



# L'italiano per studenti universitari e allievi delle EOI ispanofoni: un test sull'apprendimento di alcuni atti comunicativi con il metodo dei DCT

Silvio Maggi

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Portada

**Universitat de Barcelona**

**Llengües i literatures comparades a l'àmbit romànic**

**Títol de la tesi: “L’italiano per studenti universitari e allievi delle EOI ispanofoni:  
un test sull’apprendimento di alcuni atti comunicativi con il metodo dei DCT”.**

**Doctorand: Silvio Maggi**

**Director de tesi: Profesora Rosa María Torrens Guerrini**

**L'ITALIANO PER STUDENTI UNIVERSITARI E ALLIEVI DELLE EOI  
ISPANOFONI: UN TEST SULL'APPRENDIMENTO DI ALCUNI ATTI  
COMUNICATIVI CON IL METODO DEI DCT.**

<b>Indice</b>	<b>Pag. 1</b>
<b>Ringraziamenti</b>	<b>6</b>
<b>Abbreviazioni frequentemente utilizzate nella ricerca</b>	<b>7</b>
<b>Sigle e dati dei gruppi di informanti partecipanti alla ricerca</b>	<b>8</b>
<b>Prefazione</b>	<b>10</b>
<b>Introduzione con spiegazione dei vari capitoli.</b>	<b>12</b>
<b>Cap 1: Gli atti comunicativi</b>	<b>28</b>
<b>1.1: Storia e teoria degli atti comunicativi</b>	<b>28</b>
<b>1.1.1: Presentazione</b>	<b>28</b>
<b>1.1.2: Il contesto situazionale</b>	<b>33</b>
<b>1.1.3: L'analisi della conversazione: comportamenti verbali e non verbali</b>	<b>36</b>
<b>1.1.4: La teoria degli atti comunicativi</b>	<b>47</b>
<b>1.1.5: La teoria della cortesia</b>	<b>57</b>
<b>1.2: Le richieste</b>	<b>70</b>
<b>1.3: Le giustificazioni</b>	<b>75</b>
<b>1.4: Le chiusure conversazionali</b>	<b>79</b>
<b>1.5: Panoramica su somiglianze e differenze negli atti comunicativi in         italiano e spagnolo</b>	<b>91</b>
<b>1.5.1: Ricerche sugli atti comunicativi in italiano</b>	<b>91</b>
<b>1.5.2 : Alcuni studi contrastivi tra spagnolo e italiano nell'ambito degli atti                 comunicativi</b>	<b>99</b>
<b>1.5.3: Ricerche sugli atti comunicativi in spagnolo</b>	<b>104</b>
<b>Cap 2: Le lingue</b>	<b>115</b>
<b>2.1: La scelta dello spagnolo della penisola iberica su quello dell'America         latina</b>	<b>115</b>
<b>2.2: l'italiano contemporaneo</b>	<b>121</b>
<b>Cap 3: La didattica delle lingue</b>	<b>128</b>
<b>3.1 : Fondamenti teorici e cenni di analisi contrastiva bidirezionale</b>	

tra spagnolo e italiano	128
3.2: Cenni di storia della didattica delle lingue e descrizione della competenza comunicativa.	144
3.3: L'interazione in classe e nella CLS	155
3.4 : Interlingua e intercultura : problemi di insegnamento e apprendimento	171
3.4.1: Interlingua	171
3.4.2: Intercultura	176
 Cap 4: Problemi e ipotesi della ricerca	 182
 Cap. 5: Metodologia	 192
5.1: Soggetti della ricerca	192
5.1.1: I soggetti del gruppo Pilota e del gruppo Principale (ispanofoni che apprendono italiano)	192
5.1.2: I soggetti del gruppo Y (nativi italiani che completano il DCT in italiano)	196
5.1.3: I soggetti del gruppo Z (nativi spagnoli che completano il DCT in spagnolo)	197
5.2: Metodo di raccolta dati: i questionari comunicativi o DCT	198
5.2.1: La scelta dei DCT come strumento metodologico	198
5.2.2: Breve cronologia dell'uso dei DCT	203
5.2.3: Differenti tipi di DCT	205
5.2.4: Studi che paragonano differenti tipi di DCT tra loro.	210
5.2.5: Descrizione di altri strumenti di raccolta dati	212
5.2.6: Studi che paragonano i DCT con altri strumenti metodologici di raccolta dati.	216
5.3 : Descrizione particolareggiata delle fasi dello studio	222
5.3.1: La fase pilota del nostro studio.	222
5.3.2: La seconda fase del nostro studio	224
5.4: Sistema di codificazione dei dati	227
5.4.1: Codificazione delle richieste	229
5.4.2: Codificazione delle giustificazioni	234
5.4.3: Codificazione delle chiusure conversazionali	240

<b>5.5: Accordo sulla codificazione e valutazione dei dati</b>	<b>245</b>
<b>Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati</b>	<b>248</b>
<b>6.0: Possibili analisi dei DCT secondo schemi diversi da quelli impiegati in questo studio</b>	<b>248</b>
<b>6.0.1: Analisi dei DCT secondo lo schema della competenza comunicativa di Canale</b>	<b>249</b>
<b>6.0.2: Analisi linguistica dei DCT</b>	<b>254</b>
<b>6.1: Fase pilota: analisi dei risultati del gruppo Pilota</b>	<b>260</b>
<b>6.1.1: Analisi delle richieste (RR) del sottogruppo A1</b>	<b>260</b>
<b>6.1.2: Analisi delle richieste del sottogruppo A2</b>	<b>267</b>
<b>6.1.2.1: Riassunto RR in A1 e A2</b>	<b>270</b>
<b>6.1.3: Analisi delle richieste dei sottogruppi B1 e B2</b>	<b>271</b>
<b>6.1.3.1: Riassunto RR in B1 e B2</b>	<b>277</b>
<b>6.1.3.2: Confronto RR in A1, A2, B1 e B2.</b>	<b>279</b>
<b>6.1.4: Analisi delle giustificazioni (GS) del sottogruppo A1</b>	<b>281</b>
<b>6.1.5: Analisi delle GS del sottogruppo B1</b>	<b>290</b>
<b>6.1.6: Analisi delle GS del sottogruppo B2</b>	<b>297</b>
<b>6.1.6.1: Confronto GS aperte e chiuse nella fase pilota</b>	<b>302</b>
<b>6.1.7: Analisi delle CC del sottogruppo A1</b>	<b>304</b>
<b>6.1.7.1: Premessa</b>	<b>304</b>
<b>6.1.7.2: Analisi CC sottogruppo A1</b>	<b>305</b>
<b>6.1.8: Analisi delle CC dei sottogruppi B1 e B2</b>	<b>309</b>
<b>6.1.8.1: Confronto tra le CC aperte e chiuse nella fase pilota</b>	<b>312</b>
<b>6.1.9: Quadro riassuntivo finale dei risultati dell'intera fase pilota</b>	<b>314</b>
<b>6.2: La seconda fase della ricerca</b>	<b>317</b>
<b>6.2.1: Analisi dei dati del gruppo Principale: analisi delle GS del sottogruppo C1</b>	<b>318</b>
<b>6.2.1.1: Confronto GS aperte e chiuse del sottogruppo C1</b>	<b>331</b>
<b>6.2.2: Analisi delle GS del sottogruppo C2 (EOI)</b>	<b>334</b>
<b>6.2.2.1: Confronto GS aperte e chiuse sottogruppo C2</b>	<b>349</b>
<b>6.2.2.2: Confronto tra le GS aperte e chiuse di C1 (Univ.) e C2 (EOI)</b>	<b>351</b>
<b>6.2.3: Analisi delle GS dei sottogruppi D1 e D2</b>	<b>353</b>

<b>6.2.3.1: Confronto GS aperte e chiuse sottogruppi D1 e D2.</b>	<b>367</b>
<b>6.2.3.2: Confronto delle GS aperte e chiuse di C2 (EOI) e D1-D2 (Uni)</b>	<b>368</b>
<b>6.2.4: Analisi delle GS del sottogruppo E1 (EOI)</b>	<b>370</b>
<b>6.2.5: Confronto tra le GS aperte e chiuse dell'intera seconda fase</b>	<b>377</b>
<b>6.2.6: Analisi interna dei dati relativi a chi e' stato in Italia per piu' di sei mesi</b>	<b>380</b>
<b>6.2.7: Analisi delle CC del sottogruppo C1</b>	<b>386</b>
<b>6.2.7.1: Confronto delle CC aperte e chiuse del sottogruppo C1</b>	<b>393</b>
<b>6.2.8: Analisi delle CC del sottogruppo C2</b>	<b>396</b>
<b>6.2.8.1: Confronto delle CC aperte e chiuse del sottogruppo C2</b>	<b>402</b>
<b>6.2.8.2: Confronto delle CC aperte e chiuse di C1 e C2</b>	<b>405</b>
<b>6.2.9: Analisi delle CC dei sottogruppi D1 e D2</b>	<b>406</b>
<b>6.2.9.1: Confronto CC aperte e chiuse dei sottogruppi D1 e D2</b>	<b>413</b>
<b>6.2.9.2: Confronto CC aperte e chiuse dei sottogruppi C1, C2 e D1-D2</b>	<b>415</b>
<b>6.2.10: Analisi delle CC del sottogruppo E1</b>	<b>416</b>
<b>6.2.11: Quadro riassuntivo finale dei risultati dell'intera seconda fase</b>	<b>428</b>
<b>6.3: Analisi dei dati del gruppo Y</b>	<b>434</b>
<b>6.3.1: Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y</b>	<b>435</b>
<b>6.3.2: Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y.</b>	<b>443</b>
<b>6.4: Analisi dei dati del gruppo Z</b>	<b>450</b>
<b>6.4.1: Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z.</b>	<b>451</b>
<b>6.4.2: Confronto strategie nelle GS aperte dei gruppi Principale, Y, Z (fase principale dello studio)</b>	<b>461</b>
<b>6.4.3: Confronto strategie nelle GS chiuse dei gruppi Principale, Y, Z.</b>	<b>461</b>
<b>6.4.4: Confronto strategie nelle GS aperte e chiuse dei gruppi Principale, Y, Z.</b>	<b>462</b>
<b>6.4.5: Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Z</b>	<b>464</b>
<b>6.4.6: Confronto strategie nelle CC aperte dei gruppi Principale, Y, Z</b>	<b>471</b>
<b>6.4.7: Confronto strategie nelle CC chiuse dei gruppi Principale, Y, Z.</b>	<b>471</b>
<b>6.4.8: Confronto strategie nelle CC aperte e chiuse dei gruppi Principale, Y, Z.</b>	<b>472</b>
<b>6.5: Presentazione dell'analisi dei dati del ricercatore indipendente</b>	<b>472</b>

## Indice

<b>6.5.1: Analisi incrociata dei dati relativi al sottogruppo C1</b>	<b>473</b>
<b>6.5.2: Analisi incrociata dei dati relativi al sottogruppo C2 (EOI)</b>	<b>475</b>
<b>6.5.3: Analisi incrociata dei dati relativi ai sottogruppi D1 e D2</b>	<b>477</b>
<b>6.5.4: Analisi incrociata dei dati relativi al sottogruppo E1 (EOI)</b>	<b>481</b>
<b>6.5.5: Prospetto dell'analisi incrociata di dati per atti comunicativi e sottogruppi</b>	<b>482</b>
<b>Cap 7: Conclusioni</b>	<b>484</b>
<b>7.1: Riassunto complessivo dei risultati</b>	<b>484</b>
<b>7.2: Implicazioni per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano per ispanofoni</b>	<b>491</b>
<b>7.3: Implicazioni per ricerche future sugli atti comunicativi</b>	<b>494</b>
<b>Referenze bibliografiche</b>	<b>501</b>
<b>Appendici:</b>	<b>526</b>
<b>Appendice A: esempi di questionari comunicativi:</b>	
<b>Appendici da 1 a 9</b>	<b>526</b>
<b>Appendice B: analisi dei dati del ricercatore indipendente.</b>	<b>548</b>

## **RINGRAZIAMENTI**

Desidero ringraziare in primo luogo la professoressa Rosmarì Torrens Guerrini, i cui validissimi consigli e dedicata supervisione hanno enormemente aiutato la stesura di questo lavoro, e che mi ha permesso, con i suoi numerosi e utilissimi contatti in tutta la Spagna, di raccogliere i dati necessari per la ricerca in varie università e *Escuelas Oficiales de Idiomas* della penisola iberica.

Voglio altresì ringraziare tutti i colleghi che mi hanno permesso di raccogliere dati nelle loro istituzioni, come Rosa Olmeda, Luciana Collu, Arianna Alessandro, Maria Moreno, Milena Miazzi, Francisco Melenchón, Belén Hernández, Giusi Mascoli, Emilio Mora, Rosa Cánovas e mi scuso profondamente se ne ho dimenticato qualcuno.

I miei più sentiti ringraziamenti vanno poi alla professoressa Stefania Marchini che ha svolto con grande professionalità le funzioni di ricercatore indipendente e la cui classificazione dei dati è stata importantissima per dare validità scientifica ulteriore al mio studio.

Alcuni professori dell'Università di Barcellona e dell'Università di Roma Tre hanno espresso fruttuosi pareri sulla ricerca in generale e su parti di essa, e anche a loro vanno i miei più sentiti ringraziamenti per la collaborazione.

E un grazie di cuore va anche a tutti gli studenti, di dottorato e non, interessati allo studio degli atti comunicativi, con i quali abbiamo spesso scambiato interessanti commenti sui nostri lavori.

Naturalmente, io solo sono responsabile di eventuali inesattezze che si possano riscontrare in questa ricerca.



## Abbreviazioni

### **Abbreviazioni frequentemente utilizzate nella ricerca**

SA : « speech acts » Atti Comunicativi

AC : Analisi della Conversazione

LM : Lingua materna

LS : Lingua straniera (appresa nel proprio paese)

LSs : Lingue straniere

L2 : Lingua seconda (appresa nel paese dove questa lingua si parla).

CLS : Classe di lingua straniera

EOI : Escuela oficial de idiomas

CCSARP : Cross-culture speech act realization project- Progetto interculturale per  
la realizzazione degli atti comunicativi.

RR : Richieste

GS : Giustificazioni

CC : Chiusure conversazionali

PCC : Prechiusure conversazionali

ST : Scambio terminale in conversazioni

DCT : « Discourse Completion Tests » Questionari Comunicativi

RP : Role-play

NRP : Natural Role-play

NC: Note di campo

QSM: questionario a scelta multipla

ELE: Spagnolo come lingua straniera

ILS : Italiano come lingua straniera

CP : Principio di cooperazione

PP: Politeness principle- principio di cortesia

FTA: Face threatening acts- Atti che minacciano l'immagine

**SIGLE E DATI DEI GRUPPI DI INFORMANTI PARTECIPANTI ALLA  
RICERCA**

**A1:** Fase pilota. N. 1-34. Alunni 34. Università Valladolid. Raccolti nel Maggio 2007. Due classi di italiano 2. Stessa classe. Testi usati Espresso 1 e 2. Dati raccolti con il DCT alternato (3 richieste e 2 chiusure con traccia, 3 giustificazioni aperte). Test in Appendice 1. Richiesto al docente il programma effettivo di quel corso. Dati raccolti senza la nostra presenza in classe.

**A2:** Fase pilota. N. 35-66 Alunni 32. Università Siviglia 25 maggio 2007. Classe italiano 2. Testi usati Rete 1 e 2. Solo Richieste (2) e (3) chiuse. Test in Appendice 1. Dati raccolti senza la nostra presenza in classe.

**B1:** Fase pilota. N. 1-13. Alunni 13. Università Siviglia 11.4.2008. Classe italiano 2. Testi usati Rete 1 e 2. Dati raccolti con DCT aperti (3 richieste, 3 giustificazioni, 2 chiusure). Test in Appendice 2. Questionario informativo completato e programma del corso fornito. Dati raccolti senza la nostra presenza in classe.

**B2:** Fase pilota. N. 1-12. Alunni 12. Università Siviglia Aprile 2008. Classe Italiano 2. Testi usati Rete 1 e 2. Dati raccolti con DCT alternati (3 richieste aperte, 3 giustificazioni chiuse, 2 chiusure aperte). Test in Appendice 3. Richiesto al docente il programma effettivo del corso e il completamento del questionario informativo da parte degli allievi. Dati raccolti senza la nostra presenza in classe.

**C1:** Fase principale. N.1-23. Alunni 23. Università Saragozza 10-14 Novembre 2008. Due classi Italiano 2. Testi usati Allegro 3, Magari. Dati raccolti con DCT aperti (Appendice 4) e chiusi (Appendice 5): 3 GS aperte e chiuse, 2 CC aperte e chiuse. Completato questionario informativo. Dati raccolti con la nostra presenza in classe. Dati raccolti in due giornate, una per i DCT aperti, l'altra per i DCT chiusi.

**C2:** Fase principale. N.1-33. Alunni 33. EOI Saragozza Novembre 2008. Due classi Italiano 2. Testi usati Magari, Allegro 3. Dati raccolti con DCT aperti (Appendice 4) e chiusi (Appendice 5): 3 GS aperte e chiuse, 2 CC aperte e chiuse. Completato

## Sigle degli informanti

questionario informativo. Dati raccolti con la nostra presenza in classe. Dati raccolti in due giornate, una per i DCT aperti, l'altra per i DCT chiusi.

**D1-D2.** Fase Principale. N.1-32. Alunni 32. Università Murcia Novembre 2008. Due classi Italiano 2. Testi usati Allegro3, Un giorno in Italia, Manuale di Lingua Italiana. Dati raccolti con DCT aperti (Appendice 4) e chiusi (Appendice 5) : 3 GS aperte e chiuse, 2 CC aperte e chiuse. Completato questionario informativo. Dati raccolti con la nostra presenza in classe. Dati raccolti in due giornate, una per i DCT aperti, l'altra per i DCT chiusi.

**E1:** Fase principale. N.1-17. Alunni 17. EOI Cartagena Novembre 2008. Classe Italiano 2. Testi usati: Un giorno in Italia, Grammatica pratica della lingua italiana. Dati raccolti con DCT chiusi (Appendice 5) : 3 GS chiuse, 2 CC chiuse. Completato questionario informativo. Dati raccolti con la nostra presenza in classe.

**Y:** Fase principale. N. 1-35. Alunni 35. Gruppo italofono di controllo. Istituto Magistrale Celli di Roma. Aprile 2009. Classe di Lingua e cultura italiana. Dati raccolti con DCT aperti (Appendice 4) e chiusi (Appendice 5) : 3 GS aperte e chiuse, 2 CC aperte e chiuse. Completato questionario informativo. Dati raccolti con la nostra presenza in classe. Dati raccolti in due giornate, una per i DCT aperti, l'altra per i DCT chiusi.

**Z:** Fase principale. N.1-29. Alunni 29. Gruppo ispanofono di controllo. Instituto de Educación Superior Saavedra Fajardo Murcia. Novembre 2008. Classe di lingua spagnola. Dati raccolti con DCT aperti (Appendice 6) e chiusi (Appendice 7) : 3 GS aperte e chiuse, 2 CC aperte e chiuse. Completato questionario informativo. Dati raccolti con la nostra presenza in classe. Dati raccolti in due giornate, una per i DCT aperti, l'altra per i DCT chiusi.

Tutti i dati sono stati raccolti durante una normale ora di lezione per i vari tipi di informanti e di DCT aperti e chiusi.

Pertanto, ricapitolando, il gruppo Pilota (fase pilota) è formato dai sottogruppi A1, A2, B1, B2, mentre il Gruppo Principale (fase principale dello studio) è formato dai sottogruppi C1, C2, D1-D2, E1.

## **PREFAZIONE**

L'importanza della competenza comunicativa nell'apprendimento delle lingue straniere rappresenta ormai da tempo il nodo decisivo ed essenziale della didattica di questo settore. Più o meno tutti coloro che per differenti motivi hanno avuto esperienze all'estero, hanno sperimentato difficoltà a barcamenarsi nelle norme sociali e culturali proprie del paese straniero. Ciò anche a dispetto del fatto che la loro competenza linguistica della lingua straniera (d'ora in poi LS) fosse accettabile. Già da decenni vari studi ci hanno reso consapevoli che una cosa è imparare la lingua (specialmente le sue regole grammaticali) in classe nel proprio paese, e ben altra situazione è calarsi nella realtà sociale e culturale locale. La mancanza cronica di esposizione alle norme di interazione sociale del paese ospitante nelle classi di lingua straniera causa spessissimo delle incomprensioni anche gravi e comunque assai fastidiose per ambedue le parti: quello che spesso succede, infatti, (parlando in generale di qualunque persona che non sia altamente qualificata nel settore linguistico e che non abbia raggiunto la competenza comunicativa adeguata nella LS) è che si cerchi di interagire con gli stranieri all'estero utilizzando (o provando a utilizzare) la lingua del posto, ma sovrapponendo a ciò le regole socio-culturali proprie del proprio paese, causando così tutta una serie di problemi allo scorrimento adeguato della comunicazione.

Altri studi hanno dimostrato che esistono criteri di distanza linguistica tra i vari idiomi del mondo, e questo del resto già era chiaro agli studiosi che secoli fa raggrupparono le lingue in famiglie linguistiche basandosi sulle caratteristiche ad esse comuni. Questo criterio di distanza linguistica, che definiremo ampiamente all'interno della ricerca, è molto importante per il nostro lavoro e per la didattica delle lingue straniere moderne perchè numerosi studi hanno dimostrato che l'apprendimento di una lingua straniera è più agevole se minore è la distanza linguistica dalla madre lingua degli allievi. Ma poi nella realtà non sempre è così: come vedremo, altri studiosi hanno dimostrato che la vicinanza linguistica (o affinità) tra due lingue non sempre agevola l'apprendimento della lingua straniera, soprattutto nel passaggio dalle abilità propriamente linguistiche a quelle più comunicative che concernono le norme di interazione sociale del paese ospitante.

Questa ricerca si propone di fornire delucidazioni sull'apprendimento e insegnamento delle strategie comunicative in una lingua straniera affine: lavoreremo pertanto su studenti madrelingua spagnolo della penisola iberica, tutti di livello intermedio, riconducibile al livello autonomo B1 (o livello soglia) del Quadro europeo, cercando di

## Prefazione

scoprire come siano in grado di controllare alcuni atti comunicativi specifici nella lingua d'arrivo, per loro assai affine e cioè l'italiano. Possiamo ritenere che gli allievi partecipanti al test siano del livello B1, stando ai programmi che loro svolgono nelle proprie istituzioni e che mirano all'acquisizione delle competenze linguistiche appartenenti a questo livello, come del resto ci hanno confermato i loro docenti. L'obiettivo del lavoro, a prospettive invertite rispetto ad altri nostri studi precedenti (Maggi 1994; 1996; 1999; 2009) che partivano dalla lingua madre italiano e arrivavano alla lingua straniera inglese (anche caratterizzati da una distanza linguistica più ampia che tra spagnolo e italiano), è quindi quello di stabilire se la notevole affinità linguistica e culturale tra queste due lingue neo-latine sia in grado di agevolare gli alunni che completeranno i nostri questionari comunicativi. Ma già da ora possiamo ritenere che il transfert linguistico, fortissimo soprattutto nelle lingue affini, non sempre si concretizza in transfer positivo, ma spesso la vicinanza presunta e non reale può essere uno dei fattori da cui dipendono errori e inadeguatezze soprattutto nelle norme di interazione socio-culturale che sono sempre specifiche nelle varie culture, a dispetto di notevoli somiglianze.

Inoltre, un obiettivo di questa tesi è quello di contribuire ulteriormente a rafforzare i collegamenti tra i risultati delle ricerche di tipo etnometodologico, di quelle sull'Analisi della Conversazione e sulla teoria degli atti linguistici e di altri studi dell'area delle scienze sociali e umanistiche con un approccio e una metodologia all'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera che tenga conto della centralità del saper comunicare nelle più svariate circostanze.

Vogliamo poi dimostrare l'attendibilità e la validità dello strumento metodologico che utilizziamo per la raccolta dei dati pertinenti alla ricerca: il completamento di questionari comunicativi predisposti (DCT, dall'originale inglese *Discourse Completion Test*) è stato un metodo largamente usato nella raccolta dei dati relativi alla pragmatica dell'interlingua e della pragmatica interculturale e noi ipotizziamo che sia un metodo valido per raccogliere dati in un momento determinato dell'apprendimento della LS da parte dei soggetti prescelti per valutarne il livello raggiunto in quelle abilità specifiche. Quindi, con l'idea in testa di investigare ciò che accade in questo delicato settore della didattica e di proporre, per quanto sia possibile, una descrizione attualizzata dello "stato delle arti" per poi arrivare a una conclusione accettabile da cui possano partire progetti anche di materiali didattici vari per agevolare l'apprendimento dell'italiano da parte di studenti spagnoli, possiamo iniziare il nostro viaggio di ricerca

## **INTRODUZIONE CON SPIEGAZIONE DEI VARI CAPITOLI**

Questa ricerca si prefigge di vedere come un campione di studenti di italiano, cioè universitari ispanofoni e allievi delle EOI (Escuelas Oficiales de Idiomas) nativi della Penisola Iberica, sia in grado di completare alcuni questionari linguistici predisposti per valutare l'apprendimento degli atti comunicativi in lingua italiana. Inizieremo pertanto, nel Capitolo 1, parlando degli atti comunicativi e in questa sezione presentiamo alcuni temi fondamentali del nostro studio: qui infatti, dopo un'ampia panoramica introduttiva sulla storia e sui fondamenti teorici (e anche filosofici con Austin 1962 e Searle 1969; 1976) degli "speech acts", o atti comunicativi, detti anche funzioni comunicative (Wilkins 1976:44) e che noi indicheremo spesso nella nostra ricerca con l'abbreviazione SA (dall'originale inglese, per non confonderlo con AC con cui designeremo la disciplina dell'Analisi della Conversazione), spiegheremo perché abbiamo deciso di lavorare dapprima su alcuni specifici SA come le richieste, le giustificazioni e le chiusure di conversazione e poi, dopo una fase pilota della ricerca, ci siamo concentrati sulle giustificazioni e sulle chiusure conversazionali.

Richieste e giustificazioni sono atti comunicativi estremamente interessanti, come fu subito messo in risalto fin dai primi lavori sulla Pragmatica (Searle (1969 e 1976), Brown e Levinson (1978; 1987), Levinson (1983). Richieste e giustificazioni (*requests* and *apologies* nella terminologia scientifica anglosassone) possono infatti minacciare l'immagine dell'individuo nell'ambito dello schema elaborato da Brown e Levinson sulla gentilezza positiva e negativa; le richieste minacciano l'immagine negativa di chi le ascolta e dovrebbe eseguirle, perché c'è una vera e propria intrusione inattesa sulla libertà dell'ascoltatore. A loro volta le giustificazioni o scusanti minacciano l'immagine positiva di chi le emette perché, in giustificarsi, chi lo fa riconosce la violazione di norme sociali spesso ben radicate. Entrambi questi atti comunicativi nella realtà quotidiana possono non essere accettati: non è detto che tutte le richieste vadano a buon fine, così come non tutti sono disposti ad accettare le scuse di chi magari ci ha fatto perdere molto tempo per aspettarlo. Più raro ma non impossibile che chi ha fatto ritardo o ha colpito casualmente un passeggero sul bus con il proprio ingombrante bagaglio non si scusi, ma qui già siamo nei rivoli delle infinite sfaccettature che gli atti comunicativi possono presentare e quindi andiamo oltre gli obiettivi di questa ricerca. Riteniamo quindi che richieste e giustificazioni rappresentano degli adeguati tipi di SA per valutare almeno in parte la competenza comunicativa degli studenti in una lingua straniera; sono atti diversi tra loro ma comunque complementari e la capacità di destreggiarsi in essi

## Introduzione

dimostra l'assimilazione alle norme sociali, sociolinguistiche e culturali della LS. Per dirla con Riley (1979) ci sono due simultanee sequenze di atti linguistici in una interazione sociale: la sequenza degli atti illocutivi e la sequenza degli atti interattivi. Gli atti illocutivi (terminologia dovuta ad Austin 1962 come spiegheremo nel capitolo 1) comprendono le richieste, le scuse, le offerte, gli inviti, le promesse, e altri tipi di atti (si veda anche Sobrero 1993 :418-419); gli atti interattivi comprendono le aperture e chiusure conversazionali, le sequenze laterali, i cambi di turno ed altro. Pertanto gli atti interattivi sono le fondamenta conversazionali ben costruite ed organizzate all'interno delle quali si realizzano le sequenze di atti illocutivi con le quali esprimiamo ciò che vogliamo trasmettere ai nostri interlocutori. Di conseguenza, abbiamo ritenuto opportuno esaminare, accanto ad alcuni atti comunicativi di tipo illocutivo quali le richieste e le scuse, un tipologia di atto interattivo quale la chiusura di conversazioni. Abbiamo dunque inserito un paio di DCT da completare con le chiusure delle interazioni: in effetti chiudere bene una conversazione in una LS è un fatto importante, anche perchè, pensandoci sopra, vediamo che tutti gli scambi comunicativi che facciamo con conoscenti o estranei, prima o poi si concludono, cioè arrivano a quelle sequenze finali che sono definite come pre-chiusure conversazionali e scambio terminale (Schegloff e Sacks 1973). Pertanto si può dire che apprendere le aperture e chiusure conversazionali e il sistema dei cambi di turno sia un obiettivo primario nell'insegnamento di strategie comunicative nella LS. Se uno straniero si trova nel paese dove si parla la lingua che lui studia e ha intenzione di chiedere dove si trova una strada o una banca, oppure chiedere all'agenzia immobiliare se c'è un appartamento in affitto in quella zona, dovrà necessariamente iniziare e chiudere la conversazione secondo norme almeno accettabili in quella lingua e cultura.

Diversi studi precedenti hanno dimostrato che le norme sociali per chiudere le interazioni spesso non sono rispettate, ed alcuni test svolti sembrano dimostrare che forse non si insegnano adeguatamente agli studenti le strategie per concludere bene le conversazioni in una LS. Normalmente si trattava di studi dove la lingua d'arrivo era di solito l'inglese e le lingue di partenza spesso "distanti" dall'inglese (lingue asiatiche, arabo, lingue africane, est-europee), fino al nostro studio per l'italiano (Maggi 1994; 1996; 1999; 2009), che testimoniava le difficoltà di studenti italiani nel chiudere conversazioni in inglese anche per la mancanza di input adeguato nelle aule scolastiche e sui libri di testo, come notammo da un'analisi dei materiali didattici da noi effettuata

## Introduzione

all'epoca e da interviste personali rilasciateci dai docenti dei soggetti di quei nostri studi citati sopra.

C'è uno studio in Spagna sulle conversazioni telefoniche tra italiano e spagnolo (González Royo 1998) che ci mostra un buon grado di somiglianza a livello strutturale tra le realizzazioni possibili nelle due lingue. Quando parliamo di livello strutturale ci riferiamo alla presenza o meno e alla qualità di tutti quei materiali linguistici che possono far parte delle sequenze finali di conversazioni nelle due lingue: dalla reiterazione di appuntamenti futuri tra gli interlocutori ai ringraziamenti per qualcosa che si è snodato lungo l'interazione; dalle prechiusure, con uscita coordinata dall'ultimo argomento discusso, allo scambio terminale di saluti di commiato.

Sarà interessante vedere come gli studenti ispanofoni possano completare i DCT che presenteremo loro. Inoltre, presenteremo in questo capitolo altri studi di tipo pragmatico che possono aiutarci ad analizzare meglio eventuali somiglianze e differenze tra lo spagnolo e l'italiano in questo sottosistema linguistico.

Nel capitolo 2, intavoleremo una discussione sul perchè agiamo sugli studenti spagnoli e non su quelli ispano-americani: tenendo conto in primis delle grandi differenze a tutti i livelli linguistici e culturali tra lo spagnolo peninsulare e quello del centro e del sud America, e volendo giustificare scientificamente la scelta, possiamo anticipare che l'italiano è senza ombra di dubbio una lingua straniera, seppure molto affine, per gli abitanti della Spagna, mentre in vaste zone dell'America Latina ispanofona la massiccia emigrazione italiana dei decenni passati ha prodotto varianti linguistiche dove l'italiano si è spesso mescolato al castigliano e dove comunque l'alta percentuale di abitanti di origine italiana lo porta ad essere una lingua straniera fino a un certo punto (analizzeremo a questo proposito i lavori di Meo Zilio, Lo Cascio, Costamagna et Al., Cancellier, ecc.). Pensiamo in particolare all'Argentina, all'Uruguay, al Venezuela, ma anche, seppure in misura minore, a Messico, Peru, Cile, Costarica; in alcuni di questi stati l'emigrazione italiana è stata molto cospicua (specie in alcune aree geografiche di questi paesi: si vedano Meo Zilio e Rossi 1970 e Meo Zilio 1967 sull'influenza dell'italiano e del dialetto genovese nella lingua parlata a Buenos Aires e Montevideo) e ha lasciato tracce sostanziali nella lingua locale. Pertanto ci risulta impossibile scientificamente ma anche culturalmente e dal punto di vista etico mettere su un piano di omogeneità linguistica tutti i parlanti nativi dello spagnolo, e questo maggiormente in riferimento a studi che abbiano l'italiano come oggetto di



## Introduzione

comparazione e per tale motivo concentriamo il campione linguistico sugli spagnoli della penisola iberica.

Spieghiamo poi perché scegliamo i partecipanti ai test linguistici nell'ambito della comunità universitaria: in Spagna, lo studio dell'italiano nelle locali scuole secondarie superiori è molto poco diffuso, se si eccettuano pochi istituti. È vero che ci sono alcune scuole italiane (soprattutto a Madrid e a Barcellona), con i curriculum educativi italiani, ma non riteniamo che queste scuole possano fornirci i campioni linguistici che cerchiamo, e neppure fungere da gruppi di controllo per la notevole eterogeneità linguistica degli studenti, spesso bilingui, ma a volte, come in Catalogna, potenzialmente anche trilingui.

Se ne deduce che la stragrande maggioranza degli studenti ispanofoni della Spagna comincia a studiare italiano all'università, dove è offerto sia nelle facoltà (in particolare Lettere, ma anche Turismo) che nei locali centri linguistici d'ateneo con modalità differenti. In Spagna, a differenza dell'Italia, esistono delle istituzioni statali chiamate "Escuelas oficiales de idiomas" (EOI) dove gli studenti, che possono appartenere a qualsiasi fascia d'età oltre l'adolescenza, apprendono le lingue straniere desiderate e tra queste c'è una discreta offerta dell'italiano. Anche queste scuole possono offrire campioni linguistici utili, perché puntano molto sull'apprendimento della lingua comunicativa, così come può essere anche in alcune università nel corso dei primi anni di studio, in quanto l'insegnamento dell'italiano, che generalmente riguarda la nostra lingua e cultura, può avere un maggiore input comunicativo a seconda delle tendenze di quel dipartimento specifico e dei docenti che lo compongono.

Fatte le debite differenze culturali e d'età si può desumere che è possibile paragonare gli studenti spagnoli universitari e delle EOI del secondo anno che apprendono l'italiano agli studenti italiani della scuola secondaria superiore che, poniamo, abbiano già studiato l'inglese per circa cinque anni. La vicinanza linguistica e la superiore motivazione che di solito hanno gli universitari (e in genere gli adulti) è bilanciata dalla maggiore esposizione temporale di uno studente di secondaria a quella lingua e cultura e quindi possiamo ritenere che alcuni questionari comunicativi, che si siano rivelati utili per quel percorso specifico di apprendimento dell'inglese come lingua straniera nelle scuole superiori (Maggi 1996), possono servire anche per questo studio particolare.

Nel capitolo 2 parleremo anche dell'italiano contemporaneo, ovvero di quella che noi (confortati dalla ricerca scientifica) riteniamo sia la variante della lingua italiana più idonea quando la si insegna come lingua straniera, proprio perché è quella più utilizzata

## Introduzione

dalla massa della popolazione in Italia. L'obiettivo dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera che ci prefiggiamo è quello di una conoscenza agile ed utile della lingua, in particolare nella comunicazione quotidiana. Pertanto saranno in particolare i lavori scientifici di Sabatini (1985; 1990a; 1990b) e D'Achille (2003) a fornirci l'adeguato background teorico per quanto concerne che italiano insegnare; anche se i suddetti autori hanno diretto essenzialmente le loro ricerche sull'italiano come Lingua materna (LM), questo ricorso a una semplificazione del linguaggio e ad una utilità immediata dei materiali linguistici appresi ben si adatta ad un insegnamento situazionale-comunicativo della nostra lingua che è il metodo che comunque riteniamo il più diffuso in questo particolare periodo storico anche considerando che l'affinità linguistica della lingua madre dei discenti consente un approccio dialogico motivante tra allievi e docenti fin dalle prime battute dell'insegnamento. Provare a raggiungere una consapevolezza e capacità d'uso di quello che Sabatini chiama "L'italiano dell'uso medio" (vale a dire il tronco comune dell'italiano) è, secondo noi, l'obiettivo formativo essenziale di un corso di ILS (italiano lingua straniera). Vedremo anche come questi fenomeni di evoluzione dell'italiano contemporaneo abbiano implicazioni didattiche specifiche per l'insegnamento dell'italiano LS (Papi 2001).

Proseguiremo poi, nel capitolo 3, con un'ampia discussione sullo "state of the art", cioè una discussione teorica della linguistica e della didattica delle lingue affini, con particolare riferimento all'affinità linguistica tra spagnolo ed italiano e tutto ciò che questo potrebbe comportare come transfert linguistico positivo e negativo specialmente nel livello intermedio dell'apprendimento cui appartengono i nostri soggetti.

Parleremo poi dell'interazione in classe, facendo una carrellata dagli studi fondamentali in questo settore (come quello di Sinclair e Coulthard 1975) ad alcune delle più recenti ricerche sull'argomento; specifichiamo fin d'ora che noi non possediamo dati relativi all'interazione in classe durante periodi prolungati, ma dal momento che raccogliamo comunque in una classe di lingua straniera (CLS) i dati pertinenti per il nostro studio, riteniamo opportuno trattare l'argomento con una certa completezza. Anche perchè poi possediamo alcune relazioni confidenziali dei docenti dei nostri soggetti che ci aiutano a capire se e come sono stati trattati in classe quegli argomenti che ci interessano maggiormente come le richieste (RR), le giustificazioni (GS) e le chiusure di conversazione (CC).

