	
Jelena R. (1)		<b>3</b>	2	<b>1</b>		<b>1</b>			1	<b>1</b>		<b>1</b>
Jelena O. (2)		<b>1</b>	1			1			1		3	
Branko (2)		<b>3</b>	2	<b>1</b>	3			<b>2</b>			2	
Marija (3)	2		2		2						2	
Danilo (3)	1	<b>2</b>	4		1				2		1	<b>1</b>
Milos (3)		<b>5</b>	1			<b>1</b>	2		4			

Tab. 108. Prova di produzione spontanea n. 1 del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello A2.

Passiamo adesso all'analisi e al confronto dei dati che emergono dalle altre prove di produzione spontanea, nelle quali il *focus* morfosintattico era rappresentato dalla realizzazione del congiuntivo presente e imperfetto in dipendenza dalle strutture reggenti ormai note (cfr. tab. 109-111). L'andamento generalmente seguito dai gruppi della ricerca nell'arco dei tre test vede un significativo aumento delle occorrenze ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato, seguito, nell'ultima fase di *testing*, da una riduzione delle stesse produzioni, che vengono comunque realizzate

<sup>94</sup> Il progresso rilevato nel breve termine, tuttavia, parrebbe essere parzialmente inficiato dalla presenza di una percentuale significativa di voci verbali agrammaticali.

in un numero di casi superiore a quello evidenziato nel pre-test. L'unica eccezione alla tendenza appena descritta è rappresentata da un andamento che evidenzia un incremento continuo del numero delle occorrenze corrette tra il pre-test e il post-test differito. Tale *trend*, tuttavia, si riscontra esclusivamente nelle *performance* offerte dagli apprendenti del primo e del terzo gruppo rispettivamente nelle prove di produzione orale e scritta finalizzate a verificare la capacità dei discenti di realizzare correttamente forme del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”, e nelle voci complessivamente realizzate dagli studenti del secondo gruppo nella prova di produzione scritta avente come *focus* il congiuntivo presente.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Gruppi	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	6	<b>2</b>	14	<b>4</b>	10	<b>3</b>	7	<b>0</b>	13	<b>2</b>	11	<b>3</b>
Gr. 2	0	<b>0</b>	11	<b>2</b>	9	<b>1</b>	6	<b>2</b>	12	<b>1</b>	15	<b>0</b>
Gr. 3	6	<b>1</b>	14	<b>2</b>	10	<b>2</b>	8	<b>1</b>	15	<b>0</b>	11	<b>0</b>

Tab. 109. Prova di produzione spontanea n. 2 del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze complessivamente prodotte dai tre gruppi.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Gruppi	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	0	<b>10</b>	26	<b>6</b>	29	<b>2</b>	7	<b>13</b>	29	<b>0</b>	25	<b>1</b>
Gr. 2	4	<b>8</b>	25	<b>4</b>	24	<b>1</b>	10	<b>14</b>	27	<b>1</b>	26	<b>2</b>
Gr. 3	7	<b>5</b>	30	<b>3</b>	17	<b>5</b>	20	<b>3</b>	26	<b>2</b>	27	<b>1</b>

Tab. 110. Prova di produzione spontanea del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “volere che” presentata al condizionale presente. Distribuzione delle occorrenze complessivamente prodotte dai tre gruppi.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Gruppi	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	0	<b>0</b>	20	<b>2</b>	9	<b>3</b>	8	<b>0</b>	26	<b>0</b>	12	<b>0</b>
Gr. 2	0	<b>4</b>	18	<b>3</b>	7	<b>2</b>	5	<b>0</b>	20	<b>0</b>	15	<b>0</b>
Gr. 3	3	<b>0</b>	15	<b>2</b>	12	<b>1</b>	0	<b>1</b>	26	<b>0</b>	18	<b>0</b>

Tab. 111. Prova di produzione spontanea del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”. Distribuzione delle occorrenze complessivamente prodotte dai tre gruppi.

Appare interessante osservare, inoltre, come le differenze che emergono tra il numero delle occorrenze prodotte nei due post-test di ogni prova risultino in generale piuttosto ridotte nelle attività riguardanti la produzione del congiuntivo presente e del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla

struttura “volere che” presentata al condizionale presente<sup>95</sup>. Al contrario, alcune delle prove finalizzate all’elicitazione del congiuntivo imperfetto in contesti di reggenza caratterizzati dalla presenza delle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che” evidenziano, tra le due fasi di *testing* considerate, delle differenze decisamente più ampie nella produzione delle occorrenze corrette. Simili divari sembrano principalmente attribuibili a un sensibile calo, rilevato nei post-test differiti, delle produzioni realizzate da certi apprendenti, tra i quali figurano alcuni studenti di livello A2 (cfr. tab. 114): nello specifico, Jelena O., nell’ultimo momento di *testing* della prova di produzione orale considerata, non presenta alcuna forma verbale corretta, mentre tale *trend* muta sensibilmente nella prova scritta. Mirna, invece, omette qualsiasi realizzazione di occorrenze ben formate del congiuntivo imperfetto nel post-test differito sia scritto che orale.

Altre *performance* individuali che evidenziano una significativa riduzione del numero delle occorrenze tra il pre-test e il post-test immediato e che contribuiscono alla creazione del divario rilevato a livello generale tra le produzioni realizzate nei due momenti di post-test delle prove considerate vengono offerte anche da apprendenti di livello B1 e B2 (cfr. tab. 117 e 120). Si considerino, nello specifico, gli andamenti seguiti da Maja R., Srdjan e Tamara nella prova orale e da Ivana, Tamara e Katarina in quella scritta: tali studenti non fanno registrare nel post-test differito alcuna occorrenza ben formata, riproponendo, così, il dato già rilevato nel pre-test.

Se a quanto rilevato in relazione alla produzione delle forme del congiuntivo imperfetto nelle prove orali e scritte in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che” si aggiungono le *performance* offerte da Milos e Danilo nei due post-test differiti della medesima prova di produzione orale (cfr. tab. 114), in cui i due apprendenti omettono la produzione di qualsiasi forma verbale corretta al congiuntivo imperfetto, emerge un quadro complessivo in cui si rileva che non pochi apprendenti, che presentavano livelli di competenza comunicativa di partenza differenti e appartengono a gruppi diversi, non producono alcuna occorrenza ben formata nel post-test differito, dopo averne omesso la realizzazione anche nel pre-test.

I risultati delle prove in cui veniva sollecitata la produzione del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “vorrei che”, invece, mostrano come nei post-test differiti, ad eccezione delle *performance* offerte nella prova di produzione orale da Milos, Danilo e Jelena O., venga prodotto un numero significativo di occorrenze corrette da tutti gli apprendenti (cfr. tab. 113, 116 e 119).

Nella seconda prova spontanea di produzione orale del congiuntivo presente, invece, si rileva nuovamente la presenza di apprendenti (nello specifico Srdjan, Maja S., Ivana e Marija) che non presentano alcuna occorrenza ben formata né nel pre-test né nel post-test differito (cfr. tab. 112, 115 e 118). In aggiunta, si segnalano i casi di Ana, che nell’ultimo momento di *testing* omette qualsiasi produzione corretta dopo averne realizzate almeno due in ciascuno dei test precedenti, e di Jelena R., che, invece, oltre a non presentare alcuna occorrenza ben formata nel post-test differito, realizza scorrettamente due forme verbali. Nella prova scritta, invece, si segnala la *performance* di Milos, il quale non realizza alcuna occorrenza ben formata né nel pre-test né nel post-test immediato, e di Jelena R., la quale, nel post-test differito presenta una produzione ben formata accompagnata, tuttavia, da un’occorrenza scorretta, dopo che nel pre-test la studentessa aveva omesso qualsiasi voce al congiuntivo presente. Un andamento simile viene seguito anche da Milos nella prova di produzione orale.

---

<sup>95</sup> Si noti, tuttavia, come, in relazione a quest’ultimo caso, gli apprendenti del terzo gruppo facciano segnare, nel post-test differito della prova orale, ben 13 occorrenze corrette in meno rispetto a quelle prodotte nel post-test immediato.

Gli esiti delle prove di produzione spontanea, quindi, non sembrerebbero evidenziare con chiarezza nel lungo periodo un effettivo vantaggio del *feedback* metalinguistico sulla correzione esplicita associata alla spiegazione metalinguistica o viceversa, anche se i post-test differiti di alcune singole prove, tra cui rientrano le prove di produzione scritta del congiuntivo presente (cfr. tab. 105 e 109), sembrano evidenziare risultati migliori per il gruppo trattato con il solo *feedback* metalinguistico. Quest'ultima tendenza, tuttavia, non appare generalizzabile, così come non sembra possibile riconoscere una maggiore efficacia del trattamento dell'errore orale rispetto all'assenza di *feedback* correttivo. Se i risultati della prima prova di produzione spontanea scritta e orale del congiuntivo presente parrebbero testimoniare la maggiore efficacia del *feedback* metalinguistico sulla correzione esplicita unita all'indicazione metalinguistica e sulla mancanza di correzione, dalla seconda prova orale di produzione spontanea del congiuntivo presente sembrerebbero emergere, invece, delle indicazioni diverse da quelle appena presentate: i dati dei post-test differiti svolti dagli apprendenti del secondo gruppo, infatti, appaiono in linea con quelli relativi agli altri gruppi della ricerca, mentre a livello individuale si nota come alcuni apprendenti, nello specifico Maja S. e Tamara, che nel post-test differito della prova orale precedente avevano realizzato un numero significativo di occorrenze corrette, nella corrispondente fase di *testing* della prova attualmente considerata non producono alcuna voce ben formata. Naturalmente una simile tendenza, come d'altronde altre di segno opposto (si consideri a tal proposito la *performance* di Jelena O.), possono essere osservate anche in apprendenti di altri gruppi e ciò rappresenterebbe un ulteriore elemento a supporto della tesi secondo la quale risulterebbe difficile individuare un evidente vantaggio in termini di acquisizione nel lungo periodo nell'esposizione a un dato trattamento correttivo.

Un simile quadro, caratterizzato, dunque, da una certa variabilità dei risultati, la quale, a sua volta, non sembra permettere di evidenziare in assoluto la maggiore efficacia né di uno dei trattamenti correttivi né della somministrazione del *feedback* rispetto alla sua assenza, non pare mutare in maniera sostanzialmente nelle prove di produzione del congiuntivo imperfetto: anche se nei post-test orali relativi alla realizzazione di tale tempo verbale in dipendenza dalla struttura "vorrei che" il gruppo che nel complesso fa registrare il maggior numero di occorrenze corrette è esposto al *feedback* metalinguistico, che dopo l'inversione dei trattamenti è diventato il primo, i risultati complessivi della prova scritta evidenziano al contrario un notevole equilibrio tra i tre gruppi nella capacità di produrre correttamente il congiuntivo imperfetto nel lungo periodo. Nei post-test differiti delle prove scritte e orali relative alla produzione di tale tempo verbale in dipendenza dalle strutture "essere meglio che" ed "essere necessario che", invece, emerge come sia il gruppo di controllo a risultare quello che produce il maggior numero di occorrenze ben formate.

Per quanto riguarda le *performance* complessivamente offerte dai singoli apprendenti, invece, i dati più interessanti emergono dalle prove svolte dagli studenti di livello A2 (cfr. tab. 112): nello specifico, i post-test differiti riguardanti la produzione del congiuntivo presente mostrano in generale una scarsa capacità di Milos e Jelena R. di realizzare correttamente il tempo verbale focalizzato nei contesti di produzione spontanea considerati, mentre Jelena O. e Branko realizzano nel lungo periodo solamente produzioni corrette, mostrando nella maggior parte dei casi un'evoluzione positiva rispetto alle *performance* offerte inizialmente; anche Danilo e Mirna nei post-test differiti evidenziano complessivamente una certa capacità di realizzare forme del congiuntivo presente, per quanto i due apprendenti presentino altresì delle occorrenze mal formate e nonostante avessero già formulato nei pre-test delle voci verbali corrette, mentre nelle prove svolte da Marija non si scorgono significativi problemi legati all'acquisizione del tempo verbale considerato.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti A2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)		<b>1</b>	3		1		1		2		2	
Jelena R. (1)	1		1						2	<b>1</b>	1	<b>1</b>
Jelena O. (2)			2		3	<b>1</b>	2		2		2	
Branko (2)			1	<b>1</b>	1			<b>1</b>	2		2	
Marija (3)			1						2		2	
Danilo (3)	2		2		2	<b>1</b>	1		2		2	
Milos (3)		<b>1</b>	3		1	<b>1</b>		<b>1</b>	2			

Tab. 112. Prova di produzione spontanea n. 2 del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello A2.

Dopo l'inversione dei trattamenti e dunque con il *focus* morfosintattico spostato sulla produzione del congiuntivo imperfetto nei diversi contesti di reggenza considerati, il quadro (cfr. tab. 113-114) sembra mutare parzialmente, anche se le indicazioni che se ne traggono non appaiono chiarificatrici nell'individuare un vantaggio netto e univoco garantito dall'esposizione a uno dei trattamenti correttivi: Milos continua a evidenziare nel lungo periodo delle difficoltà nella realizzazione di occorrenze ben formate, anche se solo nelle prove di produzione orale; tale tendenza accomuna anche Danilo e Jelena O. mentre Mirna omette la realizzazione di qualsiasi occorrenza ben formata solamente nei post-test nei quali veniva sollecitata la produzione del tempo verbale considerato in dipendenza dalle strutture "essere meglio che" ed "essere necessario che"; curioso appare, poi, l'andamento di Branko, che non realizza alcuna occorrenza in nessuna delle fasi di *testing* delle prove finalizzate a favorire l'elicitazione del tempo verbali considerato in contesti di reggenza rappresentati dalle succitate strutture, mentre nei post-test differiti in cui il congiuntivo imperfetto andava prodotto in dipendenza dalla struttura "vorrei che" emergono alcune occorrenze corrette, per quanto accompagnate anche da produzioni mal formate. Infine, Marija e Jelena R. realizzano un cospicuo numero di produzioni ben formate nel lungo periodo, per quanto la seconda studentessa presenti anche alcune voci scorrette.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti A2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)			4		4			<b>4</b>	4		3	
Jelena R. (1)		<b>2</b>	3	<b>3</b>	3	<b>1</b>		<b>4</b>	4		3	<b>1</b>
Jelena O. (2)			2	<b>2</b>				<b>4</b>	4		4	
Branko (2)		<b>4</b>	3		3	<b>1</b>		<b>4</b>	4		2	<b>2</b>
Marija (3)	1	<b>1</b>	3	<b>3</b>	4		3		4		4	
Danilo (3)			5			<b>2</b>	4		3	<b>1</b>	3	<b>1</b>
Milos (3)			4						4		4	

Tab. 113. Prova di produzione spontanea del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura "volere che" presentata al condizionale presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello A2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti A2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)			2						4			
Jelena R. (1)			3	<b>1</b>	2	<b>1</b>			3		2	
Jelena O. (2)			2						2		2	
Branko (2)												
Marija (3)	1		4		3				4		4	
Danilo (3)			1	<b>1</b>					4		3	
Milos (3)			2						4		1	

Tab. 114. Prova di produzione spontanea del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli apprendenti di livello A2.