Ovviamente svilupperemo anche una discussione sul problema dell'interlingua, che è sempre molto importante in uno studio di questo tipo quando le lingue di partenza e di

## Introduzione

arrivo sono geneticamente affini. Va premesso che gli studi contrastivi in senso ampio del termine tra lingua italiana e lingua spagnola sono stati finora più frequenti nella direzione dell'apprendimento dello spagnolo per italofoeni ed hanno riguardato soprattutto i sottosistemi linguistici della fonologia, morfologia, sintassi e lessico, anche se ci sono alcuni lavori sulla comparazione di atti comunicativi tra le due lingue (specie Lenarduzzi 1991 e 1994 per le formule di saluto e le espressioni per complimentarsi o fare le condoglianze o González Royo 1998 sopracitata): cercheremo di dare rapidamente una risposta del perché di ciò, anche se per forza deve avere a che fare con lo sviluppo solo recente della didattica dell'italiano LS, cosa che rendeva più utile prima lavorare nell'altra direzione. Del resto spiegazioni di questi fatti spesso non sono scientifiche ma politiche ed utilitaristiche: lo spagnolo è una lingua che seppure con molte varianti è parlata come lingua ufficiale in oltre venti paesi del mondo e raggiunge un altissimo numero potenziale di parlanti nativi, che è oltretutto in costante crescita (si veda la grande diffusione dello spagnolo negli Stati Uniti); l'italiano, fondamentale, si parla, oltre che in Italia (incluso le piccole enclavi di San Marino e Vaticano), anche nella Svizzera italiana, dove è lingua ufficiale, nelle zone costiere dell'Istria e della Dalmazia (ormai in piccola parte) ed è stato rilanciato nel bacino del Mediterraneo dalla nostra TV pubblica e privata, ad esempio in Albania e a Malta (D'Achille 2003:12). Ci sono poi parlanti italiani nelle vecchie colonie africane dell'Eritrea e della Somalia e parlanti italofoeni sparsi per il mondo (specie nelle Americhe e in Australia). Al di là delle motivazioni culturali e degli studi linguistico-filologici, un parlante nativo italiano è indubbiamente attratto da un numero superiore di variabili per così dire motivanti quando si mette a studiare lo spagnolo: gli si può letteralmente aprire mezzo mondo davanti, può viaggiare, lavorare e fare ricerca in aree geograficamente e culturalmente molto diverse tra loro ma accomunate dalla possibilità di comunicare, almeno a un livello base, con un'unica lingua, lo spagnolo. Oltretutto, in Italia lo spagnolo si studia abbastanza diffusamente da decenni anche nelle scuole secondarie, mentre ciò è ancora abbastanza raro per quanto concerne l'italiano nella penisola iberica (per una approfondita discussione sull'insegnamento dell'italiano in Spagna si rimanda a Birello e Fantauzzi 2003:168-172 e Marquéz 2007) . Anche il lavoro di traduzione degli autori ha privilegiato a lungo la direzione dallo spagnolo all'italiano; tuttavia, negli ultimi tempi, si è rilanciato il prestigio di una lingua italiana in ambito internazionale e anche nella penisola iberica, una lingua italiana che, non potendo contare sul criterio di diffusione geografica, si appoggia con buon successo a

## Introduzione

un mixer di architettura (anche contemporanea, si pensi ai restauri fatti nei quartieri storici di Barcellona dagli architetti della Nouvelle vague italiana), design industriale di qualità, tradizione culturale, alta moda e turismo di massa e di élite (Si vedano De Mauro e Vedovelli 2001). Anche Vedovelli (2002) ci parla della notevole diffusione dell'italiano per stranieri, sia in generale che in paesi specifici tra cui la Spagna, delineando una situazione ricca di potenzialità: l'italiano non è certo tra le lingue più diffuse al mondo quanto a parlanti nativi, ma lo è per il numero di corsi di lingua per stranieri e questo è un dato di fatto che ha portato ad un incremento costante degli studenti stranieri di lingua italiana negli ultimi anni in tutto il globo, inclusa la Spagna. Va poi sottolineato che nell'ambito degli studi universitari, il Progetto Erasmus ha dato grande impulso allo studio dell'italiano in Spagna, in quanto, secondo le statistiche degli ultimi anni, le università italiane sono tra le più ambite dagli studenti spagnoli per trascorrervi il canonico periodo di studi all'estero. Si assiste perciò a un rilancio dell'italianistica in Spagna con aumento diffuso degli studenti di italiano LS e questo si riflette nella letteratura con traduzioni e progetti scientifici sempre più frequenti che riguardano autori italiani di ogni epoca e anche in linguistica, dove cominciamo a vedere lavori che riguardano l'apprendimento dell'italiano da parte degli ispanofoni (vedi tra l'altro Ambroso 2001 per i problemi lessicali). In questo senso Calvi (1995:154) afferma che non necessariamente studi contrastivi fatti in una direzione possono essere utili per l'altra: l'autrice qui si riferisce specialmente al fatto che una grammatica contrastiva didattica per insegnare spagnolo agli italofoeni non sarà utile nell'altra direzione e se ne dovrà preparare una specifica. A dire il vero Gass (1987) aveva presentato una proposta che prevedeva una prospettiva bidirezionale per risolvere i conflitti linguistici tra due sistemi diversi: l'autrice si riferiva all'analisi dei problemi che incontravano nativi italiani che apprendevano l'inglese e quelli trovati dai nativi inglesi che studiavano l'italiano. Gass rinforzava l'importanza del criterio della bidirezionalità in un'analisi contrastiva tra due lingue per acquisire una maggiore evidenza del transfert linguistico sia nelle fasi iniziali che in quelle più avanzate dell'apprendimento. Per lei un'analisi contrastiva bidirezionale può anche arrivare a fornire utilissimi chiarimenti su alcuni universali linguistici e le potenziali aree di errore comuni ai parlanti delle due lingue in questione. Quest'affermazione di Gass ci trova più d'accordo rispetto all'opinione di Calvi proprio perchè un'analisi bidirezionale può apportare più risultati significativi alla didattica delle LSs, mentre ci troviamo d'accordo con un'altra teoria di Calvi (2004) sull'apprendimento del lessico spagnolo da parte di

## Introduzione

studenti italofofoni e cioè che l'affinità linguistica è molto utile in una prima fase dell'apprendimento, vale a dire a livello principalmente di comprensione, mentre può dare luogo a diffusi fenomeni di interferenza, vale a dire di transfert negativo (come lo definisce Odlin 1989) nel momento in cui l'allievo è chiamato a produrre. In quel momento la lingua affine si rivela spesso un'arma a doppio taglio e il discente non riesce a mantenere separati i due codici linguistici, facendo errori in tutti i sottosistemi, errori che secondo la stessa autrice spesso tendono alla fossilizzazione. Naturalmente affronteremo questa discussione più ampiamente, dato che è assai pertinente al nostro studio: possiamo anticipare che riteniamo che l'analisi contrastiva, specie bidirezionale, tra due lingue anche affini, è sempre utilissima al professionista per individuare le possibili aree a rischio celate nei vari sottosistemi linguistici, ma all'interno della classe di LS a volte può essere utile presentare le varie strutture per mezzo di dialoghi o frasi che ricalchino per quanto possibile la comunicazione reale nella lingua d'arrivo, facendo quindi delle riflessioni sul possibile transfer positivo o negativo dalla LM dell'alunno a partire da esempi. Naturalmente, le strategie per far risaltare le differenze tra la lingua di partenza e quella di arrivo e stimolare la consapevolezza linguistica sugli svantaggi/vantaggi del transfer dovranno essere differenti a seconda del sottosistema linguistico sotto osservazione: nel caso della pragmatica e della sfera degli atti comunicativi, la riflessione linguistica deve necessariamente interagire con una panoramica sulle norme socio-culturali e socio-linguistiche del paese della lingua d'arrivo che sono comunque differenti anche nel caso di lingue e culture affini come spagnolo e italiano. Elaboreremo pertanto una discussione su questo tema, servendoci della letteratura più adeguata per quanto concerne il transfert linguistico (Odlin 1989) e nel proseguo del lavoro, per mezzo dei test, vedremo se hanno prevalso nei nostri campioni di studio le interferenze negative, vale a dire la completa trasposizione, non necessariamente adeguata, delle norme linguistiche della LM nella LS; oppure positive (adeguato sfruttamento della possibile vicinanza linguistica negli atti comunicativi sotto osservazione tra i due codici); inoltre potrebbe verificarsi che, come altri studi tra due lingue diverse hanno dimostrato (Ostman e Wiik 1992), uno studente, al di là della pur notevole affinità della LM con la lingua d'arrivo, è comunque portato a pensare che si tratti di una lingua diversa dalla propria e non fa uso di quelle strategie di "prelevamento" dalla LM che potrebbero consentirgli una migliore resa in quella situazione specifica.

## Introduzione

Concluderemo il capitolo 3, dato che il nostro è uno studio rivolto verso gli atti comunicativi, parlando anche dell'importanza della didattica della cultura e quindi della tematica dell'intercultura e della strettissima connessione tra lingua e cultura che è molto importante anche da un punto di vista etico e spesso politico-linguistico e può rappresentare un'area a rischio in alcuni contesti internazionali anche se non è il caso di culture come quella italiana e quella spagnola peninsulare, dove l'accettazione a livello generale dell'altra cultura è molto diffusa. Vedremo i vari punti di vista su questo argomento, e scopriremo che non sempre si gradisce un insegnamento della cultura della LS nel paese dove la si studia, ma questo è dovuto a fattori che a volte esulano dall'ambito linguistico vero e proprio; ci sono anche delle spiegazioni scientificamente fondate su questo argomento (Alptekin e Alptekin 1984), che analizzeremo in maggior dettaglio.

Tornando al tema specifico dell'intercultura dell'italiano LS, va considerato che l'italiano come lingua straniera si è affermato, come disciplina scientifica, in maniera ampia solo a partire dagli anni novanta, e quindi si sono anche affrontati i problemi inerenti alla didattica dell'intercultura e delle strategie migliori per passare dalla cultura della LM a quella della LS. La discussione qui verterà sui temi già analizzati, sulla scia del precursore Giovanni Freddi (si vedano soprattutto le sue opere del 1979; 1993; 1999), anche da Balboni (1994; 2002), Pallotti (1998), Bettoni (2001), Susi (2000); Benucci (2000; 2001); Fiorucci (2000); Diadori (2000); Pavan 2000; 2005) per vedere alcuni risvolti specifici utili per il nostro lavoro di ricerca. D'altra parte già linguisti famosissimi del passato come Lado (1957) e Firth (1964) avevano manifestato la necessità di collegare strettamente le lingue alle loro culture e vedremo come ancora oggi quelle teorie siano, dopo adeguate rivisitazioni, molto accettabili e utili nell'insegnamento delle lingue straniere.

Passeremo poi, nel capitolo 4, ai problemi e alle ipotesi della nostra ricerca e questa parte, insieme a quella del successivo capitolo 5 relativa alla metodologia utilizzata in questo studio rappresenta il punto centrale del nostro lavoro: qui infatti, presenteremo le nostre ipotesi, costruite anche sulla base delle discussioni intraprese nei capitoli precedenti. A questo proposito, oltre all'affinità linguistica, al potenziale transfert positivo o negativo tra le due lingue ed altri fattori, vedremo anche che tipo di materiale linguistico è normalmente utilizzato per l'insegnamento della lingua italiana nelle università spagnole, se questo materiale tende, per ammissione degli autori, al metodo comunicativo, e come presenta agli studenti questi specifici atti pragmatici.

## Introduzione

Presenteremo quindi nel capitolo 4 i nostri obiettivi e le nostre ipotesi, vale a dire che secondo noi la relativa somiglianza in questo settore linguistico tra spagnolo e italiano potrebbe favorire una adeguata realizzazione dei test proposti; d'altro canto, dobbiamo tenere a mente la possibilità sia di un transfert negativo dalla LM, sia la possibilità che gli alunni interpretino del tutto l'italiano come LS e non si curino, come spesso accade, di usufruire delle forme della loro lingua che potrebbero essere appropriate in questo compito. Vedremo inoltre se gli informanti conseguiranno i risultati migliori nei DCT aperti o chiusi (vedi l'introduzione al prossimo capitolo per la definizione di DCT aperto o DCT chiuso), se gli ispanofoni trasferiranno il "tu" anche in contesti laddove in Italia si preferisce il "Lei", e potremo inoltre osservare quale tipologia di studente farà registrare le performances migliori, se quelli provenienti dalle Università o quelli provenienti dalle EOI.

Sarà pertanto interessante vedere quello che accadrà in pratica. Inoltre, tra le nostre ipotesi c'è anche quella di dimostrare l'adeguatezza e la validità dello strumento metodologico da noi utilizzato per la raccolta dati e in generale di tutto l'impianto metodologico già impiegato con buon successo in Maggi (1996)<sup>1</sup>

Nel capitolo 5 ci dedicheremo alla metodologia seguita nel nostro studio. Presteremo particolare attenzione al punto che riguarda la scelta dei questionari da completare con le strategie necessarie nella LS, invece di altri metodi che si sarebbero potuti usare; già da ora possiamo dire che i cosiddetti DCT (Discourse completion tasks o anche Discourse completion tests), che possono chiamarsi anche Production questionnaires e a cui noi faremo riferimento spesso anche chiamandoli questionari comunicativi (QC), sono utilizzati da molti studiosi perché permettono di raccogliere molto materiale in poco tempo e con relativa facilità, facendo peraltro svolgere agli studenti un'attività comunque significativa ed utile dato che poi vengono utilizzati per il lavoro a coppie e a gruppi in classe sotto forma di recitazione dei dialoghi. I DCT si presentano quindi come molto utili per raccogliere i dati di mio interesse in questo studio.

---

<sup>1</sup> La metodologia utilizzata in questo studio si rifà in buona parte a quella da noi utilizzata per scrivere la tesi "*EFL in italian secondary schools: focus on conversation closings*" discussa all'Università di Helsinki nel gennaio 1996 e che ha portato all'omologazione del titolo di Dottore di Ricerca in Italia nell'ottobre 1996. Naturalmente abbiamo cercato di migliorare il più possibile l'impianto metodologico e di renderlo adeguato alle esigenze di questo lavoro specifico.

## Introduzione

Naturalmente, come tutti i metodi utilizzati per fare ricerca ed ottenere dati significativi, anche l'utilizzo dei DCT ha ricevuto e riceve critiche: alcuni studiosi sostengono che, specialmente in relazione agli atti comunicativi, i materiali linguistici dovrebbero essere audio o audio-video, per poter osservare anche tutte le altre variabili che esistono in un'interazione fra due o più persone, come la gestualità, la vicinanza tra gli interlocutori, il linguaggio degli sguardi, e i fenomeni paralinguistici (sovrapposizioni del parlato, pause, tono di voce, intonazione, ecc.) che ci forniscono importanti delucidazioni su tutto ciò che ruota intorno alla conversazione. Questa prassi era (ed è tuttora, con le opportune positive modifiche dovute all'avanzamento tecnologico) comune per la raccolta di dati nel settore dell'Analisi della Conversazione, disciplina di tipo sociologico emersa inizialmente negli Stati Uniti negli anni sessanta e anche chiamata Etnometodologia (termine per primo coniato da Garfinkel 1967). Partendo dalle conversazioni telefoniche e faccia-a-faccia e passando poi alle interazioni in contesti istituzionalizzati (come dottore-paziente, giudice-accusato, commissario-arrestato, ecc.) i ricercatori si propongono di arrivare a stabilire un ordine nelle sequenze conversazionali. Questa metodologia ha prodotto un gran numero di studi utilissimi a descrivere la natura sociale del linguaggio e diversi studiosi di linguistica e didattica hanno considerato molto utili queste metodologie anche applicate all'insegnamento delle lingue straniere.

In Italia, il PIXI Corpus (Pragmatica contrastiva Inglese-Italiano) si è proposto di elaborare strategie didattiche comunicative per la LS proprio a partire dalle conversazioni reali (Zorzi 1990, 1996; Maggini e Salvaderi 1996; Aston 1995). Premesso che come abbiamo più volte detto (Maggi 1994, 1996, 1999) con tutto questo ci troviamo pienamente d'accordo, va considerato che questo metodo di raccolta dati tramite registrazioni audio o audio-video non è di certo l'unico utilizzato nella ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere nel contesto classe. Altri studiosi, tra cui Seliger e Shohamy (1993:165), Billmyer e Varghese (2000:1), Blum-Kulka, House e Kasper (1989:13), Aston (1995), Gong Meixia (2006:9) hanno osservato che d'altro canto, un gran numero di ricercatori ha avvertito che raccogliere dati nell'ambiente classe facendo uso di strumenti tecnologici può causare degli stati d'ansia, perché ovviamente possono sentirsi osservati: specialmente una ripresa video risulta alquanto complicata da svolgersi senza che gli allievi se ne accorgano. In generale, questo metodo per raccogliere dati nelle classi di LS si rivela complicato perché raccogliere e analizzare in questo modo i dati utili per la ricerca porta via molto tempo, e perché tutte



## Introduzione

le variabili possibili sono troppo difficili da controllare. Anche se Hinkel (1997:2) afferma che i dati ideali per gli studi di pragmatica consistono in un ampio numero di osservazioni registrate (meglio ancora se audio-visuali) sui particolari atti comunicativi sotto analisi, tutto ciò con i soggetti inconsapevoli di essere sotto osservazione, altri studiosi come Aston (1995) hanno notato l'effettiva difficoltà pratica nel raccogliere dati in questo modo che ne garantirebbe l'autenticità assoluta e indiscutibile.

Pertanto alcuni studiosi interessati alla competenza pragmatica in una LS hanno deciso di raccogliere i materiali loro utili per i vari aspetti di ricerca per mezzo di questi DCT, già dal 1989 quando si presentò il CCSARP (Cross-Culture Speech Act Realization Project, e cioè progetto interculturale per la realizzazione degli atti comunicativi) organizzato da Blum-Kulka, House e Kasper. Questo metodo negli anni si è dimostrato vantaggioso in quanto consente una ampia raccolta dati che non ha bisogno di trascrizione e si può analizzare da subito se il ricercatore ha già predisposto le opportune categorie; pertanto il metodo ha assicurato una buona capacità di rispondere a dei quesiti che i ricercatori si pongono nel campo della pragmatica sperimentale. Inoltre i DCT permettono di controllare facilmente variabili come nazionalità, età, lingua materna del soggetto, livello d'istruzione, ecc, per il fatto che il ricercatore si sceglie normalmente una tipologia il più possibile simile di soggetti da preselezionare, da cui poi estrapolerà i soggetti effettivi del test. Quindi i DCT permettono al ricercatore di lavorare immediatamente con il materiale raccolto, senza doversi sobbarcare il lavoro spesso improbo delle trascrizioni dei dialoghi registrati. Più importante di tutti però è il fatto che i dati raccolti con i questionari comunicativi sono considerati in genere accettabili per quanto ne riguarda l'autenticità dagli studiosi del campo, almeno per ciò che riguarda l'identificazione dei principali modelli e formule degli atti comunicativi sotto osservazione. Naturalmente ci sono anche pareri discordi sulla validità assoluta della raccolta dati per mezzo dei DCT: essi spesso non fanno risaltare tutta la gamma di opzioni possibili per realizzare uno specifico atto comunicativo (Beebe e Cummins 1996:80), mentre ciò sembra possibile nella lingua parlata e spesso le risposte fornite sui questionari sono più limitate in lunghezza ed elaborazione rispetto a un dialogo autentico. Altri (Yuan 2001:284) notano come manchi la negoziazione a due che avviene invece in scambi reali e che è alquanto fittizia in un questionario dove il compilatore svolge da solo i ruoli dei due interlocutori.

Questo è ovvio, e ricordiamo che non si può discutere il valore assoluto del dialogo reale a due come fonte principale di risultati sicuri nell'ambito di una teoria generale

## Introduzione

degli atti comunicativi e di ciò che ordina gerarchicamente una conversazione; però i DCT sono utilizzati soprattutto dagli studiosi interessati alla didattica degli aspetti comunicativi delle LS e ad una prospettiva interculturale, e in questo settore hanno senz'altro dimostrato la loro utilità.

Del resto, i questionari si possono presentare tranquillamente agli allievi dei gruppi classe durante una normale lezione, così come si presenta loro spesso dell'altro materiale didattico. Sarà il loro stesso insegnante a far svolgere il test e nessuno immaginerà che questi dati servano a una qualsiasi ricerca. Tutto ciò è assai importante perché permette uno svolgimento il più tranquillo possibile e motivato solo didatticamente il che ne garantisce l'esito più spontaneo possibile e quello che più da vicino corrisponde ai reali livelli di competenza comunicativa del discente. Pensiamo ad esempio che cosa potrebbe accadere, dal punto di vista psicologico, se un allievo venisse intervistato da un ricercatore, a lui sconosciuto, con l'obiettivo di registrare un dialogo a due simile a quelli presentati sui DCT: il fattore ansia potrebbe anche cambiare le reali scale di valori e competenze degli allievi e fornire dati non veritieri sulle loro capacità effettive. Oltre tutto, come detto, una volta completati per iscritto, questi dialoghi si possono far recitare a coppie dagli allievi all'interno della classe, il che è una prassi abbastanza diffusa oggi giorno nelle classi di LS a tutti i livelli e in moltissimi paesi, almeno come prima fase per progredire via via verso la libertà espressiva.

Va detto che si è anche discusso a lungo tra gli studiosi del settore (faremo un'ampia panoramica a questo proposito nel sottocapitolo 5.2) sulla struttura dei DCT, se cioè era meglio presentare degli scenari del tutto aperti alla realizzazione degli alunni (cioè con la sola traccia), oppure se era meglio aggiungere un elemento o piccolo dialogo di ripresa o "riallaccio" dopo lo scenario. Inoltre, questo dialogo di ripresa può essere positivo o negativo, nel senso che a uno schema di richiesta (da produrre da parte dell'allievo in ogni caso) per ottenere un passaggio a casa, si aggiunge, già a disposizione dello studente, una risposta dell'altro interlocutore (la ripresa) che può essere positiva o negativa e che secondo noi può influenzare la performance dell'alunno. Del resto lo stesso è stato dimostrato da Johnston, Kasper e Ross (1998) che hanno raccolto materiale pragmatico relativo a vari atti comunicativi (proteste, richieste, giustificazioni) per mezzo di tre tipi di DCT (senza ripresa, con ripresa positiva e con ripresa negativa) e hanno concluso che il tipo di ripresa influenza le prestazioni dei soggetti nella loro realizzazione dell'atto comunicativo sotto analisi.

## Introduzione

Alcuni studiosi ritengono che l'inserimento di queste riprese, positive o negative che siano, impone delle restrizioni alle possibili risposte dei soggetti alle varie situazioni presentate. Anche noi siamo di questo avviso e abbiamo presentato (accanto a dei dialoghi pre-inseriti) delle situazioni a completa disposizione degli allievi, senza inserire nessuna di queste riprese. Chiaramente però va detto che le riprese positive e negative in un DCT possono avere il loro valore e la loro utilità, ad esempio Bardovi-Harlig (1992) e Bardovi-Harlig e Hartford (1993) conclusero che includendo un riallaccio si favoriva una maggiore qualità nella risposta dei parlanti non nativi, soprattutto per quegli atti comunicativi che richiedono un tipo di reazione a ciò che viene detto dall'altro interlocutore, come il rifiuto a fare qualcosa. Tuttavia, crediamo che fondamentalmente inserire una ripresa in uno scenario comunicativo influenzi la performance dell'allievo e che invece lasciargli il campo libero lo porti a sviluppare un dialogo il più possibile simile a quello che sarebbe nella realtà senza costrizioni alcuna. Noi pensiamo che in una situazione come quella che ci prefiggiamo, e cioè di vedere se c'è corrispondenza tra le realizzazioni degli atti comunicativi di allievi ispanofoni in italiano LS con le norme socio-culturali e linguistiche della lingua d'arrivo, i dialoghi e scenari che abbiamo preparato possano offrirci delle utili indicazioni sulla competenza comunicativa degli alunni.

Dialoghi e/o scenari aperti in situazioni comunicative il più possibile realistiche adeguatamente rifiniti e migliorati dopo una prima versione pilota: questa è la nostra miscela per arrivare ad ottenere dei dati validi scientificamente. Faremo riempire agli informanti alcuni DCT sia con la sola traccia che con scambi dialogici pre-esistenti sul testo proprio per vedere se la differente costruzione del DCT può influenzare e in che misura la performance dei partecipanti. Passeremo poi ai criteri scientifici veri e propri della ricerca, cioè ai criteri metodologici di scelta dei soggetti, la loro provenienza e anzianità di studio della lingua italiana; poi parleremo del sistema che abbiamo scelto per la raccolta dati, del perché abbiamo privilegiato i DCT e non altri metodi (vale a dire che parleremo in maniera molto ampia di tutto ciò che abbiamo spiegato qui sopra); elaboreremo poi il sistema di codifica dei dati e dei risultati che conterrà come definizioni di base le categorie di risultati appropriati (alle norme della LS), accettabili, parzialmente incompleti e inaccettabili, in modo da avere una più ampia scala di valutazioni rispetto ad altri studi nostri condotti nel passato (ci riferiamo sempre a Maggi 1994; 1996; 1999). Ci sarà poi anche la descrizione dell'accordo dei criteri di codificazione e del posizionamento dei risultati conseguito (intercoding agreement,

## Introduzione

secondo le norme presentate da Silverman 2004 e prima da Van Maanen 1983 per gli studi basati sulla metodologia qualitativa), in quanto per assicurare la validità scientifica della ricerca, si chiederà a uno studioso indipendente, pienamente qualificato in linguistica e di madrelingua italiana, di analizzare per conto suo i dati, per vedere se i risultati verranno posizionati più frequentemente laddove li abbiamo messi noi oppure se si verificheranno differenze sostanziali e statisticamente rilevanti nel posizionamento dei dati analizzati. Pertanto il Cap. 5 conterrà tutta la base metodologica su cui si poggia il lavoro e che abbiamo brevemente descritto sopra.

Il capitolo 6 sarà ovviamente il capitolo dedicato ai risultati, con la discussione ampia dei dati venuti in nostro possesso, con la presentazione di un buon numero di dati significativi per la ricerca e con l'elaborazione di un sistema qualitativo per giudicare il valore dei test. Come strumenti di controllo abbiamo pensato agli stessi questionari riempiti da studenti delle scuole medie superiori italiane e spagnole scelti secondo il criterio della casualità tra un certo numero di candidati. Ultimamente (Grant e Starks 2001) si sono utilizzati anche dialoghi registrati da trasmissioni televisive come le "telenovelas" o serial televisivi per ottenere utili indicazioni, soprattutto come elementi di controllo, sui vari atti comunicativi, compresi quelli analizzati in questa ricerca. Noi, per verificare l'attendibilità delle risposte ai test, utilizzeremo una serie di fattori, come la letteratura esistente in materia, lo stesso test fatto da studenti italiani di scuole italiane e da studenti spagnoli di scuole spagnole e soprattutto l'accordo sulla valutazione dei dati ottenuto grazie alla validissima collaborazione del ricercatore indipendente. Vedremo quindi in dettaglio in questo capitolo se questi studenti spagnoli di livello B1 (per rimanere al Quadro Europeo di riferimento) dei loro studi di lingua italiana siano o meno in grado di utilizzare formule comunicative adeguate alle norme sociali e linguistiche della lingua d'arrivo, sempre considerando tutti i fattori elencati prima, vale a dire l'affinità notevole tra le due lingue, le modalità e metodi d'insegnamento dell'italiano a cui ci hanno detto che sono esposti, la maggiore o minore esposizione (input) a queste specifiche norme comunicative in classe e sui libri di testo o altro materiale didattico, la prevalenza del transfert positivo o di quello negativo dalla LM verso la LS.

Concluderemo nel Cap. 7 riassumendo dettagliatamente gli sviluppi e i risultati della ricerca, suggerendo possibili migliorie e/o integrazioni a questi DCT da noi proposti in questa sede, anche ipotizzando un gruppo di ricerca che possa lavorare su un approccio metodologico misto (con DCT aperti e con le riprese negative e positive, con

## Introduzione

registrazioni video-audio sia di scambi role-play nelle classi che di conversazioni quotidiane, e anche di programmi TV specifici, con questionari a scelta multipla, con note prese sul campo), ciò che è un compito molto complicato per un solo ricercatore, ma che appunto, inserito in un progetto di ricerca più ampio, può sicuramente produrre una serie di risultati ancor più attendibili e forse anche universali rispetto all'utilizzo di uno solo di questi metodi. Procedendo in questa direzione la soluzione migliore sarebbe senz'altro un gruppo di studio misto dal punto di vista linguistico che possa raccogliere informazioni con varie metodologie nell'ambito delle lingue neolatine e arrivare a descrivere a posteriori nel modo più affidabile possibile quali possono essere le interferenze possibili nell'apprendimento, quando si passa da una di queste lingue all'altra. Almeno, si può ipotizzare e fomentare questo tipo di studio profondo dal punto di vista pragmatico, per lo spagnolo e per l'italiano, per favorire una comunicazione sempre migliore e più adeguata socialmente in ambedue le direzioni.

Quindi, osserveremo come i risultati di questo test possano aiutarci nell'insegnamento degli atti comunicativi in una LS, e particolarmente in una lingua affine come in questo caso. Ci sarà anche una discussione su come migliorare l'insegnamento/apprendimento specifico di questi atti comunicativi, quali le richieste, le scuse e le chiusure di conversazioni (con lavori specifici all'interno della classe, tecniche didattiche particolari, utilizzo ottimizzato dei materiali in rete, tutto finalizzato ad un miglioramento continuo delle competenze comunicative nel singolo alunno, nella comunità studentesca e nella collettività nel senso più ampio). Infine, commenteremo il fatto che un test di questo tipo, permette ad un alunno di rifletterci su e dunque di provare a migliorare la conoscenza profonda delle norme sociali e linguistiche della propria lingua, che poi è un obiettivo di fondo, talvolta trascurato, ma importantissimo dell'insegnamento delle LS: attraverso l'appropriata riflessione proposta dall'insegnante-guida sui fatti linguistici, socio-linguistici e culturali della lingua d'arrivo si può senz'altro arrivare a conoscere meglio in tutte le sue sfaccettature anche la lingua di partenza, la LM degli allievi, stimolando tutto un processo di apprendimento e acquisizione profonda di quei fattori sociali che stanno alla base del nostro vivere quotidiano.

La ricerca sarà completata con la bibliografia pertinente, e le appendici, che consisteranno nei diversi tipi di DCT impiegati nel test, in alcuni dei più significativi dati raccolti dai partecipanti al test, e in tutt'altro ciò che possa avere rilevanza per questo studio.

## **CAP 1: GLI ATTI COMUNICATIVI.**

### **1.1 Storia e teoria degli atti comunicativi**

#### **1.1.1 Presentazione.**

Abbiamo già detto nell'introduzione che l'obiettivo primario di questo studio è vedere se gli studenti ispanofoni di italiano LS sviluppino durante i loro corsi di lingua una consapevolezza pragmatica adeguata, così come definita da Bardovi-Harlig et al. (1991): in questo caso specifico vogliamo scoprire fino a che punto i nostri soggetti siano consapevoli di alcune norme conversazionali e di interazione sociale della loro LS italiano e in particolar modo della corretta struttura delle richieste, scuse e chiusure di conversazioni.

Pertanto vogliamo affermare che questa è una ricerca linguistica applicata allo studio e alla didattica delle lingue straniere affini e di conseguenza alla classe di lingua straniera (d'ora in poi CLS).

In una CLS riveste importanza decisiva l'input verso le norme socio-conversazionali proprie della LS, un input che possa sviluppare questa consapevolezza pragmatica; come minimo è necessario che gli alunni in una CLS siano informati e istruiti sull'esistenza di determinate regole comunicative nella LS che possono essere simili o differenti da quelle della loro LM. Vogliamo dunque vedere come gli studenti ispanofoni che svolgono i nostri test siano in grado di gestire gli atti comunicativi scelti per questa ricerca (come sviluppare adeguate o accettabili richieste, giustificazioni e chiusure conversazionali in italiano), e cercare di capire (con l'osservazione dei libri di testo da loro usati e con le informazioni ricevute dai loro docenti sul programma e metodologia didattica) se siano messi in grado, all'interno delle loro classi di LS, di riflettere sulle norme di interazione sociale usate dalla comunità culturale di cui apprendono la lingua.

Alcuni nostri studi precedenti (Maggi 1994; 1996; 1999; 2009) hanno dimostrato che alunni italiani che apprendevano l'inglese come lingua straniera si trovavano in difficoltà a svolgere determinati test di tipo comunicativo (riguardanti le chiusure di conversazioni adeguate nella loro LS inglese). Intuimmo come il problema centrale fosse all'interno della CLS: notammo una mancanza di input verso quelle specifiche norme di interazione sia nella prassi quotidiana dell'insegnamento dell'inglese da parte dei docenti (che risultarono avere un ruolo preponderante nell'interazione in classe, come già avevano confermato molti studi precedenti), sia nella carenza di quelle norme

## Cap 1: Gli atti comunicativi

sui libri di testo utilizzati in Italia (ne recensimmo all'epoca ventiquattro) che analizzammo per i nostri studi.

Un'altro problema era rappresentato dalla mancanza di adeguata riflessione sugli atti comunicativi (che spesso abbrevieremo in SA) nella LS: la letteratura esistente nel campo aveva dimostrato che, a grandi linee, l'inglese e l'italiano avevano ed usavano strutture simili per chiudere le conversazioni, ma nessuno metteva gli alunni al corrente di tutto ciò e, di conseguenza, loro erano portati inconsciamente a ritenere la LS diversa dalla loro LM e quindi pronti a commettere errori anche quando avrebbero potuto sfruttare il transfer positivo.

Del resto è stato provato scientificamente che gli alunni di qualsiasi LS hanno una convinzione di fondo per cui una lingua straniera (e pertanto le sue regole e norme) semplicemente non può essere la stessa della loro LM, come hanno osservato tra gli altri Odlin (1989) e Östman e Wiik (1992).

Cosa accade quando studenti ispanofoni di italiano come lingua straniera (abbreviato in ILS) devono interpretare consapevolmente alcuni atti comunicativi nella loro LS? Sono consapevoli di come si realizza pragmaticamente una richiesta o una chiusura di conversazione in italiano (o qualsiasi altra funzione comunicativa)? I loro insegnanti di LS hanno fornito adeguate delucidazioni su possibili somiglianze o differenze in questi atti linguistici nelle due lingue? (discuteremo più avanti di queste somiglianze e differenze tra spagnolo e italiano negli atti comunicativi prescelti per la nostra ricerca). Questi sono alcuni dei punti che hanno bisogno di spiegazioni alle quali cercheremo di rispondere in questo studio.

In questa ricerca, sfruttando l'esperienza maturata anni addietro, vogliamo osservare cosa succede in un test più ampio ma comunque simile a quelli precedenti da noi svolti, con la differenza che qui i soggetti partecipanti posseggono una LM affine alla LS che apprendono.

A grandi linee, in entrambi i paesi, Spagna e Italia, al giorno d'oggi le lingue straniere si insegnano fondamentalmente mediante l'approccio comunicativo. Ciò significa che gli usi propositivi della lingua, (richieste, offerte, scuse, rifiuti ed altri) detti anche atti comunicativi- "Speech Acts" (Austin 1962; Searle 1969 e 1976; Odlin 1989:169) oppure funzioni comunicative (Wilkins 1976:44) sono di solito presentati agli studenti sui libri di testo per mezzo di dialoghi che spesso reclamano una loro autenticità. Questo approccio può essere abbastanza utile e positivo per l'insegnamento delle LS: gli allievi, infatti, possono verificare e acquisire consapevolezza sull'esistenza del sistema del

cambio di turno nella LS, maneggiare bene il quale è basilare in una qualsiasi interazione sociale; e ovviamente possono apprendere regole e strutture grammaticali in contesti significativi.

Tuttavia, uno sguardo più approfondito a molti di questi dialoghi sembra indicare che certe funzioni comunicative sono presentate senza considerare lo scenario in cui abitualmente hanno luogo, vale a dire durante una conversazione. Normalmente, la gente non chiede direzioni o si scusa o protesta con qualcuno senza aver prima iniziato una conversazione con le aperture interazionali proprie di ogni cultura: quando qualcuno rifiuta un'offerta (di cibo, bevande, ecc.), è logicamente impegnato in una conversazione che è cominciata in qualche modo e che prima o poi arriverà a una conclusione. Già D'Addio Colosimo (1978: 135) affermava che, per gli allievi, era un problema il presentare, nei sussidi didattici, le funzioni comunicative con microscambi, consistenti in mini-dialoghi con battuta e replica, del tutto alienati da una reale e naturale struttura interazionale. Pertanto non consideriamo giusto e adeguato dal punto di vista didattico per gli studenti presentare dei brevi dialoghi che si riferiscono a offerte, richieste o proteste (cioè alle varie funzioni comunicative) senza inserirli in più ampi contesti conversazionali, provvisti sia di aperture che di chiusure interazionali. C'è la carenza del contesto socio-situazionale.

Non riteniamo adeguato, ad esempio, presentare la funzione di chiudere una conversazione in italiano semplicemente usando elementi come “ciao”, “arrivederci” o “arrivederla” che come vedremo più avanti rappresentano soltanto la parte finale (il cosiddetto scambio terminale) della sequenza conclusiva. Le conclusioni sono troppo brevi e affrettate.

Quindi, se da una parte il presentare gli atti comunicativi propri della LS per mezzo di dialoghi potrebbe essere un eccellente approccio per la didattica della LS, perchè gli alunni riceverebbero input positivo sulla routine conversazionale nell'altra cultura, dall'altra osservando attentamente questi dialoghi, si nota come spesso gli atti o funzioni comunicative sono presentate staccate dal contesto conversazionale in cui di solito hanno luogo nella vita reale: non si chiedono informazioni, non si presentano scuse, non si offrono cose senza aver prima iniziato una conversazione. Quando rifiutiamo una bevanda o del cibo, oppure l'accettiamo siamo impegnati in un'interazione che in qualche modo è iniziata e prima o poi arriverà a termine. Ne consegue che, nelle CLS, gli alunni sono esposti a dialoghi quantomeno poco appropriati che possono confondere le idee sulle regole comunicative reali della LS.



## Cap 1: Gli atti comunicativi

Questi dialoghi sono scelti (se non spesso adattati o costruiti) come esempi di situazioni comunicative (salutarsi, chiedere un lavoro, raccontare il weekend, ecc), e sono quindi presentati come modello di possibili comportamenti linguistici in un contesto già dato: così facendo, anche se lo scopo di presentare agli allievi il maggior numero di possibilità espressive della LS in quel contesto dato può comunque essere didatticamente corretto, si corre il rischio (Di Vito 1991: 393) di far cogliere all'allievo soprattutto come la lingua potrebbe essere, e gli si impedisce di consapevolizzarsi adeguatamente di come la lingua realmente sia, ciò che rimane l'obiettivo primario della didattica delle LSs.

Queste funzioni comunicative sono normalmente presentate nelle fasi elementari e intermedie dell'apprendimento delle LSs (i livelli A1, A2 e B1) e una presentazione incompleta e pragmaticamente poco appropriata delle norme di interazione sociale nella LS può anche interferire nelle fasi successive e più avanzate dell'apprendimento, causando potenziali difficoltà di comunicazione ad allievi altrimenti preparati in altri sottosistemi linguistici.

Anche Argondizzo (1995: 82), esaminando i dialoghi dei libri di testo di inglese LS, si chiede se mediante essi possiamo realmente insegnare le convenzioni tipiche e spontanee dell'interazione verbale naturale della lingua d'arrivo e rendere consapevoli i discenti delle numerose modalità di conversazione proprie della realtà socio-culturale di quella lingua, oppure non facciamo altro, nell'utilizzare quei dialoghi, che presentare una lingua costruita ad hoc e fondata spesso su forme stereotipate del linguaggio. Argondizzo è scettico sulla validità comunicativa di questi dialoghi, notando la loro distanza dall'interazione reale e la loro mancanza di autenticità, e propone di integrare questi materiali con attività specifiche che permettano agli allievi di consapevolizzarsi delle norme comunicative della LS che si studia.

Già Bardovi-Harlig et al. (1991: 10) spiegavano la necessità di usare degli esempi linguistici che rispettino le convenzioni sociali, culturali e comunicative e siano pragmaticamente appropriati, cioè il più possibile adeguati alla specifica tipologia di interazione in atto in quella comunità; sempre Bardovi-Harlig (2001:25) afferma decisamente che bisogna riconoscere e ammettere che in generale non si può contare sui libri di testo come fonti sicure e adeguate per gli alunni verso un positivo input comunicativo nelle CLS.