Anche tra gli studenti di livello B1 e B2 (cfr. tab. 115-120) si segnalano alcune *performance* nelle quali non viene realizzata alcuna produzione ben formata nel post-test differito. Esse, tuttavia, appaiono piuttosto sporadiche e quindi non rivelatrici di particolari problematiche nella realizzazione delle forme del congiuntivo presente e imperfetto in specifici contesti di produzione spontanea scritta e orale, soprattutto se incrociate con i dati relativi alle produzioni realizzate negli altri post-test differiti delle medesime prove, che invece evidenziano la produzione di occorrenze ben formate.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B1	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	1		2		1	<b>1</b>	2	
Nemanja (1)			1		2				2		1	<b>1</b>
Ana (1)	2		3	<b>1</b>			1		2		1	<b>1</b>
Jovana (2)			2		3		2	<b>1</b>	2		2	
Srdjan (2)			3						2		2	
Maja S. (2)			1	<b>1</b>					2	<b>1</b>	4	
Ivana (3)			1	<b>1</b>			1		2		1	
Snezana (3)	1		3	<b>1</b>	3		2		3		2	

Tab. 115. Prova di produzione spontanea n. 2 del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B1.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B1	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)		<b>2</b>	5		6	<b>1</b>		<b>4</b>	5		4	

Nemanja (1)		<b>1</b>	3	<b>2</b>	4				4		4	
Ana (1)			3	<b>1</b>	4		3	<b>1</b>	4		3	
Jovana (2)			3	<b>1</b>	5			<b>4</b>	3	<b>1</b>	4	
Srdjan (2)			3	<b>1</b>	4		4		4		4	
Maja S. (2)		<b>4</b>	4		4		2	<b>2</b>	4		4	
Ivana (3)			6		5		1	<b>3</b>	4		4	
Snezana (3)		<b>3</b>	4		2	<b>2</b>	4		4		4	

Tab. 116. Prova di produzione spontanea del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “volere che” presentata al condizionale presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B1.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B1	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)			4				2		4		2	
Nemanja (1)			4		2				4		4	
Ana (1)			2	<b>1</b>	1	<b>2</b>	1		2			
Jovana (2)			3	<b>1</b>	4				4		4	
Srdjan (2)			4						3		1	
Maja S. (2)		<b>4</b>	2	<b>2</b>	2	<b>2</b>	1		3		4	
Ivana (3)				<b>1</b>					3			
Snezana (3)			3		1	<b>1</b>		<b>1</b>	3		2	

Tab. 117. Prova di produzione spontanea del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli apprendenti di livello B1.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (1)	2		2		2				2		2	
Danijela (1)			3	<b>2</b>	4	<b>1</b>	3		2		2	
Ana-Marija (2)			2		2		2		2		2	
Tamara (2)											1	
Dragana P. (3)	2		2		2		3		2		2	
Dragana B. (3)	1		2		2		1		2		2	

Tab. 118. Prova di produzione spontanea n. 2 del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B2.

<i>Prova orale</i>				<i>Prova scritta</i>		
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 2</i>
	C	S	C	C	S	C

	C	S	C	S	C	S		C	S	C	S	C	S
Katarina (1)			4		4					4		4	
Danijela (1)		5	4		4		4		4			4	
Ana-Marija (2)	4		4		4		4		4			4	
Tamara (2)			5		4				4			4	
Dragana P. (3)	3	1	4		4		4		3	1		4	
Dragana B. (3)	3		4		3	1	4		4			4	

Tab. 119. Prova di produzione spontanea del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “volere che” presentata al condizionale presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (1)									5			
Danijela (1)			5		4		5		4		4	
Ana-Marija (2)			4		1		4		4		4	
Tamara (2)			3						4			
Dragana P. (3)			2		4				4		4	
Dragana B. (3)	2		3		4				4		4	

Tab. 120. Prova di produzione spontanea del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli apprendenti di livello B2.

### 9.3 Le prove di produzione semi-indotta

Passando, infine, all’analisi dei dati che emergono dalle prove di produzione semi-indotta, i tre gruppi della ricerca fanno segnare un incremento, che nella maggior parte dei casi si rivela estremamente significativo, del numero delle occorrenze ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato (cfr. tab. 121-123). L’ultima fase di *testing*, invece, evidenzia una prevalente riduzione, generalmente di lieve entità, del dato rilevato nel post-test immediato, anche se va osservato come i tre gruppi in alcune delle prove svolte manifestino anche andamenti di carattere diverso, che vedono nel post-test differito una riproposizione del medesimo valore numerico emerso nella precedente fase di *testing* o un ulteriore aumento del dato fatto registrare nel post-test immediato: la prima tendenza, in particolare, viene rilevata nella prova di produzione orale del congiuntivo imperfetto dipendente dalla struttura “vorrei che” svolta dal primo gruppo, nei test orali del secondo gruppo finalizzati a favorire l’elicitazione del congiuntivo presente e del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle reggenze “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”, e infine nelle prove di produzione scritta del congiuntivo presente e del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “vorrei che” svolte dagli studenti del terzo gruppo; il secondo andamento, invece, risulta osservabile nella prova scritta e in quella orale riguardanti la realizzazione del congiuntivo imperfetto in contesti di reggenza rappresentati dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”, svolte rispettivamente

dagli apprendenti del primo e del secondo gruppo, e nella prova di produzione orale del congiuntivo presente sottoposta agli studenti del terzo gruppo.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Gruppi	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	1	2	13	2	10	1	7	1	14	1	13	1
Gr. 2	2	1	11	2	11	2	8	2	15	0	14	1
Gr. 3	6	1	12	1	15	1	9	2	13	0	13	1

Tab. 121. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze complessivamente prodotte dai tre gruppi.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Gruppi	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	4	8	13	1	13	3	2	7	11	3	13	1
Gr. 2	2	8	13	3	17	1	4	10	12	3	11	3
Gr. 3	5	8	13	2	9	9	9	3	12	3	12	2

Tab. 122. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “volere che” presentata al condizionale presente. Distribuzione delle occorrenze complessivamente prodotte dai tre gruppi.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Gruppi	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Gr. 1	6	5	24	0	23	1	10	9	27	0	15	1
Gr. 2	4	8	23	0	23	1	9	0	26	0	25	0
Gr. 3	2	4	21	1	19	3	7	7	23	1	21	0

Tab. 123. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”. Distribuzione delle occorrenze complessivamente prodotte dai tre gruppi.

Dalla varietà degli andamenti che emergono nel quadro appena tracciato e dai dati numerici dei post-test differiti, che nella maggior parte delle singole tipologie di prove considerate appaiono piuttosto simili tra di loro, sembrerebbero dunque emergere ulteriori elementi a supporto dell’ipotesi secondo la quale la correzione dell’errore orale e lo specifico tipo di *feedback* al quale si è esposti non garantiscono un’acquisizione più efficace nel lungo periodo dei tempi verbali focalizzati rispetto all’assenza di trattamento correttivo.

Simili conclusioni sembrano altresì confermate dall’analisi delle singole *performance* offerte dagli studenti (cfr. tab. 124-132). A livello individuale, infatti si rileva come alcuni apprendenti mostrino

in certi casi delle difficoltà o quantomeno una maggiore insicurezza rispetto ad altri nella realizzazione di uno o entrambi i tempi del congiuntivo considerati: tra gli studenti di livello A2, per esempio, Jelena R. omette la realizzazione di qualsiasi forma verbale scritta nel post-test differito finalizzato a stimolare la produzione del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”, anche se le altre prove sul congiuntivo imperfetto svolte dalla stessa studentessa sembrerebbero indicare come essa risulti perfettamente in grado di produrre correttamente delle voci verbali di tale tempo nei contesti di reggenza considerati; simile appare il caso di Branko, il quale, nella prova di produzione scritta volta alla produzione del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “vorrei che”, realizza esclusivamente occorrenze mal formate, mentre nel post-test differito della corrispondente attività scritta in cui il tempo verbale considerato andava realizzato in contesti di reggenza rappresentati dalle espressioni “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che” vengono prodotte tre occorrenze ben formate, tutte rappresentate da verbi lessicali. Lo stesso apprendente, tuttavia, sembra mostrare nel lungo periodo delle insicurezze anche nella produzione delle voci lessicali del congiuntivo presente: nei post-test differiti delle due prove, infatti, presenta esclusivamente due forme di verbi ausiliari, mentre l’unica formulazione tentata di un verbo lessicale viene realizzata erroneamente. Danilo, invece, nei post-test differiti evidenzia difficoltà in merito alla sola presentazione orale delle forme del congiuntivo imperfetto, mentre Milos sembra manifestare notevoli problemi nella corretta formulazione delle sole voci verbali al congiuntivo imperfetto prodotte nella prova orale in cui figurano le strutture reggenti “essere meglio che” ed “essere necessario che”. Lo stesso apprendente, tuttavia, pare non mostrare elevati livelli di sicurezza neanche nella realizzazione del congiuntivo presente, di cui non produce, né nella prova scritta né in quella orale, nessuna voce ben formata di un verbo lessicale o modale. Le criticità nel lungo periodo si riducono tra gli apprendenti di livello B2 e B1, tra i quali emergono le performance nella produzione orale del congiuntivo presente offerte da Maja S., la quale realizza una sola occorrenza corretta di un verbo ausiliare a cui si contrappongono due voci mal formate di altrettanti verbi lessicali, e Ana, che omette qualsiasi produzione. In conclusione, neanche l’analisi appena presentata sugli andamenti seguiti dai singoli apprendenti nelle prove di produzione semi-indotta sembra poter indicare in maniera netta la maggiore efficacia di uno dei trattamenti correttivi né tantomeno il vantaggio risultante dall’esposizione all’azione correttiva orale rispetto all’assenza di *feedback*.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti A2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)			2		2		2		2			
Jelena R. (1)		<b>1</b>	3		1				3		2	
Jelena O. (2)		<b>1</b>	1	<b>1</b>	2		<b>1</b>	<b>1</b>	2		2	
Branko (2)			2		1		<b>1</b>	<b>1</b>	2		1	<b>1</b>
Marija (3)			1		1				2		2	
Danilo (3)	2		2		2		2		2		2	
Milos (3)		<b>1</b>	1	<b>1</b>	4	<b>1</b>		<b>2</b>	2		1	<b>1</b>

Tab. 124. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello A2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti A2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)		2	2		2			2	1	1	1	1
Jelena R. (1)		4	1	1	2				1	1	2	
Jelena O. (2)		2	1	1	2			2	2		2	
Branko (2)		2	2		1	1		2		2		2
Marija (3)	1	2		2	1	1	3		3	1	2	
Danilo (3)		2	2			2		1		2	2	
Milos (3)			2			6			1		1	1

Tab. 125. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “volere che” presentata al condizionale presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello A2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti A2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Mirna (1)		4	4		4	1		3	4		1	
Jelena R. (1)			2		3			1	4			1
Jelena O. (2)			2		3				4		3	
Branko (2)		3	4		3				4		3	
Marija (3)	1		4		3				3	1	4	
Danilo (3)			3			2			3		2	
Milos (3)			4		3	1		1	4		2	

Tab. 126. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli apprendenti di livello A2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B1	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)		1	1	1	2		1	1	1	1	1	1
Nemanja (1)			1	1	1	1	1		2		2	
Ana (1)			2				1		2		2	
Jovana (2)			2		2		1		2		2	
Srdjan (2)			2		1				2		2	
Maja S. (2)			1	1	1	2	1		3		3	
Ivana (3)			2		2		1		2		2	
Snezana (3)	1		2		2		2		2		2	

Tab. 127. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B1.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B1	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)			2		2	<b>1</b>		<b>2</b>	2		2	
Nemanja (1)			2		1	<b>1</b>		<b>1</b>	2		2	
Ana (1)		<b>2</b>	2		2	<b>1</b>		<b>1</b>	1	<b>1</b>	2	
Jovana (2)			3		5			<b>2</b>	2		2	
Srdjan (2)			3		3		<b>1</b>	<b>1</b>	2	<b>1</b>	2	
Maja S. (2)		<b>2</b>	1	<b>2</b>	2		<b>1</b>	<b>1</b>	2		1	<b>1</b>
Ivana (3)		<b>2</b>	3		2			<b>2</b>	2		2	
Snezana (3)		<b>2</b>	2		2		<b>2</b>		2		2	

Tab. 128. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “volere che” presentata al condizionale presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B1.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B1	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Maja R. (1)			3		4		2		4		2	
Nemanja (1)			4		4			<b>4</b>	4		3	
Ana (1)		<b>1</b>	4		1			<b>1</b>	3		2	
Jovana (2)		<b>2</b>	4		4				4		4	
Srdjan (2)		<b>1</b>	3		4		<b>1</b>		3		4	
Maja S. (2)		<b>2</b>	4		3	<b>1</b>	<b>4</b>		4		4	
Ivana (3)			3		3			<b>4</b>	4		3	
Snezana (3)			2		2			<b>2</b>	2		2	

Tab. 129. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli apprendenti di livello B1.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (1)			2		2				2		2	
Danijela (1)	1		2		2		2		2		2	
Ana-Marija (2)	2		2		2		2		2		2	
Tamara (2)			1		2		2		2		2	
Dragana P. (3)	1		2		2		2		1		2	
Dragana B. (3)	2		2		2		2		2		2	

Tab. 130. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (1)	2		2		2			<b>1</b>	2		2	
Danijela (1)	2		2		2		2		2		2	
Ana-Marija (2)	2		2		2		2		2		2	
Tamara (2)		<b>1</b>	2		2			<b>2</b>	2		2	
Dragana P. (3)	2		2		2		2		2		2	
Dragana B. (3)	2		2		2		2		2		1	<b>1</b>

Tab. 131. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalla struttura “volere che” presentata al condizionale presente. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli studenti di livello B2.

<i>Prova orale</i>							<i>Prova scritta</i>					
Studenti B2	<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>		<i>Pre-t.</i>		<i>Post-t. 1</i>		<i>Post-t. 2</i>	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Katarina (1)	4		4		4		4		4		3	
Danijela (1)	2		3		4		4		4		4	
Ana-Marija (2)	4		4		4		4		4		4	
Tamara (2)			2		2				3		3	
Dragana P. (3)			4		4		4		4		4	
Dragana B. (3)	1	<b>4</b>	2		4		3		3		4	

Tab. 132. Prova di produzione semi-indotta del congiuntivo imperfetto in dipendenza dalle strutture “sarebbe meglio che” e “sarebbe necessario che”. Distribuzione delle occorrenze prodotte dagli apprendenti di livello B2.

## Conclusioni

L'obiettivo della ricerca presentata in questa sede era quello di verificare l'impatto che due diverse strategie di correzione dell'errore orale, rappresentate dal *feedback* metalinguistico e dalla correzione esplicita unita alla spiegazione metalinguistica, potessero avere sull'acquisizione del congiuntivo presente e imperfetto utilizzati in dipendenza da determinate strutture reggenti.

I risultati emersi dalle diverse prove sottoposte agli apprendenti nel corso delle varie fasi di *testing* hanno evidenziato complessivamente in tutti e tre i gruppi della ricerca un notevole incremento delle produzioni ben formate nel passaggio dal pre-test al post-test immediato. I post-test differiti, al contrario, hanno fatto registrare, nella maggior parte dei casi, una diminuzione, generalmente di lieve entità, del numero delle occorrenze correttamente formulate rispetto ai post-test immediati. Va tuttavia osservato come queste, in certi casi, siano state prodotte in numero pari o addirittura superiore rispetto a quello che era stato rilevato nella precedente fase di *testing*.

Va tuttavia ricordato come nel corso delle azioni didattiche gli apprendenti abbiano fatto segnare dei livelli di correttezza delle loro produzioni estremamente alti, risultati prossimi o addirittura superiori al 90%. Di conseguenza, l'azione correttiva svolta dal docente si è rivelata estremamente limitata e parrebbe quindi non aver rivestito un ruolo decisivo nel progresso manifestato dagli apprendenti nel padroneggiare il modo congiuntivo. Una simile conclusione sembrerebbe poter essere confermata dal dato relativo al gruppo di controllo, che, pur privato di una qualsiasi esposizione a una forma di trattamento correttivo, ha anch'esso evidenziato nel lungo periodo un notevole miglioramento, paragonabile nel complesso a quello emerso negli altri due gruppi della ricerca, nella capacità di realizzare correttamente forme del congiuntivo presente e imperfetto nei contesti di reggenza considerati.

I risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti nelle tre classi della ricerca lascerebbero quindi ipotizzare che l'elemento responsabile del progresso degli apprendenti non sia tanto da ricercare nell'esposizione degli stessi a uno dei due tipi di trattamenti correttivi né tanto meno nella realizzazione o meno da parte del docente di mosse di *feedback*, quanto in altri fattori.

Posto che lo studio svolto si è concentrato esclusivamente sulla valutazione degli effetti della correzione orale (e della sua assenza) sull'acquisizione di uno specifico *focus* linguistico, in questa sede potranno essere avanzate solamente delle semplici supposizioni, che tuttavia dovranno essere verificate da specifici studi in proposito, in merito ai fattori che possano aver favorito il progresso degli studenti. Considerato che la tipologia di azione didattica sottoposta ai tre gruppi della ricerca è risultata, ad eccezione dell'esposizione o meno al *feedback*, esattamente la medesima, è ipotizzabile che siano state proprio alcune caratteristiche dell'azione didattica stessa a favorire il progresso degli apprendenti: tra queste potrebbero aver rivestito un ruolo significativo l'attenzione rivolta a un percorso di scoperta induttiva delle regole di formazione dei tempi del congiuntivo, l'ampia proposta di attività finalizzate alla realizzazione orale di forme del congiuntivo presente e imperfetto e dunque le notevoli possibilità offerte di produrre *output*, o ancora, la significativa esposizione a *input* linguistici, rappresentati anche dalle occorrenze prodotte dagli altri apprendenti.

Tali considerazioni, tuttavia, rappresentano al momento solamente delle ipotesi che andranno opportunamente verificate con adeguati strumenti di rilevazione, anche su più larga scala, in altre sedi. I risultati emersi dalla ricerca, per certi versi sorprendenti e inaspettati, aprono infatti la strada a ulteriori riflessioni e indagini sia sulla correzione dell'errore orale sia sulla valutazione del ruolo che altri possibili fattori, tra cui quelli poc'anzi menzionati, possono rivestire nell'apprendimento linguistico.

## Riferimenti bibliografici

### *Riferimenti bibliografici relativi alla prima parte*

- BALBONI P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2004, “La comunicazione interculturale nella classe con immigrati”, in FIORUCCI M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma, Armando.
- BALBONI P. E., 2006, *Intercultural Communicative Competence: a Model*, Perugia, Guerra, <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2299/1/Nr.%202%20versione%20inglese.pdf> (consultato il 31/12/2015).
- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2013, “Cultura e civiltà: processi e prodotti”, in BALDI B., BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università. Atti del convegno (Firenze, 14 marzo 2013)*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- BALBONI P. E., 2014a, “Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica”, in *E-journALL*, v. 1, n. 1, <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3659951/40136/etica%20JOURN.A.L.L%202014.pdf> (consultato il 31/12/2015).
- BALBONI P. E., 2015, “La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento”, in *Educazione Linguistica. Language Education*, v. 4, n. 1, <http://edizionicf.unive.it/riv/exp/46/32/ELLE/10/366> (consultato il 31/12/2015).
- BALBONI P. E., CAON F., 2014, “A Performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence”, in *Journal of Intercultural Communication*, n. 35, <http://immi.se/intercultural/nr35/balboni.html> (consultato il 31/12/2015).
- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALDI B., 2013, “Uguali e diversi: il paradosso della cultura”, in BALDI B., BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università. Atti del convegno (Firenze, 14 marzo 2013)*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- BENNETT M. J., 1998, “Intercultural communication: A current perspective”, in BENNETT M. J. (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, Yarmouth, Intercultural Press, [http://www.mairstudents.info/intercultural\\_communication.pdf](http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf) (consultato il 31/12/2015).
- BENNETT M. J. (a cura di), 2015, *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Milano, FrancoAngeli.
- BENNETT J. M., BENNETT M. J., 2004, “Developing Intercultural Sensitivity: an Integrative Approach to Global and Domestic Diversity”, in LANDIS D., BENNETT J. M., BENNETT M. J. (eds.), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
- BEŠKER I., 2010, “Adriatico orientale, identità e globalizzazione”, in BOTTA F., SCIANATICO G., *Lezioni per l'Adriatico. Argomenti in favore di una nuova euroregione*, Milano, FrancoAngeli.
- BETTONI C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.

- BOGIĆEVIĆ MILIKIĆ B., 2009, "The *Influence* of Culture on Human Resource Management Processes and Practices: the Propositions for Serbia", in *Economic Annals*, v. LIV, n. 181, <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0013-3264/2009/0013-32640981093B.pdf> (consultato il 31/12/2015).
- BORELLO E., 2013, "Aspetti comunicativi ed interculturali nell'insegnamento delle lingue", in BALDI B., BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università. Atti del convegno (Firenze, 14 marzo 2013)*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- BURZAGLI G. et al., 2013, "Differenze culturali emergenti dall'analisi di 'Giù al nord' e 'Benvenuti al sud' ", in BALDI B., BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università. Atti del convegno (Firenze, 14 marzo 2013)*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY H., 2002, *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*, Strasbourg, Council of Europe.
- CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2012, "Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica. Perché e come realizzare un dizionario dei gesti italiani", in *Educazione Linguistica. Language Education*, v. 1, n. 1, <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/22/ELLE/1/258> (consultato il 31/12/2015).
- CAPASSO D., 2005, "Quale lingua si parla in Bosnia ed Erzegovina?", in PACIUCCI G., PEDONE E. (a cura di), *Sarajevo, guida storico turistica*, Lucca, Le Balze.
- CASTIGLIONI I., 2005, *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Roma, Carocci.
- CASTIGLIONI I., 2015, "Introduzione", in BENNETT M. J. (a cura di), 2015, *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Milano, FrancoAngeli.
- CELENTIN P., COGNINI E., 2005, *Lo studente di origine slava*, Perugia, Guerra.
- DIADORI P., 1999, *Senza parole. 100 gesti degli italiani*, Roma, Bonacci.
- DIADORI P., 2000, "Comunicazione non verbale nell'insegnamento dell'italiano a stranieri in prospettiva interculturale", in CATRICALÀ M. (a cura di), *Lettori e oltre... confine, Atti del corso di aggiornamento per lettori di italiano all'estero organizzato dal MAE, dall'MPI e dall'Università per Stranieri di Siena (Siena, 11-15 ottobre 1999)*, Firenze, Aida, <http://www.siena-art.com/diadori/Testi/08dNV.pdf> (consultato il 31/12/2015).
- DIADORI P., 2013, "Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali", in BALDI B., BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università. Atti del convegno (Firenze, 14 marzo 2013)*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- FRAGAI E., 2005, "L'italiano tra stranieri: il caso della Bosnia-Erzegovina", [http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp\\_gen-marz05/Eleonora%20Fragai.pdf](http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_gen-marz05/Eleonora%20Fragai.pdf) (consultato il 31/12/2015).
- FRANZINETTI G., 2001, *I Balcani: 1878-2001*, Roma, Carocci.
- GANNON M. J., 1994, *Understanding Global Cultures. Metaphorical Journeys through 17 Countries*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
- GIACCARDI C., 2012, *La comunicazione interculturale nell'era digitale*, Bologna, Il Mulino.

- GOFFMAN E., 1988, *Il rituale dell'interazione*, Bologna, Il Mulino.
- GUGLIELMI L., 2008a, "Balcani, un presente remoto", in *Bollettino ITALS*, Anno VI, n. 26.
- GUGLIELMI L., 2008b, "Studenti serbofoni e croatofoni: lingue gemelle e diversi fenomeni di transfer nell'apprendimento dell'italiano LS", in *Bollettino ITALS*, Anno VI, n. 26.
- GUGLIELMI L., 2008c, "L1 lingua serba (e croata) e italiano LS. Sistemi verbali in contatto e transfer", in *Bollettino ITALS*, Anno VI, n. 26.
- GUGLIELMI L., ROLANDI F., 2008, "L'insegnamento dell'italiano in Bosnia-Erzegovina", in *Bollettino ITALS*, Anno VI, n. 26.
- GUGLIELMI L., s.i.d., *Serbia e penisola balcanica*, [http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=158382](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=158382) (consultato il 31/12/2015).
- HALL E. T., 1998, "The Power of Hidden Differences", in BENNETT M. J. (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, Yarmouth, Intercultural Press, <http://homes.lmc.gatech.edu/~herrington/classes/4406f2000/Hall.pdf> (consultato il 31/12/2015).
- HOFSTEDE G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill.
- HOFSTEDE G., 2001, *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations Across Nations*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
- HÖSCH E., 2006, *Storia dei Balcani*, Bologna, Il Mulino.
- HUMPHREY D., 2002, "Intercultural Communication: A Teaching and Learning Framework", in the database of LLAS, Centre for Languages, Linguistics and Area Studies of the University of Southampton, in [https://www.llas.ac.uk/resources/paper/1303#toc\\_2](https://www.llas.ac.uk/resources/paper/1303#toc_2) (consultato il 31/12/2015).
- HYMES D., 1972a, "Models of Interaction of Language and Social Life", in GUMPERS J. J., HYMES D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/fidipro/en/courses/models-of-interaction> (consultato il 31/12/2015).
- HYMES, D., 1972b, "On Communicative Competence", in PRIDE J. B., HOLMES J. (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> (consultato il 31/12/2015).
- KLAJN I., 2007, *Grammatica della lingua serba*, Beograd, Zavod za udžbenike.
- LOBASSO F., PAVAN E., CAON F., 2007, *Manuale di comunicazione interculturale tra italiani e greci*, Perugia, Guerra.
- MATERA V., 2008, *Comunicazione e cultura*, Roma, Carocci.
- MEHRABIAN A., 1972, *Nonverbal communication*, Chicago, Aldine-Atherton.
- MERLICCO G. (a cura di), 2010, "Balcani tra orizzonte europeo e tensioni interetniche. I casi di Bosnia-Erzegovina e Macedonia", in *Osservatorio di politica internazionale*, n. 9.
- MILOVIĆ J., 2011, "Croato, serbo, montenegrino, bosniaco. Quattro lingue o una lingua con quattro nomi?", in *Studi di Glottodidattica*, v. 5, n. 2, <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/133/4> (consultato il 31/12/2015).
- NAKAZAWA T., 2015, "The Making of "Montenegrin Language". Nationalism, Language Planning, and Language Ideology after the Collapse of Yugoslavia (1992-2011)", in *Südosteuropäische*

- Hefte*, v. 4, n. 1, [http://suedosteuropaeische-hefte.org/wp-content/uploads/2015/04/nakazawa\\_sh-2015-4-1-9.pdf](http://suedosteuropaeische-hefte.org/wp-content/uploads/2015/04/nakazawa_sh-2015-4-1-9.pdf) (consultato il 31/12/2015).
- PAVAN E., 2011, “L’intercultural speaker parla inglese?”, in AA.VV., *Glottodidattica giovane. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Perugia, Guerra.
- PODRUG N., PAVIČIĆ J., BRATIĆ V., 2006, “Cross-Cultural Comparison of Hofstede's Dimensions and Decision-Making Style within CEE Context”, in *Proceedings of the ICES 3rd International Conference “From Transition to Sustainable Development: The Path to European Integration”*, School of Economics and Business Sarajevo, Sarajevo [http://bib.irb.hr/datoteka/268819.Podrug\\_Pavicic\\_Bratic\\_Sarajevo.pdf](http://bib.irb.hr/datoteka/268819.Podrug_Pavicic_Bratic_Sarajevo.pdf) (consultato il 31/12/2015).
- PELUSI S., 2008, “Lingua e identità nazionale. La moltiplicazione degli idiomi nella ex-Jugoslavia”, in *Cives*, n. 7, [https://ia600802.us.archive.org/28/items/LinguaEIdentita.LaMoltiplicazioneDegliIdiomiNellaEx-jugoslavia/Pelusi\\_Cives\\_7-2008.pdf](https://ia600802.us.archive.org/28/items/LinguaEIdentita.LaMoltiplicazioneDegliIdiomiNellaEx-jugoslavia/Pelusi_Cives_7-2008.pdf) (consultato il 31/12/2015).
- PIRJEVEC J., 2002, *Serbi, croati, sloveni. Storia di tre nazioni*, Bologna, Il Mulino.
- PRNJAT Z., GUGLIELMI L., 2008, “La competenza comunicativa interculturale e l’apprendimento delle lingue straniere”, in *Bollettino ITALIS*, Anno VI, n. 26.
- SCHMIDT E., 1990, *Comunicare nelle organizzazioni. La teoria sistemica della comunicazione nella formazione aziendale*, Milano, Unicopli.
- SCOLLON R., WONG SCOLLON S., 1995, *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Cambridge, Blackwell.