Anche Vellenga (2004) conferma ciò dopo un'attento esame di un certo numero di testi di inglese come lingua straniera e come lingua seconda: l'autore (2004:17) conclude

## Cap 1: Gli atti comunicativi

affermando che il linguaggio (o metalinguaggio) comunicativo dei libri di testo analizzati rappresenta un debole input per una realizzazione pragmaticamente appropriata della maggioranza dei differenti atti comunicativi.

In termini fondamentalmente simili si esprimono Grant e Starks che arrivano anche ad affermare (2001:48) che sia meglio esporre gli alunni a programmi televisivi sul tipo delle telenovelas in quanto essi sono molto utili a contestualizzare l'atto comunicativo in corso inclusi i vari movimenti del corpo che sempre lo accompagnano. Gli autori, nel loro articolo, analizzano soprattutto le chiusure conversazionali, e osservano come il materiale ricavato dalle "soap operas" sia molto più realistico di quello presentato sui libri di testo, che da loro è definito sia come abbastanza antiquato e soprattutto non in grado di riflettere con esattezza la lingua che gli alunni ascoltano fuori dalla CLS (2001:49).

Da tutto questo si deduce quanto sia importante per i ricercatori di questo settore ottenere del materiale conversazionale il più possibile adeguato a favorire la consapevolezza comunicativa degli alunni nella LS: Haines (1995:64) ribadisce la necessità per gli studenti di confrontarsi con la lingua del mondo reale e ciò deve favorire l'inclusione dei materiali autentici nell'insegnamento. L'autore caldeggia l'uso di questi materiali autentici (come anche i programmi televisivi) fin dalle fasi iniziali di apprendimento, in simbiosi con il libro di testo, e suggerisce di sfruttare entrambi nei modi che risultino essere più utili per gli studenti; egli mette inoltre in guardia sul fatto di posporre a tempi successivi l'uso dei materiali autentici nell'insegnamento delle LS perchè gli alunni sarebbero troppo influenzati negativamente dal materiale semplificato dei libri di testo e avrebbero difficoltà ad assorbire l'immersione nella realtà comunicativa.

Quindi da questa discussione appare chiaro come molti studiosi abbiano una certa sfiducia nei libri di testo, in quanto essi non garantiscono nella maggior parte dei casi un'imitazione accettabile della vita quotidiana nella comunità di cui si studia la lingua.

Altri studiosi hanno messo in evidenza la rilevanza dell'analisi della conversazione (AC) nella didattica delle lingue straniere: in particolare citiamo Zorzi (1990; 1996:11-39): in quest'ultimo studio, centrato sull'importanza di proporre agli allievi della LS un ampio numero di interazioni reali della lingua d'arrivo proprio per sopperire all'artificialità dei dialoghi presenti nei libri di testo (come già ritenuto opportuno da Thomas (1984), Scotton e Bernstein (1988) e Price (1995:71), l'autrice afferma che la cosa migliore in questi casi è abituare gli allievi a vedere come gli interlocutori in

un'interazione reale si adattino l'uno all'altro e a consapevolizzarsi sulle diverse procedure di negoziazione attivate nei singoli casi per trovare le strategie atte a raggiungere l'accordo conclusivo conversazionale che è la meta ultima per un discente di una qualsiasi LS. Gli studi sul parlato e l'osservazione dell'interazione reale possono quindi aiutare a scoprire le regolarità e l'organizzazione dell'uso linguistico, perchè quando si esplora la conversazione quotidiana si esplorano le attività che costituiscono la vita sociale.

### **1.1.2: Il contesto situazionale**

Del resto la prassi della AC non accetta l'idea di un contesto come preesistente rispetto all'interazione e quindi in grado di determinarla; è tutto il contrario (come afferma Orletti 1994:70) vale a dire che è l'interazione stessa e più esattamente gli interlocutori che modellano, creano e praticamente costituiscono con le loro azioni il contesto. Questo è il pensiero (e l'azione) centrale alla disciplina della AC che, emersa come vedremo negli anni sessanta negli Stati Uniti, ha avuto come precursori eccellenti alcuni studiosi illustri quali il linguista Firth e gli antropologi Whorf, Sapir e Malinowsky. Firth affermò (1957; 1964) che il linguaggio è fondamentalmente un modo di comportarsi e di permettere e rendere possibile che altri si comportino, e pertanto raccomandò ai linguisti di interessarsi pienamente all'interazione verbale nel contesto situazionale (Firth 1957:27ss). L'espressione "contesto situazionale" fu dapprima usata dal famoso antropologo Malinowsky (in Firth 1957:181) e Firth considerò il contesto situazionale come il rapporto tra le seguenti categorie:

- A1 L'azione verbale degli interlocutori
- A2 L'azione non-verbale degli interlocutori
- B Gli oggetti rilevanti per quell'interazione
- C L'effetto dell'azione verbale (Firth 1957:182; 1964:110-114).

Firth diceva che nessuno studio del significato poteva prescindere da un'analisi completa del contesto situazionale (1957:7): vediamo pertanto come lui prendesse in considerazione i fattori non verbali (detti anche extralinguistici) che accompagnano una sequenza interazionale e cioè la cinesica e la prossemica; inoltre, Firth (1964:26) afferma che tutto ciò che viene detto all'inizio di una conversazione è una condizione determinante per ciò che potrà seguire: ribadendo questo, Firth anticipa la definizione del cambio di turno e delle coppie adiacenti che è fondamentale nella disciplina della AC. La sua importanza nell'insegnamento delle LSs risiede anche nell'affermazione che

## Cap 1: Gli atti comunicativi

la fluidità e l'adeguatezza pragmatica in una lingua sono più importanti (e quindi da privilegiare nell'insegnamento) della mera accuratezza grammaticale: per lui, ogni lingua deve essere utilizzata in modo appropriato, prendendo in considerazione sia le norme comunicative condivise da quella che lui chiamava "la comunità dei parlanti" (speech fellowship), vale a dire la comunità linguistica vera e propria, sia il contesto situazionale sopra descritto (Firth 1957:185-186).

Queste affermazioni di Firth lo fanno considerare di diritto uno dei precursori dell'insegnamento comunicativo delle LSs: vedremo nel capitolo tre come questi suoi punti di vista siano stati ripresi in buona parte soprattutto dai ricercatori interessati a proporre e privilegiare un metodo comunicativo per la didattica delle LSs. E poi, come dicevamo prima, l'importanza di Firth è indubbia per quello che riguarda gli sviluppi della AC e degli atti linguistici in generale: lavorando su un piano essenzialmente linguistico (mentre la disciplina della AC aveva dei fondamenti sociologici e la teoria degli "speech acts" di Austin e Searle aveva principalmente dei presupposti filosofici come osserveremo tra poco) lui costantemente provava ad identificare le funzioni comunicative della lingua, tra cui i saluti di apertura, i saluti di commiato e altri atti dell'interazione sociale (Firth 1957:30).

D'altra parte, già era insita nell'ipotesi di relativismo linguistico proposta da Whorf (1956) e da Sapir (1958) l'affermazione che le norme e regole d'interazione sociale di una comunità specifica siano un prodotto culturale: per Whorf e Sapir la lingua rappresenta il mezzo per veicolare ed esprimere quelle norme e regole nella vita quotidiana. Infatti, l'ipotesi di relativismo linguistico da loro articolata ritiene che lingue differenti (dissimili nelle loro strutture linguistiche) rappresentano culture differenti (dissimili nel modo in cui realizzano gli atti linguistici e le norme d'interazione sociale). Pertanto, la lingua è vista come un riflesso della cultura.

Più avanti Hymes (1972b) rielabora in modo costruttivo le teorie sul contesto situazionale esposte da Firth e passa alla definizione di "competenza comunicativa" (concetto che noi approfondiremo ulteriormente nel cap. 3): per lui, come per Firth, una lingua non si definisce solo con gli elementi linguistici di cui si compone, ma bisogna tenere in dovuta considerazione il contesto sociale in cui si parla. Hymes ritiene che i parlanti debbano essere consapevoli sia di ciò che è corretto grammaticalmente sia di ciò che è appropriato dal punto di vista socio-comunicativo nelle specifiche situazioni che si possono presentare: bisogna sapere quando è il momento di parlare o i casi in cui risulta più adeguato ascoltare il partner conversazionale; bisogna capire quale registro

## Cap 1: Gli atti comunicativi

usare nei differenti contesti, considerando adeguatamente lo scenario situazionale in cui si verifica l'interazione e lo status sociale degli altri interlocutori.

Hymes suggerisce che le regole d'uso di una lingua dovrebbero essere studiate secondo il modello dell'etnografia del parlato, che definisce le comunità di parlanti come gruppi che condividono tra loro sia le risorse linguistiche che le norme d'interazione e interpretazione sociale. Queste ultime determinano il valore degli atti linguistici (che per Hymes sono le unità minime aventi una funzione comunicativa) e a loro volta dipendono dalle attitudini e dai valori degli interlocutori, cosicché l'acquisizione di una competenza socio-linguistica implica anche il confronto tra due culture. In seguito, anche Bertuccelli Papi (1996:85) afferma che la competenza comunicativa è quella che permette di stabilire quando si deve parlare e quando stare in silenzio, cosa dire a chi e in che maniera. La competenza comunicativa è la capacità di eseguire un repertorio di atti linguistici, di partecipare in eventi discorsivi e di valutare come gli interlocutori partecipino in essi, ed inoltre si integra con la competenza relativa all'interconnessione del linguaggio con gli altri codici di condotta comunicativa.

Le somiglianze tra il pensiero anticipatore di Firth e quello di Hymes (che mette dettagliatamente a fuoco le utilissime teorie precedenti) appaiono chiare soprattutto quando Hymes fa risaltare (1972b:278) l'importanza di determinate regole e norme d'uso sociale senza le quali le regole grammaticali e puramente linguistiche sarebbero inutili; inoltre, anche per Hymes era fattore decisivo il considerare l'adeguatezza di una lingua nei diversi contesti che si presentano nella vita quotidiana ed essere consapevoli di come una lingua si può manifestare in una specifica comunità linguistica; e quindi essere consapevoli delle modalità di interconnessione tra il linguaggio e la vita sociale (Hymes 1972a: 35-71; Firth 1957). Il concetto di competenza comunicativa elaborato da Gumperz e Hymes (1972) è fondamentale nella didattica delle lingue, sia materne che straniere, se pensiamo che lo scopo principale di quella didattica è di fornire all'allievo le risorse di espressione, comprensione e riflessione che gli permettono di utilizzare adeguatamente i codici linguistici e non linguistici disponibili nelle diverse situazioni e contesti.

Abbiamo voluto appositamente iniziare da Firth (e dalle teorie degli antropologi e di Hymes) un excursus su alcune delle influenze teoriche maggiori sugli sviluppi della didattica comunicativa proprio per far risaltare l'importanza di questo grande linguista per le sue intuizioni d'avanguardia su tutte le tematiche relative all'interazione sociale e alle sue implicazioni per la metodologia dell'insegnamento delle LSs: ora vogliamo

presentare due filoni di ricerca differenti, ma comunque convergenti per gli scopi e obiettivi della nostra ricerca, in quanto da entrambi possiamo trarre vantaggi ed idee da utilizzare per il miglioramento della didattica delle LSs che è ovviamente la nostra meta principale e anche preziosi suggerimenti che possano favorirci nell'analisi dei nostri dati.

Insegnare una lingua straniera, probabilmente da sempre, ma ancor più oggi, in una società in rapidissima evoluzione, globalizzata, capace di bruciare in un attimo (e non solo metaforicamente) anni e secoli di storia e studio, significa essere eclettici e versatili, ed essere in grado di adeguare i validissimi strumenti teorici di cui disponiamo da sempre alle richieste del nostro tempo e alle necessità dei discenti. Anche se come può apparire chiaro da quello che scriviamo e proponiamo e dagli autori ed idee che citiamo, privilegiamo gli approcci comunicativi nell'insegnamento delle LSs, costruiti teoricamente sulle teorie di J.R.Firth, altrettanto decisamente ribadiamo che è necessario attingere da un numero ampio di discipline ed ambiti teorici per migliorare il più possibile il nostro lavoro di insegnanti.

Per questo, riteniamo che una corretta metodologia della didattica delle lingue straniere debba tener conto degli aspetti sociolinguistici e pragmatici della lingua, visti nell'insieme dei loro contesti linguistici, paralinguistici ed extralinguistici; riteniamo assolutamente necessaria una sinergia produttiva con discipline come la sociologia, l'etnometodologia, la filosofia e l'antropologia, tutte scienze sociali in grado di fornirci eccellenti possibilità di arricchimento qualitativo della didattica. Pertanto affermiamo qui decisamente che gli specialisti migliori nel campo della didattica delle LSs saranno coloro in grado di spremere dalla grande spugna delle scienze sociali tutte le informazioni e scoperte che via via risulteranno più significative per il loro lavoro e per la loro applicabilità all'insegnamento in classe a tutto vantaggio degli allievi. Chiarito il nostro punto di vista su questi temi, riteniamo pertanto che sia giunto il momento di presentare i due filoni di ricerca di cui parlavamo sopra (vale a dire l'analisi della conversazione e la teoria degli atti linguistici) e inizieremo a questo proposito introducendo dettagliatamente la disciplina dell'Analisi della Conversazione.

### **1.1.3: L'analisi della conversazione: comportamenti verbali e non verbali.**

La AC mosse i primi passi come una disciplina autonoma negli Stati Uniti d'America nei primi anni sessanta. Gli studiosi di questo settore erano anche chiamati etnometodologi, dal termine etnometodologia coniato da Garfinkel (1967) che lo

## Cap 1: Gli atti comunicativi

riferiva alla conoscenza e consapevolezza del buonsenso (o senso comune) e alle varie procedure con cui i membri di una determinata società agiscono e si comportano nelle differenti situazioni sociali in cui si vengono a trovare. Inoltre, Garfinkel (1972; 1974) riteneva che l'oggetto essenziale e necessario degli studi sociologici fosse l'analisi dettagliata di ciò che i membri della società utilizzano per comunicare nel loro ambiente sociale: in altre parole, lo studio dei metodi propri di produzione e comportamento nelle conversazioni quotidiane usati dai partecipanti all'interazione e di conseguenza lo studio dell'organizzazione dell'interazione sociale.

Bertucelli Papi (1996: 273) definisce a sua volta l'etnometodologia come una visione delle attività umane quali eventi guidati da un ragionamento pratico che hanno come protagonisti gli attori sociali. Pertanto, adattando allo scopo una metafora teatrale, gli etnometodologi non cercano di descrivere la commedia che si recita, ma quello che succede all'interno dei personaggi.

La disciplina della AC si basava fondamentalmente sulle registrazioni audio e anni dopo audio-video, con lo scopo di approfondire e arrivare a strutturare l'organizzazione della comunicazione quotidiana.

Gli inizi effettivi della AC si possono far risalire al periodo 1963-1964, quando Harvey Sacks lavorando al Centro di Studi Scientifici del Suicidio di Los Angeles cominciò ad analizzare conversazioni telefoniche fatte al Centro di Prevenzione Suicidi (come riporta Schegloff (1989); Sacks fu notevolmente influenzato nelle sue ricerche dalle figure scientifiche di Garfinkel (e quindi dalle teorie etnometodologiche di quest'ultimo che abbiamo brevemente descritto sopra) e di Goffman (che era stato suo professore a Berkeley e aveva stimolato il suo interesse per l'interazione sociale). Sacks, raccogliendo inoltre un ampio corpus di conversazioni telefoniche dall'argomento più quotidiano e servendosi dell'aiuto dei suoi collaboratori Schegloff e Jefferson, iniziò così ad esplorare in profondità l'attività conversazionale rivelando come la comunicazione tra due o più interlocutori sia un fatto ben strutturato e organizzato socialmente in cui i partecipanti eseguono e coordinano attività parlando insieme. In particolare, gli specialisti della AC non solo analizzano le procedure che gli interlocutori comuni utilizzano quando partecipano in una interazione socialmente organizzata, ma essi confidano e contano su queste procedure nella maggior parte delle loro attività conversazionali quotidiane. Nella AC gli enunciati prodotti dai partecipanti rappresentano il grimaldello d'analisi dello studioso, perchè queste conversazioni permettono un'analisi strutturale delle modalità con le quali i partecipanti considerano e

trattano i loro reciproci scambi comunicativi. Uno dei principi fondamentali della AC è che i partecipanti all'interazione mostrano una comprensione reciproca delle loro azioni (Schegloff 1984: 37-38) e di conseguenza l'analisi del materiale conversazionale pubblicamente disponibile è considerata uguale alle interpretazioni fatte dai partecipanti (Schegloff 1988: 109).

Si sostiene pertanto che sia l'interlocutore sia lo studioso contano sugli stessi meccanismi di analisi per l'interpretazione dei dati. Questa caratteristica dell'analisi svolta nel rispetto dei paradigmi della AC si è rivelata non del tutto priva di problemi, specie nel caso di applicazione di questi metodi di analisi all'interazione sociale nelle culture non occidentali, come dimostrano, tra gli altri, D'hondt (1992) per le richieste in swahili, Duranti (1988) per gli atti comunicativi in Samoa e Miller (1991) per il differente comportamento durante l'ascolto di conversazioni fatto registrare da giapponesi e americani. In questi casi, non prettamente "occidentali", come suggerisce D'hondt (1992: 138) non si può contare solo sul fatto che i partecipanti mostrino comprensione reciproca delle loro azioni, ma bisogna adeguatamente considerare le modalità con cui gli interlocutori negoziano il contesto e contestualizzano ciò che viene detto durante gli scambi comunicativi.

Vi sono casi in cui (come quello delineato da D'hondt per le richieste in lingua swahili) gli interlocutori con un background differente percepiscono in maniera differente la comunicazione da come la percepisce il paradigma classico della AC e questo problema, che si può definire di "ricontestualizzazione" si pone in misura maggiore tanto più ampia è la differenza di background tra chi analizza l'interazione e le persone da lui osservate.

Se è vero che il metodo tipico della AC può trovare qualche difficoltà applicativa in alcune culture specifiche, è però altrettanto vero che ha contribuito a dischiudere con una notevole chiarezza l'organizzazione sequenziale delle attività interazionali in un numero elevato di culture ed in particolare in quelle a noi più vicine. In una prima fase della AC, gli studiosi del settore provavano ad identificare gli aspetti più salienti delle interazioni tra due o più interlocutori servendosi dei ruoli conversazionali dei partecipanti (vedi Sudnow 1972; Jefferson 1972: 294-338 per le sequenze laterali; Goffman 1974 e 1981; Schenkein 1978; la raccolta postuma dei lavori di Sacks 1992; e i numerosi studi dello stesso Sacks, di Schegloff e di Jefferson che analizzeremo in dettaglio più avanti). La AC si basa dunque sull'analisi del parlato quotidiano e possiede in origine un suo ben definito sistema di trascrizione dei dati, sviluppato



## Cap 1: Gli atti comunicativi

soprattutto da Jefferson (vedi ad esempio Atkinson e Heritage 1984: IX-XVI), ma proposto per linee essenziali già da Schegloff e Sacks (1973: 327).

I sistemi di trascrizione utilizzati nella AC sono molto utili nell'osservazione degli aspetti interazionali più importanti del parlato quali i cambi di turno e le pause e sovrapposizioni ad essi collegate.

Inoltre la AC studia altre caratteristiche interessanti dell'interazione sociale quali l'organizzazione preferenziale (con le mosse preferite o dispreferite attuate dai partecipanti a seconda dei casi) e il sistema di riparazione/correzione durante la conversazione.

Il cambio di turno è pertanto un concetto essenziale della AC: l'obiettivo primario di questa disciplina, in effetti, è spiegare come e perchè gli interlocutori siano consapevoli dei turni delle altre persone coinvolte nell'interazione e siano capaci di organizzare la conversazione come una attività di collaborazione. Di conseguenza, ogni turno è costruito in riferimento a ciò che è stato detto prima e così di seguito. Abbiamo visto sopra come Firth (1964:26) aveva già anticipato alcuni punti salienti della AC, osservando la corrispondenza tra i turni durante la comunicazione verbale. Lui aveva anche fatto risaltare un altro concetto centrale della AC, vale a dire quello delle coppie adiacenti. Le coppie adiacenti, infatti, devono considerarsi come le unità di base nella conversazione (Coulthard 1977: 70): si usano per aprire e chiudere interazioni e sono interconnesse con il sistema dei cambi di turno come tecniche per selezionare l'interlocutore successivo e anche per permettergli di evitare sia le pause che le sovrapposizioni.

A questo proposito, Schegloff e Sacks (1973:295) affermano che normalmente le sequenze di coppie adiacenti hanno la lunghezza di due enunciati con due interlocutori che producono un enunciato ciascuno. Inoltre, le sequenze di coppie adiacenti presentano il posizionamento adiacente degli enunciati che le compongono: esiste quindi quella che possiamo definire "la prima parte della coppia" (che può essere rappresentata da domande, saluti, richieste) e la cosiddetta "seconda parte della coppia" (che può essere reciproca per alcune prime coppie come nel caso dei saluti-saluti; adeguata solo in un caso per altre prime coppie, ad esempio la coppia adiacente domanda-risposta; ed infine appropriata in più di un caso in altre situazioni di coppie adiacenti come quando alla prima coppia composta di lamentele può seguire una seconda coppia fatta di scuse sincere oppure di reiterate giustificazioni).

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Pertanto, quando un interlocutore ha prodotto la prima parte di coppia dovrebbe a quel punto smettere di parlare e l'altro partecipante dovrebbe a sua volta iniziare a parlare e produrre un enunciato (la seconda parte di coppia) che deve essere selezionato considerando la sua rilevanza in relazione alla prima parte di coppia (ad esempio, se la prima parte della coppia adiacente è rappresentata da un'offerta di cibo o bevande, la seconda parte della coppia consisterà nell'accettare o rifiutare quell'offerta e non potrà essere in nessun caso la produzione di una giustificazione oppure un saluto (in quanto un simile comportamento infrangerebbe le norme di interazione sociale di quella comunità linguistica).

Di conseguenza, appare chiaro che il lavoro iniziale sulla AC riguardava essenzialmente il comportamento verbale, con particolare attenzione dedicata alle aperture e chiusure conversazionali, ai cambi di turno, all'organizzazione preferenziale e via dicendo.

L'organizzazione preferenziale si riferisce al fatto che, quando si è prodotto un invito nella prima parte di coppia adiacente, l'atto di accettarlo (vale a dire la risposta preferita) viene emesso rapidamente senza esitazioni, ripensamenti o ritardi; quando la risposta è negativa, come può accadere in interazioni all'interno di negozi nel caso in cui il commesso non sia in grado di fornire al cliente la merce che lei/lui desidera, allora si produce di solito una risposta dispreferita, con ritardi, esitazioni e strategie per mitigare il fatto, che includono anche spiegazioni, possibili alternative e suggerimenti (vedi a questo proposito Zorzi 1990: 50-51).

Sembra esistere una tendenza nelle conversazioni (e dunque nella società dove sono prodotte) verso quelle seconde parti di coppia che possono portare a un mutuo intendimento sociale e ad evitare contrasti (come ribadisce anche Heritage 1984: 265-280); ciò si chiama per l'appunto organizzazione preferenziale. Quando vengono prodotte le risposte dispreferite (ed anche il disaccordo durante una conversazione), c'è una inclinazione generale tendente ad evitare l'atto esplicito con lo scopo di garantire e preservare la solidarietà sociale. Schegloff et al. (1977) notano come l'accordo conversazionale, proprio come le risposte preferite di cui abbiamo parlato sopra, è direttamente espresso senza bisogno di mitigare nulla, mentre, al contrario, il disaccordo causa ritardi nella sequenza conversazionale, con pause e con tutta una serie di turni interlocutori aventi la funzione di mitigarlo il più possibile, finché nel momento in cui è emesso si tende a minimizzarlo al massimo (a questo proposito è molto incisiva l'analisi di Pomerantz 1984: 57-101).

L'importanza della disciplina dell'analisi della conversazione è sottolineata da Levinson (1983:294), il quale riconosce che il metodo della AC è indubbiamente quello che può contribuire meglio all'esplorazione della natura dell'interazione verbale. La AC è da preferirsi alla metodologia dell'Analisi del Discorso perchè quest'ultima utilizza strumenti della linguistica teorica che si rivelano inappropriati per stabilire l'organizzazione conversazionale (vedi la discussione in Levinson 1983: 286-294). La conversazione non è un prodotto strutturale e strutturabile così come lo può essere una frase, ma è piuttosto il risultato dell'interazione di due o più interlocutori indipendenti, con i loro scopi conversazionali a volte differenti. Pertanto Levinson (1983: 294) ribadisce che passare dallo studio delle frasi grammaticali a quello delle interazioni verbali significa dover necessariamente utilizzare procedure di analisi differenti da quelle utilizzate negli altri sottosistemi linguistici, in particolare morfologia, lessico e sintassi, anche se è pur vero che, almeno in parte, le conversazioni sono composte da unità che hanno qualche corrispondenza diretta con le frasi grammaticali. Anche Levinson ribadisce la natura essenziale della AC: l'enfasi è direttamente sui dati ottenuti e sui modelli conversazionali che ricorrono in essi; gli studiosi del settore prestano pochissima attenzione alla natura del contesto che potrebbe essere teoricamente concepito dentro l'ambito socio-linguistico o della psicologia sociale (secondo Levinson 1983: 295 non importa se i partecipanti sono amici o neppure se si conoscono, se appartengono a uno oppure ad un altro gruppo sociale, se il contesto è formale o informale).

Inoltre, Levinson (1983: 326) riassume che la AC si basa su tre procedure fondamentali:

- a) raccoglie i risultati ricorrenti nei dati, e ipotizza delle sequenze interazionali basate su questi
- b) mostra che le sequenze interazionali sono orientate dagli interlocutori
- c) mostra, che, come conseguenza di quelle sequenze, mentre alcuni problemi organizzativi sono risolti, altri problemi emergono automaticamente e per risolverli sarà necessaria un'ulteriore organizzazione della sequenza interazionale.

Dal canto suo Goffman (1981:5) nota che domande e risposte sono molto spesso parte di determinate conversazioni: ciò che lui osserva è che indipendentemente dal contenuto delle domande, chi chiede è orientato su ciò che verrà e chi risponde è orientato su ciò che è appena stato detto e guarda pertanto indietro e non in avanti. Pertanto è chiara la dipendenza delle risposte dalle domande nelle interazioni. Inoltre

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Goffman (1981:9) osserva come una risposta può essere sostituita da una motivazione per quella risposta e ancora come il concetto di coppia adiacente che abbiamo spiegato in precedenza possa essere sostituito da una situazione interazionale che non è più quella canonica, come la seguente:

A1

B1

A2

B2

A3

B3 ecc. con ordinate sequenze di coppie adiacenti, ma piuttosto ritiene che l'interazione si possa sviluppare in questo modo:

A1

B1/B2

A2

come nel caso seguente, dove la seconda parte di una coppia adiacente e la prima parte dell'altra appaiono nello stesso turno:

A1: “stanno partendo?”

B1/B2: “si/anche tu?”

A2: “penso di si”

o ancora secondo lo schema:

A1

[B1

A2]

B2

dove appaiono all'incrocio tra due turni. Goffman ritiene pertanto opportuno creare un termine che possa contrastare quello di coppia adiacente e propone quello di “coppia retroattiva” (dall'originale inglese “back pair”). Egli inoltre arriva a sostenere che il concetto di coppia adiacente non necessariamente rappresenta l'unità basilare delle interazioni: propone invece per il parlato naturale una situazione comunicativa che comprenda:

- 1) l'evento menzionabile
- 2) la menzione
- 3) il commento sulla menzione

presupponendo quindi un'unità interazionale divisa in tre parti, la cui prima parte può non coinvolgere per niente aspetti verbali, come nell'esempio che proponiamo (Goffman 1981: 46-47):

A: [entra indossando un cappello nuovo]

B: "No, non mi piace"

A: "Ora so che va bene"

Certo è che le conversazioni presentano una numerosissima serie di sfaccettature che solo l'analisi empirica dei dati può permetterci di rilevare proficuamente: la maggior parte degli specialisti della AC sembrano tuttavia d'accordo sul concetto di coppie adiacenti, specialmente per le interazioni ordinarie del quotidiano. La cosiddetta tripletta (che sopra abbiamo visto Goffman proporre per l'interazione quotidiana) è più ricorrente, sempre analizzando i dati empirici, nel parlato istituzionale (in tribunale, in classe, tra medico e paziente e così via) e l'osserveremo in maggiore dettaglio nel capitolo tre analizzando l'interazione nelle classi scolastiche.

Abbiamo detto che il lavoro iniziale sulla AC si basava sul comportamento verbale dei partecipanti e non prendeva in considerazione i fattori non verbali (la cinesica e la prossemica) che interagiscono con il comportamento puramente linguistico durante un'interazione. Tuttavia Schegloff e Sacks (1973: 323 nota 20) avevano capito il valore potenziale che poteva avere l'analizzare il comportamento non verbale dei partecipanti per la AC e ammisero che l'azione non verbale poteva essere compatibile con la loro analisi. Del resto, come abbiamo osservato prima, la stragrande maggioranza dei dati raccolti nel periodo iniziale della AC provenivano dalle registrazioni di conversazioni telefoniche e ovviamente in questo caso il comportamento non verbale non assumeva rilevanza alcuna per l'analisi dei dati, a differenza di quanto potesse accadere nel caso di interazioni faccia-a-faccia laddove i fattori extralinguistici e non verbali sono strettamente collegati con il comportamento verbale.

Proprio grazie alla consapevolezza dell'importanza di questi fattori espressa inizialmente da Schegloff e Sacks, si è sviluppato tutto un filone di ricerca della AC concentrato sull'importanza dei fattori extralinguistici nelle interazioni quotidiane: Goodwin (1981), ad esempio, spiega che quando si verifica la copresenza di partecipanti in un'interazione (e quindi non nel caso delle chiamate telefoniche) il ricercatore dovrebbe servirsi di registrazioni video per avere un quadro molto più chiaro di ciò che sta accadendo. Mentre si è ripetutamente osservato che questa metodologia crea dei problemi pratici (vedi anche Aston 1995) perchè la registrazione visuale dei dati è

difficile da organizzare allo scopo di permettere successivamente al lettore/fruitori di avere un accesso più facile alle attività conversazionali osservate, tuttavia essa permette indiscutibilmente ai ricercatori un'analisi molto dettagliata dei fattori linguistici, paralinguistici e extralinguistici che interagiscono durante la conversazione, con particolare rilevanza per tutte quelle attività non-vocali quali i gesti, la posizione del corpo e la distanza tra gli interlocutori e lo sguardo (Atkinson e Heritage 1984).

In questi studi appare chiaro come le attività non-vocali abbiano una loro struttura ben definita e una rilevanza diretta per le specifiche interazioni analizzate, dimostrando così che i fattori extralinguistici hanno la medesima importanza di quelli linguistici e paralinguistici quando si fa ricerca sull'organizzazione conversazionale.

Inizia a prendere piede una certa sicurezza che alcuni movimenti delle mani, della testa e così via hanno luogo in momenti specifici durante la conversazione e sono strettamente collegati a tutto ciò che è stato detto prima e a tutto ciò che sta per essere detto (Goodwin 1984): analizzando dettagliatamente il racconto di un avvenimento durante una normale cena tra partecipanti, Goodwin nota come si utilizzano alcune attività non-vocali in momenti chiave del racconto; la posizione assunta dal narratore, l'insieme degli sguardi scambiati da chi sta parlando e dagli ascoltatori cui il racconto è maggiormente indirizzato, le attività (gesti, movimenti, altro) compiute da coloro ai quali il racconto non è direttamente indirizzato durante la narrazione dello stesso, tutto questo insieme contribuisce allo scorrimento del racconto e interagisce con il comportamento verbale vero e proprio. Questi studi dimostrano sia l'importanza della interconnessione di attività vocali e non-vocali mentre analizziamo una conversazione (a questo proposito si leggano anche gli scritti di Heath 1984: 247-265; Heath 2004: 266ss) sia l'indubbia necessità di fare ricerche approfondite nei campi della cinesica e della prossemica con riferimento alla struttura globale dell'interazione sociale, perchè appare ormai chiaro che il rapporto tra alcuni specifici comportamenti non-verbali e il loro significato in conversazione non è assolutamente invariabile, ma può decisamente cambiare d'accordo con il contesto situazionale in cui essi hanno luogo (come articolato da Firth, e da noi già visto sopra).

Va detto che gli studi specifici nel settore delle attività non verbali hanno dato un ottimo contributo sia alla disciplina della AC, che, anche se indirettamente, alla metodologia della didattica delle lingue e culture straniere. Birdwhistell (1972), ad esempio, aveva già osservato l'importanza dell'interconnessione tra cinesica e linguistica, e segnalava che i gesti in molti casi sostituiscono l'espressione verbale: egli riconosce che nella

comunicazione normale il sessantacinque per cento si trasmette mediante componenti non-verbali. Inoltre, come anche Hinde (1972), egli era perfettamente consapevole che il comportamento cinesico può essere differente in una prospettiva interculturale e questo ha ovviamente una rilevanza notevole per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento delle LSs.

Già Telmon (1971) aveva dimostrato che il comportamento cinesico e prossemico può variare perfino tra due culture più ristrette, entrambe inserite in una "cultura nazionale". L'autore si riferiva al sud e al nord dell'Italia e dimostrò con l'aiuto di alcune foto adeguatamente scattate che gli immigrati provenienti dal sud dell'Italia e residenti in maniera permanente nel nord del paese, continuavano ad usare le strategie di comunicazione non-verbale tipiche del loro luogo di origine anche quando i loro comportamenti linguistici (fonologia, lessico, sintassi) e socio-culturali (le norme di interazione sociale) propri del luogo originario erano stati in gran parte sostituiti con i modelli utilizzati dalla comunità linguistica locale di cui da tempo facevano parte. Telmon proponeva l'ipotesi che i bambini piccoli apprendono visualmente i fattori gestuali e la distanza tra gli interlocutori prima di quanto facciano con le strutture linguistiche vere e proprie e pertanto riteneva che un filtro affettivo potesse intervenire per far sì che fossero mantenute le norme cinesiche e prossemiche dell'ambiente in cui si trascorrevano i primi anni di vita.

Tutto ciò riveste la sua importanza nell'ambito della metodologia della didattica delle LSs, in quanto, dato che gli allievi apprendono in classe le norme linguistiche e socio-culturali di una LS, è probabile che trasferiscano le abitudini cinesiche e prossemiche della loro LM nella lingua d'arrivo (vedi a questo proposito le discussioni sulla gestualità degli italiani, con le implicazioni didattiche per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, già in Diadori (1990) e in seguito in Balboni (2005:82); Pavan (2002); Pavan (2005: 107-109).

Osservando altre lingue, ad esempio, Valokorpi (1980) mostra differenze nel comportamento cinesico tra parlanti nativi inglesi e parlanti nativi finlandesi che si esprimono in inglese: le differenze notate nei movimenti del corpo dei due set di partecipanti dimostrano indubbiamente modelli differenti di organizzazione dei fattori gestuali nelle due culture e una scarsa consapevolezza di ciò può senz'altro condizionare la comunicazione a livello globale, vale a dire nelle conversazioni. Vari studi hanno provato che alcune culture sono più "silenziose" di altre (Tannen e Saville-Troike 1985) e queste informazioni possono essere di grande aiuto per acquisire le

abilità comunicative in certe specifiche LSs quali il giapponese e il finlandese. Il silenzio riveste un'importante funzione comunicativa in alcuni luoghi (Finlandia, Nepal, Giappone tra gli altri) e una scarsa conoscenza e messa in pratica di quell'abitudine culturale può causare incomprensioni tra gruppi etnici differenti (vedi a questo proposito anche Loveday 1982a per l'inglese e il giapponese).

Allo scopo di rendersi conto di tutti questi fenomeni extralinguistici l'uso della tecnologia avanzata può rivelarsi molto utile nell'analizzare il comportamento non-verbale, anche in riferimento alle CLS, e Hills (1986) e Di Carlo (1994: 465-483) hanno caldeggiato l'uso delle video-registrazioni di attività comunicative per rinforzare la consapevolezza cinesica e prossemica interculturale degli allievi di una LS. D'altra parte, per gli obiettivi propri della AC, già Schegloff (1984: 294-295) affermava che la propria ricerca, riguardante per l'appunto il rapporto tra la gestualità e l'organizzazione della sequenza interazionale, perde la sua forza, dal momento che la trasposizione per iscritto dei fatti accaduti non permette di mostrare l'esatta velocità e forma dei movimenti, ciò che rappresenta l'aspetto più rilevante della sua contribuzione scientifica. Tuttavia, come suggerisce Schegloff stesso, si può risolvere il problema mediante un video-disco da aggiungere all'articolo scritto, in maniera che l'eventuale lettore possa esprimere compiutamente la propria opinione sull'argomento, mentre una semplice discussione di questi fatti extralinguistici non permetterebbe ad altri studiosi di formulare il proprio parere, sia esso d'accordo oppure di disaccordo con l'autore.

Anche l'insegnamento della lingua spagnola per stranieri (abbreviato in ELE) ha usufruito di studi concernenti i fattori extralinguistici della comunicazione: Benítez Pérez e Lavin (1992:9) insistono sul fatto che, per saper parlare e capire bene una lingua, bisogna saper riconoscere e saper produrre le componenti non-verbali dei molti messaggi che riceviamo ed emettiamo. Per loro, i fattori extralinguistici formano parte integrante dell'atto comunicativo e questo atto si deve insegnare e apprendere nella sua globalità, non focalizzandosi su componenti isolati di esso, ma interpretandolo come un processo unitario che interagisca con l'atto linguistico globale (1992: 13).

Cestero Mancera e Bürmann (1995: I e II) ci presentano una interessante ed incisiva panoramica sulla cronemica (l'analisi dell'organizzazione del tempo in una o più culture) tra India e Spagna e notano come in India l'improvvisazione e la spontaneità siano intrinseche al trascorrere quotidiano (1995 I: 52): non è necessario pianificare le visite ad amici e neppure a conoscenti alla lontana, ci si reca a casa e si dà per scontato che l'amico o il conoscente interromperà l'attività che sta svolgendo per riceverci, dato



## Cap 1: Gli atti comunicativi

che in India si considera un onore essere visitati. Questo comportamento non sarebbe certo accettabile in Spagna. Tuttavia anche in India alcune attività ed eventi devono essere adeguatamente pianificati, come matrimoni, battesimi, l'inaugurazione di una casa nuova. Le differenze sono dunque di tipo concettuale, come anche per la puntualità, che in India è quasi un optional, considerato il contesto generale del paese, dove lo stabilire un orario di arrivo all'appuntamento è inutile e anche impositivo (1995 I: 53), proprio calcolando che i mezzi di trasporto, dagli aerei ai bus, arrivano sempre in ritardo e quindi l'importante è sapere che la persona arrivi, tanto prima o poi arriverà a destinazione. Proviamo ad immaginare ciò in una cultura occidentale e sicuramente non funzionerebbe granchè.