*Riferimenti bibliografici relativi alla seconda parte*

- AMMAR A., SPADA N., 2006, "One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning", in *Studies in Second Language Acquisition*, 28.
- BALBONI P. E. 2005a, "L'acquisizione di una LS da parte di giovani adulti", in PAVAN E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E. 2005b, "I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva", in PAVAN E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 2012b, "Modulo, Unità Didattica, Unità d'Apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica", in BENUCCI A., CARUSO G. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Napoli, E.S.I.
- BANFI E., BERNINI G., 2003, "Il verbo", in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- BENUCCI A. (a cura di), 2010, *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra.
- BERRETTA M., 1993, "Morfologia", in SOBRERO A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo, vol. 1*, Bari-Roma, Laterza.
- BETTONI C., 2010, "Come gestire l'errore grammaticale", in GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- BETTONI C., DI BIASE B., 2005, "Sviluppo obbligatorio e progresso morfosintattico: un caso di Processabilità in italiano L2", in *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, III, 7.
- BOULIMA J., 1999, *Negotiated interaction in target language classroom discourse*, Amsterdam, John Benjamins.
- CHINI M., 2011, "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", in *Italiano LinguaDue*, 2, 2011.
- DEKEYSER R., 1993, "The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency", in *The Modern Language Journal*, 77.
- DOTA M., 2013, "L'errore e il feedback correttivo: considerazioni teoriche e studio di un caso", in *Italiano LinguaDue*, 1, 2013.
- ELLIS R., 2006, "Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition", in *AILA Review*, 19.
- ELLIS R., 2007, "The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures", in MACKEY A. (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS R., 2009, "Corrective Feedback and Teacher Development", in *L2 Journal*, 1.
- ELLIS R., 2010, "A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32.
- ELLIS R., 2012, *Language teaching research and language pedagogy*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- ELLIS R., LOEWEN S., ERLAM R., 2006, "Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar", in *Studies in Second Language Acquisition*, 28.
- GASS S., 1997, *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

- GASS S., VARONIS E., 1994, "Input, interaction and second language production", in *Studies in Second Language Acquisition*, 16.
- GOFFMAN E., 1988, *Il rituale dell'interazione*, Bologna, Il Mulino.
- GOLDSTEIN L., 2006, "Feedback and revision in second language writing: helping learners become independent writers", in HYLAN K., HYLAND F. (eds.), *Feedback in second language writing: contexts and issues*, New York, Cambridge University Press.
- GOO J., MACKEY A., 2013, "The case against the case against recast", in *Studies in Second Language Acquisition*, 35.
- GRASSI R., 2010, "Correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto", in GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., MANGIARINI C., 2010, "Feedback "implicito" e feedback "esplicito" a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2", in GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- HAIFAA F., 2012, *The Effectiveness of Error Correction During Oral Interaction: Experimental Studies with English L2 Learners in the United Kingdom and Saudi Arabia*, tesi di dottorato non pubblicata.
- ISHIDA M., 2004, "Effects of Recasts on the Acquisition of the Aspectual Form -te i-(ru) by Learners of Japanese as a Foreign Language", in *Language Learning*, 54.
- KRASHEN S. D., 1981, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London, Prentice-Hall International.
- LI S., 2010, "The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA. A Meta-Analysis", in *Language Learning*, 60.
- LO DUCA M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- LOEWEN S., NABEI T., 2007, "Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge", in MACKEY A. (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*, Oxford, Oxford University Press.
- LONG M., 1996, "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in RITCHIE W., BATHIA T. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press.
- LONG M., 2007, *Problems in SLA*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- LONG M., INAGAKI S., ORTEGA L., 1998, "The role of negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish", in *Modern Language Journal*, 82.
- LYSTER R., 1998, "Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse", in *Studies in Second Language Acquisition*, 20.
- LYSTER R., 2004, "Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction", in *Studies in Second Language Acquisition*, 26.
- LYSTER R., MORI H., 2006, "Interactional feedback and instructional counterbalance", in *Studies in Second Language Acquisition*, 28.
- LYSTER R., RANTA L., 1997, "Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classroom", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32.
- LYSTER R., RANTA L., 2013, "Counterpoint Piece: The Case for Variety in Corrective Feedback Research", in *Studies in Second Language Acquisition*, 35.

- LYSTER R., SAITO K., 2010. "Oral Feedback in Classroom SLA. A Meta-Analysis", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32.
- LYSTER R., SAITO K., SATO M., 2013, "Oral corrective feedback in second language classrooms", in *Language Teaching*, 46.
- MACKEY A., 1999, "Input, Interaction, and Second Language Development. An Empirical Study of Question Formation in ESL", in *Studies in Second Language Acquisition*, 21.
- MACKEY A., 2006, "Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning", in *Applied Linguistics*, 27/3.
- MACKEY A., GOO J., 2007, "Interaction research in SLA. A meta-analysis and research synthesis", in MACKEY A. (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*, Oxford, Oxford University Press.
- MEZZADRI M., 2013, "Si può osare? Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofofoni in contesto scolastico", in *Educazione Linguistica. Language Education*, 2, 2.
- MONAMI E., 2013, *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- NORRIS J., ORTEGA L., "Effectiveness of L2 instruction. A research synthesis and quantitative meta-analysis", in *Language Learning*, 5.
- NUZZO E., 2008, "La dimensione acquisizionale nell'insegnamento dell'italiano L2", in CAON F., *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- ORTEGA L., 2009., *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics*, London, Routledge.
- PATERNOSTRO G., PELLITTERI A., 2014, "Insegnare la pragmatica della L2 nella L2. Problemi teorici e suggerimenti metodologici", in ARCURI A., MOCCIARO E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Università di Palermo.
- PELLITTERI A., 2013, *Classi di lingua a confronto. Analisi delle interazioni e valutazione degli apprendimenti*, tesi di dottorato non pubblicata.
- PIENEMANN M., 1998, *Language processing and second language development: Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- PIENEMANN M. (ed.), 2005, *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- PROFOZIC N., 2012, *Oral Corrective Feedback, Individual Differences, and L2 Acquisition of French Past Tenses*, tesi di dottorato non pubblicata.
- RANTA L., LYSTER R., 2007, "A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence", in DEKEYSER R. (ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RASTELLI S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- RUSSELL J., SPADA N., 2006, "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A meta-analysis of the research", in NORRIS J., ORTEGA L. (eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- SAXTON M., 1997, "The contrast theory of negative input", in *Journal of Child Language*, 24.
- SHEEN Y., 2008, "Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning", in *Language Learning*, 58.
- SHEEN Y., 2011, *Corrective feedback, individual differences and second language learning*, New York, Springer.

- SHEEN Y., ELLIS R., 2011, "Corrective feedback in language learning, in HINKEL E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, v. 2, New York, Routledge.
- SINCLAIR J., COULTHARD R. M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, Oxford, Oxford University Press.
- TRIFONE P., PALERMO M., 2007, *Grammatica italiana di base*, Milano, Zanichelli.
- TRUSCOTT J., 1999, "What's wrong with oral grammar correction", in *Canadian Modern Language Review*, 55, 4.
- TRUSCOTT J., 2004, "Evidence and conjecture on the effects of correction", in *Journal of Second Language Writing*, 13.
- YANG Y., LYSTER R., 2010, "Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32.

*Riferimenti bibliografici comuni alle due parti*

BALBONI P. E., 2012a, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

BALBONI P. E., 2014b, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci-Locher.

## Appendici

### Appendice 1. Questionario di comunicazione interculturale

# Questionario di comunicazione interculturale

## Finalità

Il presente questionario serve per raccogliere dati specifici sui problemi di comunicazione tra italiani e serbi.

## Struttura concettuale

Il questionario è diviso in cinque sezioni:

- a. *valori* di alcuni elementi non propriamente comunicativi, quali il senso del tempo e della gerarchia, che tuttavia influiscono sulla comunicazione;
- b. *strumenti non verbali* di comunicazione (gesti, posture del corpo, vestiti, *status symbol*, ecc.);
- c. *aspetti verbali* della comunicazione: uso della voce, modo di argomentare, ecc.;
- d. *mosse comunicative*, cioè l'uso degli strumenti (vedi sopra) per mediare, attaccare, ritirarsi, rimandare, ecc.;
- e. alcuni *generi ed eventi comunicativi*: la telefonata, la lettera, la conferenza, la presentazione di un progetto, il gruppo di lavoro, incontri sociali (*party*, cena, ecc.).

## Modalità d'uso

- a. Gli *informant* ricevono una copia del questionario e possono prendere appunti, pensarci, ecc.
- b. Negli incontri con gli *informant* si discute dei vari temi, registrando (se serve) e comunque prendendo appunti negli spazi o in fogli bianchi, riportando il numero della domanda.

## 1. VALORI DI FONDO

In questa sezione si focalizzano alcuni elementi non direttamente collegati alla comunicazione, ma le cui differenze tra culture possono essere rilevanti sul piano delle relazioni interpersonali - e quindi assumere valore comunicativo.

### 1.1 Il tempo

Per gli americani, il tempo è denaro: non va buttato il proprio, non va rubato quello degli altri. Per questo una telefonata americana va dritta all'obiettivo, una telefonata italiana investe qualche tempo in convenevoli. Per i thailandesi, il tempo è un elastico rilassato, che ogni tanto viene tirato dagli eventi esterni, poi torna ad essere indefinito.

- a. Che senso hanno i serbi del tempo?
- b. In che modo guardano i serbi alle *schedule* (programmi, piani) fisse? Tendono a rispettarle o sono disposti a modificarle?
- c. Che senso hanno i serbi della puntualità? Si tratta di un aspetto considerato sempre in maniera uniforme o che cambia al variare del contesto?
- d. Il silenzio è “tempo vuoto”: come si comportano i serbi di fronte al silenzio, per esempio, a tavola?
- e. Si può usare il tempo per dimostrare il proprio potere, facendo “fare anticamera”: come viene vissuta la cosa in Serbia?

### 1.2 Lo spazio

- a. In Serbia quel che è pubblico è “di tutti” (quindi ci si lamenta di chi sporca un parco, una piazza) o è “di nessuno” (quindi nel piazzale dell'azienda si possono buttare pacchetti vuoti di sigarette?)
- b. Come viene vissuta in Serbia la struttura di uffici *open space*?
- c. In un luogo di lavoro, un tavolo ecc., c'è la sensazione di “questo è il mio spazio”, “questa è la mia parte del tavolo”? O si fanno cose in comune?
- d. Si usano gli spazi comuni (atrio, bar, caffè, mensa, ecc.) per risolvere problemi relazionali? Per parlare di lavoro?

### 1.3 Il “fair play”, l'onestà

- a. È possibile / è consuetudine risolvere una situazione (ad esempio uno stallo burocratico) dietro il pagamento di una “mancia” o facendo dei “regali”? Se sì, in quali situazioni?
- b. Se qualcuno chiede una mancia per fare il suo dovere, si tratta di corruzione spicciola o è una sorta di premio di produzione a chi, avendo uno stipendio basso, si dà più da fare degli altri?

- c. Un calciatore che si butta a terra e simula di aver subito un fallo e riceve un rigore a favore sarebbe considerato dai serbi “furbo” o “disonesto”?

#### *1.4 La famiglia*

- a. La famiglia serba viene concepita come una cerchia ristretta di persone, cioè il nucleo familiare vero e proprio, o in maniera estesa? In quest’ultimo caso, chi comprenderebbe?
- b. La famiglia è allargata a comprendere i parenti, gli amici? Cioè: se divento amico di un serbo, divento in qualche modo parte della sua famiglia e del suo gruppo di amici?
- c. L’azienda viene vista come una famiglia (cioè: se tu critichi la mia azienda, stai criticando la mia famiglia virtuale)?

#### *1.5 La gerarchia*

- a. La gerarchia italiana operante in Serbia viene accettata come naturale o vissuta come una sorta di colonialismo, di imposizione dall’esterno?
- b. Un capo con i suoi dipendenti o con chi gli è sotto nella scala gerarchica tende a familiarizzare o mantiene un certo livello di formalità e distacco?
- c. La gerarchia serba è esplicita, diretta (si capisce chi comanda e chi prende le decisioni) oppure implicita, velata?
- d. La comunicazione in una struttura gerarchica è permeabile (l’operaio può fare una proposta, un’osservazione a un capo importante) o impermeabile (la proposta, l’osservazione devono seguire la scala gerarchica, per cui solo il braccio destro del capo può fargli un’osservazione)?
- e. Come si manifesta il rispetto per i superiori?
  - Posture?
  - Gestì?
  - Atteggiamenti?
  - Si ascolta in silenzio senza interloquire?
  - Altro?
- f. Cosa può fare “perdere la faccia” (per esempio, chiedere scusa, giustificarsi o dare spiegazioni in seguito a un errore commesso, ammettere i propri errori, ecc.)?

#### *1.6 Political correctness*

Nelle società attuali c'è una duplice tendenza: accettare le differenze (interetniche, di sesso, religione, ecc.) ma evitare di parlarne in modo da generare discriminazione sociale o umiliazione personale. Cioè: le discriminazioni rimangono, ma non se ne parla.

- a. Come viene vissuta in Serbia questa tendenza antidiscriminatoria?
- b. Nella vita aziendale, sociale, pubblica, ci sono problemi legati a:
  - etnia?
  - Orientamento sessuale?
  - Religione?
  - Tipo di professione (ad esempio; la domestica chiamata “colf”, lo spazzino chiamato “operatore ecologico”, ecc.)?
  - Altro?

#### *1.7 L'idea di conoscenza, di saper fare*

- a. L'idea che si ha di conoscenza è ripetitiva o critica? Nozionistica o concettuale?
- b. Se si chiede a uno “hai capito?”, “sai fare?” la risposta è tendenzialmente “sì” anche se non è vero (per ragioni di rispetto, per paura di sanzioni o di “perdere la faccia”, ecc.)?

#### *1.8 Il senso del denaro e del guadagno*

- a. Parlare di soldi (ad esempio, quanto si guadagna) è un argomento taboo o è comune parlarne? Se sì, in quali situazioni?
- b. È comune prestarsi soldi?
- c. La gente ostenta la ricchezza? In che modo?

#### *1.9 Gli status symbol. Cosa viene considerato uno status symbol?*

#### *1.10 Il nazionalismo*

- a. Quanto è forte il sentimento etno-nazionale dei serbi?
- b. Qual è l'opinione che i serbi hanno di se stessi?
- c. In che modo i serbi parlano di sé con gli stranieri?
- d. In che modo i serbi valutano i croati, i serbi di Bosnia ed Erzegovina, i bosgnacchi e i montenegrini?

e. Da cosa potrebbe sentirsi offeso un serbo in riferimento ai propri sentimenti etno-nazionali?

## 2. LINGUAGGI NON VERBALI

La maggior parte della comunicazione procede per canali non verbali e il maggior numero di informazioni che giungono al cervello attraverso canali sensoriali proviene dall'occhio. Su questa base ci chiediamo che problemi pongano il corpo, le distanze tra corpi e gli oggetti sui corpi nel processo di comunicazione.

### 2.1. Uso del corpo

#### a. Sorriso

- In Italia significa un generico accordo, o almeno la comprensione di quanto si sta dicendo; in Oriente può voler dire “no”, anche se il diniego non è espresso per non offendere. Che ruolo ha il sorriso in Serbia?
- Sorridere è un gesto compiuto frequentemente in un’interazione? Rispetto agli italiani, i serbi sorridono di più, di meno o non ci sono differenze in tal senso?
- Ci sono situazioni generali in cui sorridere può essere una mossa comunicativa rischiosa?

b. *Occhi.* Guardare negli occhi è inteso da noi come segno di franchezza. In Oriente può essere una sfida. In Serbia?

c. *Espressioni del viso attraverso le quali si comunicano pensieri e stati d’animo.* In Italia e USA sono date per “ovvie”, in Europa settentrionale si chiede che siano abbastanza controllate. In Oriente sono vietate. In Serbia?

#### d. Braccia e mani

- Tenerle incrociate davanti al petto può essere un modo per mantenere le distanze. Alcune culture non accettano le mani in tasca. In Serbia?
- Si ritiene che una stretta di mano stritolante dimostri sincerità e “virilità”. In Serbia?
- La mano spesso sottolinea le parole: ma i gesti hanno diversi significati: il segno americano di "OK" ad esempio è volgare in molte culture. Quali gesti delle mani sono volgari in Serbia? Quali gesti italiani vanno evitati?
- Gesti offensivi.
- Gesti che possono passare per richiami sessuali.
- Altri gesti che creano incomprensioni.
- Ci sono gesti tipici di altre culture slave meridionali che nella cultura serba sono considerati negativamente e sono quindi da evitare?

- Gli italiani muovono molto le mani mentre parlano: ciò spesso li fa ritenere aggressivi, invadenti. I serbi muovono le mani? Come vivono la gestualità italiana?
- e. *Gambe e piedi.* Accavallare le gambe è accettato in molte culture, incrociarle un po' meno; gli arabi non gradiscono questi atteggiamenti, mentre alcune culture permettono, in situazioni di informalità, togliersi le scarpe. In Serbia?
- f. *Sudore (e profumo)*
- Il sudore è bandito in culture come quella italiana, mentre in altre è considerato normale. Asciugarsi il sudore, in Europa, è spesso sanzionato negativamente. In Serbia? Ci sono differenze legate alla vista o all'odore del sudore tra uomini e donne?
  - Quanto ai profumi, la definizione di "buono" e di "modica quantità" varia da cultura a cultura. In Serbia quanto si profumano uomini e donne?
- g. *Rumori corporei.* Soffiarsi (anche se con minimo rumore) il naso è permesso o vietato nelle varie culture. Lo stesso vale per il ruttare, dar sfogo a rumori intestinali, produrre altri rumori con la bocca durante un pasto (ad esempio quando si mangia una zuppa, si beve, ecc.). In Serbia?

## 2.2 Distanza tra corpi

Esiste un'unità di misura "biologica", tipica di tutti gli animali, che coincide con la distanza di sicurezza. Negli uomini, essa è la distanza del braccio teso (circa 60 cm.).

### a. *Contatto frontale*

- Le culture mediterranee accettano di solito di scendere sotto la distanza base anche tra persone estranee, ma possono sembrare invadenti alle persone di altre culture (che sembrano invece "gelide" agli italiani). In Serbia?
- Altre osservazioni?

### b. *Contatto laterale*

- Vigono svariate regole: molti mediterranei si prendono a braccetto (addirittura per mano nei paesi arabi) anche tra maschi, cosa esclusa nel nord. In Serbia?
- Altre osservazioni?

### c. *Baci e abbracci*

- Sono frequenti?

- Quanti baci ci si dà? In quali occasioni?

#### *d. Saluti*

- Quali sono le forme di saluto comunemente usate in situazioni formali tra uomo e uomo, tra donna e donna e tra uomo e donna? E in situazioni informali?
- Quali sono le forme di saluto comunemente usate in situazioni informali tra uomo e uomo, tra donna e donna e tra uomo e donna?

### **2.3 Altri problemi relativi al linguaggio corporeo?**

#### **2.4 Uso di oggetti**

Nella comunicazione "l'abito fa il monaco"<sup>96</sup>.

#### *a. Vestiario*

- Un vestito "formale" in Italia include camicia, cravatta, giacca; negli USA è sufficiente la cravatta, anche con una camicia a maniche corte e la giacca poggiata sullo schienale — atteggiamento che da noi sarebbe di amichevole informalità. Un abito spezzato è perfettamente formale in Italia ma a un americano ricorda quello degli immigrati poveri. In Serbia?
- Una situazione formale cosa richiede a una donna in riferimento al look, al trucco, all'apparenza in generale?
- Come vengono visti nella cultura serba:
  - i. l'uomo che porta l'orecchino?
  - ii. L'uomo rasato?
  - iii. L'uomo che porta i capelli lunghi?
  - iv. I tatuaggi?

---

<sup>96</sup> L'espressione richiama il proverbio italiano "l'abito non fa il monaco", modo di dire che suggerisce che spesso le persone non appaiono come sono a prima vista e con il quale si invita dunque a diffidare delle apparenze, molto spesso ingannevoli ed illusorie, nel giudicare una persona, evitando quindi di esprimere valutazioni precipitose e prive di una riflessione critica sul conto di qualcuno. Con l'espressione "l'abito fa il monaco" si vuole, al contrario, sottolineare l'importanza dell'apparenza e della prima impressione che un interlocutore comunica.

b. *Status symbol*. Gli *status symbol* variano da cultura a cultura, da classe a classe: stemmini sul bavero, Rolex al polso, gioielli, orecchini, telefonini, borse, *Mont Blanc* nel taschino. In Serbia quali sono i principali *status symbol*?

c. *Offerta di sigarette, liquori, ecc.*

- Si tratta di problemi legati sia a ciò che si può offrire sia al fatto che l'insistere nell'offrire o lo schernirsi nell'accettare siano previsti dalla cultura, come nel sud d'Italia. In Serbia si insiste? E quanta insistenza bisogna accettare prima di "cedere"?
- Esistono problemi relativi a certi prodotti, come ad esempio l'alcol (generalmente bandito nel mondo arabo) oppure il fumo (sempre più bandito negli USA)?

d. *Regali*

- Cosa si porta in regalo in Serbia?
- Lo si porta al padrone o alla padrona di casa?
- Lo si presenta prima, durante o dopo l'invito?
- Si apre un regalo ricevuto o no?
- Quanta sorpresa e riconoscenza bisogna esprimere?
- Che ruolo hanno i regali floreali? A chi si regalano? È più comune regalare mazzi di fiori, singoli fiori, un certo numero di fiori o una composizione?
- Quale rilevanza ha la confezione (in Giappone ad esempio esiste una cultura dell'incartare)?

e. *Denaro*

- Il denaro ha valore simbolico e valore pratico. Sul piano simbolico, come indicatore di ricchezza, le culture differiscono molto: dichiarare a tavola il proprio reddito annuo e chiederlo agli altri commensali non è inusuale in America mentre è vietato in Italia, come ogni esibizione esplicita di danaro. In Serbia?
- Dal punto di vista pratico: in Serbia chi paga alla fine di un pranzo? È necessario fare la scena "pago io"? Dopo quanti tentativi desistere? È ovvio che chi invita paga? Come si dà la mancia?

### 3. ASPETTI VERBALI

#### 3.1. Uso della voce

La lingua è prima di tutto espressione sonora. A secondo dell'uso che noi facciamo del tono di voce possiamo essere percepiti come fragili o aggressivi, invadenti o gentili.

- a. *Tono.* Gli italiani sono soliti parlare con un tono di voce alto o molto alto come segno di partecipazione e coinvolgimento, ma questo comportamento può essere visto da altre culture come qualcosa di buffo o di fastidioso. I serbi che tono di voce tengono generalmente in una conversazione?
- b. *Velocità.* L'alta velocità del parlato è sempre una forma di violenza e può scatenare reazioni di ripulsa. Lo usano volentieri gli americani per ribadire che non gli interessa il resto del mondo. I serbi?
- c. *Sovrapporre le voci, parlarsi sopra, interrompersi.* Sono ritenuti aggressivi in molte culture. in Serbia?
- d. *Altre osservazioni sul tono di voce?*

#### 3.2. Scelta delle parole e degli argomenti

- a. *Argomenti tabù.*
  - Esistono dei campi lessicali che sono tabù in una lingua e non in altre: ad esempio parlare del proprio corpo, dei propri malanni (soprattutto digestivi) è fuori luogo nel mondo anglosassone, mentre parlare di danaro in maniera diretta non è ritenuto sconveniente. In Serbia?
  - Non è il caso di parlare di nazismo conversando con tedeschi, di mafia o psicoanalisti con italiani, di famiglia reale con gli inglesi. Con i serbi?
- b. *Terminologia specialistica.* Un altro problema relativo al lessico riguarda l'uso di terminologia specialistica, di tecnicismi, di anglicismi, di sigle, ecc. Che uso se ne fa in Serbia?
- c. *Superlativi e comparativi.* Anche il più umile paesino del MidWest americano ha qualcosa in cui è *the best, the most*, perché il concetto di superlativo e di confronto è proprio della cultura americana; al contrario, un inglese ama l'*understatement*, per cui un nano "non è molto alto" e Bill Gates "non ha problemi di danaro".
  - Quella serba è una cultura competitiva?
  - Il confronto va accentuato o mascherato?
- d. *Titoli e appellativi*

- Gli appellativi come “signore/a/ina” o i titoli (“Dott.,” “Ing.,” ecc.) differiscono da cultura a cultura e sono oggetto di *political correctness*. Come ci si regola in Serbia?
- Si può chiamare una persona per cognome, come si fa in Italia sia con subalterni sia tra colleghi (cosa vietatissima in America)? Oppure si fa sempre precedere il cognome da un titolo o da un appellativo (per esempio *Mr, Miss, Mrs, Ms* negli USA)?

e. *Formale/informale*

- In Serbia è comune mantenere l’uso del “lei” o si passa rapidamente al tu (come avviene ad esempio in Italia tra colleghi)? E in quali occasioni e tra chi?
- Chi propone generalmente di passare al “tu”?
- Ci sono altre regole di formalità linguistica, oltre al solito evitare parole sconce, ecc.? In Italia, per esempio, si fa un ampio uso del condizionale nelle domande (“sarebbe possibile...”), nelle offerte (“vorresti”), si ricorre spesso a termini come “grazie”, “per piacere”, ci si scusa spesso, è comune chiedere pareri e autorizzazioni (“secondo te, posso...”, “che ne dici se...”). I serbi come si comportano?

f. *Struttura del testo*. Il testo anglosassone è chiaramente indirizzato al suo scopo, *straight to the point*, senza divagazioni, i concetti sono espressi in maniera chiara, semplice, diretta; il testo latino è invece costellato di frasi subordinate, distinguo, precisazioni, preoccupazioni per la chiara definizione dei termini, è evidente una grande attenzione nella scelta delle parole e nella formulazione delle frasi che ad uno straniero potrebbero dare l’impressione di scarsa chiarezza, volontà di nascondere qualcosa o addirittura paura di esprimersi; il testo orientale procede per approssimazioni progressive al focus del discorso. Il testo serbo?

g. *Negazioni*. Alcune culture non hanno problemi nel rispondere direttamente “no”, mentre molte culture orientali e africane vietano un “no” ad un ospite, ad uno straniero, ad un superiore per non mancargli di rispetto. La cultura nord-europea e quella anglosassone legano affermazione e negazione nella risposta negativa: “yes... but...” pone in evidenza quello su cui si concorda – anche se minimo – prima di giungere a negare un fatto, un permesso, un accordo; la cultura mediterranea (ma qui stiamo correndo il rischio di una forte generalizzazione, perché molti professionisti avvezzi all’ambiente internazionale hanno assunto modelli anglosassoni) tende invece a dire “no... (ma...)”, cioè a mettere immediatamente in evidenza il problema, anche se si tratta di un elemento secondario, e poi a indicare che sul resto c’è accordo. I serbi come si comportano?

### 3.3 Altri aspetti linguistici che provocano problemi comunicativi interculturali?

## 4. MOSSE COMUNICATIVE

Avere la scacchiera e i pezzi non basta per vincere, cioè per dare un esito felice alla propria comunicazione: bisogna conoscere le mosse e le regole che le governano. Nello specifico, avremo mosse *up* e mosse *down* a seconda che esse tendano a favorire chi le compie nel tentativo di prendere controllo dell'evento oppure che mirino piuttosto a permettere di evitare un'*escalation*, cioè un diverbio, lasciando raffreddare gli animi, prendendo tempo, ammettendo l'errore, e così via.

### 4.1 Mosse prevalentemente *up*

Si tratta di mosse compiute da chi vuol prendere controllo dell'evento. Come vengono vissute in Serbia le seguenti mosse?

- a. *Attaccare.*
- b. *Rimproverare.*
- c. *Costruire insieme, cooperare.*
- d. *Dissentire in maniera esplicita.*
- e. *Esporsi, dire chiaramente quel che uno farebbe o non farebbe.*
- f. *Ordinare o proibire esplicitamente.*
- g. *Proporre, suggerire, come variante formale dell'ordinare.*
- h. *Riassumere, come atto di potere, in cui si sceglie quel che ci va bene tra tutto quel che è stato detto.*
- i. *Verificare la comprensione (in molte culture è offensivo).*

### 4.2 Mosse ambivalenti

Ci sono delle mosse la cui direzione *up* o *down* dipende dalla situazione. Come vengono vissute in Serbia le seguenti mosse?

- a. *Cambiare argomento.* In alcune culture serve per non far perdere la faccia o per non ammettere di aver sbagliato;
- b. *Domandare* (in alcune culture è ritenuta una posizione debole, da inferiore);
- c. *Ironizzare* (in alcune culture non si fa, in altre è obbligatorio);
- d. *Interrompere;*
- e. *Rimandare*, soprattutto per non ammettere che si è perso o si sta perdendo un confronto;
- f. *Sdrammatizzare.* In alcuni paesi la battuta viene vissuta come insulto, in una discussione;

g. *Tacere*. Può dimostrare superiorità o inferiorità.

#### **4.3 Mosse prevalentemente *down***

a. *Abbandonare una discussione, lasciar perdere.*

b. *Concordare, venire a patti, a compromesso.*

c. *Difendersi*, anche verso un superiore, se si viene accusato di un errore ecc.

d. *Scusarsi* (in certe culture fa perdere la faccia).

## 5. EVENTI COMUNICATIVI IN SITUAZIONI LAVORATIVE, ISTITUZIONALI, DI RAPPRESENTANZA

### 5.1 Dialogo, conversazione, *meeting*

Intendiamo sia il dialogo a due sia il *meeting* con più persone. I principali problemi su cui concentrare l'attenzione e le principali domande su cui riflettere sono i seguenti:

- a. il passaggio lei > tu: chi lo propone? Come si attua? Si tratta di una tendenza comune? Se sì, in quali situazioni prevalentemente?
- b. Il passaggio lei > tu rappresenta l'unico elemento di informalità che ci si può aspettare nei contesti individuati o ve ne sono altri (per esempio, il passaggio dal cognome al nome di battesimo per rivolgersi a una persona, l'uso di forme linguistiche più libere, di parole tabù, ecc.)?
- c. Quanto spazio si dedica ai convenevoli?
- d. Chi propone il passaggio dai convenevoli o dal discorso generico (tempo, famiglia, viaggio) al *business*?
- e. Dove si parla di affari?
- f. Le interruzioni reciproche. I latini le ammettono, entro certi limiti; gli anglosassoni le evitano. I serbi?
- g. Chi segnala la conclusione di un incontro? In che modo?
- h. L'uso delle pause e dei silenzi: gli italiani non tollerano il silenzio, che per loro crea imbarazzo, mentre gli scandinavi e i baltici apprezzano le pause. I serbi?
- i. Altre eventuali osservazioni?

### 5.2 Telefonata

Oltre a quanto detto per il dialogo, è opportuno riflettere sui seguenti aspetti o sulle seguenti domande:

- a. l'apertura e la chiusura della telefonata. Ad esempio, in Cina chi chiama non si presenta, in Italia ciò è d'obbligo. In Serbia?
- b. La natura e la lunghezza dei convenevoli. Nella tua cultura, la domanda "come stai" richiede una risposta standard ("bene, grazie, e tu?") oppure è plausibile una risposta autentica, in cui chi risponde può, ad esempio, accennare a problemi fisici, familiari, lavorativi, di salute, ecc. o ad altro?
- c. I modi per tagliare corto nelle telefonate internazionali o in quelle sgradite.
- d. In quali orari è opportuno telefonare?

- e. Altre osservazioni?