Gli autori osservano come ci siano differenze anche sul piano della cronemica sociale (cioè del tempo che si passa in compagnia di altra gente) e ciò è influenzato dall'esistenza delle caste in India (1995 II: 63). Inoltre, al contrario che in Spagna, in India sono scarsi gli incontri sociali di sera tardi, dato che non ci sono molte cose da fare a partire dalle nove di sera (a meno che non si tratti di una grande città tipo New Delhi d'estate). In India la gente si alza e si corica prima che in Spagna e questo determina anche una differenza degli orari limite per le chiamate telefoniche che possono iniziare anche alle sei del mattino o poco più tardi nel paese asiatico (1995 II: 64), cosa che non sarebbe in genere gradita a un membro della comunità linguistica spagnola.

Inoltre, il rituale del matrimonio in India può durare tra una cosa e l'altra anche una settimana, mentre in Spagna dura al massimo un'intera giornata (ma spesso solo qualche ora) come notano gli autori (1995 II: 66). Naturalmente, un corso di ELE per studenti nativi indiani deve mettere in risalto queste differenze di tipo culturale e cronemico per evitare comportamenti inopportuni e inaccettabili dai nativi iberici e questo fatto possiede notevoli implicazioni per l'insegnamento e apprendimento di quei fattori culturali propri di una qualsiasi LS.

### **1.1.4: la teoria degli atti comunicativi**

Facciamo ora un passo indietro per spiegare cosa intendiamo per atti comunicativi. Cosa è un atto comunicativo? A grandi linee questo tipo di studi su ciò che si fa con le parole è chiamato *pragmatica*, ma c'è stata negli anni scorsi una certa discrepanza per quanto riguarda la terminologia da assegnare a questo sottosistema linguistico: alcuni

## Cap 1: Gli atti comunicativi

ricercatori chiamano con il termine *discorso* questo tipo di studi, anche perchè favorisce una certa semplicità terminologica (Odlin 1989:1).

Levinson (1983) ha preferito utilizzare per questo tipo di ricerche il termine pragmatica e Leech (1983:10-11) ha coniato il termine socio-pragmatica, disciplina che analizza l'uso delle lingue nelle differenti comunità culturali.

Noi preferiamo utilizzare il termine pragmatica, parola che deriva dal greco “cosa”, “fatto” e che in linguistica è il settore che si occupa delle azioni che si compiono attraverso il linguaggio. In altre parole è il tentativo di studiare le azioni che si fanno con il linguaggio. Se io dico “giuro di dire la verità” mi prendo un impegno rispetto al quale non posso fare un passo indietro. La pragmatica è lo studio delle azioni che si svolgono attraverso il linguaggio e dei suoi estremi (giuramento e insulto). Levinson (1983:46) definisce la Pragmatica come lo studio della capacità degli utenti di una lingua per associare enunciati, sia nella produzione che nell'interpretazione, a contesti nei quali questi enunciati sono appropriati. Clark (1987:9) sostiene che la pragmatica come teoria dell'uso linguistico si riferisce a una classe di attività umane, in cui la lingua è solo uno degli ingredienti: l'uso della lingua coinvolge più delle strutture linguistiche in quanto include le intenzioni e le azioni reciproche dei partecipanti. Ancora Escandell Vidal (1993:16) afferma che la pragmatica è lo studio dei principi che regolano l'uso del linguaggio nella comunicazione, vale a dire lo studio delle condizioni che determinano l'impiego di enunciati concreti in situazioni comunicative concrete e le relative interpretazioni che ne danno i destinatari. L'oggetto di studio della pragmatica è pertanto la lingua in uso, osservata nel contesto in cui è prodotta. Il concetto fondamentale è quello di atto linguistico, che è un comportamento linguistico in cui ci sono degli atteggiamenti pragmatici. L'atto linguistico (e dunque comunicativo) può essere inserito in una conversazione faccia a faccia e la risposta può essere linguistica e non linguistica (per mezzo di gesti, sguardi, movimenti del corpo in avanti e indietro).

Il tipo di verbo scelto determina l'atto linguistico, ma ci sono parecchie maniere per trasmettere un messaggio a chi lo riceve. I verbi performativi (dall'inglese to perform=eseguire) sono quelli che permettono di esprimersi in maniera non ambigua e specifica riguardo all'atto comunicativo che si sta eseguendo con le parole (Austin: 1962). Nel momento in cui pronuncio un verbo performativo eseguo l'azione di cui sto parlando, ad esempio “Chiudi la porta”. Ma si possono anche usare altri meccanismi, molto meno espliciti e specifici, ad esempio notiamo la differenza tra l'esempio sopra e

l'espressione "Qui dentro non si respira", dove con un atto comunicativo implicito facciamo capire all'interlocutore che deve aprire la porta.

Questi brevi frammenti di atti linguistici ci permettono di introdurre quello che è l'altro filone di ricerca che per noi è molto importante è che è quello concernente la teoria degli atti linguistici (che abbrevieremo in SA dal nome originale inglese "Speech Acts", traducibile letteralmente anche con "atti del discorso" o anche "atti del parlato").

La teoria degli SA ha sollevato un notevole interesse tra specialisti di varie discipline, quali gli psicologi che hanno suggerito che l'acquisizione dei concetti sottostanti agli SA potesse essere un prerequisito per acquisire il linguaggio in generale (Levinson 1983: 226), i critici letterari che hanno guardato alla teoria degli SA come uno strumento per comprendere la natura dei generi letterari, gli antropologi che hanno pensato di potervi trovare delle spiegazioni sulla natura dei rituali di ogni tipo (Levinson 1983: 226), e i linguisti che hanno visto come la teoria sugli SA si potesse applicare ai problemi della sintassi, della semantica e anche dell'insegnamento e apprendimento delle LSs. Ovviamente nella linguistica pragmatica gli SA rimangono assieme alle presupposizioni e alle implicazioni uno dei fenomeni centrali di cui lo specialista che si occupa di pragmatica deve necessariamente interessarsi (Levinson 1983: 226).

Le teorie fondamentali sugli SA provengono dalla filosofia: negli anni trenta emerse la dottrina filosofica del positivismo logico, che si basava sul fatto che se una frase non potesse essere verificata (cioè esaminata per la sua verità o falsità), era da considerarsi senz'altro priva di significato (Levinson 1983:227). Da questo modello di analisi scaturì che molti discorsi estetici, letterari ed etici, nonché molte conversazioni quotidiane erano privi di significato.

Tuttavia Wittgenstein che aveva dato l'impulso da Cambridge, dove faceva ricerca, a questi fondamenti filosofici (nel suo *Tractatus* del 1921) dopo alcuni anni reagì a quelle che erano state sue proprie idee e controbattè (1958: para. 43) che gli enunciati sono spiegabili solo in relazione alle attività in cui giocano un ruolo attivo, ammettendo così che il significato si riscontra nell'utilizzo quotidiano di parole e frasi. Egli si era pertanto convinto che bisognasse dare una forte enfasi all'utilizzo della lingua e di quelli che chiamava "giochi linguistici" (Wittgenstein 1958: 10-11; Levinson 1983: 227).

Parallelamente Austin proponeva la propria teoria degli SA, insistendo sul punto centrale che l'atto linguistico completo nella più completa situazione linguistica è il solo fenomeno linguistico da descrivere (Austin 1962: 147). Pertanto, animato da questi

propositi, Austin rovesciò la visione fino ad allora dominante del linguaggio, vale a dire quella che poneva le condizioni di verità al centro dello studio e della comprensione della lingua. Austin affermava che molte frasi dichiarative della lingua, che il positivismo logico vedeva come pure affermazioni di vero o falso (ad esempio una frase come: “scommetto otto centesimi che domani piove”), erano utilizzate non solamente per dire qualcosa ma anche per “fare” attivamente qualcosa (da qui il titolo del suo lavoro più celebre “Come agire con le parole”).

Austin iniziò dunque a delineare le sue dicotomie, prima tra tutte quella tra enunciati performativi (quelli che “fanno cambiare le cose” nella sua terminologia: Austin 1970: 233-252) ed enunciati constativi (le affermazioni e asserzioni che potevano, data la loro natura, essere vere o false: Levinson 1983: 229).

Questi enunciati performativi possono a loro volta presentare quelle che Austin chiama “condizioni di felicità” e “condizioni di infelicità”. Le condizioni di felicità che gli enunciati performativi (Austin 1962: 6, non oppone la terminologia “frase” (*sentence*) con “enunciato” (*utterance*) ma usa i due termini in maniera abbastanza intercambiabile, anche se riconosce che non tutti gli enunciati sono frasi) devono rispettare sono le seguenti (riportate in Levinson 1983: 229):

A (i) Ci deve essere una procedura convenzionale che ha un effetto convenzionale

(ii) Le circostanze e le persone devono essere appropriate, come specificato nella procedura

B La procedura deve essere eseguita correttamente (i) e completamente (ii)

C Spesso, (i) la persona deve possedere i pensieri, sentimenti e intenzioni richiesti, come specificato nella procedura e (ii) se un comportamento conseguente è specificato, allora le parti rilevanti devono comportarsi così.

Naturalmente, quando l’atto non presenta queste condizioni è “infelice” o addirittura “nullo”, analogamente a una procedura legale (Austin 1970: 237-238; vedi anche Sbisà 1978: 17-18).

Austin progredisce nella sua teoria degli SA, passando dall’iniziale convinzione che l’enunciato performativo è quello che si realizza con il verbo alla prima persona del presente indicativo, al riconoscimento del fatto che gli enunciati possono essere performativi senza avere la forma normale dei performativi espliciti, si possono cioè esprimere tramite la modalità, gli avverbi, i connettivi.

Egli enfatizza la natura specialistica dei performativi espliciti (1962: 69), ma inserisce poco a poco i performativi impliciti nella classe generale dei performativi:

l'enunciato "vai!" può essere un consiglio, un ordine, un suggerimento ad osare qualcosa, ecc.; rimane quindi in piedi, apparentemente, solo la dicotomia performativo-constativo e qui Austin si accorge che gli enunciati constativi sono passibili delle stesse condizioni di infelicità che si possono presentare con i performativi. Egli afferma pertanto che la dicotomia tra le affermazioni e asserzioni, come portatrici di verità-falsità, e gli enunciati performativi come esecutori dell'azione non ha più senso di esistere e pertanto viene rigettata a favore di una delineata teoria degli SA, nella quale gli enunciati constativi saranno considerati niente altro che un caso particolare. E ci avviciniamo al punto chiave del pensiero di Austin: affermando che tutti gli enunciati, oltre a significare ciò che realmente significano, eseguono azioni specifiche, "fanno qualcosa", come dice lui, egli deve chiarire in che modo qualcuno, nel pronunciare un enunciato, può eseguire azioni; Austin isola perciò i tre atti che sono simultaneamente eseguiti quando uno dicendo qualcosa sta facendo qualcosa; eccone qui sotto la classificazione riportata in Levinson (1983: 236):

- (i) L'atto locutivo: l'emissione di un enunciato con un determinato senso e riferimento. Praticamente il dire qualcosa (vedi Calvo Pérez 1994: 175)
- (ii) L'atto illocutivo: il fare un'affermazione, un'offerta, una promessa e altro nell'emettere un enunciato, per mezzo della forza ("force" per Austin) convenzionale associata con esso (o con la sua esplicita parafrasi performativa)
- (iii) L'atto perlocutivo: il provocare effetti sugli ascoltatori nell'emettere un enunciato.

È chiaramente l'atto illocutivo il più importante per Austin, il punto focale dei suoi interessi e negli studi successivi il termine SA ha finito con il riferirsi esclusivamente a quel tipo di atto. Non rivelandosi difficile operare una chiara distinzione tra (i) e (ii), per Austin è più complicato distinguere tra (ii) e (iii): l'atto illocutivo, per lui, è ciò che è raggiunto direttamente per mezzo della forza convenzionale associata all'emissione di un enunciato d'accordo con una procedura convenzionale ed è pertanto determinato (almeno in principio).

L'atto perlocutivo, invece, è specifico rispetto alle circostanze dell'emissione dell'enunciato e quindi non è raggiunto in modo convenzionale semplicemente emettendo l'enunciato, e include tutti quegli effetti, voluti o non voluti, spesso non determinati, che un enunciato particolare può causare in una situazione particolare.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Entrambi (ii) e (iii) hanno comunque conseguenze dovute alle loro emissioni: Austin denota un particolare interesse per l'interazione sociale (ciò che un ascoltatore di un atto illocutivo deve pensare o fare, la comprensione di entrambe la forza ed il contenuto dell'enunciato da parte di chi lo riceve, Austin 1962: 116) e enfatizza il bisogno di ratificare, ad esempio, una scommessa o un'offerta, mentre certi atti illocutivi come le promesse o la dichiarazione di guerra hanno azioni conseguenti specifiche (Austin 1962: Lezione IX).

Nelle contribuzioni successive sulla teoria degli SA non è stata purtroppo colta l'intuizione interazionale di Austin che sembra convergere, partendo da tutto un punto d'osservazione differente, su ciò che propugnano gli etnometodologi e gli specialisti della AC, vale a dire l'organizzazione sequenziale della conversazione: data una specifica prima parte di coppia, seguirà una seconda parte di coppia in qualche modo collegata a essa.

È interessante vedere come delle teorie fondate su aree disciplinari differenti arrivino a convergere su questo punto fondamentale dell'interazione sociale: sia le teorie linguistiche di Firth, influenzate dal pensiero antropologico, sia quelle sociologiche ed etnometodologiche degli specialisti della AC e sia quelle filosofiche di Austin sembrano comunque riconoscere che l'interazione sociale ha una sua fisionomia ben definita e possiede un'organizzazione sequenziale che è riconosciuta e rispettata da qualunque punto di vista si esamini il fenomeno. Appare nuovamente chiaro quindi il nostro concetto per cui differenti settori disciplinari possono convergere ed aiutarci quando si vogliono elaborare teorie didattiche adeguate per l'insegnamento delle LSs (e loro annesse norme socio-culturali).

Continuando con la teoria di stampo filosofico degli SA, il passaggio da Austin a Searle conferma il dato ormai acquisito che il parlare sia una maniera di comportarsi (Sbisà 1978: 23) e di conseguenza Searle si impegna a descriverne le regole senza smussare ulteriormente le problematiche sul rapporto tra linguaggio e azione che erano al centro del pensiero di Austin, la cui peculiarità in questo settore di studi è data per l'appunto dall'insistere sull'omogeneità dell'azione linguistica con l'azione in generale e dal considerare i rapporti tra i tre atti linguistici da lui proposti proprio secondo la teoria dell'azione.

Dal canto suo Searle afferma che esistono tre distinti tipi di atto linguistico e propone alcune differenze con la tassonomia di Austin osservata sopra: per Searle, infatti, i tre atti linguistici sono:

## Cap 1: Gli atti comunicativi

- a) L'enunciare parole (morfemi, frasi) cioè gli atti enunciativi
- b) Il riferire e predicare cioè gli atti proposizionali
- c) L'affermare, comandare, domandare, promettere, ecc, cioè gli atti illocutivi  
(Searle 1979: 23-24)

Per lui parlare una lingua è eseguire gli atti linguistici d'accordo con le determinate regole di quella lingua (Searle 1979: 36-37): possiamo notare qui le implicazioni intrinseche di questa affermazione per la didattica delle LSs. Searle prosegue dicendo che gli atti linguistici sono atti eseguiti in maniera caratteristica mediante il proferimento di espressioni in accordo con il sistema di regole costitutive della lingua e che nelle diverse lingue umane vi sono differenti realizzazioni convenzionali delle medesime regole costitutive. Quando enunciamo una promessa in inglese o in francese, ci prendiamo comunque una responsabilità verso chi ci ascolta e questo fa parte in ogni caso delle norme costitutive delle due lingue e non dipende dalle specifiche convezioni dell'inglese o del francese (Searle 1979: 39-40). Searle va avanti (1979: 40) affermando che:

- a) ci sono delle convenzioni specifiche per le lingue.
- b) la maggior parte degli atti illocutivi è governata da regole (realizzate in qualche modo) che permettono di eseguirli.
- c) Le convenzioni specifiche che le lingue posseggono sono realizzazioni di regole.

Pertanto, per Searle (1979: 41), parlare una lingua è impegnarsi in una forma di comportamento governata da regole. Più avanti nel tempo, Searle (1995: 76-77) arriva ad affermare che il linguaggio (e dunque le varie lingue parlate nel mondo) è indispensabile nei contesti istituzionali. Del resto, egli aveva già in precedenza proposto una dicotomia tra i contesti che lui chiama "bruti" e quelli istituzionali (Searle 1979: 50-53), affermando che le istituzioni sono sistemi di regole costitutive e che se noi ipotizziamo che parlare una lingua è l'eseguire atti linguistici d'accordo con un sistema di regole costitutive allora ipotizziamo che quando si esegue un atto linguistico, quale una promessa, esso è un fatto istituzionale.

Per lui i fatti istituzionali, per l'elevata componente sociale che possiedono, devono essere comunicabili e questo si ottiene mediante una lingua (1995: 77); questa mezzo di comunicazione pubblica, vale a dire la lingua, è assolutamente necessario in quanto molti fatti istituzionali sono complessi nella vita quotidiana: e allora questi fatti

complessi richiedono un complesso sistema di rappresentazione per la loro esistenza; e questi complessi sistemi di rappresentazione sono le lingue (Searle 1995: 77).

Searle inoltre contribuisce in prima persona al dibattito linguistico-filosofico creatosi attorno agli atti linguistici (o illocutivi, che come abbiamo osservato è lo stesso) indiretti (Searle 1975: 59-82): al di là dell'impostazione fondamentale filosofica e delle implicazioni pragmatiche, pur interessantissime e adeguate alla sua teoria generale sugli SA, il lavoro di Searle è importante perchè sistematicizza questi atti linguistici e ne ammette l'ampia occorrenza nella realtà quotidiana, come avevano osservato gli specialisti della AC partendo dai loro dati empirici. Gli atti linguistici indiretti esistono e il fatto che in alcune culture siano più utilizzati degli atti illocutivi diretti possiede implicazioni estremamente rilevanti nella didattica delle LSs. Da lì germoglia tutto un filone di studi che analizzeremo in seguito e che paragonando le componenti pragmatiche degli SA in due lingue diverse, aspira a creare delle valide metodologie di apprendimento e insegnamento di questi atti comunicativi.

Tornando alla propria sistematicizzazione e in buona parte irrigidimento (Levinson 1983: 238) delle teorie di Austin sugli SA, Searle propone una diversa classificazione (o tassonomia, con parole sue) degli atti illocutivi (1969; 1976: 1-23) rispetto a quella fatta precedentemente da Austin e pertanto presentiamo qui di seguito uno schema (ripreso da Calvo Pérez 1994: 180ss) che ci consente di notarne le somiglianze e le differenze:



ATTI ILLOCUTIVI		
SEARLE	AUSTIN	
///////	Verdettivi	(valutare, stimare, apprezzare, assolvere, condannare)
Direttivi	Esercitivi	(che riguardano il dominio, il potere: eleggere, comandare, ordinare, vietare, supplicare, rifiutare)
Commissivi	Commissivi	(promettere, dare la propria parola, garantire, scommettere, difendere)
Espressivi	Comportativi	(chiedere scusa, elogiare, augurare Buona fortuna, congratularsi)
Rappresentativi	Espositivi	(contestare, negare, affermare, giurare, rispondere, domandare)
(comprende molti Verdettivi di Austin)		
Dichiarativi	///////	(azione, strumentalizzazione: maledire, benedire, dichiarare guerra, battezzare)

Searle presenta le sue teorie sugli SA appoggiandosi a una propria “filosofia del linguaggio” che vuole essenzialmente prendere le distanze dalla visione filosofica che aveva espresso Austin sul linguaggio comune: recuperando anche alcuni temi propri della logica filosofica, come visto sopra, Searle sostituisce l’atto locutivo di Austin con il cosiddetto “atto proposizionale”, che per lui è in grado di integrare il concetto logico di proposizione nella sua teoria generale degli atti linguistici.

Con l’inclusione del “principio di esprimibilità” (Sbisà 1978: 23), Searle afferma che tutto ciò che si vuole dire si può effettivamente dire e quindi ogni atto illocutivo si può studiare tramite la sua forma linguistica appropriata. Si verifica dunque, nella teoria

degli SA, uno spostamento sostanziale dagli obiettivi filosofici (ma non solo, come abbiamo notato sopra riferendoci alla coscienza interazionale di Austin) precedenti a una decisa apertura nei confronti della linguistica, anche a scapito di separare nuovamente il linguaggio dall'azione e di sorvolare su tutta una serie di fenomeni che hanno luogo spessissimo nel parlato quotidiano, come ambiguità e scarsa completezza e letteralità.

La teoria degli SA elaborata da Austin e poi sistematicizzata da Searle ha avuto un numero molto alto di critici per alcune sue evidenti limitazioni (ad esempio, la chiara dicotomia prospettata dai due studiosi tra atti illocutivi e atti perlocutivi non regge davanti al fatto che ciò che è considerato perlocutivo in una cultura non possa essere illocutivo in un'altra cultura: Levinson 1983: 241), ma per noi è importante vedere come dei filosofi di tradizione anglosassone abbiano comunque cercato di dare una spiegazione plausibile al problema rappresentato dagli atti linguistici.

Levinson (1983: 282) ritiene che gli studi empirici sull'uso naturale del linguaggio condotti nell'area della AC potranno dirci molto di più delle varie teorie degli SA, susseguitesi sulla scia di quelle che abbiamo brevemente descritto sopra, su diversi punti d'interesse quali i modi in cui il linguaggio è acquisito e utilizzato dai bambini e più in generale sul come le funzioni che si eseguono con gli enunciati dipendano in gran parte dal posto che esse occupano all'interno di specifiche sequenze interazionali. Levinson conclude la propria ampia recensione sui vari aspetti e tematiche della teoria degli SA dicendo (1983: 283) che una teoria degli atti linguistici potrebbe non avere più un ruolo importante tra le teorie generali concernenti l'uso del linguaggio a meno che non resista e si cimenti la cosiddetta "ipotesi della forza letterale" (Levinson 1983: 263-268), che permetterebbe di collegare le forze letterali previste dall'ipotesi con gli usi effettivi del linguaggio: ma è un'ipotesi di difficile soluzione (dato che essenzialmente si basa su usi espliciti del linguaggio mentre la maggior parte degli usi linguistici richiede atti linguistici indiretti) e allora non si rivelerebbe conveniente (Levinson 1983: 283) isolare un livello di forza illocutiva che è diverso da tutte le altre sfaccettature della funzione, scopo o intento di un enunciato. E a questo punto, la teoria degli SA, così come concepita dai loro maggiori esponenti Austin e Searle, lascerebbe via libera alle più empiriche linee di ricerca proprie della disciplina etnometodologica della AC.

Tuttavia noi, seguendo il nostro pensiero che consiste nell'applicare il più possibile le sinergie produttive provenienti dai vari campi del sapere umanistico alle metodologie didattiche per l'apprendimento e l'insegnamento delle LSs, riteniamo che la corrente di

studio qui sopra mostrata, che è per l'appunto nota con il nome di Teoria degli Atti Linguistici, possa essere di enorme aiuto ai ricercatori e soprattutto ai docenti impegnati in prima persona nell'arduo compito di presentare le funzioni illocutive di una determinata lingua ai loro allievi: estrapolando dalla teoria degli SA tutte le digressioni di stampo più prettamente filosofico, possiamo arrivare a possedere uno schema teorico valido e produttivo che, in simbiosi con le metodologie più empiriche (e pratiche) impiegate nella AC, può senz'altro permetterci di guardare con molta più chiarezza dentro i fenomeni più strettamente comunicativi del linguaggio e delle differenti lingue del mondo.

Del resto, dobbiamo sottolineare che la teoria degli SA ha effettivamente avuto una notevole ripercussione sulla didattica delle LS: infatti, la nascita dei materiali didattici nozionali-funzionali (Wilkins 1976) è una delle applicazioni più conosciute della teoria degli SA nelle metodologie didattiche, nonostante la teoria, come visto, si basi su categorie astratte (le classi di enunciati che rendono possibili le condizioni per produrre un atto comunicativo) e non sull'osservazione empirica di interazioni reali e quotidiane sulle quali si fonda la disciplina della AC (a questo proposito si veda anche la discussione in Margutti 2004:35).

Ora proseguiremo con l'ultima parte teorica di questo capitolo: lo faremo analizzando un'altra componente importantissima negli studi sugli atti comunicativi, vale a dire la teoria della cortesia.

### **1.1.5: La teoria della cortesia**

Entriamo ora più dettagliatamente nelle aree degli atti comunicativi più importanti per la nostra ricerca: dobbiamo iniziare ad esaminare uno per uno gli atti linguistici sotto osservazione e le teorie inerenti ad essi e pertanto cominceremo dalle richieste e dalle scuse o giustificazioni con le quali entriamo anche nell'ambito della cortesia interazionale. Prima vediamo quindi in dettaglio cosa si intende per cortesia e esaminiamo da vicino le basi teoriche su cui si fonda questo concetto.

La cortesia usata nelle interazioni sociali si può definire come una maniera speciale di trattare gli interlocutori, dicendo e facendo cose in modo da tenere in debita considerazione i sentimenti dell'altra persona partecipante allo scambio conversazionale (Brown 1980: 114). Quindi la cortesia è un modo di esprimere dei riguardi verso gli altri, sia con meccanismi linguistici (e paralinguistici, quali tono, intonazione, timbro, pause, ecc.) che extralinguistici (gesti, sguardi, movimenti del corpo, distanza

dall'interlocutore). Nell'uso quotidiano tutto ciò si riferisce ad un comportamento fondamentalmente riservato e formale nel quale l'intenzione è di non disturbare l'interlocutore o imporgli qualcosa. Essere cortese significa esprimere rispetto verso coloro con cui si parla ed evitare di innervosirli e offenderli. Tuttavia, in un contesto più ampio, la cortesia può essere utilizzata per descrivere il comportamento che esprime attivamente sia un rispetto positivo per gli altri che un comportamento riservato e soprattutto non impositivo, come afferma Holmes (1995: 4-5).

Le manifestazioni di cortesia hanno in qualche modo un carattere rituale: la distinzione fondamentale tra cortesia positiva e negativa proposta da Brown e Levinson (1987) è collegata alla distinzione che precedentemente Durkheim aveva fatto tra i rituali positivi e negativi nella propria dettagliata analisi del totemismo australiano (Brown e Levinson 1987: 43). Durkheim suggerisce che i rituali aiutano a mantenere la struttura simbolica e sociale e arriva a dire che la personalità umana è un elemento sacro che non può assolutamente essere violato e che ad un livello ancora più alto di sacralità si situa "lo stare in perfetta simbiosi sociale con gli altri" (Durkheim 1953: 37; Goffman 1967: 73). Naturalmente si verifica che nel mondo di oggi la gente non si riunisce così di frequente per assistere e partecipare a rituali religiosi, ma gli individui sembrano comunque osservare alcune norme (o etichette) comportamentali che ci portano a rispettare ed eseguire dei rituali tipici del nostro tempo, quali mantenere una certa distanza dagli sconosciuti nell'ascensore, aprire la porta per gli anziani, alzarsi sui mezzi pubblici proprio per permettere a chi è più anziano e bisognoso di noi di accomodarsi a sedere. Questi ed altri fatti del genere (al di là della possibilità che in alcune culture essi abbiano luogo in misura maggiore o minore che in altre) ci portano a concludere che rispettare le cose considerate rituali nella vita quotidiana permette ai membri di una comunità sociale di integrarsi proficuamente tra di loro, dipendendo tutto ciò anche da quanto intensa è la ricorrenza e la partecipazione a questi aspetti rituali.

Goffman (1967: 72-73) dice che ci sono due tipi di rituali: i rituali di presentazione (saluti, commiati, inviti, congratulazioni) mediante i quali l'interlocutore mostra concretamente il proprio apprezzamento per il partner interazionale; e i rituali da evitare (collegati ai rituali negativi di Durkheim) come proscrizioni, taboo, interdizioni, tutte cose che implicano atti che l'interlocutore deve evitare di compiere se vuole rispettare il diritto dell'ascoltatore di mantenere le distanze.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Uno dei lavori più importanti sulla cortesia è quello di Brown e Levinson che affermano (1987: 3) di prendere spunto dalla teoria delle implicature conversazionali e dalla cornice delle massime pragmatiche proposta da Grice (1975: 41-58).

Grice (che essenzialmente cerca di definire il rapporto tra logica e conversazione) parte dal presupposto che vi sia una distinzione tra l'implicatura convenzionale e l'implicatura conversazionale. La prima consiste nel significato letterale di parole o frasi proferite. La seconda si riferisce alle caratteristiche generali del discorso.

Grice suggerisce che i nostri scambi conversazionali sono sforzi cooperativi nei quali ogni partecipante riconosce uno scopo comune o un set di scopi comuni, oppure, come minimo, che l'interazione prenda una direzione accettata mutualmente. Lo scopo della conversazione, o almeno la sua direzione in un certo senso, può essere fissato all'inizio dello scambio comunicativo o può evolversi durante lo scambio stesso. Grice sostiene (1975: 44-45) che i partecipanti all'interazione devono seguire un principio generale che contenga alcune regole generali della conversazione e che lui chiama principio di cooperazione (CP). Sostenendo la necessità che due partner conversazionali si adoperino cooperando per costruire una interazione, Grice sembra sottintendere il concetto delle coppie adiacenti e tutta la discussione sui principi collaborativi tra gli interlocutori tipica della AC: l'obiettivo di Grice è ovviamente differente, volendo lui dimostrare che c'è una logica di fondo nelle interazioni sociali, mentre gli etnometodologi sono interessati alla ricorrenza degli elementi nell'organizzazione sequenziale delle conversazioni, tuttavia possiamo notare come a volte queste discipline comunque affini valichino i rispettivi (e peraltro non strettamente definiti) confini scientifici ed entrino spesso nell'altro settore di ricerca.

Proprio il CP prelude (anche secondo Sbisà: 1978: 38-39) all'aspetto potenzialmente più fecondo dell'ideologia di Grice, vale a dire la rivalutazione (secondo le teorie filosofiche degli SA osservate sopra) della funzione dell'ascoltatore nel processo di costruzione del significato durante una interazione; le sue massime pragmatiche (di Qualità, Quantità, Rilevanza e Modalità), che secondo lui regolano l'interazione linguistica, sono elementi fondamentali del CP. Levinson (1983: 103) ci riferisce che Grice non sostiene che noi aderiamo sempre e comunque a queste massime, ma piuttosto tendiamo ad interpretare ciò che dice la gente in modo che sia più o meno conforme alle massime.

La massima di qualità sostiene che un parlante non dovrebbe dire ciò che egli ritiene falso e non dovrebbe dire niente che non possieda prove evidenti di verità per cui sia giusto dirlo (si veda come sia comunque difficile per chi approcci questo tipo di

problemi dall'ottica filosofica liberarsi della dicotomia vero-falso); la massima di quantità sostiene che un parlante dovrebbe fornire per l'appunto la quantità di informazioni necessaria per gli scopi conversazionali ma niente più di ciò; secondo la massima di rilevanza, ciò che dice un parlante deve essere rilevante per gli obiettivi della conversazione e riferirsi costantemente ad essa; e la massima della modalità si riferisce non a ciò che viene detto, ma al "come" dovrebbe essere detto, evitando quindi oscurità e ambiguità, e privilegiando la brevità e la semplicità nell'esposizione.

Grice è consapevole che vi sono altre massime che i partecipanti osservano quando sono impegnati in uno scambio conversazionale, tra le quali per l'appunto "l'essere cortese": ma ci spiega che lui ha redatto le sue massime pragmatiche con l'obiettivo di mettere a fuoco uno scambio di informazioni effettivo al massimo. Pertanto ciò implica che, per lui, il fenomeno della cortesia è distante dallo scambio comunicativo informativo (Grice 1975: 45-47).

Grice ha avuto una forte influenza proprio per la discussione apertasi sul come effettivamente funzionino le sue massime pragmatiche, sulla loro dipendenza dagli obiettivi di fondo della conversazione, sul modo di definire pragmaticamente questi ultimi. Del resto, questo fatto di pensare che l'interazione sociale è una maniera di adottare scopi è propria anche di studiosi con metodologie un po' differenti: pensiamo infatti a Castelfranchi e Parisi (1980: 429-453) che analizzano le conversazioni dal punto di vista psicolinguistico; per loro, i partecipanti durante l'interazione sociale, pensano a cosa è stato prodotto prima e a cosa sarà prodotto dopo negli scambi successivi. Per loro dunque la conversazione si appoggia, come per Grice, sul CP, ed essi non tengono conto della possibilità di competizione (e quindi di difesa e aggressività) nelle interazioni. C'è un principio di collaborazione che fa loro ipotizzare (Castelfranchi e Parisi 1980: 436) che due o più frasi costituiscono una conversazione quando hanno obiettivi identici. Ma il problema indubbiamente è che le conversazioni hanno luogo e vanno avanti anche quando gli scopi dei partecipanti sono differenti, come hanno notato giustamente gli specialisti della AC.

Tornando a Grice e alla sua influenza sulla teoria degli SA, Leech (1983) suggerisce un ampliamento delle massime griceane: per lui il settore della linguistica pragmatica è lo studio del comportamento linguistico diretto ad uno scopo comunicativo, e ciò è governato da un sistema di principi o massime pragmatiche che vengono rispettate dai partecipanti nella pianificazione ed interpretazione dei messaggi. Leech utilizza il concetto di "retorica" per descrivere l'effettivo uso della lingua nel suo senso più

generale e applicandolo in primo luogo al parlato quotidiano (Leech 1983: 15). Leech divide la sua “retorica” in due parti: la retorica testuale e la retorica interpersonale. Quest’ultima è quella che più ci interessa: in essa, egli inserisce non solo il CP di Grice completo di tutte le massime pragmatiche (che Leech chiama sottomassime), ma anche un Principio di Cortesia (PP, abbreviazione della sigla inglese Politeness Principle) che serve in conversazione per minimizzare il manifestarsi di atti ritenuti scortesi.

Il PP per Leech (1983: 16; 132) si regge su sei massime (tatto, generosità, approvazione, modestia, accordo e simpatia); inoltre, il CP e il PP sono principi coordinati e ciò è dimostrato dal fatto che, senza il PP, il CP produrrebbe previsioni sbagliate dato che da solo non riesce a spiegare perchè la gente molto spesso si esprime con modalità indirette (che fanno capo al PP) per trasmettere ciò che realmente vuole dire all’ascoltatore (Leech 1983: 80).

Per superare questo stallo, Leech ricorre al PP quale complemento obbligatorio e necessario da aggiungere al CP e giunge a spiegare perchè, a dispetto delle massime di qualità e quantità, le persone affermano cose che sono false o forniscono meno informazioni del richiesto (Leech 1983: 80-81; Brown e Levinson 1987: 4). La tesi di Leech è controbattuta da Brown e Levinson, che sostengono che in questo modo ci sarebbe un numero infinito di massime e la teoria pragmatica sarebbe talmente libera da non permettere il riconoscimento di nessun esempio contrario. Essi suggeriscono che la distribuzione della cortesia è controllata socialmente e non funziona su basi aleatorie del tipo che ciascun individuo debba comunque offrire agli altri un minimo di cortesia. Brown e Levinson ritengono che le svariate possibilità di uso del linguaggio non richiedono una massima o un principio per essere prodotte (1987: 4-5) e suggeriscono che il CP di Grice ha uno status differente da quello del PP di Leech. Il CP griceano, infatti, definisce una socialmente neutrale e presupposta cornice per la comunicazione nella quale non ci sia una deviazione dall’efficienza razionale senza un motivo, mentre i principi di cortesia sono già di per sè stessi portatori di questi motivi per la deviazione (Brown e Levinson 1987: 5).

Bisogna poi osservare che la maggior parte di ciò che si dice non minaccia l’immagine del parlante e/o dell’ascoltatore, e che pertanto i principi di cortesia divengono importanti solo nei casi in cui l’immagine è minacciata, come nel caso delle scuse, critiche, consigli, richieste e ordini. Le massime pragmatiche di Grice si riferiscono soprattutto all’aspetto informativo della lingua, mentre le teorie di Brown e Levinson, nonché di Leech, definiscono proprio le deviazioni da ciò e quindi coinvolgono tutto

## Cap 1: Gli atti comunicativi

quello, includendovi la cortesia, che va oltre il livello informativo. La cortesia cerca di attenuare (se non eliminare) lo spirito aggressivo degli individui per rendere possibile la comunicazione anche tra parti altrimenti difficili da mettere a confronto. Proprio per evitare e smussare il più possibile questi scatti di aggressività che possono risultare negativi per la comunità sociale, i membri di un determinato gruppo devono saper prevedere ed anticipare il comportamento degli altri e alterare adeguatamente i loro piani e progetti durante l'interazione.

Del resto, come sostengono Brown e Levinson (1987: 1) questo tipo di comportamento sociale si è rivelato estremamente essenziale per lo sviluppo dell'intelligenza creativa dell'uomo primordiale ed è tuttora molto importante per la sua sopravvivenza. E' decisamente importante che ciascun individuo, coinvolto in una interazione sociale, sappia prevedere entro ragionevoli limiti il comportamento dell'altro: ciò aiuta a produrre una conversazione effettiva. Il sistema di previsioni funziona in maniera appropriata quando qualcuno si aspetta un certo tipo di comportamento da parte di una persona in un determinato ruolo e riesce a comprenderne gli scopi comunicativi e le intenzioni. Questo è il motivo per cui abbiamo bisogno di avere e rispettare determinate norme e regole fondamentali per il comportamento. Le esperienze positive che derivano dall'interazione con altre persone contribuiscono a rinforzare l'autostima di qualsiasi individuo e ciò costituisce una solida base per il proprio equilibrio psicologico.

Più in dettaglio, la cortesia è tutto ciò che enfatizza un rispetto positivo per gli altri e che sia capace di soddisfare i bisogni dell'immagine positiva e negativa. Abbiamo brevemente parlato nell'introduzione di che cosa sia l'immagine positiva e negativa di ciascuno di noi: riprendiamo qui il concetto spiegando che nel modello predisposto da Brown e Levinson (1987:13; 58-60) esiste in posizione centrale l'astratta nozione di "immagine", che consiste in due diversi tipi di desideri che gli interlocutori in qualche modo attribuiscono gli uni agli altri: uno è il desiderio di essere libero nelle proprie azioni (immagine negativa); e l'altro è il desiderio di essere rispettato, gradito e ammirato (immagine positiva). Tutto ciò lo spigheremo fra poco.

Il modello così predisposto vale per la cosiddetta "persona modello", vale a dire colui che parla con fluidità una lingua naturale ed è provvisto di due capacità: la razionalità e l'immagine.

La razionalità è l'abilità di ragionare partendo dagli scopi che ci prefiggiamo per trovare ed utilizzare i mezzi che raggiungeranno quegli scopi (Brown e Levinson 1987: 58); una persona modello sceglie con razionalità i mezzi necessari per soddisfare adeguatamente



gli scopi di entrambe le proprie immagini, quella negativa e quella positiva. Praticamente ciò significa che quello che qualcuno dice cortesemente sarà meno diretto o, alternativamente, più complicato di ciò che qualcuno direbbe senza prendere in nessuna considerazione i sentimenti degli altri che lo ascoltano.