### 5.3 Conferenza e presentazione della propria azienda, dei propri prodotti

- a. Convenevoli iniziali e loro natura: gli americani, ad esempio, iniziano con lodi sperticate dell'ospite (ridicole alle orecchie degli italiani, che si limitano ad una presentazione essenziale), spesso fanno battute. Cosa avviene in Serbia? Ci si attende che chi fa la presentazione faccia convenevoli, ringrazi, ecc., o che inizi subito?
- b. Per gli anglosassoni una battuta, soprattutto per rompere il ghiaccio, risulta spesso gradevole, mentre altri popoli tendono ad accettarla di meno. Cosa succede in Serbia?
- c. In che modo si mostra attenzione verso chi parla?
- d. Si preferisce schematicità, organizzazione per punti oppure un discorso globale, complesso, con delle digressioni?
- e. Uno dei principali punti da curare è il rapporto tra enfasi e *understatement*, cioè esplicitezza e implicitezza, nell'indicare progetti, risultati, ecc. Cosa si fa in Serbia?
- f. L'oratore deve avere una postura tranquilla, accanto a un leggio o a un tavolo, oppure può muoversi, camminare, avanzare verso il "pubblico"? Deve stare in piedi o può restare seduto?
- g. Altre osservazioni?

### 5.4 Invito a cocktail, party in piedi, pranzo o cena

- a. È previsto che si sia puntualissimi? È previsto, come in molti cocktail americani, anche l'ora di chiusura, entro la quale tutti gli ospiti devono essere andati via?
- b. Chi inizia a mangiare? Si dice un corrispondente di "buon appetito"?
- c. Quali sono gli orari del pranzo e della cena?
- d. Chi si occupa di servire la tavola? E nel caso delle grigliate e della "slava"?
- e. Si portano tutte le pietanze insieme a tavola o, come in Italia, sono previsti diversi momenti?
- f. Se si va a mangiare fuori, è prassi dare la mancia al cameriere?
- g. È prassi che l'ospite si presenti con un regalo in caso di invito a cena in una casa? Se sì, di che tipo?
- h. Chi versa da bere? E cosa? E come? In molte culture, ad esempio, si versa il vino con la mano destra piegando la bottiglia verso sinistra perché altrimenti si vuole comunicare disprezzo per la persona a cui si versa da bere.
- i. Lasciare qualcosa nel piatto è scortese in Italia e anche il bicchiere andrebbe vuotato. In Serbia?

- j. Argomenti tabù; argomenti “diversivi” e riempitivi a tavola: ce ne sono in Serbia? E' possibile il passaggio a discorsi d'affari mentre si sta mangiando o bevendo?
- k. Chi dichiara la conclusione dell'evento?
- l. Bisogna ricambiare l'invito?
- m. Esistono gesti e posture obbligate (le mani sul tavolo per gli italiani, la sola mano destra sul tavolo per gli americani) o vietate (i gomiti sul tavolo, ad esempio)?
- n. Come esprimere soddisfazione? In certe culture è comune ruttare o espellere flatulenze intestinali, in altre battere gentilmente con i polpastrelli sul tavolo. In Serbia?
- o. Che ruolo ha l'alcol? Come viene visto il consumo di alcolici in situazioni formali o istituzionali?
- p. Altri problemi?

## 5.5 Riunione

- a. Come viene mascherata o evidenziata la gerarchia in una riunione in Serbia? Per esempio, come si riconosce il capo (siede a capotavola, entra per primo nella stanza del *meeting*, prende per primo la parola, ecc.)?
- b. Chi apre e chiude la seduta, chi e come passa la parola, chi e come può interrompere?
- c. Cosa ci si attende dal leader in termini di registro linguistico, di funzione di negoziatore, di passaggio di parola tra gli altri interlocutori?
- d. È possibile ricorrere a storielle, aneddoti, ecc. per rasserenare la situazione?
- e. Ci sono argomenti tabù?
- f. È necessario attenersi strettamente all'ordine del giorno, come pretendono tedeschi e scandinavi, o c'è più flessibilità, alla latina, per cui certi argomenti presenti in scaletta all'inizio possono essere trattati anche alla fine?
- g. Gestione dei conflitti interpersonali: entro che limiti si può discutere? Per gli inglesi, ad esempio, gli italiani non discutono ma litigano.
- h. Un Italiano tende a dire “no” se in una proposta c'è anche un dettaglio che non va: il resto viene dato per accettato e si focalizza l'attenzione sul dettaglio. Un americano dice “yes... but...” e mette prima in evidenza ciò su cui vi è accordo rispetto a ciò che invece crea disaccordo. I serbi come si comportano?
- i. Gestione del tempo: si preferisce la sintesi e la concisione (il rischio è che questi atteggiamenti possano essere interpretati da chi appartiene a una cultura diversa come decisionismo) o l'analisi e l'approfondimento (il rischio è, in questo caso, che questi atteggiamenti possano essere visti da chi appartiene a una cultura diversa come perdita di tempo)?

j. Altre osservazioni?

### **5.6 Il caffè**

- a. Che ruolo ha nella tua cultura il caffè? Quali sono le caratteristiche di questo rito?
- b. Qual è generalmente la durata di un caffè?
- c. Quali sono gli orari in cui ci si incontra per un caffè?
- d. Altre osservazioni?

**5.7 Email e sms (di lavoro).** Quali sono le caratteristiche stilistiche (per esempio, formule di apertura e di chiusura, elementi fissi, registro, ecc.)?

*Appendice 2. Pre-test di produzione orale del congiuntivo presente*

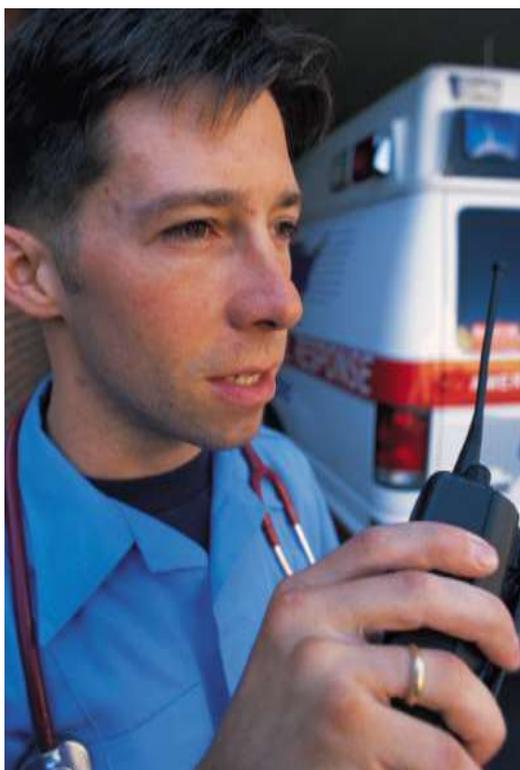
1. Guarda l'immagine e commentala. In particolare, vorrei conoscere le tue idee, le tue opinioni o le tue impressioni sui seguenti punti:



- a) la scena che vedi;
- b) le persone coinvolte: chi sono e i rapporti che ci sono tra di loro;
- c) quello che succede e perché;
- d) l'atmosfera;
- e) il comportamento dei diversi personaggi;

Fornisci, infine, una tua opinione o una tua impressione su quello che vedi.

2. Guarda le seguenti immagini e rispondi alle relative domande.



Cosa fa il signore? Qual è la tua opinione o impressione?



Chi sono i due signori? Qual è la tua opinione o impressione?

3. Guarda le seguenti immagini e rispondi alle relative domande.



Dove si trovano queste persone? Che ne pensi?



Quanti anni hanno queste due ragazze? Che ne pensi?

4. Guarda le immagini e rispondi alle relative domande facendo iniziare la tua risposta nella maniera suggerita.

**Esempio 1:**



Cosa fa il bambino?

Penso che...

Penso che il bambino giochi con il suo cane.

**Esempio 2:**



Che sport praticano le ragazze?

Lo sport...

Lo sport che le ragazze praticano è il baseball.

**Item 1**



Com'è la pallina gialla?

Penso che...

**Item 2**



Cosa ha Pinocchio nella mano destra?

Mi sembra che...

### Item 3



Cosa fanno i due animali?

I due animali...

### Item 4



Cosa fa la persona nella foto?

Mi pare che...

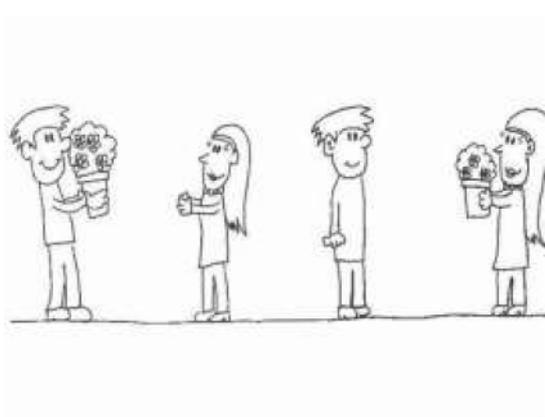
**Item 5**



Cosa deve fare la gente per avere un fisico migliore?

Penso che ...

**Item 6**



Cosa è successo alla pianta?

La pianta...

**Item 7**



Cosa vuole il bambino?

Mi sembra che...

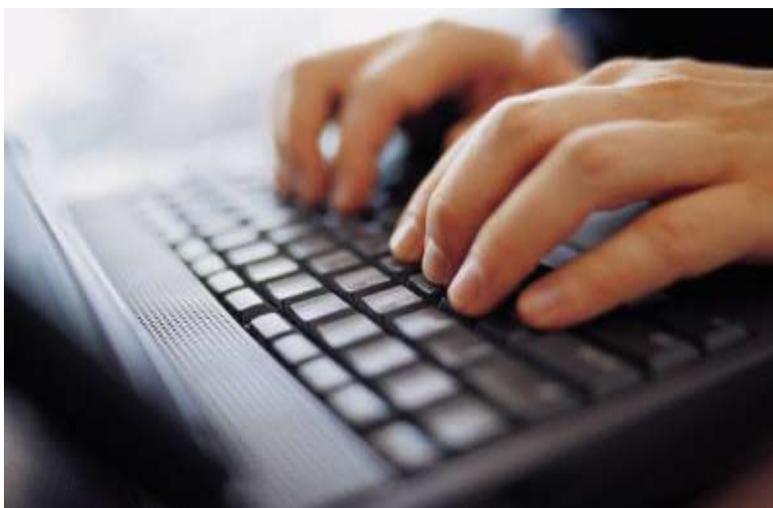
**Item 8**



Cosa fa la signora?

Mi pare che...

**Item 9**



Cosa vedi nell'immagine?

Nell'immagine...

**Item 10**



Cosa fa la ragazza?

Penso che...

### Item 11



Compagnia Airline	Volo n° Flight n°	Destinazione Destination	Orario tab. Sched. time	Orario prev. Expect. time
	AP 06810	BRINDISI	7.15	11.00
	LH 06810	BRINDISI	7.15	11.00
	SK 00686	COPENHAGEN	7.35	
	AZ 02023	ROMA	8.20	
	IB 03635	MADRID	8.35	
	AZ 02025	ROMA	8.40	
	AZ 02025	ROMA	9.00	11.00

A che ora parte l'aereo per Madrid?

Mi sembra che...

### Item 12



In che paese si può incontrare un simile paesaggio?

Un simile paesaggio...

**Item 13**



Nella camera di Marco c'è molta confusione. Cosa deve fare Marco?

Mi pare che...

**Item 14**



Cosa fa la signora?

Penso che...

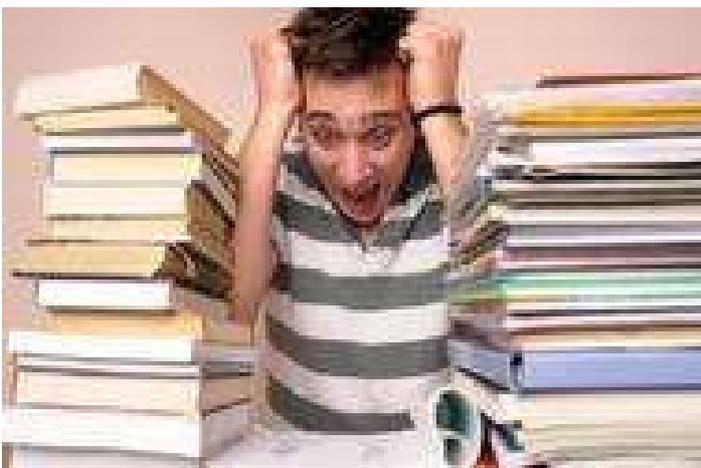
**Item 15**



A chi sta parlando la signora?

La signora...

**Item 16 – dovere**



Cosa deve fare il ragazzo?

Mi sembra che...

**Item 17**



Come sono le palline azzurre?

Mi pare che...

**Item 18**



Quanti anni potrebbe avere la bambina?

La bambina...

**Item 19**



Cosa fa il ragazzo?

Penso che...

**Item 20**



Cosa fa la ragazza?

Mi sembra che...

**Item 21**



Dove vanno i due signori?

I due signori...

**Item 22**

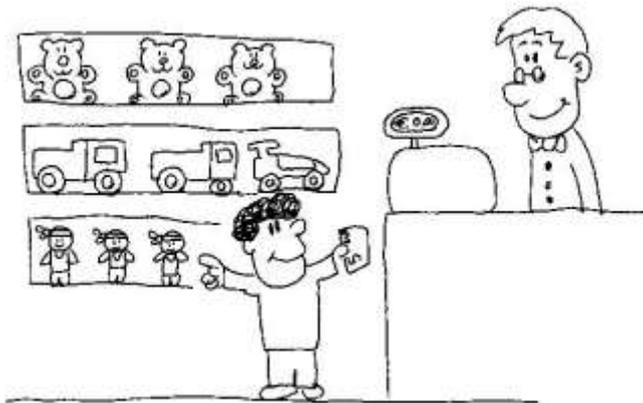


Cosa può fare Spiderman?

Mi pare che...



**Item 23**



Cosa vuole il bambino?

Penso che...

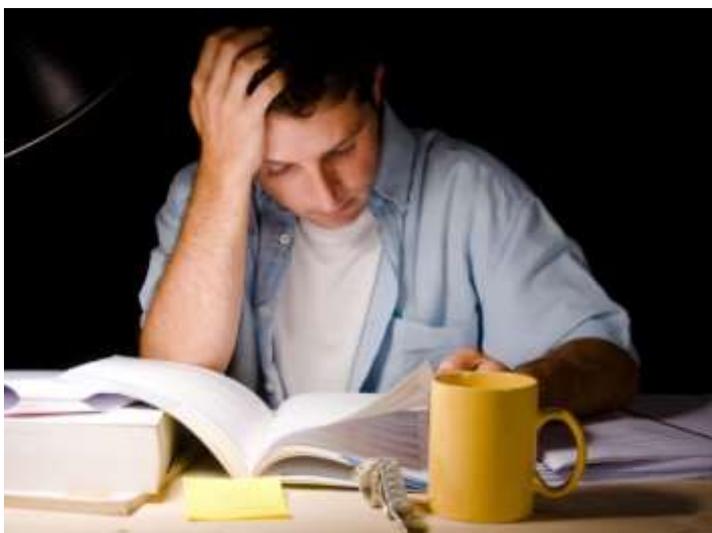
**Item 24**



Cosa sta per fare il ragazzo?

Il ragazzo...

**Item 25**



Cosa fa il ragazzo?

Mi sembra che...

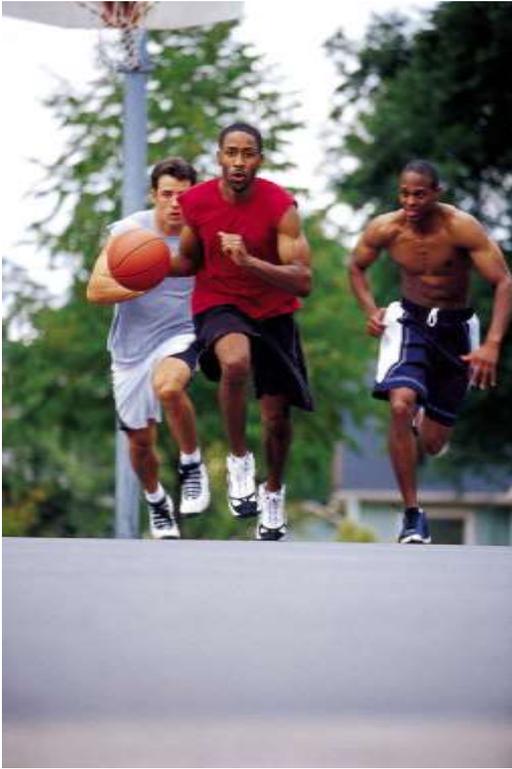
**Item 26**



Cosa fa il ragazzo?

Mi pare che...

**Item 27**



Cosa fanno i tre ragazzi?

I tre ragazzi...

**Item 28**



Cosa ha in mano il signore?

Penso che...

**Item 29**



Cosa può fare Superman?

Mi sembra che...

**Item 30**



In che stagione dell'anno è stata scattata la foto?

La foto...

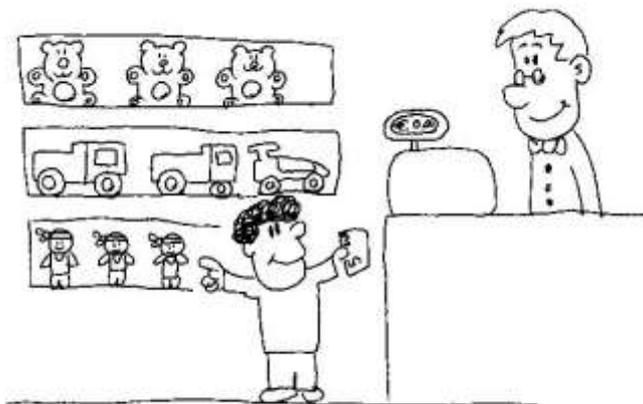
**Item 31**



Cosa ha Pinocchio nella mano sinistra?

Mi pare che...

**Item 32**



Cosa può comprare il bambino con 5 euro?

Penso che...

**Item 33**



Che lavoro potrebbe fare il signore?

Il signore...

**Item 34**



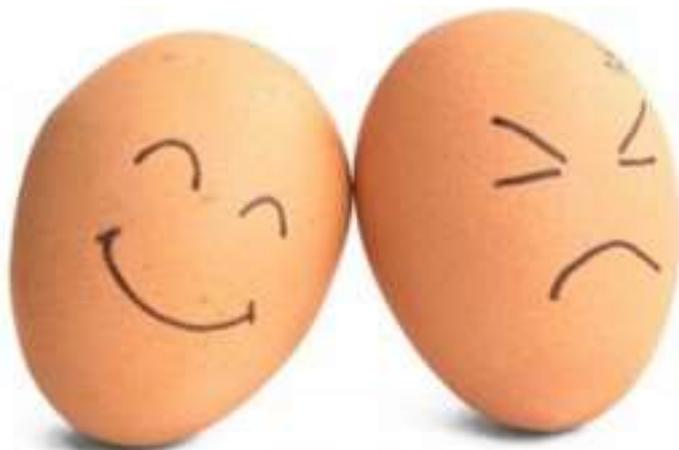
Com'è il signore?

Mi sembra che...

**Item 35**

A

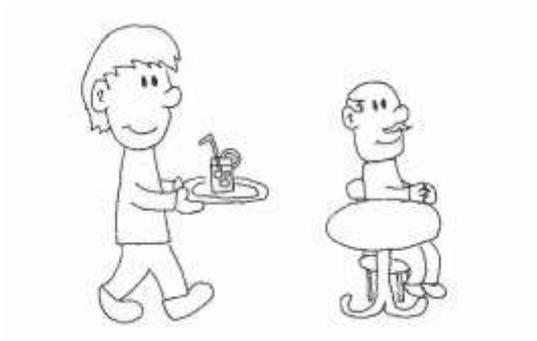
B



Cosa vuole A?

Mi pare che...

**Item 36**



Cosa va a fare il ragazzo?

Il ragazzo...

**Item 37**



Cosa fa la ragazza?

Penso che...

**Item 38**



La ragazza preferisce la pizza o la pasta?

Mi sembra che...

**Item 39**



Cosa è successo alle uova?

Le uova...

**Item 40**



Cosa fa il ragazzo?

Mi pare che...

*Appendice 3. Pre-test di produzione scritta del congiuntivo presente*

1. Guarda l'immagine e commentala scrivendo un breve testo. In particolare, vorrei conoscere le tue idee, le tue opinioni o le tue impressioni sui seguenti punti:



- a) la scena che vedi;
- b) le persone coinvolte: chi sono e i rapporti che ci sono tra di loro;
- c) quello che succede e perché;
- d) l'atmosfera;
- e) il comportamento dei diversi personaggi.

Fornisci, infine, una tua opinione o una tua impressione su quello che vedi.

---

---

---

---

---

---

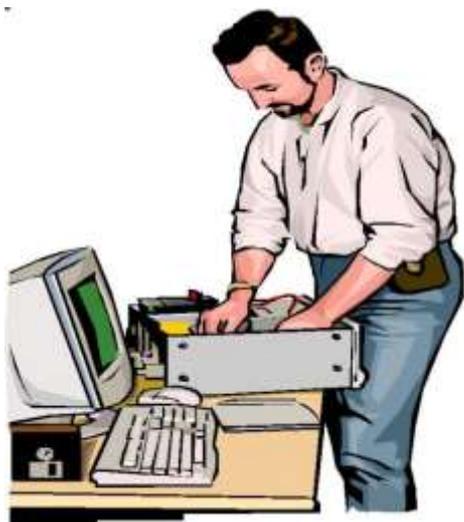
---

---

---

---

2. Guarda le seguenti immagini e rispondi alle relative domande.



Cosa fa il signore? Qual è la tua opinione o impressione?

---

---

Chi sono le persone che vedi nella foto? Qual è la tua opinione o impressione?



---

---

3. Guarda le seguenti immagini e rispondi alle relative domande.

Dove si trovano queste persone? Che ne pensi?



---

---

Quanti anni hanno queste persone? Che ne pensi?



---

---

4. Completa le seguenti frasi inserendo il verbo tra parentesi nella forma che ritieni corretta.

<i>Frase da completare</i>	
1.	Penso che la pizza napoletana _____ la migliore del mondo (essere).
2.	Mi sembra che gli studenti _____ sempre molti compiti da fare (avere).
3.	Il cellulare è caduto a terra e _____ (rompersi).
4.	Mi pare che i giovani d'oggi _____ sempre più email (scrivere).
5.	Penso che Marco _____ andare a comprare il latte (dovere).
6.	Il computer mi _____ dalla mamma per il compleanno (regalare).
7.	Mi sembra che Marco _____ andare al cinema invece di rimanere a casa (volere).
8.	Mi pare che la mamma _____ la casa ogni sabato (pulire).
9.	Ieri _____ ad allenarmi in palestra (andare).
10.	Penso che quel giornalista _____ sempre in modo appropriato (parlare).
11.	Mi sembra che la nave per Genova _____ ogni giorno alle 18.00 (partire).
12.	Per Natale di solito _____ molto (mangiare).
13.	Mi pare che Luigi _____ fare ancora i compiti (dovere).
14.	Penso che ogni persona _____ la propria casa almeno una volta a settimana (pulire).
15.	L'università di Cambridge _____ una delle più prestigiose del mondo (essere).
16.	Mi sembra che ogni persona _____ essere sempre consapevole delle proprie qualità ma anche dei propri limiti (dovere).
17.	Mi pare che oggi _____ il compleanno di Marco (essere).
18.	Firenze _____ la culla del Rinascimento (considerare).
19.	Penso che tu _____ troppo poco (dormire).
20.	Mi sembra che la mia vicina di casa _____ ogni sera (correre).
21.	Steve Jobs _____ un genio dell'informatica (essere).
22.	Mi pare che tu _____ chiedere alla banca un prestito, se non hai abbastanza soldi per pagare la casa (potere).
23.	Penso che ogni atleta _____ sempre vincere (volere).
24.	In inverno _____ molto freddo in Alaska (esserci).
25.	Mi sembra che Giovanni _____ troppo poco (studiare).
26.	Mi pare che Luigi _____ troppo (dormire).
27.	Il mio nuovo smartphone mi _____ sempre problemi (dare).
28.	Penso che i calciatori _____ davvero troppi soldi (avere).
29.	Mi sembra che un calciatore _____ avere tutto quello che desidera senza problemi (potere).
30.	Oggi dopo il lavoro _____ riposarmi un po' (volere).
31.	Mi pare che Marco _____ un nuovo taglio di capelli. Lo trovo un po' diverso da ieri (avere).
32.	Penso che gli extraterrestri _____ volare (potere).
33.	Mi _____ andare al mare domani (piacere).
34.	Mi sembra che tutto il mondo _____ sotto shock per gli attentati terroristici (essere).
35.	Mi pare che Anna _____ dimenticare quello le è successo a scuola (volere).
36.	La partita di ieri _____ in un clima di tensione (giocare).
37.	Penso che oggi la gente _____ molto meno che in passato (leggere).
38.	Mi sembra che oggi molta gente _____ la ricchezza materiale ai valori morali (preferire).

39. In certe città, è possibile \_\_\_\_\_ la spazzatura solamente nelle ore serali (buttare).

40. Mi pare che in Turchia la gente \_\_\_\_\_ troppo (fumare).

*Appendice 4. Pre-test di produzione orale del congiuntivo imperfetto*

1. Esprimi un desiderio per il tuo migliore amico o per la tua migliore amica in riferimento ai seguenti concetti:
  - soldi;
  - amore;
  - felicità;
  - lavoro.
  
2. Analizza le seguenti situazioni:
  - la tua migliore amica è sempre sola. Cosa vorresti?
  
  - Tuo figlio non va molto bene a scuola. Cosa vorresti?
  
3. La tua città ha molti problemi di traffico e di inquinamento. Fai delle ipotesi su cosa li potrebbe risolvere?



4. Questa ragazza ha un esame importante domani: cosa sarebbe meglio o necessario?



5. Completa le frasi relative a ogni immagine.

**Esempio 1**



Questa ragazza lavora come cameriera. Per avere un lavoro migliore, sarebbe necessario che...

Questa ragazza lavora come cameriera. Per avere un lavoro migliore, sarebbe necessario che studiasse per prendere una laurea.

**Esempio 2**



I girasoli si chiamano così perché...

I girasoli si chiamano così perché si girano in direzione del sole.

### Item 1



Le due persone nella foto...

### Item 2



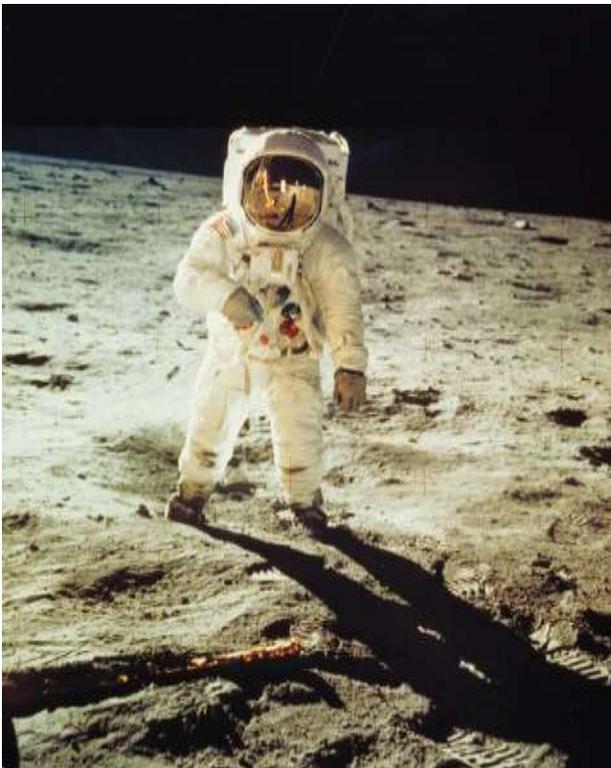
Giovanni è sempre triste. Sua madre vorrebbe invece che...

**Item 3**



Giovanni ascolta molta musica ma studia molto poco. Sarebbe necessario che Giovanni...

**Item 4**



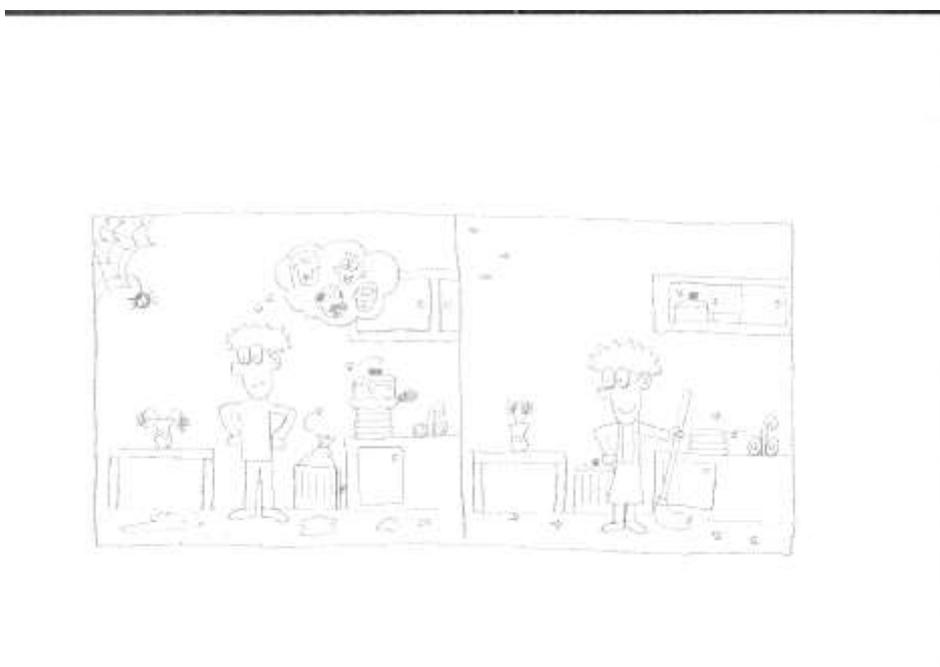
Se facessi l'astronauta...