Le persone provano a concedere la maggiore facilità e scorrevolezza possibile nelle interazioni e ciò rappresenta il comportarsi in maniera cortese (Brown 1980: 114). Brown e Levinson sostengono che, in qualsiasi luogo, gli interlocutori si impegnano per raggiungere gli stessi obiettivi nelle conversazioni in cui sono impegnati; inoltre usano le stesse tecniche strategiche per riuscire in questo. In qualsiasi luogo, un individuo deve assicurarsi la cooperazione del proprio interlocutore evitando in ogni modo contrasti o comportamenti antagonisti con l'ascoltatore, se vuole avere delle possibilità di raggiungere i propri obiettivi. In altre parole, Brown e Levinson propendono per l'affermazione che il fenomeno della cortesia è universale (a questo proposito vedi anche l'opinione di Goody: 1978: 5).

Brown e Levinson fanno derivare la loro nozione di "immagine" da ciò che aveva detto Goffman (1967: 5), vale a dire che l'immagine è il valore sociale positivo che un individuo reclama a tutti gli effetti per sé stesso, secondo il comportamento che, secondo gli altri, egli ha assunto durante una specifica interazione. È l'immagine di sé stessi delineata in termini di attributi sociali approvati da altri. Inoltre, gli autori si basano, per la loro definizione di immagine, sulla terminologia popolare in lingua inglese (*face*) che si riallaccia alle connotazioni di essere imbarazzato o umiliato in uno specifico contesto situazionale.

Brown e Levinson sostengono che l'immagine rappresenta le fondamenta del fenomeno universale della cortesia, qualcosa che per loro possiede un'investitura emotiva e che può essere perduto, mantenuto o incrementato, e che deve essere costantemente rispettato nelle interazioni sociali. Tutti i membri adulti e competenti di una società hanno e sanno di avere un'immagine: la pubblica immagine di sé stessi che ogni membro di ogni società vuole e crede di reclamare per sé stesso. Questi membri cooperano nel conservare l'immagine durante le conversazioni e questa cooperazione si basa fondamentalmente sulla reciproca vulnerabilità dell'immagine, facendo in modo che sia generalmente un interesse primario di ciascun interlocutore mantenere la propria immagine (Brown e Levinson 1987: 61). Inoltre, mentre il contenuto di quest'immagine potrà variare in culture differenti e sarà pertanto necessario scoprire quali siano i limiti esatti del territorio personale e in cosa consista il contenuto pubblicamente rilevante

della personalità (si vedano qui le implicazioni importantissime per la didattica delle LSs), Brown e Levinson affermano con decisione (1987: 61.-62) che, sia la conoscenza reciproca dell'immagine pubblica dei membri di una società, sia la necessità sociale di orientarsi adeguatamente verso di essa nelle interazioni che hanno luogo, sono universali.

Nell'immagine coesistono due aspetti correlati:

1) l'immagine positiva consiste nel volere che i propri desideri, bisogni, necessità, volontà siano ratificati, capiti, compresi, accettati, graditi e considerati positivamente se non da tutti almeno dalla maggior parte della gente. È il desiderio di non sentirsi trascurati e ignorati. La cortesia positiva è basata sull'approccio e condivide, dirigendosi verso l'immagine positiva dell'ascoltatore, i perenni desideri che qualcuno vuole che si considerino desiderabili (azioni, valori, ecc). Si cerca pertanto di soddisfare quel desiderio comunicando che ciò che uno vuole è per molti versi simile a ciò che vuole l'altro (Brown e Levinson 1987: 62; 70).

2) L'immagine negativa consiste nel reclamare per sé stessi dei territori, spazi personali, diritti a non essere disturbati o distratti, in altre parole libertà di agire e libertà da qualsiasi imposizione. È fondamentalmente il desiderio di non fare ciò che ci potrebbe venire imposto. La cortesia negativa è basata sull'evitare tutto ciò che ci infastidisce, è riconosciuta come la cortesia formale dalle società occidentali e quella più frequentemente descritta sui libri che definiscono le regole di "buon comportamento" in determinati contesti, come il galateo, ecc. (Brown e Levinson 1987:62; 70).

L'affermazione che l'immagine è un universale è stata criticata da altri studiosi tra cui Matsumoto (1988: 403-426). Per lei, la nozione di "immagine" e in particolare il concetto di immagine negativa, sembra alieno alla cultura giapponese, perché presuppone che l'unità essenziale della società sia l'individuo. Nella cultura giapponese, invece, un membro della comunità deve comprendere dove si situa in relazione agli altri membri della comunità o della società, e deve saper riconoscere la propria dipendenza dagli altri. La struttura sociale giapponese è rappresentata da una società verticale dove le relazioni più importanti sono quelle tra persone interconnesse gerarchicamente in un determinato raggruppamento sociale, piuttosto che le relazioni tra persone che possiedono lo stesso ranking sociale (come potrebbe essere in una società orizzontale). Le fondamenta della società giapponese sono descritte mediante la parola "ba" (che sta per cornice o locazione) che si riferisce, ad esempio, ad una compagnia di assicurazioni, un'università, un'abitazione ed è usata quando gli estranei si presentano tra di loro.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Questa parola implica appartenenza e partecipazione in senso sociale, piuttosto che implicare la conservazione dei propri spazi personali; il concetto di territorio o spazio personale/individuale non è un concetto proprio della cultura giapponese, e pertanto gli aspetti costituenti della nozione di immagine nel senso delineato da Brown e Levinson non possono ritenersi universali perchè i giapponesi provano a farsi accettare dagli altri piuttosto che insistere sulla loro individualità, così da enfatizzare in maniera minima sugli aspetti individuali e invece porre un forte significato nei rapporti sociali e quindi nell'interazione sociale. L'immagine di sè stessi in Giappone risulta quindi non essere quella di un individuo indipendente, ma quella di membro di un certo gruppo sociale che ha una rete di collegamenti con altri gruppi sociali e di conseguenza il proprio concetto di "immagine" è chiaramente e comprensibilmente differente da quello degli europei, per esempio, i quali si definiscono in primo luogo come individui inseriti individualmente in una società nella quale posseggono comunque ampi diritti e ampi spazi di indipendenza personale.

Matsumoto non vuole precludere del tutto la possibilità di una cornice universale per i fenomeni inerenti la cortesia, ma lei sostiene che quando questa cornice investigativa viene applicata a un determinato contesto e cultura, è richiesta una profonda conoscenza della società esaminata prima che possano essere proficuamente determinati i costituenti dell'immagine in quella cultura.

Gli atti comunicativi più importanti all'interno del modello di cortesia proposto da Brown e Levinson sono i cosiddetti atti che minacciano l'immagine (che abbreviamo in FTA dall'originale inglese *Face-Threatening Acts*). Ogni enunciato che può essere interpretato come se chiedesse qualcosa o si inserisse abusivamente nell'autonomia di un individuo è potenzialmente un FTA. Le persone cortesi evitano gli FTA frontali e chiari quali gli insulti e gli ordini e provano generalmente ad addolcire suggerimenti, consigli, avvertimenti e richieste che anch'essi potenzialmente sono atti che impediscono all'altra persona la libertà di azione. Un'altra maniera di ridurre la minaccia di FTA inevitabili è quella di esprimerli e veicolarli in modo indiretto. Le persone cortesi utilizzano anche espressioni cortesi, come i saluti e le congratulazioni, quando possibile.

Ci sono atti che minacciano l'immagine dell'ascoltatore ed altri che minacciano l'immagine del parlante. Normalmente, una persona razionale proverà per quanto possibile ad evitare gli FTA o utilizzerà certe strategie specifiche per minimizzare la minaccia (Brown e Levinson 1987: 68).

## Cap 1: Gli atti comunicativi

La cortesia positiva significa pertanto che un partecipante all'interazione indica che il parlante vuole ciò che vuole l'ascoltatore, utilizzando come abbiamo visto, una strategia basata sull'approccio (dicendo ad esempio: "che bel gruppo di studenti!"), mostrando rispetto e reciprocità: in altre parole la cortesia positiva è il comportamento socievole che esprime comprensione e calore verso un interlocutore. La cortesia negativa, da parte sua, significa che un partecipante non vuole interferire con la libertà d'azione dell'ascoltatore. Questa strategia è basata sull'evitare tutto quello che può molestare un interlocutore (ad esempio dicendo "prego, prima lei") cosicché un parlante può mostrare il proprio rispetto e deferenza all'ascoltatore e così facendo mantenere la distanza sociale, evitando così la minaccia di essere inopportuno (Brown e Levinson 1987: 68-72): in altre parole è il comportamento cortese che evita imposizioni e fastidi agli altri.

Gli FTA che minacciano l'immagine negativa dell'ascoltatore sono tutti quelli che impediscono la libertà di azione o possano avere conseguenze per azioni future, oppure suggeriscano a chi li ascolta che è meglio proteggere o dare qualcosa. Più nello specifico questi FTA sono gli ordini, le richieste, i suggerimenti, i consigli, le minacce, gli avvertimenti e le espressioni di rabbia e nervosismo (Brown e Levinson 1987: 65-66).

Gli FTA che minacciano l'immagine positiva dell'ascoltatore sono tutte quelle espressioni che non prendono in considerazione i sentimenti di chi ascolta. Quindi si includono in questa lista le valutazioni negative, che sono dei veri e propri attacchi diretti all'immagine positiva, o il mostrare indifferenza che implica che il parlante non sta rispettando l'immagine positiva dell'ascoltatore. In pratica, gli FTA all'immagine positiva sono le critiche, le disapprovazioni, le lamentele, le accuse, gli insulti, le sfide verbali; oppure il mostrare noia o chiara mancanza di cooperazione nella conversazione, oppure l'esprimere degli argomenti taboo o il descrivere emozioni violente, o lo scatenare argomenti conflittivi o ancora il suggerire cattive notizie.

Atti che possono minacciare sia l'immagine positiva che quella negativa sono le lamentele, le proteste, le interruzioni, le richieste di informazioni personali e le espressioni di forti emozioni (Brown e Levinson 1987: 66-67).

Osservando gli FTA dal punto di vista del parlante, quelli che minacciano la sua immagine negativa saranno tutti quelli che molestano, costringono, imbarazzano: quindi le scuse o giustificazioni, il ringraziare o il dover rispondere degli errori di qualcun altro. Gli FTA che minacciano l'immagine positiva del parlante sono le giustificazioni e tutti quegli atti che interrompono il pieno controllo del proprio corpo, quali

## Cap 1: Gli atti comunicativi

l'inciampare, cadere, sbattere addosso a qualcuno, e ancora l'agire in maniera sciocca, il contraddirsi, le ammissioni di colpevolezza/responsabilità, e tutti gli estremi emotivi (le risate forti e inadeguate al contesto, le lacrime, il pianto diretto, ecc.) (Brown e Levinson 1987: 67-68).

Naturalmente, esistono anche variabili sociologiche che condizionano le strategie di qualcuno che commetta gli FTA: ad esempio, Brown (1980) introduce fattori sociologici che sono coinvolti nel decidere o meno se comportarsi in modo cortese. Scopriamo pertanto che uno tende ad essere più cortese verso le persone che gli sono superiori socialmente, o comunque socialmente importanti, come il medico, il presidente, il direttore, ma a sua volta il superiore non è così cortese verso le persone di grado più basso. Inoltre, uno ha la tendenza ad usare più cortesia con le persone che non conosce, che gli sono distanti dalla propria sfera quotidiana, come gli stranieri oppure persone che svolgono tutta un'altra attività. In questi casi, si rivela una tendenza a scambiarsi le maniere cortesi in modo simmetrico.

Ci sono poi alcuni atti che in una determinata società sono considerati più impositivi di altri, e da questo ne deriva che più l'atto minaccia l'immagine, maggiore è la cortesia utilizzata nell'interazione (Brown 1980: 115).

Riepilogando, Brown e Levinson sostengono che in molte culture, e forse in tutte le culture, la valutazione della serietà di un FTA include tre fattori:

- a) La distanza sociale (D)
- b) Il potere relativo del parlante e dell'ascoltatore (P)
- c) Il grado delle imposizioni in quella particolare cultura (R)

Il potere sociale (P) del parlante e dell'ascoltatore può essere uguale, o naturalmente si può verificare che uno dei due interlocutori abbia un potere maggiore dell'altro. Brown e Levinson (1987: 80) ci propongono un interessante esempio che abbiamo tradotto così:

- 1) Scusi signore, le andrebbe bene se fumo? (un impiegato al suo capo)
- 2) Ti dispiace se fumo? (il capo all'impiegato nella stessa situazione)

Gli esempi originali in inglese, dove la tassonomia dei livelli di cortesia è ancora più ampia che in italiano, rendono ancora più evidente questo sbalzo sociale, che si verifica anche sul piano della distanza sociale (D) che può variare da alta a bassa a seconda dei casi. Il grado di imposizione in una determinata cultura (R) può essere basso, quando l'atto comunicativo è una routine, moderato oppure alto. La persona modello delineata

sopra si prenderebbe i rischi minori possibili parlando con uno straniero o una persona dominante mentre fa delle serie imposizioni.

Ciò ad esempio implica che la gente non vuole di regola chiedere favori ad estranei o a persone più alte gerarchicamente, e se proprio lo fa, allora cerca di minimizzare le proprie richieste e quindi gli FTA espressi (Brown e Levinson 1987: 74-84). Per loro (1987: 74; 76) queste variabili non sono connotazioni sociologiche di potere effettivo, distanza sociale e grado di imposizione, ma piuttosto sono il consenso reciproco dei partecipanti o comunque la visione della maggioranza verso queste connotazioni.

Parlando di potere, Brown e Levinson fanno risaltare l'abilità che un parlante possiede di imporre la propria volontà ad un interlocutore basata sul controllo differenziato delle risorse. Ci sono infatti due fonti di potere, vale a dire il controllo materiale sulla redistribuzione economica e la forza fisica, e il controllo metafisico.

Nella maggior parte dei casi il potere di una persona si basa su entrambe le fonti (Brown e Levinson 1987: 77); ma Goody (1978: 11) suggerisce che le dimensioni migliori per descrivere questi fattori dovrebbero essere lo status sociale dei partecipanti (al posto del potere) e il loro grado d'intimità (al posto della distanza sociale).

In molti casi la distanza sociale è basata sulla valutazione della frequenza dell'interazione: pertanto, la vicinanza sociale è generalmente osservata nel dare e ricevere reciproco e nella volontà di rinforzare l'immagine positiva di entrambi i partecipanti allo scambio conversazionale (Brown e Levinson 1987: 77).

Fraser (1990) a sua volta afferma che non ci sono enunciati che possono essere considerati cortesi o scortesi, nè sono più cortesi certe lingue piuttosto che altre. Sono solo i parlanti ad essere cortesi o meno, a seconda che le loro produzioni linguistiche siano conformi o meno alle condizioni contestuali valide nel corso di una determinata conversazione. Queste condizioni sono fissate da:

- 1) norme micro-sociali che regolano l'etichetta linguistica (così come definita da Kasper 1997) della comunità parlante in cui la comunicazione si produce (variabili interne al contesto).
- 2) Fattori macro-sociali che nel corso della storia hanno dato forma a valori culturali specifici che quella "speech community" condivide (variabili extra-contestuali).

Recentemente, Watts (2003) ha rielaborato la teoria della cortesia, e introduce il concetto di "comportamento politico" (political behavior) che per lui è un comportamento determinato da norme socio-culturali che ha lo scopo di stabilire e mantenere le

## Cap 1: Gli atti comunicativi

relazioni fra individui in un dato gruppo sociale; secondo la sua teoria, la cortesia costituirebbe una sottoclasse del comportamento politico, e risulterebbe molto più marcata e convenzionale. Di conseguenza, sarebbe senz'altro più valido, per i membri di una società, seguire il comportamento politico piuttosto che utilizzare le marcate e convenzionali espressioni di cortesia, le cui formule di routine, a un certo punto, potrebbero non essere considerate appropriate al contesto.

Se ne deduce, come ha ben sintetizzato Mariottini (2007a:15 sgg), che si passa da una generazione di studiosi (Leech, Brown e Levinson) che ha lavorato sulla cortesia soprattutto in senso pragmatolinguistico, sviluppando il principio di cooperazione di Grice e la teoria degli atti linguistici in modo diverso, a una generazione (che include Matsumoto, Fraser, Watts e anche Blum-Kulka sotto certi aspetti) che si appoggia maggiormente alle teorie sociopragmatiche, non anglocentriche (come un po' troppo lo erano le precedenti), ma decisamente influenzate dal contesto e dalla situazione comunicativa (Mariottini 2007a:29 sgg)

Il nostro excursus più generale sulle teorie scientifiche maggiormente adeguate secondo noi agli obiettivi della nostra ricerca si può concludere qui: tutto quello che abbiamo detto sinora ha le sue ampie implicazioni per la didattica delle lingue e delle culture straniere. Certamente il campo d'azione più proficuo sembra essere quello della AC, perchè permette il contatto con i dati autentici delle interazioni sociali nelle varie lingue e ci illustra la sistematicità dell'organizzazione delle sequenze conversazionali: come detto sopra, possiamo utilizzare dialoghi autentici, raccolti con la metodologia della AC, e introdurli nelle CLS per rendere consapevoli gli alunni della comunicazione reale nella LS (e sviluppare quindi la consapevolezza pragmatica di cui parlano Bardovi-Harlig et al.: 1991:4; Grant e Starks 2001: 41-42; Vellenga 2004: sez A-3).

I dati provenienti dalla AC ci possono fortemente aiutare a far apprendere agli allievi tutte quelle procedure di negoziazione e utilizzo delle norme di cortesia nell'interazione verbale e non-verbale che possano portare ad una salvaguardia dell'immagine, secondo la terminologia di Brown e Levinson esposta sopra, e ad una positiva attuazione e conclusione dello scambio conversazionale per tutti i partecipanti coinvolti, che è secondo noi il principale obiettivo che la didattica delle LSs deve raggiungere.

Se è vero quindi che dalla AC possiamo attingere a piene mani materiale utile per lo sviluppo e miglioramento costante della nostra didattica delle LSs, è pur vero che tutto il lavoro teorico fatto sugli SA ha la sua importanza sostanziale: pensiamo solo al concetto di atto illocutivo e a tutto ciò che ne è derivato in termine di atti illocutivi

diretti e indiretti e la sua rilevanza fondamentale quando andiamo ad interessarci delle norme di interazione sociale di una comunità specifica. E comunque va sottolineata la ferma volontà dei filosofi del linguaggio di interessarsi finalmente in maniera sistematica a ciò che si fa e si può fare con la lingua. Abbiamo già detto dell'importanza primaria che per noi rivestono le intuizioni linguistiche e pragmatiche di Firth, modellate sull'esperienza del lavoro sul campo degli antropologi statunitensi e abbiamo già affermato come ci sentiamo vicini al linguista britannico<sup>2</sup>, soprattutto al Firth interessato al contesto situazionale e alle feconde applicazioni (ad esempio Hymes, come visto) che ne sono derivate. Le implicature conversazionali di Grice con il suo Principio di Cooperazione (CP) tra partecipanti all'interazione verbale, rivisitate da Leech e soprattutto da Brown e Levinson con la presentazione della loro teoria della cortesia, sono di grande utilità per tutti coloro interessati allo studio dell'interazione sociale e desiderosi di vedere le differenti (o simili) realizzazioni degli scambi conversazionali in una determinata cultura e le negoziazioni e strategie messe in atto per rispettare l'immagine propria ed altrui. Nel capitolo tre dedicato all'interlingua e all'intercultura entreremo con un ampio numero di dati ed esempi nell'ambito delle differenti realizzazioni degli atti comunicativi in differenti culture, e vedremo come la cortesia e l'essere considerati persone cortesi abbia necessità di comportamenti differenti a seconda del luogo del mondo dove ci troviamo in quel momento.

Possiamo adesso passare alla descrizione degli atti comunicativi da noi studiati e inizieremo pertanto con le richieste.

### **1.2: Le richieste**

Passando a parlare dell'atto comunicativo delle richieste (che a volte abbrevieremo con la sigla RR), possiamo dire che il materiale contenuto nel progetto CCSARP di cui abbiamo parlato nell'introduzione ci può essere di grande aiuto nella presentazione e descrizione di questo SA: infatti, Blum-Kulka, House e Kasper (1989) hanno sviscerato gli atti comunicativi delle richieste (e anche delle scuse) proprio perchè li ritenevano particolarmente interessanti a livello interculturale in quanto capaci di minacciare l'immagine secondo la terminologia dell'analisi della cortesia eseguita da Brown e Levinson che abbiamo osservato sopra.

---

<sup>2</sup> Non a caso Firth è stato il primo professore di Linguistica Generale del regno Unito



Le richieste fatte da un interlocutore a un altro durante uno scambio comunicativo minacciano l'immagine negativa dell'ascoltatore, perchè rappresentano una vera e propria intrusione nel suo personale spazio di libertà. Quando esaminiamo una richiesta dal punto di vista pragmatico e comunicativo è necessario discernere il grado di distanza sociale (D, come già visto) tra i partecipanti all'interazione e quindi la conseguente posizione dominante (P) di uno sull'altro o l'eventuale condizione paritaria (come nel caso che la richiesta abbia come partecipanti due studenti o due passeggeri di un treno). Nel caso poi la richiesta avvenga in ambito interculturale assume notevolissima importanza il fattore (R), vale a dire il grado dell'imposizione in quella cultura, che è differente a secondo di dove ci troviamo. Abbiamo spiegato, parlando delle teorie della cortesia, che la conversazione è fondamentalmente un rituale sociale e una forma rituale di comportamento e tutti gli atti comunicativi che hanno luogo durante un'interazione possono considerarsi pertanto espressioni rituali di comportamento (vedi anche Firth (1972) per le aperture e chiusure conversazionali). Questi rituali hanno delle loro strutture organizzative ben definite: così è per gli atti interattivi (aperture e chiusure conversazionali, organizzazione dei cambi di turno) che costituiscono il "guscio" strutturale di una conversazione all'interno del quale si realizzano gli atti illocutivi, che come abbiamo visto sono quelli con cui esprimiamo ai nostri ascoltatori ciò che vogliamo dire, e che comprendono tra gli altri, anche gli atti di richiedere qualcosa e di scusarsi.

Tra i rituali dell'atto illocutivo delle RR ci sono le seguenti implicazioni caratteristiche:

- 1) I segnali di allerta, vale a dire quelle espressioni che permettono di ottenere l'attenzione di qualcuno, quali il nome proprio della persona a cui ci vogliamo rivolgere, oppure un'espressione di affetto quale "cara", "mia cara"; e ancora, in determinati casi in cui il parlante è inferiore all'ascoltatore sul piano sociale, espressioni formali del tipo "scusi signore", "mi scusi, signor direttore" e altri elementi del genere. In altre parole, il richiamare l'attenzione dell'interlocutore, come afferma anche Matte Bon (1992: 287 Volume 2) riguardo alla lingua spagnola che per l'appunto utilizza espressioni quali: "oye"- "oiga" oppure "perdona"- "perdone" a seconda del grado di formalità/informalità dei partecipanti.
- 2) Le mosse di supporto alla richiesta: queste, a loro volta si possono suddividere ulteriormente secondo una tassonomia che possiamo interpretare nella maniera che segue:

- a) il controllo sulla disponibilità eventuale dell'ascoltatore, che si raggiunge mediante espressioni quali "hai un minuto?", "sei libero?"
  - b) un anticipo di richiesta con espressioni quali "mi faresti un favore, per caso?"
  - c) tutta una serie di motivazioni, promesse e anche minacce in alcuni casi con lo scopo di arrivare a persuadere l'ascoltatore. Qui chi parla può spiegare perchè vuole chiedere qualcosa (ad esempio, "non ero in classe ieri" per preparare la richiesta di appunti ad un compagno di studi); può cercare di convincere chi ascolta ad assecondare la richiesta, promettendo la restituzione al più presto degli oggetti (libri, appunti, DVD) richiesti; infine, può arrivare anche a minacciare, più o meno velatamente, l'ascoltatore, magari facendo pesare una situazione di superiore rango sociale, come nel caso del professore che può minacciare l'alunno di dargli una pessima valutazione se non gli consegnerà il progetto trimestrale al più presto.
- 3) L'atto principale, vale a dire il proferimento chiaro e tondo della richiesta dopo tutta la serie di mosse preparative: "potresti prestarmi gli appunti, per cortesia?" L'atto principale si può a sua volta rappresentare in vari modi a secondo del grado o meno di cortesia impiegato da colui che emette la richiesta. Abbiamo quindi la seguente tassonomia:
- a) Atto principale performativo: realizzato con un certo livello di imposizione diretto a chi ci ascolta: "Ti sto chiedendo di pulire la cucina"
  - b) Performativo attenuato: un po' più "addolcito" rispetto al precedente: "vorrei chiederti di pulire la cucina"
  - c) Obbligazione: il proferimento di un ordine: "devi spostare la macchina"
  - d) Formula di suggerimento: meccanismo pragmatico più indiretto dei precedenti laddove chi parla suggerisce semplicemente all'ascoltatore l'azione che vorrebbe eseguita: "che ne dici di dare una bella spolverata?"

e) Richiesta preparatoria: per vedere quali sono le intenzioni dell'ascoltatore e la sua disponibilità ad ottemperare alla nostra ricerca: “potresti pulire la cucina?”

f) Tracce: qui chi parla emette un enunciato che comprende solo riferimenti parziali (per l'appunto tracce) all'oggetto di discussione; pertanto se vogliamo che chi ci sta ascoltando pulisca la cucina, gli ci possiamo rivolgere in questo modo: “hai lasciato la cucina in gran disordine”

Gli atti principali di tipo performativo, performativo attenuato e obbligazione utilizzano strategie impositive, vale a dire strategie dirette nel richiedere qualcosa; gli atti realizzati con la formula di suggerimento e con le richieste preparatorie sono considerati appartenenti alla tipologia di strategie convenzionalmente indirette; mentre l'atto che si realizza fornendo all'ascoltatore una traccia per capire quello che dovrebbe fare è considerato facente parte della strategia comunicativa definita per l'appunto delle “tracce”.

Vediamo ora uno schema di richiesta che abbiamo liberamente adattato da Jucker (2006: 5):

(1) Judith, non sono venuto a lezione ieri, pensi che potresti prestarmi gli appunti, ti prometto che te li riporterò domani.

Nella RR qui sopra, “Judith” è il segnale di allerta rivolto alla persona cui ci vogliamo rivolgere, “non sono venuto a lezione ieri” è la motivazione per effettuare la richiesta, “pensi che potresti prestarmi gli appunti” è l'atto principale di tipo indiretto con la richiesta preparatoria e infine “prometto che te li riporterò domani” è un'altra mossa di supporto alla richiesta con una promessa fatta con l'obiettivo di persuadere l'ascoltatore ad ottemperare alla nostra richiesta.

Dal punto di vista dei partecipanti all'atto comunicativo delle RR bisogna tenere in considerazione le seguenti variabili di tipo sociale che determinano il grado di distanza sociale tra loro, i fattori impositivi e la possibilità o meno che la richiesta giunga a buon fine:

- a) La relativa distanza sociale tra gli interlocutori
- b) Il grado di obbligazione che l'ascoltatore ha di eseguire la richiesta
- c) Il grado di diritto che possiede il parlante nell'emettere la richiesta
- d) Il grado stimato di difficoltà che ha avuto il parlante nell'emettere la richiesta
- e) La possibilità stimata che l'ascoltatore ottemperi alla richiesta

- f) Il grado di difficoltà, per l'ascoltatore, della richiesta che gli si chiede di eseguire.

Tutte queste condizioni e variabili raccolte nei punti a-f sopra sono molto importanti per la corretta interpretazione e positiva esecuzione delle RR: pensiamo ad esempio al punto f: alcune richieste presentano un grado di notevolissima difficoltà, sia a livello individuale che collettivo; è molto difficile nelle culture occidentali che si ottemperi alla richiesta di qualcuno che conosciamo appena e che ci chiede se può dormire a casa nostra, adducendo magari come motivazione che ha perso le chiavi di casa o ha perso l'ultimo treno per andare dove vive, o ancora è troppo ubriaco per mettersi in macchina e guidare verso la propria abitazione. Pensiamo poi alle richieste di denaro e altre cose di questo genere. Appare chiaro che, considerando l'atto delle RR come un rituale sociale, anche il richiedente dovrà essere molto attento a ciò che chiede, oltre che a come lo chiede, anche in vista di futuri rapporti sociali con l'ascoltatore. E ancora, come avevamo osservato nella nostra discussione della teoria della cortesia, è probabile che la persona di rango sociale inferiore sia motivata ed in un certo senso "obbligata" ad eseguire una richiesta di un superiore gerarchico che oltretutto potrebbe formularla con strategie impositive e dirette piuttosto che indirette.

D'altra parte come già videro Blum-Kulka et al. (1989) il ruolo sociale dei partecipanti gioca un ruolo determinante nella realizzazione degli atti illocutivi. E oltre a ciò è importante il tipo di cosa che si richiede: Pedlow et al. (2001) analizzando la tipologia di richieste emesse da quattro gruppi di adolescenti (tre dei quali con problemi di comportamento e un gruppo di controllo) osservano come tutti i gruppi di adolescenti distinguano adeguatamente tra forme di RR più o meno cortesi. Le RR considerate scortesie ed eseguite con strategie dirette impositive per richiedere degli oggetti, sono giudicate più efficaci che le RR dirette impositive per ottenere azioni in quanto la richiesta per svolgere un'azione quale ad esempio: "ehi, Marco, vatti a lavare" risulta essere più impositiva della semplice richiesta di un oggetto "Carla, dammi la penna".

Inoltre Pedlow et al. notano come i bambini del gruppo di controllo giudichino in misura maggiore dei bambini con disturbi della personalità che le RR fatte con strategie impositive possano avere un esito più sicuro, proprio perché i bambini "normali" si aspettano il compimento dell'azione richiesta anche quando la RR è formulata senza l'uso della cortesia. In questo particolare studio (Pedlow et al. 2001: 46) un tipo di richiesta cortese è la seguente:

1) hai per caso una penna che potrei usare?

Una richiesta formulata in maniera impositiva sarebbe invece:

2) dammi quella penna.

È evidente che tutto questo ha le sue implicazioni per la nostra ricerca: l'interlocutore in generale, e anche l'allievo chiamato a completare dei DCT che includano le RR, deve sviluppare e mettere in atto le strategie più adatte al contesto situazionale in cui lo scambio comunicativo ha luogo; Blum-Kulka et al. (1989:130;134) osservano che alcune culture (per loro segnatamente quella argentina e quella ebraica) fanno un uso maggiore di strategie impositive rispetto ad altre culture quali quella inglese e quella del Canada francese, che utilizzano maggiormente le strategie indirette, con suggerimenti e domande preparatorie; inoltre, anche nella stessa cultura, si registrano cambiamenti di strategia a seconda di ciò che si richiede e per gli argentini e gli israeliani la RR di pulire la cucina è percepita più obbligatoria da ottemperare che, ad esempio, da parte dei tedeschi.

Drew (1984) a sua volta dimostra che quando ci si trovi nelle condizioni di non poter ottemperare a una richiesta (oppure non accettare un invito o rifiutare una proposta) si ha a disposizione una strategia che consiste nell'evitare un rifiuto diretto di compiere l'atto comunicativo e nel riferirsi piuttosto alle circostanze che lo impediscono. Colui che ha fatto la RR collabora con l'interlocutore (che in pratica l'ha rifiutata) nelle sequenze successive dell'interazione che va avanti in maniera armonica tra i partecipanti nonostante il rifiuto di uno di essi a fare qualcosa (1984:146).

Vedremo nel test che proponiamo agli allievi ispanofoni quali sono state le loro realizzazioni e strategie messe in atto per sviluppare i loro tre DCT riguardanti le richieste: per il momento chiudiamo qui questa carrellata introduttiva sulle RR e passiamo all'altro atto illocutivo sotto osservazione in questa ricerca che è quello delle giustificazioni o scusanti (che abbreviamo per comodità in GS).

### **1.3: Le giustificazioni**

Possiamo iniziare la panoramica sulle GS, dicendo che un saggio di notevole importanza su questo argomento è stato prodotto proprio da Austin, che abbiamo visto essere uno dei teorici più importanti degli SA: nel suo celebre "una scusante per le scuse" (*A plea for excuses*: Austin 1970: 175-204), egli affronta il problema delle giustificazioni essenzialmente dal punto di vista filosofico e non direttamente dal punto di vista dell'interazione sociale. Austin si chiede (1970: 175) dove si può e si prova ad

arrivare mediante le scuse, sia quelle enunciate da noi o quelle emesse dagli altri e anche “quando” esse vengano presentate. Ovviamente (1970: 175-176) egli sostiene che uno deve giustificarsi quando è accusato o anche semplicemente ritenuto colpevole di aver compiuto azioni sbagliate e allora proverà a giustificarsi spiegando le motivazioni che lo hanno portato ad agire in quel modo e cercando di attenuare il più possibile il danno recato agli altri. Insomma, si può accettare la responsabilità dello sbaglio e negare che è stata una cosa grave o malvagia; oppure si può ammettere che è stata una cosa grave, ma non accettare la piena, o a volte nessuna, responsabilità dell'accaduto.

Austin crede nella dicotomia tra giustificazione e scusa, ritenendo, per così dire, la seconda meno “scusabile” della prima, anche se ammette (1970:177) che i due termini sono spesso sovrapposti generando confusione. Egli sostiene (1970: 179-180) che le scuse hanno luogo in casi di comportamento anormale e/o fallimentare, e questa anormalità può fare luce sulla normalità che nasconde il meccanismo dell'atto riuscito.

Austin prosegue nel suo saggio con ampie digressioni filosofiche che qui non ci interessano per i nostri obiettivi, ma torna utile quando (1970: 187) elenca le forme linguistiche più utilizzate quando le scuse sono proferite e tra queste ci sono molti avverbi, proprio perchè l'emettere una scusa significa modificare il verbo; e anche l'uso di certi termini astratti quali “incidente”, “scopo”, o di verbi come “non potevo evitarlo”, “non volevo”, “non ci avevo pensato” e così via.

Austin è preso da altri problemi che quello linguistico-pragmatico di analizzare in dettaglio ciò che comprende l'emissione di una scusa: dalle sue pagine tuttavia si possono inferire alcuni degli elementi che sono considerati parte integrante delle GS, quando analizziamo quest'atto comunicativo dal punto di vista pragmatico con riguardo alla teoria della cortesia.

Questi elementi sono:

- 1) Il meccanismo (cioè l'espressione) indicante la forza illocutiva (IFID: illocutionary force indicating device- Searle: 1979:62-64), che è specifico per ogni lingua (“scusi”, “scusami”, “mi dispiace” in italiano; “disculpe”, “perdone”, “lo siento” in spagnolo; “to be sorry” in inglese); può essere intensificato mediante avverbi (“mi dispiace molto”; “I am terribly sorry”).
- 2) L'ammissione di responsabilità: quando chi proferisce una GS ammette il proprio errore “ho perso il treno”.

- 3) La spiegazione del perchè dell'errore: una sorta di auto-justificazione per qualcosa all'infuori del controllo di chi parla (ad esempio: "c'era un traffico pazzesco" per giustificare un ritardo a un appuntamento.
- 4) L'offerta di riparare al torto subito: "organizziamoci per un altro giorno"; "non si preoccupi, pagherò io per i danni".
- 5) La promessa di mantenere fede all'impegno in futuro: "non lo farò mai più"; "ti assicuro che arriverò in tempo la prossima volta".
- 6) L'"alleggerimento" del torto o errore commesso, facendolo sembrare poco o per niente grave: si utilizzeranno pertanto espressioni quali: "Scusatemi, ma comunque non iniziamo mai in orario", giustificandosi con i colleghi dell'arrivo in ritardo alla riunione; oppure "mi dispiace, ma non dovresti prendertela per così poco", senza magari pensare che quell'errore che fa produrre la GS può avere arrecato un forte disturbo all'interlocutore.

Questi punti qui sopra elencati possono apparire tutti insieme in una corretta struttura delle GS oppure essere talvolta assenti, come è in particolare il caso dell'alleggerimento dell'errore, che in alcuni contesti specifici di distanza sociale (D) e di potere relativo tra parlante e ascoltatore (P) può apparire come una mancanza di cortesia.

Presentiamo qui di seguito una possibile sequenza di una GS, liberamente tradotta e adattata da Jucker (2006: 5):

- (2) Mi dispiace molto, ho perso il bus, e c'era un traffico terribile. Prendiamo un altro appuntamento e ti prometto per certo che arriverò in tempo.

Dividendo in modo analitico questa sequenza, possiamo vedere che "mi dispiace molto" rappresenta l'espressione che indica la forza illocutiva con l'intensificazione garantita qui dall'avverbio "molto"; "ho perso il bus" rappresenta l'ammissione di responsabilità, l'errore praticamente commesso che forza tutta la sequenza della GS; "c'era un traffico terribile" è la spiegazione che è avvenuto qualcosa al di fuori del controllo del parlante per cui un torto è stato commesso; "prendiamo un altro appuntamento" coincide con l'offerta di riparare in modo cortese e rapido al torto commesso (e subito dall'interlocutore); "ti prometto per certo che arriverò in tempo" rappresenta la promessa di impegnarsi a mantenere l'impegno in un futuro prossimo.

Come vediamo, manca qui l'elemento di alleggerimento dell'errore commesso, proprio perchè è il meno necessario e anche il meno cortese alla corretta presentazione di una

sequenza giustificativa: è appropriato solo in determinati contesti dove preferibilmente la distanza sociale è minima e dove il fattore (P) è oscurato da un effettivo rapporto di parità tra gli interlocutori che arriva a giustificare l'uso.

Le GS, come le RR, sono un FTA secondo la terminologia vista sopra di Brown e Levinson: più nello specifico, le GS minacciano l'immagine positiva di chi parla (mentre abbiamo visto che le RR minacciano l'immagine negativa di chi ascolta) in quanto la messa in atto della sequenza giustificativa significa che il parlante riconosce di aver violato in qualche modo le norme sociali della propria comunità linguistico-culturale.

Blum-Kulka et. Al. (1989: 168) sostengono che quando un determinato partecipante sceglie un IFID per realizzare l'atto comunicativo delle GS, lei o lui automaticamente e implicitamente si prende la responsabilità per la violazione commessa con le caratteristiche produzioni dei vari "mi dispiace", "scusi", "mi perdoni", ecc. Tuttavia, nell'eventualità di scuse sincere, i parlanti spesso aggiungono un'espressione esplicita di responsabilità. Le GS sono dunque necessarie quando le norme sociali sono state violate, indipendentemente dal fatto che l'offesa sia reale o potenziale (Olshtain e Cohen 1983: 20). Márquez Reiter (2000: 44) definisce una GS come un'azione compensatrice per una violazione commessa dal parlante che ha provocato danno all'ascoltatore.

Goffman (1971) considerava le GS come scambi interattivi per rimediare a delle situazioni compromesse e per ristabilire l'armonia sociale dopo una violazione della norma. Egli distingue tra:

- 1) scuse che intendono rimediare a violazioni virtuali, realizzate spesso mediante l'uso di un formula giustificativa (ad esempio, "Mi scusi"
- 2) scuse che si propongono di rimediare a un danno reale procurato all'ascoltatore, che, a parte una formula giustificativa, possono richiedere anche un'offerta di compensazione materiale ("Scusami, ti pagherò i danni").

Per Goffman (1971) una scusa completa deve pertanto contenere:

- 1) un'espressione di imbarazzo e mortificazione per il fatto successo.
- 2) Il chiarire che si capisce l'errore commesso e che si simpatizza con l'applicazione di una sanzione negativa.



- 3) Espressione nella condotta verbale e ripudio deciso della maniera sbagliata di comportarsi, parlando in termini negativi di sè stesso, colpevole di essersi mal comportato.
- 4) Un coinvolgimento nel modo migliore di comportarsi e una promessa a farlo d'ora in avanti.
- 5) Una penitenza adeguata allo sbaglio commesso e la ferma volontà di riparare al danno.

Le GS sono pertanto atti linguistici sensibili alle differenti culture. Inoltre hanno bisogno di formule e strategie che regolarmente cooperano nello svolgimento della funzione linguistica e che sono necessarie per una performance soddisfacente e positiva di questo atto linguistico.

Anche per quanto concerne le GS sarà molto interessante vedere come i partecipanti al nostro test svolgeranno i loro DCT: per il momento concludiamo qui questa panoramica essenziale sulle scuse e passiamo al prossimo atto comunicativo sotto osservazione, che è quello delle chiusure conversazionali (che per comodità abbrevieremo in CC).

#### **1.4: Le chiusure conversazionali**

Il terzo atto comunicativo che abbiamo ritenuto opportuno mettere in risalto nella nostra ricerca è quello delle chiusure conversazionali (abbreviato in CC): come visto nell'introduzione, le CC appartengono alla categoria degli atti interattivi, insieme alle aperture conversazionali e ai cambi di turno, tutti atti che rappresentano la colonna portante dell'organizzazione interazionale all'interno della quale possiamo poi esprimere e presentare i vari atti illocutivi tra cui quelli appena osservati delle RR e delle CC. Vogliamo qui dire che questa divisione pensata da Riley (1979) tra atti illocutivi e atti interattivi ci trova d'accordo, anche perchè la dicotomia indubbiamente esiste, specie se vista dall'angolo di osservazione della AC; tuttavia, per noi entrambe le sequenze di atti illocutivi (o linguistici, come sono stati anche chiamati) e atti interattivi (o conversazionali) si fondono nella terminologia di atto comunicativo, che a nostro avviso li racchiude entrambi.

Noi comunichiamo con le scuse, le richieste, le promesse e le offerte, ma anche con le aperture e chiusure di conversazione, con i cambi di turno, le sequenze laterali e così via. Per questo quando parliamo di "atto comunicativo" ci riferiamo indifferentemente ad entrambi gli atti in un'accezione globale della competenza comunicativa come spiega del resto anche il titolo della nostra ricerca, nonchè quello di questo primo capitolo.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

D'altro canto, ci riferiamo ad un atto specifico o all'altro in particolari momenti della discussione e anche per non ripetere troppo frequentemente l'espressione "atti comunicativi", quindi utilizzandolo come un sinonimo adeguato a ciò di cui discutiamo in quel momento.

Premesso ciò, che ritenevamo importante per scansare possibili ambiguità di definizione, dobbiamo dire che non c'è stata, a dire il vero, una quantità considerevole di studi sulle CC all'infuori del lavoro fatto per quanto concerne la lingua inglese. Del resto, abbiamo già visto come la disciplina della AC si sia sviluppata prevalentemente nel mondo anglosassone. Tuttavia, sappiamo per certo che le interazioni sociali vengono terminate in ogni parte del globo, impiegando talvolta codici extralinguistici (sguardi, movimenti del corpo, gesti) al posto del comportamento verbale.

Gli studiosi che elencheremo qui di seguito hanno dimostrato che le CC sono sia universali (per l'appunto hanno luogo dappertutto), sia specifici a secondo della cultura in cui si manifestano. A questo proposito Schmidt, riportato in Bardovi-Harlig et al. (1991: 6) sostiene che le conversazioni in lingua thailandese possono presentare la seguente struttura:

- (3) A: Arrivederci. Me ne vado ora  
B: Arrivederci

che sarebbe considerata quantomeno strana da parlanti nativi dell'inglese americano, più abituati ad una struttura come la seguente:

- (4) A: Ok  
B: Ok  
A: Bye Bye  
B: Bye

(Schegloff e Sacks 1973: 317)

Anche Schmidt e Richards (1980: 148-149) hanno osservato la differente realizzazione delle CC in alcune lingue europee e non europee, e Bardovi-Harlig et al. (1991: 6) affermano che in nepalese è appropriato utilizzare una minima sequenza conclusiva e spesso neppure quella: è pertanto adeguato, secondo le norme socio-culturali e interazionali di quella lingua, uno scambio come il seguente fra un cliente e un commesso al termine del loro incontro di servizio:

- (5): A: Grazie (opzionale) (il cliente se ne va)  
B: (Silenzio)

In swahili, al contrario, le CC si realizzano in modo simile a quello dell'inglese americano come ha dimostrato Omar (riportato in Bardovi-Harlig et al. (1991: 6).

Dicevamo come il lavoro iniziale sulle sequenze conclusive di interazioni sia stato portato avanti negli Stati Uniti e in particolare da Schegloff e Sacks, senz'altro coloro che hanno sviscerato il problema nella maniera più profonda possibile (1973: 289-327). I dati, pertanto, si riferiscono all'inglese americano, ma come sostengono gli stessi Schegloff e Sacks (1973: 291), ciò non significa che sia possibile caratterizzare quelle conversazioni e le loro sequenze finali come fenomeni pertinenti esclusivamente all'inglese americano. I due specialisti della AC non si pongono come obiettivo la standardizzazione delle CC nell'inglese americano, ma vogliono descrivere gli elementi più spesso ricorrenti nelle fasi finali di interazioni che fosse possibile estrapolare dalle loro registrazioni di dati autentici.

Pertanto scoprono che le CC non hanno luogo come unità interazionali, al contrario di ciò che accade invece nel caso dei saluti: qualcuno può dire “ciao” a un'altra persona senza che sia prodotta nessun'altra parte di coppia adiacente. Al contrario, le CC hanno normalmente luogo al termine di interazioni che possono essere state di lunghezza molto variabile, che abbiano implicato la discussione di molti argomenti o si siano fondate su un solo argomento e così via: nelle parti finali di una conversazione i partecipanti confermano appuntamenti successivi, ribadiscono i punti più salienti, chiudono l'argomento (o l'ultimo argomento). Di conseguenza, un semplice scambio di “arrivederci” o “goodbye” non contribuisce adeguatamente alla funzione comunicativa delle CC come parte di una interazione sociale completa.

Sebbene lo scambio (o coppia) terminale sia chiaramente centrale nell'atto comunicativo di accomiarsi, altri turni sono molto frequentemente coinvolti: una o più coppie di turni di passaggio con le pre-chiusure conversazionali (PCC) si rendono necessarie da utilizzare, come notato nell'esempio (2) sopra. Le PCC sono le parole che segnalano l'entrata verso la parte finale delle conversazioni. Un partecipante normalmente mostra la propria volontà di chiudere lo scambio comunicativo dicendo parole quali “Ok”, “bene”, “allora”, ed altro e l'interlocutore capisce che il parlante non ha più nulla di rilevante per la conversazione da comunicare. I partecipanti possono ricorrere a turni supplementari per verificare che la conversazione è davvero terminata: i turni di passaggio con l'utilizzo di strategie lessicali come quelle appena descritte concorrono pertanto a favorire un'uscita coordinata dall'interazione. Non si possono

chiudere le conversazioni senza utilizzare questi turni: se qualcuno termina le interazioni senza usarli, si dimostra una persona poco cortese e arrabbiata.

Schegloff e Sacks (1973: 312) sostengono che l'espressione "I gotta go- devo andare" può talvolta essere impiegata al posto delle PCC più tipiche e attenuate quali "bene", "Ok", per segnalare all'ascoltatore che gli si permette di inserire altri argomenti nella conversazione, ma deve capire che non è certo invitato a farlo, come è invece il caso con l'utilizzo delle PCC più attenuate. Le espressioni del tipo "devo andare" possono essere molto efficaci quando uno dei partecipanti desidera interrompere la conversazione, perché è ovvio che nella stragrande maggioranza dei casi il proferimento di quegli elementi scoraggia l'interlocutore dal proporre un nuovo argomento e prepara al contrario il terreno per lo scambio terminale e quindi per la fine dell'interazione.

Questa discussione si fonda sul fatto che (almeno nei dati conversazionali posseduti da Schegloff e Sacks e relativi all'inglese americano) la sequenza conclusiva può solo avere luogo quando un argomento sia stato adeguatamente chiuso e gli interlocutori si siano trovati d'accordo nel non introdurre altri nuovi argomenti nella loro interazione.

Possiamo quindi apprezzare l'importante funzione delle PCC: quando un partecipante ha terminato di parlare e non possiede più argomenti da inserire a beneficio dello scambio comunicativo, allora può utilizzare una delle parole o espressioni utilizzate per segnalare l'ingresso nelle PCC. Facendo ciò egli comunica chiaramente all'interlocutore di non avere più nulla da dire e gli lascia campo aperto.

A questo punto il partner conversazionale si ritrova con due opzioni: può concorrere alle sequenze finali utilizzando un elemento simile a quello usato dall'altro (ad esempio uno scambio di Ok); oppure, al contrario, può inserire un altro argomento e permettere quindi all'interazione di andare avanti.

La chiusura dell'argomento conversazionale e l'inizio della sequenza finale mediante l'utilizzo delle PCC può segnalarci due cose: chi parla può voler chiudere la conversazione ma può anche darsi il caso che non abbia nulla da dire, almeno in quel momento, e cerchi conseguentemente di ottenere suggerimenti dall'ascoltatore. Pertanto, come risultato pratico, la chiusura dell'(ultimo) argomento e le pre-chiusure non solo segnalano l'intenzione di un partecipante di terminare lo scambio comunicativo e/o la sua mancanza di nuovi argomenti per rilanciarlo, ma offrono all'interlocutore sia la possibilità di proseguire verso le procedure conclusive dell'interazione, sia l'opportunità di infondere nuova energia allo scambio comunicativo iniziando una discussione su un nuovo argomento.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Di conseguenza, una delle ragioni principali per utilizzare le PCC risiede nel fatto che esse ci possono aiutare ad inserire nella conversazione tutti quegli argomenti che ancora non sono stati proposti o ascoltati (quelli che Schegloff e Sacks definiscono i “menzionabili non menzionati”: 1973: 303).

In accordo con l'organizzazione sequenziale degli argomenti in una conversazione, infatti, un partecipante non può produrre ciò che un ascoltatore non vuole che sia considerato il motivo principale per iniziare uno scambio comunicativo nella prima fessura argomentativa (vale a dire ciò che segue la sequenza d'apertura di un'interazione ed è considerata la ragione principale per averla iniziata), ma dovrà necessariamente attendere l'inserimento di quell'argomento che gli sta a cuore, finché non si presenti il momento adatto.

Dato che questa opportunità (o “fessura” dall'inglese slot) potrebbe non presentarsi durante la conversazione, gli elementi propri delle PCC consentono ai partecipanti di immettere tutti gli argomenti fin lì inespressi e/o organizzare di comune accordo una coordinata sequenza conclusiva, richiesta sia dal sistema dei cambi di turno e sia dall'organizzazione sequenziale degli argomenti in una interazione sociale (Levinson 1983: 325).

Inoltre, le sezioni conclusive di uno scambio comunicativo includono altri elementi da considerare, quali il prendere e organizzare appuntamenti e incontri futuri, il ricordare all'interlocutore accordi precedentemente presi, il ripetere le ragioni per iniziare la conversazione e via dicendo (Schegloff e Sacks 1973:317).

Di conseguenza, possediamo una forte evidenza che sia possibile inserire un'ampia quantità di materiale conversazionale nelle sequenze conclusive; inoltre, si verifica anche che nuovi argomenti possono essere inseriti dopo le pre-chiusure a condizione che queste riaperture conversazionali siano provviste dei cosiddetti “segnali di posizionamento errato”, (ad esempio “Ehi, A PROPOSITO” in lingua italiana). Qui chi parla si rende conto che, probabilmente per averli dimenticati prima (ma non solo) sta inserendo dei nuovi elementi in una fase dell'interazione dove non sono più accettati per l'appunto dall'organizzazione sequenziale dell'interazione sociale; ma questa organizzazione sequenziale è tuttavia sufficientemente flessibile per permettere, con le dovute strategie appena viste, l'inclusione di nuovo materiale conversazionale quando realmente in quel momento solo lo scambio terminale (abbreviato in ST) sarebbe appropriato (vedi la discussione su questo punto in Schegloff e Sacks 1973: 319ss). In questo caso si può avere uno scambio come il seguente:

(6) A: Ok, grazie

B: Ok, cara

A: OH A PROPOSITO. Vorrei solo dirti che MI PIACE il programma nuovo che ascolto da un po', è UH// ( )

B: brava ragazza.

(liberamente tradotto da Schegloff e Sacks 1973:320)

La presenza, in questo esempio ed in altri che seguiranno, di alcuni simboli basilari utilizzati nella trascrizione dei dati registrati con le procedure della AC, fa risaltare la necessità di una sommaria descrizione di questi simboli più ricorrenti che proponiamo qui sotto e che abbiamo preso da Schegloff e Sacks (1973: 327):

#### PRINCIPALI SIMBOLI UTILIZZATI NELLE TRASCRIZIONI

[=

=] indica enunciati adiacenti pronunciati senza intervallo, ma anche senza sovrapposizioni

/ indica intonazione crescente

// indica il punto dove la linea seguente si interrompe

( ) indica qualcosa che è stato detto ma che non è trascrivibile

(n.0) indica la pausa in decimi di secondo

::::: indica l'allungamento del suono immediatamente precedente, in proporzione al numero di due punti inserito.

BENE indica un accento molto forte

*Bene* indica un accento

CaPITo indica accento forte

Doma- indica una parola spezzettata, un troncamento

Oltre al caso dei segnali di posizionamento errato, può accadere anche che i partecipanti non vogliano introdurre un determinato argomento fino a che si giunge alle fasi finali dell'interazione: è il caso delle brutte notizie, che si cerca di differire il più possibile. In questo caso, ciò che sempre Schegloff e Sacks (1973: 320) chiamano “segnale di contrasto” (vale a dire un'espressione, a un certo punto dell'interazione, del tipo “VOLEVO dirti...”seguita dalla cattiva notizia) può essere utilizzata al fine di giustificare l'introduzione di nuovi argomenti nelle fasi conclusive dell'interazione.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Chi è coinvolto in una conversazione sembra manifestare un'opinione ricorrente e cioè che le CC non sono da considerarsi il posto adatto per inserire nuovi argomenti, a prescindere da quali essi siano. Quando i partecipanti introducono nuovi argomenti in quei punti finali, essi segnalano chiaramente queste introduzioni, utilizzando elementi quali quelli che abbiamo appena visto. Ciò indica che sicuramente i partecipanti sono consapevoli che queste procedure sono quantomeno anomale per il contesto generale della conversazione cui stanno partecipando.

Inoltre, possiamo dire che le CC sono da considerarsi unità di sezione, dato che concedono l'opportunità per inserire questi elementi in differita anche allo scopo di preparare adeguatamente i partecipanti allo scambio terminale. Le chiusure, come le conversazioni nella loro interezza, non sono rapportabili a un modello specifico, ma implicano un ampio margine di possibilità che va dall'accordo ottenuto con l'interlocutore per uscire dallo scambio comunicativo alla possibilità di riaprire una conversazione perfino quando si è prodotto un elemento dello scambio terminale (ad esempio "arrivederci": Schegloff e Sacks 1973: 324 nota 21).

I partecipanti possono anche ricevere, in conversazioni faccia-a-faccia, delle informazioni utili per lo sviluppo dell'interazione dai movimenti del corpo e dalla postura fisica: abbiamo già visto in precedenza che le attività verbali e non-verbali cooperano negli scambi comunicativi e questo è perfettamente applicabile anche alle sequenze conclusive di interazioni, anche se non vi sono stati studi dettagliati dei fattori extralinguistici eventualmente utilizzati nelle CC.

Ricapitolando, Schegloff e Sacks dividono l'intera sequenza delle CC in due parti:

- 1) Pre-chiusure (PCC)
- 2) Scambio terminale (ST)

Per quanto riguarda più nello specifico il primo punto, essi (1973: 310-316) descrivono quattro tipi di PCC:

- 1) PCC che fanno riferimento agli interessi dell'altro partecipante (ad esempio, espressioni quali "allora ti lascio andare"; "questa telefonata ti sta costando molto"; non voglio tenerti occupato il telefono").
- 2) PCC che includono spiegazioni ("la cena sta bruciando"; "il bambino sta piangendo"; "devo andare, che si è fatto tardi").
- 3) PCC che fanno riferimento agli argomenti peculiari della conversazione ("ti lascio tornare al tuo progetto"; "fammi sapere qualcosa di quei biglietti").

4) Silenzio

Per quello che concerne quest'ultimo punto, va detto che il silenzio si può utilizzare per indicare che un interlocutore non ha più nulla da dire sull'argomento, cosicché, come già osservato, la parola può passare all'altro partecipante e quindi l'interazione può continuare con nuovi argomenti o dirigersi in maniera collaborativa verso lo scambio terminale.

Proponiamo qui di seguito un esempio di sequenza finale di conversazione preso dai dati relativi all'inglese americano raccolti da Schegloff e Sacks:

- (7) Johnson: .....and uh, uh, we're gonna see if we can' uh tie in our plans a little better.  
Baldwin: Okay//fine  
Johnson: Alright?  
Baldwin: Right  
Johnson: Okay boy  
Baldwin: okay  
Johnson: bye//bye  
Baldwin: g'night

(Schegloff e Sacks 1973: 307)

Possiamo osservare nell'esempio inglese (peraltro di facile comprensione lessicale e per questo da noi non tradotto), la presenza del riferimento all'argomento della conversazione, una serie di turni di PCC per assicurarsi che non vi sia più nulla di nuovo o rilevante da inserire e quindi lo scambio terminale che di fatto conclude positivamente l'interazione.

Come possiamo notare, la maggior parte del lavoro (specie iniziale) sulle CC è stata compiuta da Schegloff e Sacks ed è quindi relativa principalmente all'inglese americano, ma altri studiosi anglosassoni sembrano trovarsi d'accordo nel ritenere che quel modello di CC inizialmente proposto è senz'altro riscontrabile ed adeguato per quanto riguarda la lingua inglese parlata in Gran Bretagna, Australia e altri paesi anglofoni (Levinson 1983: 316-318; Coulthard 1985: 90-92).

Va detto però, che nessuno ha chiaramente dimostrato che le CC siano differenti o simili nelle aree del mondo anglofono: Coulthard riporta spesso esempi di Schegloff e Sacks e Levinson non ci illustra da dove provengano i propri dati sulla AC; tuttavia possiamo ritenere, osservando un'ampia quantità di esempi di fasi finali di conversazioni in inglese e anche seguendo le argomentazioni sulle CC di Button e



## Cap 1: Gli atti comunicativi

Casey (1984), Bardovi-Harlig et al. (1991) e Grant e Starks (2001) che la loro struttura organizzativa è la stessa nel mondo anglofono. Del resto il frammento seguente tratto da Levinson ci mostra molte somiglianze con quello appena riportato in (7): abbiamo ritenuto opportuno nell'esempio (8) tradurre alcune espressioni che avrebbero potuto causare qualche incomprensione linguistica.

(8) 172B(7)

R: *why don't we have all lunch*

R: perchè non pranziamo tutti insieme

C: *okay so that would be in St Jude's would it?*

C: okay, allora ci vedremo a St. Jude, vero?

R: Yes

(0.7)

C: *ok so:::*

C: ok allora:::

R: *one o'clock in the bar*

R: all'una al bar

C: Okay

R: Okay?

C: *okay then thank very much indeed George=*

C: okay allora grazie mille davvero George=

R: *=all right*

R: =va bene

C: *//see you there*

C: // ci vediamo là

R: *see you there*

R: Ci vediamo là

C: okay

R: *okay//bye*

R: Okay//ciao

C: Bye

(Levinson 1983: 316-17).

Il precedente frammento fa riferimento, nella fase finale dello scambio comunicativo, ad un appuntamento per pranzo in un determinato locale, all'orario di questo appuntamento

## Cap 1: Gli atti comunicativi

e comprende tutta una serie di PCC che, attraverso conferme e ringraziamenti, portano tranquillamente gli interlocutori allo scambio terminale.

I contenuti più ricorrenti nelle CC sono quindi:

- 1) la chiusura dell'argomento di ultima discussione nell'interazione
- 2) il proporre o confermare appuntamenti
- 3) uno scambio (o più scambi, a secondo dei casi) di turni di passaggio utilizzando elementi quali "Okay", "va bene", "allora".
- 4) La personalizzazione della chiamata ("typing of the call": Levinson 1983: 317) che si riferisce ad un favore richiesto ed ottenuto, ad un controllo cortese sullo stato di salute dell'ascoltatore, ringraziamenti e così via.
- 5) Un'altro scambio di turno con gli elementi delle PCC visti al punto 3.
- 6) Lo scambio terminale consistente in una coppia di "ciao" o "arrivederci"/"arrivederla" a secondo del grado di formalità esistente tra gli interlocutori.

Ovviamente, questo schema rappresenta soltanto alcune possibilità di raggiungere la fine di una conversazione in una maniera adeguata: la realizzazione pratica delle CC può variare anche in modo individuale, dipendendo dal contesto situazionale, anche se i punti sopra descritti possono avere luogo frequentemente nelle fasi finali degli scambi comunicativi.

Coulthard (1985) sostiene, ad esempio, che c'è un'organizzazione ben definita al di sopra di un enunciato ed è pertanto possibile descrivere con sufficiente accuratezza atti comunicativi quali le aperture e le chiusure interazionali come parti integranti di una organizzazione sequenziale complessiva della comunicazione sociale.

Button e Casey (1984) hanno osservato come, nel territorio delle CC, ciò che loro definiscono "l'elemento che introduce un argomento" si può usare per generare nuovi argomenti. Essi sostengono che espressioni quali "niente altro (da dire)" possono avere luogo dopo che una sequenza di PCC è già stata iniziata, e in questo caso dimostrano che ciò che potrà seguire nella conversazione (se si verifica una risposta positiva dell'interlocutore) dipende non dagli scambi precedenti ma proprio da quell'elemento che introduce un nuovo argomento. Chi parla, inserendo quell'elemento nel posto dove avrebbe dovuto situarsi un elemento che segnala la CC, mostra di essere disponibile a continuare lo scambio comunicativo con i nuovi argomenti generati da "niente altro?".

Button e Casey (1984:187) sostengono anche che se l'interlocutore non riesce o non vuole inserire l'argomento per continuare la conversazione, allora chi parla può iniziare nuovamente le sequenze proprie delle CC come nell'esempio che segue:

(9) (Frankel: TC:2:1:10)

M: pt. Oka:y=

K: =uhri:ght=

M: =what else=

K: nothin'

M: ok:ay=

(Button e Casey 1984: 187)

Button (1987) prosegue nelle sue ricerche sull'uso degli elementi che rilanciano la conversazione e aiutano ad uscire dal territorio delle CC, ma sostanzialmente non aggiunge molto di nuovo a ciò che abbiamo già detto, anche perchè in fondo è più interessato all'organizzazione degli argomenti in conversazione che alle CC in particolare. Dopo Schegloff e Sacks, infatti, diversi specialisti della AC hanno lavorato sulle CC con riferimento ad alcune specifiche caratteristiche conversazionali.

Jefferson (1984), ad esempio, sostiene, che le CC (o l'entrata nel loro territorio interazionale) può rappresentare un meccanismo corrente per prepararsi l'uscita da una storia complicata e problematica che qualcuno ci sta raccontando: quando proprio non ne possiamo più di ascoltare questi problemi che l'altro partecipante ci riversa addosso, possiamo ricorrere a quelle tecniche che segnalano l'ingresso nella CC, quali il prendere appuntamenti o ringraziare, per cercare di giungere il prima possibile alla conclusione dello scambio comunicativo (Jefferson 1984: 191-192).

Fino a questo punto<sup>3</sup> abbiamo osservato come alcuni specialisti della AC, interessati nelle conversazioni dal punto di vista sociologico ed etnometodologico, abbiano analizzato le sequenze finali degli scambi comunicativi: nel sottocapitolo successivo parleremo delle CC in lingua italiana e in lingua spagnola e nel capitolo tre presenteremo alcune ricerche di tipo interculturale molto importanti per l'insegnamento

---

<sup>3</sup> Dobbiamo segnalare, tra le altre produzioni scientifiche riguardanti le CC, senz'altro Button (1990) per una esauriente panoramica di riepilogo sulle differenti varietà di chiusure conversazionali; Rath (1995) per una profonda indagine sulle CC telefoniche sulla scia del lavoro di Schegloff e Sacks (1973); Sieberg (2003) per una interessante analisi sulle CC telefoniche in lingua portoghese.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

e l'apprendimento delle LSs che hanno avuto le CC come atto comunicativo sotto osservazione.

Ora prima di chiudere questa sezione dedicata alle CC, possiamo ancora una volta ribadire i punti essenziali, che vedremo essere applicabili a molte lingue europee occidentali (anche a spagnolo e italiano) almeno per quanto riguarda la struttura organizzativa in cui poi le CC si realizzano:

- a) Inizio della sequenza finale con l'uso di PCC quali "bene", "ok", quando giunge a termine la discussione sull'argomento della conversazione.
- b) Risposta positiva dell'interlocutore alla PCC con susseguente entrata nello ST, oppure
- c) Inserimento da parte dell'interlocutore di nuovo materiale conversazionale al posto giusto: riferimento ad incontri futuri, conferma e riconferma di appuntamenti, personalizzazione della chiamata.
- d) Un numero variabile di turni con le PCC per assicurarsi che non ci sia più nulla da inserire e da comunicare.
- e) La possibilità di riaprire la conversazione anche durante lo scambio terminale, usando un segnale di posizionamento errato o un segnale di contrasto per ammettere l'anomalia nel contesto dell'interazione (ad esempio: "A PROPOSITO VOLEVO DIRTI"; "EHI, MI ERO DIMENTICATO")
- f) Una coppia adiacente di elementi quali "ciao", "arrivederci", per realizzare adeguatamente lo ST.

Gli elementi a-f qui sopra descritti (a prescindere dalla ripetitività dei turni di passaggio che, come visto, è a discrezione degli interlocutori) garantiscono a grandi linee una coordinata e positiva uscita dallo scambio conversazionale nella maggior parte delle culture occidentali: pertanto, come già dicevano Bardovi-Harlig (1991), Grant e Starks (2001), Vellenga (2004) questi sono gli elementi che dovrebbero apparire nei libri di testo per l'apprendimento delle LSs per spiegare in maniera pragmaticamente adeguata questo SA e sviluppare negli allievi la consapevolezza pragmatica di quella specifica funzione che è la meta da raggiungere per tutti coloro che sono impegnati in questo settore della didattica.

Dopo aver osservato in maniera dettagliata l'impalcatura teorica degli SA da noi messi sotto osservazione, possiamo concludere questo sottocapitolo ed iniziare con il prossimo

che prevede la descrizione degli studi realizzati in spagnolo e italiano nell'ambito degli atti comunicativi.

### **1.5 Panoramica su somiglianze e differenze degli atti comunicativi in italiano e spagnolo**

Nel sottocapitolo precedente abbiamo potuto notare come la maggior parte degli studi sulla pragmatica, sull'analisi della conversazione, sull'etnometodologia e sugli atti linguistici sia di matrice decisamente anglosassone: queste discipline e le varie teorie conseguenti si sono sviluppate essenzialmente negli Stati Uniti e nel Regno Unito e da lì poi hanno avuto una più o meno notevole diffusione in altri paesi, soprattutto nell'ultimo decennio.

In questo sottocapitolo ci proponiamo di descrivere le principali ricerche di tipo pragmatico effettuate nell'ambito della lingua italiana e di quella spagnola e osservare se ci sono stati anche studi che hanno messo a confronto le due lingue nell'area degli atti comunicativi, siano essi di tipo illocutivo che di tipo interattivo.

#### **1.5.1: ricerche sugli atti comunicativi in italiano.**

Partendo dall'Italia, l'impulso agli studi pragmatici e sociolinguistici acquista continuità verso la metà degli anni settanta: Cardona (1976) comincia con il sostenere fermamente che, quando si prova a descrivere la lingua di una qualsiasi comunità, non si può prescindere dai risultati ottenuti nelle ricerche sulla AC e sull'etnometodologia. Egli afferma l'importanza dei fattori extralinguistici durante un atto comunicativo, quindi della necessità di studiare anche le norme cinesiche e prossemiche di una comunità linguistica, perchè ritiene che il processo generale della comunicazione inglobi i codici linguistici, paralinguistici ed extralinguistici (Cardona 1976: 169ss).

Lui non ci presenta una descrizione della struttura conversazionale in lingua italiana, ma si sofferma su questioni metodologiche, ribadendo la grande importanza di raccogliere dati dalle conversazioni quotidiane alla maniera degli etnometodologi e specialisti della AC americani, come Sacks e Schegloff ad esempio. Il suo lavoro è fondamentalmente una introduzione ai problemi della lingua interconnessa alla cultura, e pertanto copre diversi aspetti della linguistica legata alla comunicazione, creando un'ottima base di partenza per future e più approfondite ricerche.

In precedenza Berruto (1974) prova a descrivere in generale la sociolinguistica, soprattutto riferendosi alle differenti comunità dialettali d'Italia. Anche lui si

## Cap 1: Gli atti comunicativi

riferisce agli studi intrapresi nell'ambito della AC e sostiene l'universalità di alcuni elementi che sempre si trovano in un'interazione: ad esempio, egli osserva che le aperture conversazionali hanno luogo normalmente all'inizio di uno scambio comunicativo e possono apparire soltanto in quel contesto. Berruto nota come le aperture conversazionali in italiano si esprimano con quei saluti mediante i quali i partecipanti di solito iniziano un'interazione (ad esempio "ciao"), anche quando hanno vissuto insieme per più di trenta anni.

Cardona (1976: 205ss) osserva differenti culture e nota che le aperture e chiusure conversazionali hanno luogo nella stragrande maggioranza dei gruppi etnici; egli nota anche che, se il tempo e il contesto lo permettono, un'interazione verbale seguirà l'apertura conversazionale e precederà lo scambio terminale: egli sostiene che durante una conversazione due o più persone possono scambiarsi informazioni su loro stessi o sul mondo che li circonda, o possono usare altri generi conversazionali quali proverbi, scherzi verbali, relazioni di eventi, racconti, storielle e così via.

Pertanto da un lato appare chiaro che già dalla metà degli anni settanta in Italia si guarda con molto interesse al lavoro degli etnometodologi e degli specialisti della AC e lo si considera molto fruttifero; dall'altro lato però non vediamo sviluppato lo stesso tipo di lavoro portato avanti dai vari studiosi anglosassoni e quindi non abbiamo un'adeguata descrizione di aperture e chiusure conversazionali, di cambi di turno e sequenze laterali, di racconti di storielle e via dicendo in lingua italiana.

Questo non significa che ci sia stata una notevole produzione di studi di tipo pragmatico in Italia: abbiamo già visto i lavori di Zorzi (1990; 1996) nel sottocapitolo precedente (soprattutto il progetto PIXI, pragmatica contrastiva inglese-italiano), così come quello di Castelfranchi e Parisi (1980) sull'analisi di una interazione dal punto di vista psicolinguistico: quest'ultimo lavoro va particolarmente apprezzato perchè le conversazioni quotidiane su cui gli studiosi si basano per la loro ricerca sono qui presentate in tutta la loro lunghezza, riprendendo quindi perfettamente la metodologia degli specialisti della AC, anche se, come abbiamo visto, i due studiosi hanno più un approccio di tipo psicolinguistico e cognitivo che non prettamente etnometodologico nei riguardi dell'interazione sociale; segnaliamo poi i lavori di Orletti (1977; 1983; 1994a; 1994b) che sembrano essere quelli che maggiormente riportano l'influsso delle teorie etnometodologiche e della AC anglosassoni: soprattutto nello studio inserito nella raccolta di cui è editore (1994b) Orletti osserva nei dettagli gli ultimi sviluppi e tendenze della AC in Italia e altrove.

Vanno senz'altro segnalati anche i lavori di Berruto (1980) sulla variabile sociale della lingua, in una tendenza pertanto più sociolinguistica che desiderosa di descrivere la struttura di uno specifico atto comunicativo; di Berretta (1980) sulla comunicazione in generale e sulla preparazione di un curriculum per gli studi di Educazione Linguistica nella scuola dell'obbligo; ancora Cardona (1987) con un taglio più sociolinguistico rispetto all'impostazione del lavoro precedente più imperniato sulla etnometodologia come già visto; i numerosi lavori di Bazzanella (1990, sui connettivi fatici in italiano; 1992, sugli aspetti pragmatici delle ripetizioni dialogiche; 1994, in un'opera che copre un'ampia serie di aspetti pragmatici; 2002, con alcuni saggi dedicati alla conversazione telefonica oltre che alla lingua che si utilizza nelle chat e negli SMS); con interesse maggiormente puntato sulle teorie filosofiche degli SA, ma anche con riguardo alla proficua applicazione di queste teorie nella comunicazione quotidiana, segnaliamo gli interessantissimi lavori di Sbisà (in particolare 1978; 1989; 2002) cui va dato il merito di aver contribuito in prima persona alla diffusione in Italia delle teorie di Austin, Searle, Grice e di altri filosofi del linguaggio interessati agli atti linguistici e alle componenti logiche e razionali che li accompagnano. Vogliamo inoltre segnalare il lavoro di Leonardi e Viaro (1983), in quanto gli autori osservano l'interazione tra terapeuta e paziente (quindi l'interazione in un contesto istituzionale e non la conversazione spontanea) e ci offrono spunti molto interessanti sui modelli e strategie di insubordinazione che si possono riscontrare in molte interviste tra dottore e paziente. Questo studio dimostra che si comincia a tener conto e a lavorare anche in Italia sugli scambi comunicativi aventi luogo in contesti istituzionali, anche se ad un livello molto esplorativo e iniziale e non ancora all'interno di un progetto più ampio sull'interazione istituzionale, come ad esempio è avvenuto in ambito anglosassone con gli studi di Atkinson e Drew (1979) e di Drew e Heritage (1991).

La ricerca di Leonardi e Viaro è inserita nella raccolta edita da Orletti (1983) dove si vedono i primi esempi pratici della struttura interazionale in italiano e dell'organizzazione del parlato in ambiti istituzionali: in questa raccolta, Poggi (1983: 132) sostiene che alcune particelle esclamative in italiano quali "oh!" e "toh!" hanno funzioni pragmatiche nelle conversazioni e dimostra che esse vengono emesse insieme ad alcuni tipici gesti: questa combinazione di particelle e fattori cinesici, secondo Poggi, favorisce un ritmo migliore della comunicazione, permettendo di recapitare il significato in maniera più veloce e più immediata.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Uno studio di Pierini (1983: 105-116) sulle formule di cortesia ci permette di osservare, seppure indirettamente, le CC in italiano: l'autore presenta alcuni elementi linguistici usati negli scambi terminali non solo dai partecipanti ad una conversazione ma anche dagli annunciatori di radio e televisione. Lei sostiene, riguardo alle CC, che espressioni quali "buona sera", "arrivederla", "ci vediamo" (oppure "ci sentiamo" se si sta comunicando per telefono) rappresentano una maniera cortese e adeguata di accomiarsi.

Questo studio può pertanto fornire delucidazioni su come avviene lo scambio terminale in italiano (lavorando nel rispetto della cornice metodologica di Schegloff e Sacks descritta nel sottocapitolo precedente), ma non esplora di certo ciò che viene prima dello ST stesso e quindi le varie PCC possibili. L'obiettivo di Pierini, del resto, non è un'analisi dettagliata delle fasi finali di conversazioni come gli etnometodologi la intenderebbero, questo è il motivo per cui la studiosa non va a fondo su quest'aspetto specifico; tuttavia, possiamo utilizzare il suo lavoro, analizzandolo come farebbero gli specialisti della AC e arrivare pertanto ad affermare che, in italiano, uno ST è necessario per concludere adeguatamente una conversazione:

1) A: Arrivederla

B: Arrivederla

La sequenza conclusiva qui sopra presuppone formalità tra gli interlocutori; in situazioni informali, si può riscontrare il seguente scambio terminale:

2) A: Ciao

B: Ciao

Se dunque possiamo sostenere con fondatezza quello che può essere un' adeguato ST in lingua italiana, non possediamo una esauriente documentazione su quelle che possono essere le PCC, anche se noi stessi (Maggi 1994: 29-30; 1999: 9) abbiamo ritenuto opportuno affermare che le sequenze finali di conversazioni in italiano presentano gli stessi elementi riscontrabili in quelle dell'inglese presentate nel sottocapitolo 1.1, punti a-f: ovviamente vi possono essere più turni di passaggio in una determinata situazione piuttosto che in un'altra per arrivare allo ST, e possono non apparire tutti insieme gli elementi che abbiamo elencato nella lista per dare un quadro complessivo delle CC, ma solo alcuni di essi. Una fonte per analizzare le PCC possibili in italiano ci viene dai libri di testo dell'italiano come lingua straniera (ILS): vediamo qui di seguito un paio di esempi tratti da questi libri di testo:



- 3) A:.....  
B:.....  
A: Zero quattro uno zero sette tre  
B: Zero sette tre  
A: OK, allora  
B: Sì, sì, perchè prima di fare il trasferimento, insomma, voglio essere sicura che, eh, che non ci siano altre strade.  
A: Certo, informati bene. È una scelta importante.  
B: Be', certo. Immagino.  
A: Tutto a posto, allora.  
B: Sì. Sì. Va bene allora.  
A: Speriamo che vada bene.  
B: Grazie mille.  
A: Prego. Arrivederci.  
B: Grazie. Arrivederci.

(adattato da Humpris et al. 1985: 27)

Questo frammento si riferisce a una conversazione telefonica in cui uno studente dell'Università di Milano (B) chiede a un ricercatore (B) alcune informazioni riguardo la possibilità di cambiare facoltà, ricevendone in cambio alcune utili delucidazioni.

L'impressione che si può avere leggendo il frammento è che le PCC in italiano hanno molti punti di somiglianza con quelle della lingua inglese descritte prima e su cui si fonda l'analisi degli atti interattivi: anche in italiano ci sono quegli elementi come "ok", "bene" "allora", che preparano l'uscita coordinata dallo scambio comunicativo, o possono altrimenti servire all'interlocutore per iniziare un nuovo argomento aggiungendo gli elementi non ancora menzionati.

Inoltre, anche in italiano si utilizza il meccanismo linguistico che può generare nuovi argomenti (già osservato nel sottocap. precedente con i lavori di Button e Casey), vale a dire l'espressione "niente altro (da dire)"; e, in aggiunta, anche le PCC in italiano possono contenere ripetizioni di appuntamenti già presi, riferimenti ad incontri futuri, personalizzazione della chiamata (il "grazie mille" del frammento appena osservato), espressioni di riguardo e interesse verso l'interlocutore e il benessere suo e della sua famiglia.

È poi senz'altro possibile l'inserimento di nuovo materiale conversazionale nelle fasi finali dell'interazione, anche quando lo ST è già stato iniziato, ammesso che si

riconosca l'errore di non averlo menzionato in precedenza, quando l'organizzazione conversazionale l'avrebbe tranquillamente permesso: a questo scopo, il parlante può utilizzare espressioni quali: "EHI, MA HO DIMENTICATO DI DIRTI", "A PROPOSITO" aggiungendovi un'intonazione adeguata nell'enunciarle.