**Item 5**



Il bambino deve andare a letto e vorrebbe che la madre...

**Item 6**



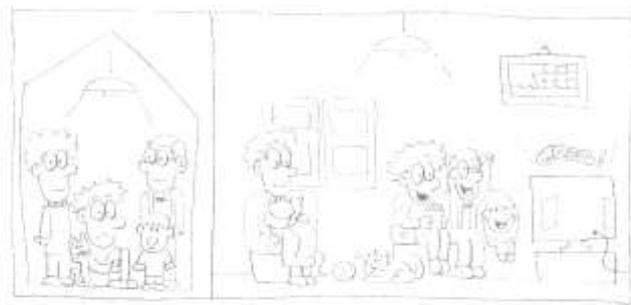
Giovanni ha la casa sporca e domani ha ospiti. Sarebbe meglio che Giovanni...

### Item 7



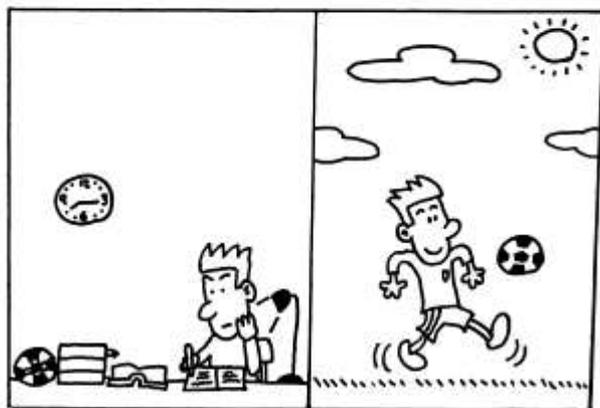
Il bambino ha finito di fare i compiti e quindi adesso...

### Item 8



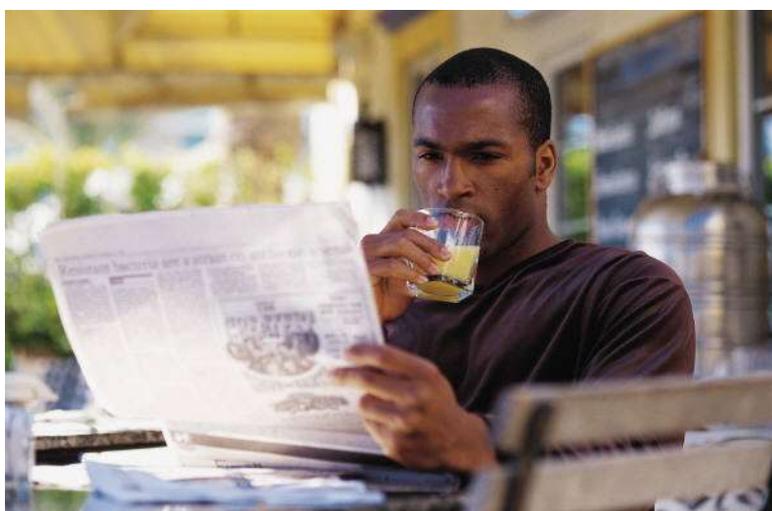
Giovanni e la sua famiglia hanno un appartamento molto piccolo e scomodo. Sarebbe necessario, invece, che...

**Item 9**



Giovanni studia sempre ma non gioca mai a pallone. Sarebbe meglio che ogni tanto...

**Item 10**



Il signore sta facendo una pausa dal lavoro...

**Item 11**



Giovanni ha la casa in disordine e vorrebbe che sua moglie...

**Item 12**



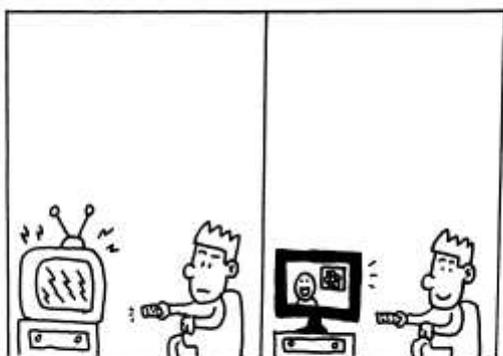
Giovanni è sempre molto arrabbiato. Sarebbe necessario, invece, che...

**Item 13**



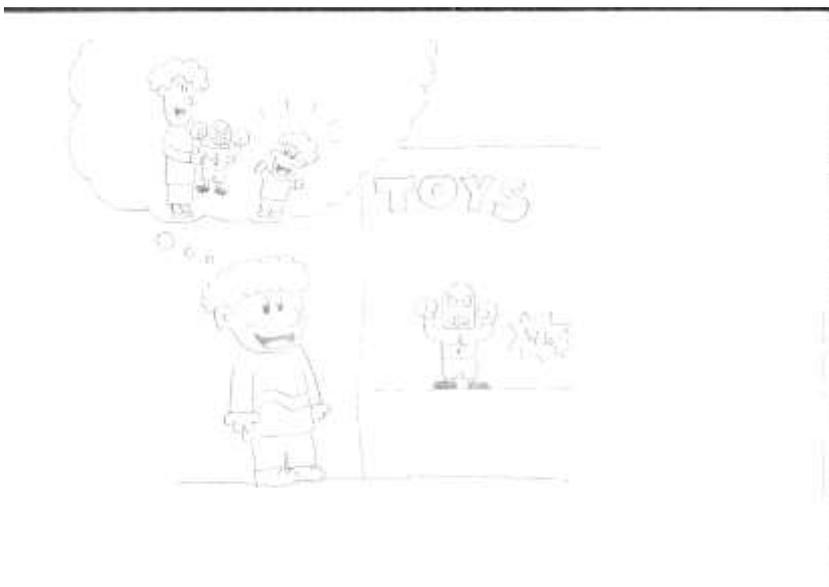
Il lavoro dei vigili del fuoco è molto pericoloso perché...

**Item 14**



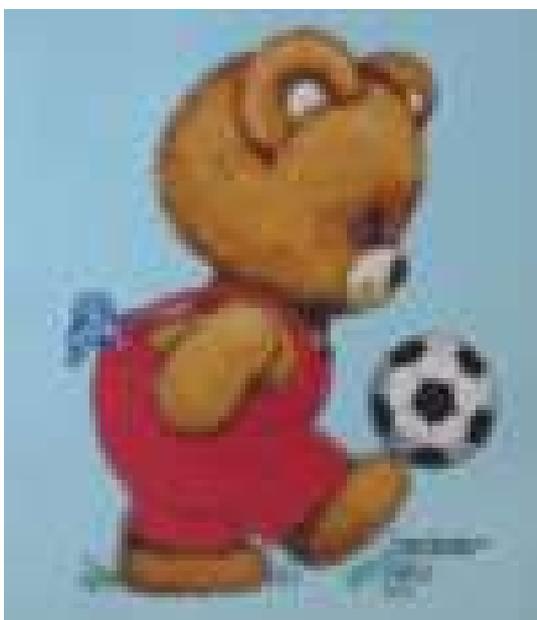
Giovanni ha un televisore molto vecchio che non va più bene. Sarebbe meglio, quindi, che...

**Item 15**



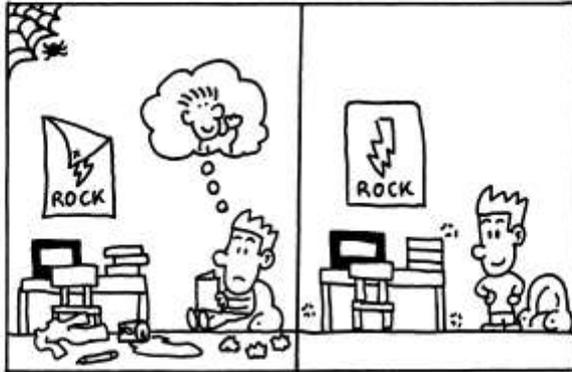
Il bambino ha visto un giocattolo che gli piace molto e vorrebbe che la madre...

**Item 16**



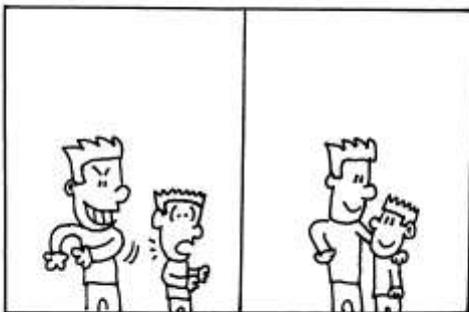
L'orsetto nella foto ama...

**Item 17**



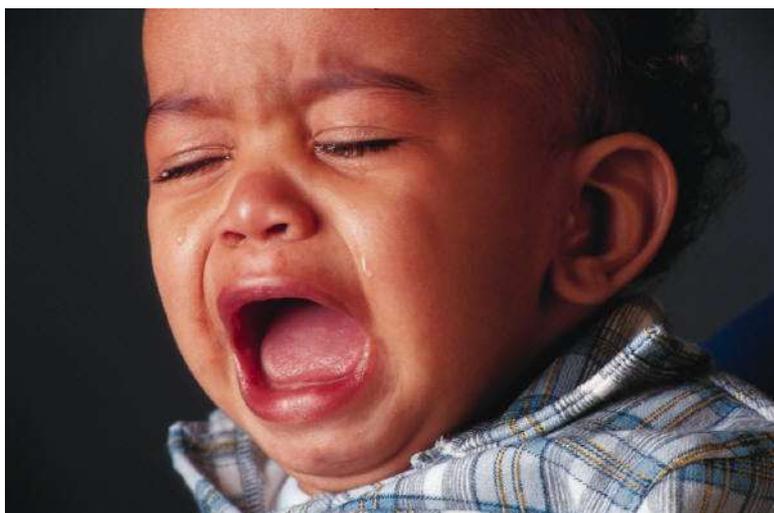
Giovanni ha la camera molto sporca e più tardi aspetta Andrea. Sarebbe necessario, quindi, che...

**Item 18**



Giovanni è sempre molto dispettoso con suo fratello. Sarebbe meglio, invece, che...

**Item 19**



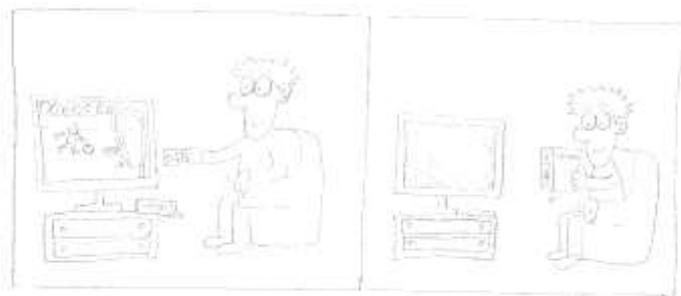
Il bambino non mi sembra contento. Infatti...

**Item 20**



Giovanni ha una macchina molto vecchia. La sua ragazza vorrebbe che...

## Item 21



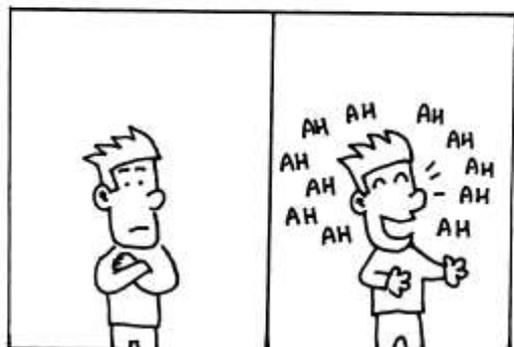
Giovanni guarda molta televisione ma legge poco. Sarebbe necessario, invece, che Giovanni...

## Item 22



Il mare è molto mosso e quindi...

Item 23



Giovanni è sempre serio e non ride mai. Sarebbe meglio, invece, che ogni tanto...

*Appendice 5. Pre-test di produzione scritta del congiuntivo imperfetto*

1. Esprimi un desiderio pensando a:

- una persona malata

---

- un ragazzo che non va bene a scuola

---

- una ragazza che non ha amici

---

- una persona senza lavoro

---

2. Analizza le seguenti situazioni.

- I genitori di una tua cara amica si stanno separando. Cosa vorresti?

---

- Tuo fratello ha deciso di sposarsi. Cosa vorresti?

---

3. Una tua amica va molto male all'università perché ha molte distrazioni. Fai delle ipotesi su cosa potrebbe aiutarla ad andare meglio.



---

---

---

---

---

4. Questo ragazzo domani ha un'importante gara di corsa. Cosa sarebbe meglio o necessario?



---

---

---

---

---

5. Completa le seguenti frasi inserendo il verbo tra parentesi nella forma che ritieni corretta.

<i>Frasi da completare</i>	
1.	Da bambino _____ sempre a pallone (giocare).
2.	Vorrei che la mia auto _____ più nuova (essere).
3.	Sarebbe necessario che Alberto _____ di più (mangiare).
4.	Sapevo che _____ un grande musicista (diventare).
5.	Lo studente vorrebbe che l'insegnante gli _____ un bel voto (mettere).
6.	Sarebbe meglio che Sara _____ il pavimento prima che arrivino gli ospiti (pulire).
7.	Il mio computer _____ proprio ieri (rompersi).
8.	Sarebbe necessario che la casa di Giovanni _____ una camera in più (avere).
9.	Sarebbe meglio che Marco _____ un televisore nuovo (comprare).
10.	Quel giornalista _____ sempre molto critico nei confronti del governo (mostrarsi).
11.	Giacomo vorrebbe che sua moglie _____ quanto siano importanti per lui i suoi amici (capire).
12.	Sarebbe necessario che Gianni _____ riposato prima di sostenere l'esame di domani (essere).
13.	Luigi _____ studiare tutta la notte per essere pronto per l'esame di domani (dovere).
14.	Sarebbe meglio che Dario _____ un maggior numero di collaboratori (avere).
15.	L'insegnante vorrebbe che gli alunni _____ di più (studiare).
16.	Sarebbe necessario che Giovanni _____ di fare i compiti prima di andare all'allenamento (finire).
17.	Ho così fame che _____ un pollo intero (mangiare).
18.	Sarebbe meglio che Maria _____ più rilassata (essere).
19.	Il testo che abbiamo letto ieri _____ ricco di spunti (rivelarsi).
20.	Marco vorrebbe che la sua città _____ più spazi verdi (avere).
21.	Sarebbe necessario che Luigi _____ un po' più di impegno nelle cose che fa (mettere).
22.	Gianni _____ al convegno di Madrid (invitare).
23.	Sarebbe meglio che il presidente _____ l'importanza dei suoi collaboratori (riconoscere).

*Appendice 6. Simboli utilizzati per la trascrizione conversazionale*

Nome1: testo Nome2: testo	Il numero progressivo accanto al nome della persona che sta parlando indica il turno di parola.
[testo] [testo]	Le parentesi quadre indicano la presenza di enunciati sovrapposti.
xx	Il segno indica parole che risultano incomprensibili.
<u>testo</u>	Enfasi.
testo: testo:: testo:::	Allungamento della vocale finale.
testo-	Interruzione improvvisa.
(.)	Pausa fino a circa 0.2 sec.
(0.5)	Pausa pari o superiore a 0.5 sec.
Testo...	Sospensione del discorso.
((testo))	Le doppie parentesi contengono i commenti di chi ha trascritto.
°testo°	Tono di voce basso.