Sobrero (1993:45) conferma l'esistenza di pre-chiusure in italiano: queste, anche secondo lui, segnalano la disponibilità di chi sta parlando a concludere lo scambio conversazionale e sono di norma seguite dall'accettazione della pre-chiusura, dalla sospensione del meccanismo di avvicendamento dei turni e quindi dal passaggio alla chiusura vera e propria o scambio terminale.

Tornando ai libri di ILS, che come visto possono rappresentare una fonte per osservare gli atti comunicativi, dato che dovrebbero insegnarli agli allievi stranieri, dobbiamo dire che il trattamento delle CC non ci è apparso soddisfacente dopo aver letto un certo numero di questi testi: diamo ad esempio un'occhiata a questo dialogo:

4)

(.....)

A: Scusa, ma quanto manca per Firenze?

B: Poco, credo cinque o sei minuti

A: Beata te che sei già arrivata

B: Sì è vero. Beh, buon proseguimento.

A: Grazie, ciao

B: Ciao

(adattato da Chiappini e De Filippo 2003: 108)

Come possiamo notare, le CC adeguate e complete sono poco utilizzate nei libri di testo di ILS: dalla nostra personale analisi di quindici di questi testi possiamo dedurre che quest'importante aspetto della routine conversazionale sia abbastanza trascurato. L'esempio qui sopra fondamentalemente ci serve per confermarci la natura dello ST in italiano, in questo caso in una situazione informale.

Probabilmente in una situazione reale, ci sarebbero stati un po' più di turni di passaggio prima dello ST, ma queste manchevolezze comunicative (nell'ambito delle CC, ma non solo) dei libri di testo di LSs sono state documentate da molti studi già da noi citati in precedenza (Bardovi-Harlig et al. 1991, Vallenga 2004) e in particolare su questo punto da Grant e Starks (2001:40-41) che ribadiscono, dopo aver analizzato un ampio numero di testi, che la presentazione delle CC focalizza esclusivamente sullo ST, senza usare i segnali demarcativi d'entrata nelle PCC che abbiamo visto essere necessari in tutta

questa nostra discussione, e che quindi tutto ciò porta al fallimento dell'obiettivo principale, vale a dire dell'insegnamento pragmaticamente appropriato della lingua.

Finora, per descrivere l'atto comunicativo interattivo delle CC, ci siamo basati su alcuni esempi di libri di testo di ILS e su una limitata descrizione teorica di Pierini (1983), che oltretutto non aveva neppure l'obiettivo di descrivere le CC; in questi tipi di ricerca molte volte le convinzioni su un argomento sono di natura intuitiva, e provengono in gran parte da ciò che è definito come "l'intuizione del parlante nativo", naturalmente corroborata dai nostri studi personali su questi argomenti comunicativi: ovviamente, tutto ciò da solo non sarebbe sufficiente, ed allora c'è la necessità di attingere a studi confortanti e corroboranti per rinforzare i nostri argomenti.

A questo proposito, sono importantissimi per noi gli studi raccolti sotto il già citato progetto PIXI (pragmatica contrastiva italiano-inglese): in questi studi, basati sull'ampio Corpus PIXI, ricco di interazioni raccolte in varie situazioni reali, si trattano anche le CC nelle due lingue e in particolare Gavioli e Mansfield (1990) e Zorzi et al. (1990) si soffermano sulle negoziazioni in situazioni di servizio nelle due lingue, riferendosi in particolare alle negoziazioni aventi luogo nelle librerie tra clienti e assistenti alle vendite.

Questi studi, insieme a quello di Zorzi (1990) già presentato nel sottocapitolo 1.1.3, sostengono che l'interazione degli incontri di servizio in entrambe le lingue è orientata verso il desiderio del cliente per un determinato servizio e verso l'obbligo dell'assistente di esaudire il desiderio del cliente.

Più dettagliatamente, Zorzi Calò (1990: 50-51) osserva che in italiano si emette immediatamente la risposta dispreferita e di conseguenza il commesso deve trovare delle strategie per rimediare, utilizzando talvolta delle proposte per il cliente, il quale di solito accetta questi rimedi dicendo qualcosa come "ok, va bene", e accetta le eventuali proposte ringraziando il commesso. Zorzi Calò sostiene che in ambito anglosassone un commesso obbligato a dare al cliente una risposta dispreferita (perché manca l'articolo desiderato dal cliente) fa subito direttamente delle proposte (ad esempio, "torni la settimana prossima per il suo libro") denotando sicurezza e non utilizzando tutte quelle strategie attenuanti e mitigatrici che secondo l'autrice si usano in Italia nelle stesse situazioni.

Tutto ciò è sicuramente molto importante perché dimostra il trattamento differente delle risposte dispreferite in inglese e in italiano: tuttavia, ancora più interessante per il nostro tipo di studio è la conclusione cui arriva Zorzi (1990:109), affermando che in entrambe

le lingue gli incontri di servizio si possono concludere solo quando gli interlocutori hanno trovato un accordo sequenziale, indipendentemente dal risultato della transazione di servizio. Questo lo affermavano anche Schegloff e Sacks (1973), come già visto, e questo è ciò che ci permette di poter dire che l'italiano ha una struttura organizzativa delle CC simile all'inglese, con le caratteristiche che abbiamo specificato in precedenza. Altri studi utili per vedere il trattamento degli atti comunicativi in italiano sono quelli di Aston (1995a;1995b) sulle aperture e chiusure conversazionali in ottica contrastiva con l'inglese, Gavioli (1990;1995) sul parlato in generale e sull'utilizzo della risata come tecnica per iniziare le strategie di rimedio negli incontri di servizio nelle librerie (anche qui in un'ottica contrastiva con l'inglese).

Per concludere questa panoramica possiamo citare altri studi inerenti agli atti comunicativi in Italiano e consideriamo molto interessante e importante il lavoro di Price (1995) che paragona le richieste di informazioni così come avvengono nella vita reale, sfruttando dati ottenuti secondo la metodologia della AC, e quelle che appaiono nei dialoghi dei libri di testo, dimostrando come le interazioni quotidiane, siano esse faccia a faccia o telefoniche, contengano più elementi linguistici e più turni di passaggio di quelle contenute nei dialoghi dei libri di testo di LS (Price 1995: 71).

Segnaliamo anche Testa (1991) sull'analisi delle strategie di negoziazione durante scambi comunicativi con più interlocutori e in particolare a come ci si corregge in corsa (durante un racconto o un'esposizione di fatti) dopo essersi resi conto di aver fatto un errore.

Negli ultimi anni, ampi corpora di lingua italiana tratti da conversazioni quotidiane sono stati raccolti presso i dipartimenti di italianistica e/o di linguistica di molte università italiane: citiamo in particolare il corpus raccolto dal dipartimento di italianistica dell'università di Firenze, accessibile agli interessati via internet all'indirizzo <http://lablita.dit.unifi.it> che è molto utile per documentarsi sull'interazione in lingua italiana e il corpus d'italiano parlato (adeguatamente fornito di CD-rom) di Cresti (2000).

Per quanto concerne gli studi specifici in lingua italiana sugli atti illocutivi che più ci interessano, vale a dire le richieste e le giustificazioni, ricordiamo Benincà et al. (1977) che descrivono adeguatamente le RR in italiano ed elencano quelli che definiscono "i 101 modi per richiedere"; più recentemente, Held (2005), all'interno di una raccolta che si propone di osservare il livello di cortesia in Europa, si esprime sulla cortesia in Italia, lavorando in particolare sulle richieste cortesi, vale a dire quelle più indirette e

attenuate, che provano a minacciare il meno possibile l'immagine negativa dell'ascoltatore, limitando al massimo l'intrusione nella sua sfera di libertà: questo tipo di RR descritte da Held ci sembrano ricalcare gli schemi generali da noi presentati in precedenza (sezione 1.2) e che si riferiscono alle strategie da utilizzare durante la produzione di quest'atto comunicativo.

### **1.5.2: alcuni studi contrastivi tra spagnolo e italiano nell'ambito degli atti comunicativi**

Così come le RR, anche le giustificazioni o GS appartengono come abbiamo visto all'area del comportamento cortese (oltre che ovviamente alla sfera degli atti illocutivi) e vogliamo pertanto segnalare uno studio recentissimo di Mariottini (2007a) sulla cortesia contrastiva in italiano e spagnolo: l'autrice conferma nel suo libro che la cortesia è una strategia umana tendente a favorire le relazioni sociali e ad attenuare l'imposizione di determinate azioni ad altre persone. Tuttavia, nonostante questa sua universalità, la cortesia si presenta e si esprime in maniera differente a seconda della cultura sotto osservazione, in quanto, come già da noi sottolineato in precedenza, ogni lingua possiede forme peculiari di concepire il mondo e le relazioni tra gli individui all'interno di una società specifica.

Inoltre, Mariottini (2007b:78 sgg ) sostiene che la cortesia è applicabile a vari campi del sapere umanistico e dell'interazione quotidiana, tra cui l'insegnamento, le teorie e tecniche della traduzione e le conversazioni in rete, sui canali "chat-line", diffusissime tra i giovanissimi e destinate a raggiungere sempre più successo e numero di partecipanti. La cosa più interessante delle chat-lines è che Mariottini nota come ci siano differenze anche tra lingue affini come l'italiano e lo spagnolo nell'ambito del comportamento cortese e quindi anche nella maniera di richiedere qualcosa e di giustificarsi per una mancanza. C'è un ampio uso dei diminutivi per richieste e affermazioni in spagnolo, molto superiore all'uso che ne fanno gli italiani nelle stesse situazioni di chat-lines (2007b:88-89).

In (2007a:82-83) Mariottini ci parla delle strategie di chiusura utilizzate per salvare l'immagine propria e altrui: seguendo Schegloff e Sacks (1973), l'autore elenca le possibili maniere di chiudere felicemente un'interazione senza lasciare una cattiva impressione all'interlocutore:

- commento positivo (mi è piaciuto molto parlare con te)
- una scusa (ti lascio che devo tornare al lavoro)

## Cap 1: Gli atti comunicativi

- biasimo (so che hai molto da fare)
- riepilogo (ci vediamo dunque al bar Vanni)
- ringraziamenti (grazie mille per la chiamata)
- piani futuri (bene allora ci vediamo venerdì)
- augurio (divertiti molto; passa una buona giornata,ecc.)

Fondamentalmente comunque l'analisi di Mariottini sulle strategie di chiusura delle conversazioni non aggiunge molto di nuovo alla nostra ampia discussione in 1.4, ma sembra dimostrare che spagnoli e italiani utilizzano strategie simili per terminare le interazioni e questo è naturalmente importante per il nostro studio.

Del resto, D'Angelis e Mariottini (2006) avevano osservato, sempre nell'ambito di una analisi contrastiva tra spagnolo e italiano, basandosi sui dizionari e sui dati raccolti dalle chat-lines, che la produzione in lingua spagnola registrava l'uso di più diminutivi (utili anche per attenuare un'azione dispreferita, per giustificarsi, e per esprimere una richiesta) rispetto ai dati in italiano. Proprio i dati, nelle due lingue, sull'uso dei diminutivi nelle richieste (2006: 369-370) ci mostrano una interessante differenza tra spagnolo e italiano: in spagnolo, oltretutto, il diminutivo è utilizzato maggiormente per iniziare un'interazione, e per costruire e rinforzare una vicinanza con l'interlocutore; in italiano, al contrario, non si utilizza in genere il diminutivo per iniziare una conversazione con sconosciuti. C'è bisogno di una chiara familiarità e conoscenza preesistente affinché si utilizzi un diminutivo (2006:372).

Se ne deduce, pertanto, che le due culture hanno una differente percezione della vicinanza tra interlocutori in un contesto comunicativo, ed anche che l'uso della cortesia da parte degli interlocutori serve più per raggiungere una certa familiarità comunicativa che per essere apprezzati (come sostengono Brown e Levinson 1987). Mariottini sembra particolarmente interessata alle espressioni cortesi e non cortesi riscontrabili nelle chat-lines e alla costruzione delle identità in rete che presenta tutto un tipo di problemi particolari (Mariottini e Orletti 2006: 687-698): al di là di ciò, la cosa interessante è che si contrastano dati provenienti dalle due lingue italiano e spagnolo, e che si riscontrano differenze nel trattamento della comunicazione, che dimostrano ancora una volta che neppure in due lingue così affini gli atti comunicativi possono combaciare perfettamente.

D'altra parte, Lenarduzzi, autore di numerosi studi contrastivi tra spagnolo e italiano, nei settori del lessico e della morfologia oltre che della pragmatica (per quest'ultimo sottosistema linguistico si vedano gli studi del 1991 e 1994), ha sostenuto la necessità di

mostrare gli aspetti contrastivi delle formule di saluto nelle due lingue perchè non combaciano del tutto: ad esempio, Lenarduzzi (1991:193-194) afferma che “hola” in spagnolo denota informalità ma è anche compatibile con “usted” di cui attenua la dimensione reverenziale; la stessa cosa non è neppure immaginabile in italiano dove il “ciao” si accosta esclusivamente al “tu” e quindi al rapporto di familiarità e informalità con l’interlocutore. Anche Calvi (1995: 210) aveva notato tra le altre cose, che quando due persone si incontrano, ad esempio per strada, si salutano in spagnolo mediante “adiós”, che quindi ha la funzione, inesistente in italiano, di saluto di passaggio, vale a dire che le due persone si vedono, si salutano e continuano ad andare per i fatti propri; in italiano ciò non accade: in questi casi si ricorre alle abituali formule di incontro e pertanto un nativo italiano si ritroverà senz’altro ad esclamare un “hola” in un contesto del genere, e rimarrà sorpreso nell’ascoltare l’espressione “adiós” dell’altra persona (va detto che questo vale anche per la lingua catalana che nella medesima situazione utilizza l’espressione “adeu”, trovandosi quindi anche essa in contrasto con le norme pragmatiche e di interazione sociale dell’italiano).

Per quanto riguarda le scuse, Calvi (1995:214) sostiene una certa somiglianza di fondo tra le due lingue affini, che possono scegliere tra la formula che esprime il proprio rammarico: “lo siento”; “mi dispiace”, oppure utilizzare la formula che esige la variazione pronominale a seconda che ci sia formalità o informalità tra gli interlocutori: “perdona/perdone”; “scusa/scusi”. Va detto tuttavia, che Calvi fa soprattutto una panoramica sulle forme allocutive in spagnolo e italiano e sui potenziali problemi che ciò può causare agli italofoeni durante il loro apprendimento dello spagnolo come lingua straniera (ELE) e non esamina minuziosamente gli atti illocutivi o interattivi perchè non è certo questo il suo obiettivo primario.

Uno studio direttamente centrato sulle CC nelle due lingue affini è invece quello di González Royo (1998) dove si contrastano le sequenze finali di conversazioni telefoniche in spagnolo e italiano: l’autrice raccoglie i suoi dati da conversazioni telefoniche in cui uno degli interlocutori non sa che le interazioni sono registrate, e in cui i partecipanti allo scambio comunicativo o non si conoscono o hanno rapporti limitati a degli interessi professionali, e tutto ciò li spinge verso una situazione di formalità. Essenzialmente si tratta di interazioni tra cliente e venditore o tra impiegato e utente in cui si richiedono informazioni su prezzi e prodotti e servizi specifici.

González Royo esamina i suoi dati alla maniera di Schegloff e Sacks (1973) e nota la presenza di tutti quei punti che noi avevamo descritto in precedenza per le fasi finali di

conversazioni: le PCC presentano, come previsto, l'accordo tra gli interlocutori su determinate situazioni, e spesso introducono riferimenti a un incontro futuro (1998:67); inoltre, si verifica spesso il fallimento (normale) dell'intenzione di uno dei due partecipanti di avviarsi verso il termine dell'interazione, perchè l'altro rilancia lo scambio comunicativo con un nuovo argomento (1998:67). Poi nelle sequenze finali dell'interazione appaiono tutte quelle strategie che possono farvi parte e che già erano state riscontrate dagli etnometodologi: i ringraziamenti, con la personalizzazione della chiamata, l'avvicinarsi positivamente all'interlocutore augurandogli buona fortuna o un buon fine settimana, le scuse, se rese necessarie dal contesto, e i saluti di commiato.

González Royo nota come tutta la comunicazione si svolge attraverso coppie adiacenti, come già avevamo visto prima parlando della AC: ad esempio, per i ringraziamenti, avremo la seguente coppia adiacente in italiano (1998:71):

A: Grazie!

B: Prego!

González Royo (1998: 71-72) conferma quello che avevano già detto Schegloff e Sacks (1973), vale a dire che le CC si realizzano a partire dallo spirito di collaborazione dei partecipanti e che quindi hanno una loro validità quando sono inserite in una più ampia struttura organizzativa conversazionale. Per quanto riguarda l'aspetto contrastivo, a nostro avviso non appaiono sostanziali differenze nella realizzazione di quest'atto interattivo nelle due lingue: i partecipanti utilizzano le PCC dopo aver chiuso i loro argomenti, reiterano appuntamenti, impegni, fanno riferimento ad eventi futuri, ringraziano, si scusano e si accomiatano in maniera complessivamente simile sia in italiano che in spagnolo.

L'affinità tra lo spagnolo e l'italiano può anche favorire il ricorso al cambiamento di lingua o "code-switching", come dimostra Torrens Guerrini (1998): nel suo studio, centrato su dati bidirezionali (raccolti da studenti spagnoli di italiano e da studenti italiani di spagnolo) che provano la presenza, nell'interazione in classe tra alunni e docente, di un'alternanza di tipo bilingue in una situazione esolingue (dove gli interlocutori presentano diseguaglianze per la loro diversa conoscenza linguistica: 1998:48), l'autrice sostiene l'utilizzo delle strategie di negoziazione utili ad arrivare a una corretta espressione del significato da parte degli allievi, e queste strategie possono essere di aggiramento (il docente evita di fornire all'alunna/o direttamente l'aiuto richiesto: 1998: 54, note 10-11); di aiuto diretto, quando il docente fornisce direttamente



la traduzione (1998:51); di richiesta esplicita del cambiamento della lingua a favore della LS fatta dall'insegnante agli alunni durante l'interazione in classe (1998:54).

Oltre che per queste interessanti delucidazioni sul code-switching in classi di LS affini e aventi per oggetto le lingue che ci interessano per la nostra ricerca, lo studio di Torrens Guerrini è particolarmente importante perché i corpora da lei raccolti dimostrano un tipo diverso di interazione in classe da quello che altri autori avevano sottolineato in precedenza (Orletti 1981; Berruto et al. 1983; Sinclair e Coulthard 1975; Mehan 1979; McHoul 1978): nel lavoro di Torrens Guerrini si ha una negoziazione davvero altissima in classe tra docente e allievi, non riscontrabile negli altri studi citati, che denotavano (e lamentavano) una forte predominanza del ruolo del docente durante l'interazione in classe e che mostravano una preoccupante marginalità degli allievi e soprattutto una scarsissima, se non assente, negoziazione dei rapporti in aula.

Sempre la negoziazione in classe tra docente e discenti è il tema di un altro articolo di Torrens Guerrini (2001), laddove l'autrice mostra come a volte sia necessario aiutare (permettendo il ricorso alla propria LM) l'allievo a superare una situazione di stallo linguistico.

Torneremo nel capitolo 3 sull'interazione in classe, ma abbiamo già d'ora voluto sottolineare quest'aspetto di negoziazione tra i ruoli che ci trova completamente d'accordo e che secondo noi può favorire un apprendimento migliore delle LSs, soprattutto quando l'ambiente classe è quello più importante per il discente (quando non vive nel paese dove si parla la LS che studia, come è il caso dei nostri soggetti).

Un'altro studio di tipo comparativo tra spagnolo e italiano in quest'ambito comunicativo è quello di Guil (1999) sul versante sociale della cortesia nelle due lingue: qui è interessante segnalare come, a dispetto dell'affinità tra le due lingue, si riscontrino alcune differenze di uso pratico della cortesia, dovute anche al fatto che lo spagnolo è fondamentalmente una lingua radicale (o che esprime una cultura radicale) e l'italiano è fondamentalmente relativista e ciò può avere le sue ripercussioni anche nell'area della cortesia e degli atti comunicativi in generale; del resto anche Lenarduzzi (1997:49) sostiene che lo spagnolo e l'italiano sono due sistemi che riflettono culture amalgamate con popoli e storie differenti e perciò possiedono idee, saperi e opinioni diverse sulle varie cose. Dietro alle strutture e agli usi linguistici si celano due psicologie differenti. Lenarduzzi osserva soprattutto la differenza di trattamento che c'è in italiano e spagnolo nei verbi d'opinione (credo, penso, mi sembra, ritengo, ecc.) e vede che nello spagnolo reggono l'indicativo e in italiano il congiuntivo: la differenza sostanziale sta quindi nel

fatto che un ispanofono crede che una determinata cosa è così (radicale), mentre per un italofono la stessa cosa è probabile che sia così (relativista).

Più recentemente, Vietti (2005) ha fatto ricerca sull'italiano parlato da immigrate peruviane in Italia e ha raccolto dati da circa sessanta informanti per mezzo di questionari e interviste. Dopo un'interessante e accurata descrizione (2005:31 sgg.) del sistema linguistico dello spagnolo parlato in Perù (che risulta non essere uniforme nelle varie aree del paese latino-americano), Vietti prova a descrivere il contatto tra le due lingue sia sul piano linguistico che su quello sociologico mediante tutta una serie di variabili sociali e linguistiche. Dal punto di vista linguistico l'autore trova numerose aree a rischio in tutti i sottosistemi linguistici per le immigrate peruviane che apprendono l'italiano, e, ad esempio, nella morfologia, nota la difficoltà delle peruviane nel padroneggiare la flessione (2005:114) così come l'articolo (2005:115). Ma anche le aree della fonologia, del lessico e della sintassi presentano numerosi problemi per le immigrate. Vietti ne conviene che la prima generazione di immigrati affronta di solito il processo di acquisizione della L2 in età adulta e crea pertanto la varietà etnica di contatto (2005:178) caratterizzata da forti segni di interferenza della LM; la seconda generazione, che cresce in Italia e per cui l'italiano è una LM, avrà bisogno di un mezzo linguistico per esprimere vicinanza alla prima generazione di parlanti che sia il simbolo dell'identità etnolinguistica e quindi l'autore conclude affermando che ci potranno sempre essere, anche se per ragioni diverse, forme di contatto tra le due lingue. Abbiamo pertanto osservato che ci sono stati alcuni studi contrastivi nell'ambito degli atti comunicativi tra italiano e spagnolo: vogliamo ora presentare un excursus sui principali studi sulla pragmatica in lingua spagnola, relativi sia alla penisola iberica che all'America latina.

### **1.5.3: ricerche sugli atti comunicativi in spagnolo**

Soprattutto nell'ultimo decennio c'è stata una notevolissima e validissima produzione in lingua spagnola di studi riconducibili all'area della pragmatica: cominciamo dalla pubblicazione relativa al repertorio di funzioni comunicative dello spagnolo (Gelabert et al. 1993), che ci è utilissima anche per osservare come gli autori presentano le richieste e le giustificazioni ai vari livelli linguistici: pertanto vediamo che il chiedere qualcosa (in termini di cose e oggetti) è inserito nell'area delle relazioni sociali e che alcune delle formule suggerite sono le seguenti:

Puedes darme..... (livello elementare)

Podrías darme..... (livello intermedio)

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Por favor, podrías darme..... (livello avanzato)

(Gelabert et al. 1993:28)

Anche lo scusarsi con qualcuno appartiene all'area delle relazioni sociali e qui di seguito presentiamo alcune delle proposte degli autori:

Perdona/ lo siento mucho/ disculpe (livello elementare)

Lo lamento/ usted perdone/ le ruego que me perdone/ ha sido sin querer (livello intermedio)

Le presento mis disculpas/ perdón, no creía que.../ me disculpo por.... (livello avanzato)

(Gelabert et al. 1993:45)

Gli autori ci presentano anche (1993:46) le espressioni che si utilizzano per accettare le scuse di qualcuno: eccone qualche esempio:

No importa (livello elementare)

No se preocupe (livello intermedio)

No ha sido nada/ ¡no hay de que!/ está usted excusado/ eso le ocurre a cualquiera (livello avanzato)

All'area dell'informazione e comunicazione appartiene, secondo gli autori, la funzione comunicativa di concludere una conversazione: vediamo quali espressioni essi hanno proposto (1993:50):

fin/ y ya está/ ¡eso es todo! (livello elementare)

no hay más/ en conclusión (...)/ bueno, pues no hay más (livello intermedio)

terminaremos diciendo (...)/ no me hable más de ello/ lo doy por terminado (livello avanzato)

Fa parte invece delle azioni comunicative il chiedere a qualcuno se può fare qualcosa, un atto illocutivo che abbiamo visto minaccia abbastanza l'immagine negativa dell'ascoltatore; vediamo che espressioni propongono gli autori (1993:88)

¿puedes (...)?/ ¿podrías (...)?/ ¿crees que puedes (...)?/ ¿crees que vas a poder (...)? (livello elementare)

¿podrías hacerlo?/ ¿sabes cómo hacerlo?/ ¿se siente usted capaz de (...)? (livello intermedio)

oye, tú que sabes de esto, ¿podrías (...)?/ ¿contamos contigo para (...) (livello avanzato)

Nelle parole degli autori, questo testo costituisce un ricco deposito di lingua viva, destinato a studenti e docenti di ELE (1993:9), ed è indubbio che questa ampia panoramica sulle funzioni comunicative dello spagnolo possa tornare utile a molti studiosi dell'area della didattica della pragmatica.

Dobbiamo poi segnalare il lavoro di Matte Bon (1992) sulla grammatica comunicativa dello spagnolo, importante per l'ampia descrizione di fenomeni pragmatici e per l'idea di fondo dell'autore nei confronti di una lingua: per lui, infatti, (1992:IX) parlare una lingua è il sapere interagire con essa, dato che una lingua è un sistema di interazione sociale, e ciò ci trova pienamente d'accordo; interessante è il suo trattamento dell'atto comunicativo delle richieste: per lui, in spagnolo, si utilizza "pedir" per richiedere un oggetto o per chiedere permesso (1992:246), e anche per ottenere qualcosa di concreto dagli altri (1992:313), mentre "preguntar" si usa per ottenere risposte verbali. Ciò, a grandi linee, avviene anche in italiano con "chiedere" e "domandare". Matte Bon (1992:316) afferma poi che nel richiedere oggetti si impiegano preferibilmente domande dirette nella comunicazione quotidiana, mentre nei negozi, negli scambi interattivi cliente/assistente, appaiono maggiormente le domande indirette come nel seguente esempio:

Quisiera una billettera de piel, marrón

(Matte Bon 1992:317)

Vogliamo senz'altro segnalare anche un'altra produzione di Matte Bon (1998) sulla validità dell'insegnamento della pragmatica nelle classi di ELE: nell'articolo apparso sulla rivista *Carabela*, l'autore parla dell'importanza di fondere l'insegnamento della grammatica e quello degli atti comunicativi e delle norme di interazione sociale (anche per lui connotabili come pragmatica) proprio per poter arrivare ad un apprendimento/docenza dell'ELE più adeguato possibile alle esigenze dei discenti.

Lavori di tipo più teorico sono quelli di Calvo Pérez (1994) sulla pragmatica dello spagnolo, e sulla definizione della pragmatica che per lui (1994:33) è la scienza imprescindibile per collegare il linguaggio e il mondo e che porta pertanto a presupporre una relazione armonica tra linguaggio e contesto, e di Escandell Vidal (1993, sulla pragmatica in generale; 1995, sulle strategie indirette e formule convenzionali che si utilizzano per manifestare la cortesia; 2004 sull'apporto fornito dalla pragmatica alla ricerca linguistica e alla didattica delle lingue); è anche importante l'opera di Cortés Rodríguez e Camacho Adarve (2003) sull'analisi del discorso, con un'ampia panoramica sui differenti tipi di discorso interazionale e testuale possibili.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Propongono panoramiche ampie e chiarificatrici anche Placencia e Bravo (2002) sugli atti linguistici e relative manifestazioni di cortesia nella lingua e cultura spagnola; Bravo e Briz (2004), interessati principalmente a quella che definiscono “pragmatica socioculturale” (influenzati da Leech 1983) e in particolare a come si presenta la cortesia in spagnolo –(importante in questo senso il lavoro di Briz con il gruppo Val.Es.Co. –Valencia Español Coloquial- e quello del programma EDICE (Estudios sobre el discurso de la cortesía en español) diretto da Diana Bravo, con numerosi interventi di studiosi italiani, tra cui Orletti e Mariottini); Márquez Reiter e Placencia (2004) che documentano gli studi di pragmatica sviluppatasi fuori dalla Spagna: la loro analisi è molto interessante perchè dimostra che la maggior parte della ricerca in questo sottosistema della linguistica si è svolta in paesi (Olanda, Scandinavia, Stati Uniti, Regno Unito) dove lo spagnolo non è la madrelingua del luogo.

Gli autori convergono che, in ambito latinoamericano, alcuni studi di questo tipo sono stati portati avanti in Argentina, ma in numero molto inferiore ai paesi sopracitati. Per gli autori, le aree di ricerca pragmatica più fiorenti fuori dal territorio spagnolo sono gli atti linguistici in generale, l’organizzazione conversazionale e l’importanza della pragmatica per gli studi di linguistica applicata, nonché gli studi sulla cortesia.

Sempre Márquez Reiter e Placencia (2005) producono un lavoro (scritto in inglese) sullo sviluppo degli studi di pragmatica spagnola, utilizzando una prospettiva sociopragmatica: ognuno dei sei capitoli fornisce una panoramica esauriente dei fondamenti teorici e della ricerca empirica di differenti aree della sociopragmatica, dalla teoria degli SA agli sviluppi e caratteristiche salienti della AC, dai fenomeni linguistici legati alla teoria della cortesia alla variazione sociopragmatica riscontrabile nelle differenti varietà di spagnolo, per concludere con un’analisi comparativa delle varie metodologie utilizzate per fare ricerca in questo settore. Il tutto è corroborato da dettagliati esempi e discussioni e ne fa, a nostro avviso, una delle pietre miliari indispensabili per chiunque voglia documentarsi sugli studi di pragmatica spagnola.

Segnaliamo poi Placencia e García (2007) sulle varie ricerche svolte nell’ambito della cortesia nelle comunità dove si parla lo spagnolo come madrelingua.

Meno teorici e più centrati su alcuni atti comunicativi specifici sono le produzioni di De Diego (1994; 1996) sull’uso della cortesia nelle richieste; Vinther (1996) sugli atti comunicativi nell’insegnamento del parlato nelle classi di ELE; Vilagrassa I Grandía et al. (1990) che analizzano la distribuzione dei turni di parola nelle classi di ELE e che quindi trattano l’argomento dell’interazione in classe; Martínez González (1994) che

analizza le funzioni comunicative sempre nell'ambito delle classi di ELE e Ortega Olivares che sostiene (1994:83-104) la necessità di inserire la conversazione nelle classi di lingua straniera e fornisce interessanti suggerimenti per implementare la pratica conversazionale nell'aula di ELE, ma non solo, e che poi (1995:50) propone una grammatica comunicativa che risponda agli effettivi bisogni dei discenti che per lui sono soprattutto di tipo interazionale. Anche Pons Bordería (2005) ribadisce l'importanza dell'insegnamento della pragmatica nelle classi di ELE e fornisce alcuni suggerimenti per implementarla.

Studi molto importanti per lo sviluppo dell'area della pragmatica in spagnolo sono senz'altro quelli di Haverkate (1993; 1994): in quest'ultimo, l'autore è interessato alla cortesia verbale e pertanto opera una distinzione tra atti linguistici cortesi e atti linguistici non cortesi; a loro volta, gli atti linguistici cortesi sono divisi in due sottoclassi:

- 1) Espressivi, definiti come le reazioni del parlante ad una situazione in cui chi ascolta ha una parte attiva o passiva, quali le congratulazioni, i saluti, i complimenti, le giustificazioni (1994:80).
- 2) Commissivi, quali le promesse e gli inviti, nei quali l'intenzione del parlante è quella di realizzare a beneficio dell'ascoltatore l'azione descritta nell'enunciato.

Anche gli atti linguistici non cortesi si dividono per Haverkate in due sottoclassi:

- 1) gli atti scortesi, del tutto incompatibili nel proprio studio della cortesia
- 2) gli atti non scortesi, che coinvolgono le principali classi degli atti linguistici, vale a dire gli atti esortativi e gli atti dichiarativi che sono considerati anche come "neutri", nel senso che non comunicano una cortesia intrinseca e che se si realizzano in maniera cortese, la cortesia manifestata è di tipo estrinseco (1994:106).

Haverkate afferma che la cortesia positiva non solo si manifesta negli atti cortesi, ma si utilizza anche per mitigare atti linguistici non cortesi, attenuando la forza illocutiva di una affermazione e minimizzando il più possibile il disaccordo (1994:28). Successivamente Haverkate et Al. (1998) presentano lo sviluppo delle ultime teorie della pragmatica dello spagnolo e le applicano a differenti studi sul linguaggio e sugli atti comunicativi.

Dominguez Calvo (2001), rifacendosi molto al lavoro di Haverkate, investiga il disaccordo conversazionale, in cui si viene a confronto con quegli atti linguistici dichiarativi, normalmente neutri, ma che possono diventare scortesi quando sono

utilizzati per esprimere disaccordo: al di là dell'impostazione metodologica che egli utilizza e che descrive (2001:20-31) a parole sue come riconducibile all'analisi del discorso, la validità di questo lavoro (che si basa su'analisi di dati ottenuti soprattutto da interviste e dibattiti registrati da radio e televisione) consiste nel mostrare le risorse e strategie che gli spagnoli usano per esprimere cortesemente un parere divergente. La strategia più frequente, secondo Dominguez Calvo (2001:74) è la presentazione del disaccordo in maniera parziale, mediante l'uso di connettivi quali "si, pero", "de acuerdo, pero", "si, claro, pero", vale a dire strategie integrate di accordo/disaccordo, in cui l'obiettivo è concedere un certo grado di ragione all'interlocutore, ma anche fargli notare, nel modo più attenuato possibile, che l'accordo non è totale.

Interessante dal punto di vista dell'interazione sociale spontanea è lo studio di A. Briz Gómez (1998), che si riferisce al largo uso dello spagnolo colloquiale nelle conversazioni spontanee, non istituzionali, anche in situazioni dove gli interlocutori non si conoscono.

Sempre Briz Gómez (2002) si sofferma sull'uso del "tu" in conversazioni formali e afferma che ciò è ammesso in Spagna e non in Italia (e vedremo dove questo fatto si presenti frequentemente nei dati da noi raccolti): Briz (2002:18) dice che è importante studiare lo spagnolo colloquiale nelle classi di ELE proprio per non commettere quello che lui chiama l'errore sociopragmatico (2002:12). Un parlante è colto quando domina i vari registri comunicativi, siano essi formali o informali. Si può iniziare insegnando il registro colloquiale scritto come le lettere familiari, per passare poi all'analisi delle conversazioni quotidiane dove lo spagnolo colloquiale si presenta con maggiore autenticità (2002:20). Briz presenta nel suo testo tutta una serie di attività che includono anche il linguaggio giovanile e gergale, le conversazioni polemiche, tutti temi molto utili da apprendere in una classe di ELE.

Nell'ambito delle CC, già abbiamo visto in dettaglio in 1.5.2 lo studio di González Royo (1998) sulle sequenze conclusive di interazioni telefoniche in spagnolo e italiano; un altro lavoro da segnalare sugli atti interattivi in spagnolo è quello di Ávila Muñoz (1998) sulle più ricorrenti strutture delle sequenze di apertura e chiusura che è possibile riscontrare: lo studio conferma, specie per quanto concerne le CC, una somiglianza con il modello a suo tempo presentato da Schegloff e Sacks (1973) e confermato anche da González Royo (1998), vale a dire la possibilità che siano presenti nelle fasi finali di un'interazione tutti o parte di quegli elementi che abbiamo già ampiamente descritto e mostrato in precedenza.

## Cap 1: Gli atti comunicativi

Per quanto concerne l'atto illocutivo delle RR in lingua spagnola, l'argomento è stato trattato in dettaglio da Felix-Brasdefer (2007) che paragona i dati ottenuti con il metodo del role-play con quelli ricavati dalle conversazioni quotidiane nell'ambito della variante di spagnolo che si parla in Messico. L'autore conviene che ambedue le metodologie possono essere utili per ricavare dati attendibili, ma certo i dati raccolti mediante le interazioni reali presentano più elementi linguistici, più passaggi di turno e complessivamente più ricchezza comunicativa dei dati raccolti con la metodologia del role-play (vedi e confronta con quello che diciamo a questo proposito nel capitolo 5 sulla metodologia).

Ancora González Royo (1998: 171-184) si cimenta sulle RR, con un'articolo sulle richieste di direzioni fatte dai passanti per strada a gente sconosciuta e descrive le varie strategie utilizzate per attenuare il fastidio causato potenzialmente agli interlocutori proprio dall'atto di effettuare queste ricerche. L'autrice dimostra che le strategie utilizzate sono per la maggior parte di tipo indiretto, necessarie in un contesto dove normalmente non si conosce l'interlocutore e bisogna pertanto essere formali; in alcuni casi, però, quando un adulto si rivolge ad un ragazzo o anche in alcuni quartieri particolari, la RR può essere diretta, senza un particolare utilizzo delle norme di cortesia.

A sua volta Pinto (2005) ci mostra le RR dal punto di vista degli studenti di ELE, e ci descrive le modalità di apprendimento e acquisizione di quest'atto illocutivo che gli allievi mettono in pratica. La prospettiva interculturale di questo studio è validissima e mostra una volta di più come le funzioni comunicative di una cultura si esprimono in modo spesso molto differente in un'altra cultura, generando spesso stupore e incredulità tra i parlanti nativi.

C'è poi uno studio interculturale di Cenoz e Valencia (1994), che mette a confronto le RR e le GS in basco e inglese e che usa la metodologia dei DCT (4 per le RR e 4 per le GS) da proporre ai soggetti (34 parlanti nativi d'inglese e 62 parlanti nativi baschi che si cimentano anche loro in inglese). Questo studio, non focalizzando direttamente sullo spagnolo, esulerebbe dalla nostra panoramica, ma lo vogliamo inserire, intanto perchè il basco è comunque una lingua parlata in Spagna e gli studenti baschi d'inglese possono senz'altro trasferire modelli d'interazione tipici dello spagnolo nelle LS che studiano; e poi perchè gli autori usano la metodologia dei DCT per raccogliere i loro dati e siccome anche noi la utilizziamo riteniamo opportuno sottolinearlo.



Andando avanti, García prima (1989) descrive le strategie utilizzate nelle RR e nell'espressione del disaccordo in uno studio di tipo contrastivo (con l'inglese in questo caso come lingua d'arrivo), collezionando i dati da dieci nativi anglofoni statunitensi e da dieci donne venezuelane che avevano vissuto per un certo tempo negli USA e nota i differenti meccanismi utilizzati dai due gruppi di parlanti in questi due atti comunicativi: García segnala soprattutto che i non nativi utilizzano più strategie conflittive nell'esprimere disaccordo e più strategie dirette nel richiedere un servizio; in seguito (1993), presenta uno studio sullo spagnolo peruviano, raccogliendo i dati mediante role-plays che implicavano la richiesta di un servizio e la risposta alla RR: l'autore nota come nelle richieste ci sia molta formalità e deferenza, mentre nelle risposte si tenda a stabilire un rapporto più cameratesco con l'interlocutore.

Placencia (1998) presenta uno studio sulle RR in Spagna ed Ecuador, basato sulle RR fatte da vari utenti agli addetti al ricevimento in un ospedale di Quito e in uno di Madrid: le performances degli ecuadoriani mostrano un maggior uso delle strategie indirette per richiedere un servizio e quindi una maggiore cortesia. Nei casi in cui l'ecuadoriano usa forme di RR più dirette, allora utilizza contemporaneamente degli attenuatori linguistici per minimizzare l'imposizione. Oltretutto Placencia trova che nello spagnolo dell'Ecuador si utilizza un livello espressivo più formale e si mostra una deferenza verso l'interlocutore non riscontrata nei dati provenienti dallo spagnolo peninsulare.

Passando allo specifico trattamento dell'atto comunicativo delle GS in lingua spagnola, dobbiamo sottolineare gli studi di T. Gómez (2006) sulle strategie di scusa impiegate da parlanti nativi colombiani; Márquez Reiter (2000) presenta uno studio comparativo sulla cortesia (focalizzando sulle GS e anche sulle RR) nell'inglese britannico e nello spagnolo dell'Uruguay che si fonda su dati raccolti attraverso role-plays aperti (vedi il nostro capitolo 4) e nota come i britannici intensifichino la loro formula specifica "sorry" per giustificarsi più di quanto lo facciano gli uruguaiani, e forniscano anche giustificazioni e spiegazioni più dettagliate, mentre gli uruguaiani tendono a non intensificare e utilizzano più formule linguistiche dei britannici per scusarsi. Ruzickova (1998) ci presenta una discussione sulle GS sullo spagnolo di Cuba, analizzando l'atto comunicativo secondo la teoria della cortesia: analizzando i dati raccolti da conversazioni spontanee, Ruzickova nota come la maggioranza delle GS si basino sull'utilizzo dell'IFID (il meccanismo che indica la forza illocutiva) e quindi i parlanti utilizzano forme diverse (a seconda del grado di familiarità) di "disculpar", "perdonar",

“dejar” e “sentir”; inoltre (1998:126) sostiene la non-universalità della cortesia che, per lei, dipende invece essenzialmente dai valori culturali di una società individuale.

Definire le scuse nell’ambito dello spagnolo peninsulare si dimostra molto complesso secondo l’opinione di Rojo (2005:77): in effetti, dai dati ottenuti per il suo studio pilota mediante role-plays aperti, non appare, così come era già accaduto con lo studio di Ruzickova qui sopra, un modello strutturale fisso per le GS in lingua spagnola. Per lei, la struttura delle GS e di ciò che esse dovevano contenere secondo la panoramica delineata da Goffman (1971, già visto nel capitolo 1.1.3) non è valida del tutto per la società spagnola (2005:77).

Per Rojo, questo particolare atto illocutivo, come altri comportamenti verbali, non può essere davvero compreso senza fare costante riferimento ai valori e attitudini culturali. Del resto ciò l’aveva già sostenuto Wierzbicka (1985:145) affermando che le differenze linguistiche sono dovute più agli aspetti culturali che alle semplici regole di cortesia e sono quindi collegate ai valori di una cultura (quali la spontaneità, l’anti-dogmatismo, la flessibilità, la distanza, il grado d’intimità) e lo stesso pensiero di fondo è condiviso da Watts (2003) nella sua prospettiva sulla cortesia. Rojo è consapevole di certe limitazioni legate al metodo utilizzato per la raccolta dati, che può spingere gli interlocutori verso un tipo di discussione che probabilmente non avrebbero affrontato in situazioni di vita reale (2005:66); la stessa opinione su questa metodologia è condivisa anche da Placencia (1994:68) e da Márquez Reiter (2000:77), il quale ultimo afferma che è molto difficile stabilire quanto questo tipo di dati “guidati” sia realmente rappresentativo di ciò che gli interlocutori direbbero in interazioni quotidiane spontanee.

Rojo mostra nell’analisi dei suoi dati (2005:68-75) una marcata preferenza per il riconoscimento della responsabilità, seguita da reiterate offerte di riparazione al danno commesso e anche da una buona percentuale di spiegazioni per giustificare l’offesa (2005:71). Una particolarità emersa dall’analisi dei dati è l’uso non costante degli IFID, una formula strategica che abbiamo visto nella sezione 1.3 essere normalmente molto usata nelle GS, ma che spesso, secondo l’autrice, porta con sé molta insincerità nello spagnolo peninsulare.

Allora Rojo conviene che per gli interlocutori (soprattutto quando non c’è rilevante distanza sociale tra loro, come nei soggetti del suo test) è più importante essere sinceri che utilizzare formule cortesi di routine (per l’appunto gli IFID) che, almeno in queste situazioni da lei descritte, lasciano il tempo che trovano (2005:75-76). Lo stesso dice anche Watts (2003, già visto in 1.5 sulla teoria della cortesia) preferendo il suo

“comportamento politico” (paragonabile in questo caso alla sincerità di cui parla Rojo) alle espressioni convenzionali di cortesia.

Rojo conclude affermando (2005:78) una cosa molto importante, vale a dire che non è lecito definire un tipo di lingua spagnola (parlato in Spagna) come spagnolo peninsulare, perchè ci sono molte differenti varietà di spagnolo nella Spagna. Dato che la pragmatica non riguarda solo la lingua, ma anche la cultura e i gruppi socio-culturali, va osservato come nella società spagnola ci siano molte culture differenti, per valori culturali e modelli linguistici, che avranno quindi differenti norme pragmatiche e socio-culturali.

Quest'ultima affermazione di Rojo è estremamente utile anche per la nostra ricerca e senz'altro deve far riflettere: possiamo, in generale, ancora parlare di spagnolo o di italiano, francese, inglese, ecc, o dobbiamo piuttosto limitare (se non eliminare) le generalizzazioni linguistiche a base nazionale o regionale? Noi siamo dell'avviso che si può provare, specie negli studi di linguistica applicata a sfondo didattico, a fare delle generalizzazioni semplici su quella che è la LS da apprendere/insegnare per non complicare troppo il lavoro degli allievi in un primo momento; ma è chiaro che, abbastanza presto, i docenti di LSs devono spiegare ai loro allievi queste cose che ha detto Rojo e che senz'altro ci trovano concordi: vale a dire che oggi, all'interno di una entità politicamente definita come nazionale, sussistono spesso sia lingue differenti (come proprio nel caso emblematico della Spagna), ma anche che, laddove sembrerebbe esservi una sola lingua predominante, c'è una notevole frammentazione linguistico-culturale, che porta a dei valori socio-culturali, a delle norme pragmatiche e di interazione sociale e a dei modelli linguistici differenti da una zona del paese all'altra.

Riteniamo di aver presentato qui sopra un'esauriente panoramica degli studi sugli atti comunicativi in spagnolo e in italiano e anche di quei lavori comparativi (ancora abbastanza pochi) tra le due lingue in quest'area della linguistica: sicuramente, questo primo approccio sembra dimostrare che vi sono sia delle somiglianze tra le due lingue (pensiamo allo studio di González Royo (1998) sulle CC telefoniche che sembra mostrare una somiglianza sostanziale), che ovviamente delle differenze, che si spiegano con i diversi valori culturali e modelli linguistici e di storia personale che i due sistemi posseggono.

Del resto abbiamo visto che ci sono differenze nel modo di richiedere e nelle strategie impiegate per portare avanti questo SA tra spagnoli ed ecuadoriani (Placencia 1998), ovvero interlocutori che condividono (almeno ufficialmente) la stessa lingua. Abbiamo

## Cap 1: Gli atti comunicativi

osservato il parere di Rojo (2005) che ci dice della non correttezza nel considerare “spagnolo peninsulare” un tipo di lingua spagnola parlato nella penisola iberica e conviene che non c’è una modalità standard nell’eseguire l’atto illocutivo delle GS in lingua spagnola.

Pensiamo che per l’italiano valga la stessa cosa, e che una RR, una GS e una CC difficilmente sono standardizzabili, e vi saranno, tra quelle da noi elencate qui sopra, varie modalità di portare avanti questi atti comunicativi, da scegliere di volta in volta secondo il contesto situazionale, la distanza sociale, la relazione di potere tra gli interlocutori, e via dicendo. In questo momento, prima di analizzare i dati su cui si fonda la nostra ricerca, ci sentiamo di affermare che le due lingue sotto osservazione presentano un certo grado di somiglianza, ma anche delle differenze che, come visto, sono praticamente fisiologiche e inevitabili.

Un’ulteriore elemento di rilievo per il nostro studio è che si fonda sull’apprendimento in classe di una LS (in questo caso l’italiano). Altri fattori saranno pertanto in azione e li descriveremo adeguatamente nel capitolo 3.

Ora concludiamo questa sezione che ha focalizzato sui principali e più recenti studi di pragmatica italiana e spagnola e anche sulle ricerche comparative tra le due lingue. Più avanti inizieremo il capitolo 2 che si basa sulla descrizione delle due lingue oggetto della ricerca e inizieremo spiegando le ragioni per cui abbiamo deciso di avere come soggetti per il nostro lavoro gli studenti della penisola iberica (e quindi di lavorare sullo spagnolo di Spagna) piuttosto che addentrarci nell’ambito dello spagnolo latino-americano.

## **CAP 2: LE LINGUE**

Nel capitolo 2 spiegheremo dapprima il perchè della scelta degli studenti della penisola iberica su quelli dell'America latina ispanofona, fornendo anche una descrizione della situazione linguistica in Spagna in questo periodo e dello studio dell'italiano nella penisola iberica. In un secondo sottocapitolo parleremo dell'italiano contemporaneo, ovvero del tipo di lingua italiana che secondo noi (e naturalmente secondo numerosi studiosi) dovrebbe essere insegnata agli allievi stranieri e in questo caso ispanofoni.

### **2.1: La scelta dello spagnolo della penisola iberica su quello dell'America latina**

La lingua spagnola è parlata come lingua ufficiale oltre che in Spagna in numerosi altri paesi soprattutto dell'America meridionale e centrale. È anche lingua co-ufficiale nella Guinea Equatoriale, si parla nel Marocco meridionale e si mantiene in parte anche nelle Filippine. È una delle lingue più parlate del mondo e il numero dei suoi parlanti nativi cresce in continuazione data l'alta natalità della maggior parte delle aree ispanofone. Deza Enríquez (2005:29) stima che siano circa 400 milioni coloro che parlano spagnolo nel mondo.

In questo sottocapitolo ci soffermeremo prima sulla realtà dello spagnolo della penisola iberica (il più importante per il nostro studio) e poi parleremo dello spagnolo delle Americhe spiegando le ragioni per cui abbiamo preferito che i nostri informanti fossero della Spagna.

Siguán (1992:74 sgg) attesta che il riconoscimento ufficiale della pluralità linguistica della Spagna avviene nel 1978, dopo la caduta del regime dittatoriale che proibiva l'uso di qualsiasi lingua che non fosse il castigliano. L'autore ci segnala che oltre il 40% dei cittadini della penisola iberica abita in territori dove il castigliano è la lingua ufficiale insieme a un'altra lingua. Ci sono infatti in Spagna alcune comunità autonome con lingua propria : Galizia, Paesi Baschi e Navarra, Catalogna (con l'area di Valencia) e le Isole Baleari (Siguán 1992:32). Il *valenciano* è la lingua dell'area di Valencia e il *vizcaíno euskera* quella del Regno di Navarra. Sul territorio della Spagna si parlano anche, in maniera peraltro molto limitata, altre lingue quali l'Asturiano (o Bable), l'Aragonés e l'Aranés.

Questa disposizione linguistica della Spagna è stata più recentemente studiata da Turell (2001) che investiga una vasta gamma di aspetti sociolinguistici e psicolinguistici delle lingue minoritarie che si parlano nella penisola iberica e poi da Esgueva Martínez

## Cap 2: Le lingue

(2005:389-406) che mette in risalto la presenza importante delle tre lingue co-ufficiali (basco, catalano e galiziano) a fianco del castigliano.

Il castigliano è la lingua degli abitanti della zona nominata Castiglia, da dove si originò: fu la lingua principale del Regno unificato dei Re Cattolici. Castigliano e spagnolo sono a tutti gli effetti sinonimi (Siguán 1992:108) e noi li useremo pertanto come sinonimi nella nostra ricerca.

Il castigliano nacque in una zona dove prima dell'occupazione romana e della susseguente diffusione del latino si parlava basco: il castigliano si è imposto come lingua stabile attraverso i secoli e ancora oggi un testo medievale in questa lingua si può comprendere bene, così come accade anche per il galiziano e il catalano, mentre testi medievali di altre lingue non sono comprensibili ai lettori odierni se non con traduzioni e spiegazioni a fronte (ciò riguarda il francese, l'inglese, e il tedesco soprattutto, ma anche l'italiano medievale è di difficile comprensione per un normale lettore odierno).

Nel 18° secolo (1713) nasce in Spagna la Real Academia per vigilare sulla purezza e sulla correttezza del castigliano (Siguán 1992:110): questa istituzione, a dispetto di critiche a volte molto agguerrite, ha mantenuto fino ad oggi una indiscussa autorità e un forte prestigio (Siguán 1992:111).

A livello dialettale, il castigliano presenta una maggiore uniformità rispetto all'italiano e al francese e le maggiori differenze dallo standard si registrano in particolare in Andalusia. Un discorso a parte va fatto per la lingua di Madrid, che può considerarsi uno spagnolo a sè stante (Siguán:1992:116) dato che si tratta della capitale e questo condiziona la lingua che si parla in quel luogo. Il linguaggio di Madrid appare neutro e indefinito, molto influenzato dalle parlate andaluse dei numerosissimi immigrati.

Anche Siguán (1992:120-123) ci segnala una forte crescita dello spagnolo nel mondo, cosa ancora più evidente in questi ultimi anni (basta pensare all'esplosione dello spagnolo negli Stati Uniti).

Dal punto di vista tipologico, Salvador (1993:27-28) ci ricorda l'ipotesi di Whorf (1956) che, studiando la lingua amerindia Hopi, aveva affermato che le lingue indoeuropee (quindi anche lo spagnolo) presentano solo leggere differenze tra loro, dal punto di vista semantico, paragonate con le enormi differenze riscontrabili tra una lingua europea

## Cap 2: Le lingue

qualsiasi e la lingua Hopi; Whorf chiama pertanto SAE (Standard Average European) le lingue europee che dovevano e potevano considerarsi come un gruppo omogeneo<sup>4</sup>.

Abbiamo già visto in 1.2 le ipotesi di Whorf (e di Sapir) riguardo le norme e regole di interazione sociale che per loro sono un prodotto culturale: secondo queste ipotesi, due lingue come lo spagnolo e l'italiano dovrebbero avere simili norme di interazione sociale, facendo entrambe parte della famiglia SAE. Più recentemente Ruiz-Va Palacios (2005:86) analizza proprio le norme di interazione sociale del castigliano che più ci interessano, vale a dire le RR, le GS e le CC e si sofferma sull'aspetto delle GS e CC come pratiche conversazionali per stabilire un contatto sociale e sulle RR per la loro capacità di esercitare influenza sull'interlocutore. Le somiglianze con l'italiano senz'altro esistono (ma così anche con altre lingue SAE) nel senso che si rispettano i turni di parola, non si tiene la parola per molto tempo e si presta dovuta attenzione a chi parla (2005:87-88). Ci si pone insomma al posto dell'ascoltatore e si cerca di evitare silenzi prolungati, di mantenere un comportamento cortese nelle discussioni accalorate, di controllare i movimenti del corpo.

Pertanto, riassumendo, il castigliano oggi in Spagna condivide con altre tre lingue (nelle comunità autonome di Catalogna, Galizia e Paesi Baschi) lo status di lingua ufficiale del paese, anche se chiaramente è la lingua più parlata nella penisola iberica; è una lingua romanza occidentale (detta anche iberoromanza) derivata dal latino, ma con forti influenze dell'arabo vista la lunga dominazione araba (dall'invasione di Gibilterra del 711 alla caduta dell'ultima roccaforte musulmana Granada nel 1492); come lingua attuale, segue il processo in atto nelle altre lingue europee, compreso l'italiano, per cui la lingua standard si arricchisce delle tendenze attuali del parlato delineate e osservate da un'ampia fioritura di studi pragmatici da noi riportata in 1.5.3.

In particolare, come già visto in 1.5.3, ci forniscono utili delucidazioni gli studi di Briz (1998) sulla crescente influenza dello spagnolo colloquiale che s'inserisce sempre di più nella pratica linguistica quotidiana, come accade del resto in Italia (vedi il successivo

---

<sup>4</sup> Whorf adduceva la sostanziale differenza al fatto che le lingue indoeuropee si basano su un tipo di frase consistente in due parti, ciascuna organizzata in una classe di parole (il sostantivo e il verbo) che tutte queste lingue trattano in modo differente in grammatica: ma questa differenza non è naturale bensì risultante dalla necessità delle lingue di avere una loro struttura. Le lingue amerindie dimostrano che si possono avere frasi corrette semanticamente che non devono scindersi in soggetto e predicato. In Hopi la distinzione fondamentale tra sostantivo e verbo non esiste in quanto "onda", "lampo", "fuoco" sono verbi, poichè rappresentano semanticamente un evento rapido che dura poco (vedi anche Ramat 1993:3).

## Cap 2: Le lingue

sottocapitolo). Come già detto, Briz (2002) applica il suo studio precedente all'insegnamento dello spagnolo come LS (E/LE) e sostiene la necessità irrevocabile di insegnare e apprendere lo spagnolo colloquiale. Lui nota la possibilità di errori sociopragmatici, ad esempio lo scarso uso del *tu* da parte di studenti stranieri in conversazioni formali perchè il *tuteo* è ammesso in queste situazioni in Spagna ma non in molti altri paesi, tra cui l'Italia (2002:12). Briz (2002:18-19) afferma che un parlante può ritenersi colto quando domina i vari registri comunicativi di una lingua, siano essi formali o informali. Per lui la lingua attuale spagnola non può prescindere dall'attenzione verso il linguaggio giovanile e gergale, verso tutti i tipi di interazione quotidiana e di generi testuali (inclusi gli ipertesti) che oggi fanno pienamente parte del bagaglio linguistico del parlante colto spagnolo, che deve essere in grado di destreggiarsi in qualsiasi situazione.

Abbiamo visto sopra che lo spagnolo è la lingua materna di molti altri paesi a parte la Spagna: l'America meridionale è la parte del mondo dove lo spagnolo è più diffuso, essendo lingua ufficiale in tutti i paesi ad eccezione del solo Brasile. Naturalmente, nella vastissima regione sudamericana, lo spagnolo è affiancato da molte altre lingue autoctone, tra cui possiamo citare Aymara, Quechua, Quichua, Guaraní (ma ce ne sono molte altre), che, per dirla con Whorf, non fanno parte certo della famiglia SAE.

Lo spagnolo del sudamerica presenta tratti differenti dallo spagnolo peninsulare praticamente in tutti i sottosistemi linguistici (abbiamo visto in 1.5.3 alcune interessanti differenze in campo pragmatico, ad esempio Placencia 1998): tuttavia studiosi illustri come Coseriu (1993:60) affermano che lo spagnolo d'America è uno spagnolo adeguato, genuino e legittimo come quello della Spagna.

Bisogna poi dire che molti paesi sudamericani (Argentina, Uruguay, Venezuela soprattutto oltre naturalmente al Brasile di madre lingua portoghese) hanno fatto registrare un notevole afflusso migratorio di cittadini italiani già a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento e in molte zone l'italiano si è ben radicato nel sistema linguistico locale, come testimoniano i lavori di Meo Zilio e Rossi (1970) e di Meo Zilio (1989). Ad esempio, Meo Zilio e Rossi descrivono la situazione degli italianismi presenti nello spagnolo parlato intorno al Rio de la Plata in Argentina e nota che espressioni di origine italiana, penetrate grazie agli emigranti italiani, si sono praticamente standardizzate nella lingua locale. Meo Zilio e Rossi (1970:XVII) ci segnalano in particolare l'influenza della parlata genovese del gruppo che si stabilì intorno alla Boca di Buenos Aires, zona fertile per interessi commerciali e ci descrive il processo linguistico che



## Cap 2: Le lingue

partendo dallo strato socialmente basso (il Lunfardo Rio-Platense) ha permesso la diffusione degli italianismi in tutti gli strati sociali nelle zone dell'Argentina e dell'Uruguay intorno al Rio de la Plata. Per esempio l'entrata nella lingua rioplatense quotidiana di un ampio numero di termini gastronomici provenienti dalla Liguria e dall'Italia settentrionale (1970:49-84). Parole come *pulpetún*, *pulenta*, *pulastro*, *bagnacauda*, *menestra* indicano chiaramente la loro origine italiana.

Meo Zilio e Rossi (1970:88) e Meo Zilio (1989:207-211) ci parlano anche del *cocoliche*, parola derivata dall'adattamento dei fratelli Podestà alla commedia "Juan Moreira" di Eduardo Gutiérrez, che è un misto di spagnolo e italiano utilizzato dagli emigrati italiani nel Rio de la Plata. Cocoliche è anche la maschera di carnevale che rappresenta l'italiano emigrato in Argentina. I figli di italiani della zona diffondono nei quartieri, nelle sale biliardo, nei luoghi di riunione e nelle piazze il cocolichismo dei parenti stranieri (Meo Zilio e Rossi 1970:88).

Sempre Meo Zilio (1995:173-183) trova numerosi elementi linguistici veneti nello spagnolo dei messicani di origine veneta, a dimostrazione che l'italiano rimane nella varietà locale di spagnolo madrelingua.

Cancellier (1996:73) definisce il cocoliche come "lingua di transizione" o *broken language*, per le approssimazioni imperfette a una lingua prodotte dai parlanti di un'altra lingua durante il processo di apprendimento. È un fenomeno che coinvolge e altera tutti i sottosistemi linguistici. Per lei il Lunfardo (1996 :73 sgg.; 2001:69-84) è un gergo urbano i cui italianismi (circa il 40%) concernono soprattutto il piano lessicale e sono veicolati dal tango (1996:82-84)<sup>5</sup>.

Da questa discussione si evince la forte presenza di elementi italiani in molte varietà della lingua spagnola parlata in America latina; inoltre, si aggiunge a ciò l'obiettivo difficoltà di raccogliere i dati nel continente americano (perché è necessaria o comunque preferibile la presenza in classe del ricercatore al momento della presentazione dei test) e in generale la difficoltà di mettere gli ispanofoni del Sudamerica su un piano omogeneo da punto di vista linguistico, culturale ed etico con gli ispanofoni della Spagna.

---

<sup>5</sup> A simili conclusioni sull'ampia presenza di elementi italiani nello spagnolo dell'America latina arrivano anche Lo Cascio (ed.1987) e Costamagna e Maraccio (2003); mentre Meo Zilio documenta ulteriormente l'influenza del'italiano e in particolare del genovese nella lingua spagnola parlata nell'area rioplatense comune sia all'Uruguay che all'Argentina (1967).

## Cap 2: Le lingue

Per questo insieme di ragioni abbiamo pertanto deciso di concentrarci sul campione linguistico che ci possono fornire gli ispanofoni della penisola iberica.

Abbiamo scelto gli studenti universitari e quelli delle EOI (Escuelas Oficiales de Idiomas) perchè la maggior parte degli studenti spagnoli incomincia a studiare italiano a questi livelli; l'italiano, infatti, non è molto diffuso nelle scuole superiori, anche se sta crescendo di importanza rispetto a prima. Un articolo di Marqués (2007) ci fornisce la situazione dell'insegnamento universitario dell'italiano in Spagna per l'anno accademico 2005-2006. Marqués nota come l'italiano sia prevelantemente studiato nelle facoltà di filologia e di lettere e filosofia, ma con il notevole sviluppo delle materie di libera scelta e delle lingue studiate, lo si può trovare anche in altre facoltà.

Comunque le università spagnole dove si può ottenere la laurea in italiano sono sette: Barcellona, Complutense di Madrid, Siviglia, Granada, Valencia, Salamanca e Santiago de Compostela. I piani di studio per arrivare al titolo universitario in italiano possono essere abbastanza diversi in queste stesse università: si possono infatti trovare alcuni dipartimenti di italianistica più impostati verso la letteratura e altri con maggiore tendenza allo studio dei fattori linguistici.

C'è poi un'ampia gamma di università sull'intero territorio della Spagna dove l'italiano si studia all'interno di altri corsi di laurea: non si può ottenere la laurea in italiano, ma si possono ottenere crediti formativi utili per il raggiungimento della laurea stessa. Il fatto che ora si studiano due o tre lingue in molti corsi di laurea, anche di natura non umanistica, ha incrementato lo studio dell'italiano in maniera notevole: i motivi per cui gli studenti spagnoli scelgono l'italiano sono anche dovuti, secondo Marqués, alla somiglianza con la loro LM, cosa che renderebbe più agevole il passaggio dell'esame (oltre naturalmente ad altri fattori, come l'attrazione verso la cultura italiana in primis).

Inoltre, l'italiano si può anche studiare nei centri linguistici delle università, quindi non all'interno di specifici corsi di laurea: è uno studio libero dell'italiano (come di varie altre lingue) per svariati motivi (di studio, di lavoro, personali, di passione verso la cultura italiana e i suoi molteplici aspetti). La lingua italiana è presente in molte università spagnole all'interno dei centri linguistici dei vari atenei, anche in svariate università in cui non è prevista da nessuna parte nei piani di studio e il numero degli allievi è in interessante crescita.

A tutto ciò si devono ovviamente aggiungere le EOI che sono molto importanti sul territorio spagnolo per l'importanza dei titoli di studio e delle certificazioni che

## Cap 2: Le lingue

rilasciano. Si predilige un insegnamento comunicativo all'interno di esse, e lo studio dell'italiano vi è abbastanza diffuso su tutto il territorio nazionale.

Per un maggior approfondimento di questi temi (soprattutto sul rapporto tra tipo di insegnamento nelle EOI e nelle facoltà universitarie di filologia) rimandiamo al capitolo 3.1; per il momento possiamo dire che i campioni linguistici provenienti dalle università spagnole dove si studi l'italiano e dalle EOI sono secondo noi adeguati agli obiettivi della nostra ricerca. Naturalmente evitiamo di raccogliere dati nelle zone delle Comunità Autonome per evitare che l'altra lingua dei discendenti (soprattutto se neolatina, come il catalano e il galiziano) possa influenzare in alcun modo le prestazioni dei nostri informanti.

Concludiamo qui questo sottocapitolo in cui abbiamo parlato della lingua spagnola e del perché abbiamo scelto la variante della Spagna per il nostro studio, nonché di alcuni dati relativi allo sviluppo e consistenza degli studi di italiano sul territorio iberico.

Siamo pertanto pronti ora ad addentrarci nel tema dell'italiano contemporaneo, che è la lingua d'arrivo dei soggetti prescelti per il nostro studio.

### **2.2: L'italiano contemporaneo**

Per il nostro studio riteniamo opportuno scegliere il termine italiano contemporaneo per indicare la lingua utilizzata nella maggior parte dei casi oggi in Italia.

Questo termine è stato adottato tra gli altri da Berruto (1987) nel suo *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, da Sobrero (1993) in *Introduzione all'italiano contemporaneo* (in 2 volumi), da Dardano (1994) e Berretta (1994), nonché più recentemente da Lorenzetti (2002) e D'Achille (2003) entrambi autori di libri chiamati per l'appunto *L'italiano contemporaneo*.

Va detto comunque che questo termine risente notevolmente del lavoro fatto in precedenza da Francesco Sabatini, in particolare del suo scritto del 1985 (154-184) in cui il linguista, presentando un repertorio verbale degli italiani che include oltre alle varietà nazionali anche varietà regionali e locali (1985:176), definisce "l'italiano dell'uso medio", vale a dire quella varietà di lingua italiana scritta e parlata da persone non incolte con regole proprie condivise ampiamente su un vasto territorio della penisola e quindi anche in aree geografiche distanti tra loro. Sabatini elenca 35 tratti (fonologici, morfologici e sintattici) che insieme ad altri tratti di natura lessicale caratterizzano secondo lui l'uso soprattutto parlato ma anche scritto (le dislocazioni del tema a destra, ad esempio) della lingua italiana. Lui afferma (1985:160 sgg.) che molti

## Cap 2: Le lingue

di questi tratti sono comuni all'uso medio e cita in particolare la particella "ci" con il verbo avere come in: "*c(i) hai ragione*". Pertanto alcune forme linguistiche rigettate come errate dalle grammatiche normative si riprendono un ruolo di primo piano nell'italiano contemporaneo perchè risultano largamente diffuse ed utilizzate sul territorio nazionale; del resto molte di queste forme respinte dalle grammatiche normative (inclusi i dialetti) sono state sempre presenti nella nostra tradizione linguistica e oggi si riappropriano del proprio ruolo, come afferma D'Achille (1990: 16 sgg, e 346 sgg.). Pensiamo al "che polivalente" che ritorna in auge in espressioni quali:

(1) Quel mio amico che gli hanno rubato a casa

ma che era già abbondantemente presente nell'italiano antico (D'Achille 1990:205 sgg).

Alcuni fra i tratti caratteristici dell'italiano medio di Sabatini (vedi anche l'esauriente sintesi di Coveri et Al. 1998:156-158) sono:

- 1) *Lui, lei, loro* usati come soggetto (Sabatini1985:159)
- 2) La generalizzazione di *gli* anche con il valore di *le e loro*
- 3) Ampia diffusione delle forme '*sto* e '*sta*
- 4) Iterazioni pronominali ridondanti del tipo *a me (non) mi* : sappiamo che delle espressioni quali *A me non mi piace quello che stai facendo* sono trattate come errori in ambito scolastico, ma come rileva Simone (1993:75) bisogna anche considerare che altre lingue neo-latine accettano la ridondanza (si pensi allo spagnolo *a mí no me gusta lo que estás haciendo* o al francese *ça ne me plaît pas, moi*). Quindi, come giustamente nota Simone, l'italiano si trova già la strada aperta dal punto di vista tipologico verso la piena legittimizzazione delle iterazioni pronominali.
- 5) Anacoluti (nel parlato), anche detti oggi "temi sospesi" (D'Achille 2003:153), come nel caso di: "Giorgio, non gli ho detto nulla".
- 6) Dislocazione a destra o a sinistra con ripresa del pronome atono ("la carne non l'ho più mangiata"; "lo so che le macchine costano").
- 7) *Cosa* interrogativo al posto di *che cosa* (che d'altra parte si trovava già presente nei Promessi Sposi).
- 8) Impiego dell'indicativo al posto del congiuntivo come nel caso del cosiddetto "imperfetto ipotetico" come in "se me lo dicevi, ci pensavo io" al posto del più complesso "se me lo avessi detto, ci avrei pensato io". La costruzione con l'imperfetto ipotetico era presente anche nell'italiano del passato, ad esempio

## Cap 2: Le lingue

in un frammento delle Istorie Fiorentine di Machiavelli citato da Sabatini (1985:167).

È interessante notare che queste caratteristiche dell'italiano medio, pur avendo punti di contatto con l'italiano popolare, riguardano e coinvolgono anche i parlanti istruiti e riguardano geograficamente l'intera penisola italiana. Sabatini afferma che questo nuovo italiano è sostanzialmente unitario a livello morfosintattico e lessicale e si differenzia solo nelle varie pronunce regionali: si tratta quindi essenzialmente di una varietà diffusa dell'italiano parlato, ma a volte viene anche scritto, sebbene in questo caso si tratti di testi di livello mediamente formale oppure informale, sempre di persone colte (vedi anche D'Achille 2003:32-33).

Gaetano Berruto (1987:62 sgg) battezza come "neo-standard" questa varietà dell'italiano contemporaneo, ma il concetto risulta sostanzialmente simile alla definizione dell'"italiano dell'uso medio" di Sabatini, anche se il suo neo-standard è più marcato geograficamente (o diatopicamente) e presenta meno tratti del parlato (si veda lo schema esauriente della situazione linguistica italiana in Berruto 1987:21).

Anche per Berruto (1987:62-63), infatti, l'italiano neostandard è un livello dell'italiano contemporaneo caratterizzato dalla presenza di numerosi fenomeni di innovazione riguardanti in pratica tutti i sottosistemi linguistici.

Tra le altre cose, Berruto (1987:94) afferma che l'espansione del *tu* in italiano non è del tutto evidente: è maggiore tra i ceti alti della popolazione, mentre la classe medio-bassa è più conservatrice in questo senso e tende a mantenere un *lei* simmetrico formale per una sorta di difesa contro un *tu* di potere. Pertanto Berruto sostiene che l'espansione del *tu* in italiano non segnali tanto un aumento di solidarietà e confidenza, quanto il senso di appartenenza a un gruppo: spesso è un modo di differenziarsi rispetto agli altri, come nel caso della notevolissima diffusione del *tu* reciproco di colleganza negli ambienti di lavoro e tra colleghi di professione.

Ora è il momento di vedere che cosa è praticamente la lingua italiana, dove si parla, quanti sono (con approssimazione) i suoi parlanti: Marazzini (2004:221) ci fornisce un quadro esauriente della diffusione della lingua italiana e afferma che essa è parlata in tutto il territorio della Repubblica italiana e inoltre nello stato del Vaticano, nella Repubblica di San Marino, nei Cantoni svizzeri del Ticino e dei Grigioni, tanto da essere una delle lingue ufficiali della Svizzera. L'italiano è anche parlato o almeno capito nella zona di Nizza (in Francia), e nel Principato di Monaco, nell'ex protettorato di Rodi (in Grecia), in Istria e in alcune località della Dalmazia, nonché nei territori

## Cap 2: Le lingue

delle ex colonie italiane (Eritrea, Etiopia, Somalia, Libia). Va poi considerato l'alto numero di emigrati italiani in molti paesi europei e delle Americhe, Malta (dove l'italiano è stato lingua importante per secoli prima di essere scavalcato dall'inglese, ma è sempre noto alle persone istruite) e l'Albania (dove l'italiano si è diffuso soprattutto per l'influenza della nostra televisione).

Marazzini (2004:221) assomma a circa 58 milioni di persone i parlanti italiano in Italia e circa 300.000 quelli in Svizzera, cui vanno aggiunti gli emigrati italiani all'estero che non hanno dimenticato la loro lingua d'origine. Quindi una cifra intorno ai 60 milioni di persone, che potrebbe però anche essere più ampia.

Va poi detto che in Italia vi sono numerose minoranze alloglotte di cui non parliamo in questa tesi (vedi Lorenzetti: 2002:8-11; D'Achille 2003:18 e Marazzini 2004: 222-226 per interessanti ed esaurienti panoramiche al proposito) e numerosi dialetti (che hanno in tutto e per tutto lo status di vere e proprie lingue: D'Achille 2003:13; Dardano 1996:170:171) parlati lungo la penisola italiana<sup>6</sup>.

Che cosa è dunque l'italiano? È una lingua neolatina, derivata cioè dal latino volgare portato dai romani nel resto della penisola; più in particolare appartiene al gruppo romanzo orientale, caratterizzato dalla conservazione dei plurali in *-i* ed *-e*, contro quelli in *-s* delle lingue romanze occidentali. Per ragioni storiche si fonda su una famiglia di dialetti, quelli toscani: l'italiano deriva infatti nelle sue strutture linguistiche essenziali (fonologiche, morfosintattiche, lessico di base) dal dialetto fiorentino del Trecento, e dalla sintesi letteraria dei tre grandi del periodo, Dante, Petrarca e Boccaccio. Alla sua affermazione, almeno nell'uso scritto, non contribuì un dominio politico (come in altri paesi d'Europa quali Francia e Inghilterra, nonché Spagna) ma l'alto valore letterario degli scrittori che lo usarono (anche nell'Umanesimo del Quattrocento), e alcune caratteristiche strutturali che attestavano il fiorentino in

---

<sup>6</sup> I dialetti della penisola italiana derivano, come l'italiano standard, dalla matrice comune latina (in particolare dal latino volgare), e sono perfettamente legittimi per quanto riguarda l'origine e lo sviluppo storico; hanno un loro lessico e una grammatica e sono funzionali come l'italiano nel loro uso. Alcuni di questi dialetti, poi, sono addirittura codificati e fanno registrare un uso scritto, come i blasonati dialetti veneto e napoletano (si pensi alle commedie del Goldoni e al grande Teatro Napoletano). Quindi in fondo l'unico criterio abbastanza sicuro per distinguere la lingua dal dialetto è l'uso geograficamente più circoscritto di quest'ultimo, come sostiene Dardano (1996:171). Per una ampia descrizione dei dialetti italiani si vedano Pellegrini (1977); Grassi, Sobrero e Telmon (1997); Dardano (1996:174-184) e D'Achille (2003:13-17).

## Cap 2: Le lingue

posizione intermedia rispetto agli altri dialetti della penisola. Anche l'importanza di Firenze come centro di rilievo nelle arti e nell'economia aiutò il fiorentino ad espandersi nel resto della penisola (D'Achille 2003 :21-22).

Comunque il fiorentino fu essenzialmente una lingua scritta, codificata da Pietro Bembo nel 1525 nelle sue *Prose della volgar lingua*, fino all'unità d'Italia del 1861: la situazione era tale che la maggior parte degli italiani aveva una buona competenza passiva dell'italiano fiorentino, ma poche persone in percentuale erano in grado di servirsene attivamente nello scritto o anche solo nel parlato, a parte ovviamente gli abitanti della Toscana.

In seguito, anche se molto lentamente, le cose sono cambiate e il miglioramento dell'alfabetizzazione per via della scuola dell'obbligo, l'urbanizzazione, le migrazioni e il forte sviluppo dei mass-media ha consentito all'italiano di ampliare i propri spazi di utilizzo a tal punto che oggi l'italiano è la lingua materna (imparata a casa e non a scuola come in precedenza) di molti milioni di persone ed è utilizzata ampiamente sia nello scritto che nel parlato (D'Achille 2003:24).

Oggi viviamo in un mondo in rapidissima evoluzione e questo ha la sua importanza quando dobbiamo decidere che lingua italiana insegnare agli allievi stranieri, vale a dire a quelli che la apprendono nel loro paese d'origine, normalmente per mezzo dell'insegnamento formale.

Siamo d'accordo con la definizione che D'Achille (2003:27) ci fornisce dell'italiano standard, presentandolo come l'uso linguistico che tutta la comunità dei parlanti riconosce come corretto, quindi la lingua descritta nelle grammatiche e quella scritta e parlata dalle persone istruite; ma la lingua parlata standard (che sarebbe il fiorentino colto privo dei suoi caratteristici tratti locali) è usata in pratica solo dai professionisti della parola, vale a dire presentatori di telegiornali, attori e doppiatori. La stragrande maggioranza degli italiani fa percepire, quando parla, la propria origine regionale senza che questo intacchi, nella maggior parte dei casi, la reciproca comprensione.

Del resto lo stesso D'Achille (2003:32-33) e Coveri et Al. (1998:26-27) parlando delle "linee di tendenza del sistema" notano come sia proprio l'italiano dell'uso medio o neostandard quello che si sta maggiormente diffondendo come lingua nazionale e non l'italiano letterario che costituisce la base della lingua scritta. L'agilità linguistica e la facilità di uso pratico, specie nel parlato, degli elementi propri dell'italiano medio sembrano poter favorire una evoluzione sempre maggiore della nostra lingua in quella direzione.

## Cap 2: Le lingue

In questo senso, Sabatini (1990b) parla di “italiano ritrovato” riferendosi al tipo di lingua sempre più parlata in Italia: riportando (1990b:266-268) alcuni dei tratti costitutivi dell’italiano dell’uso medio”, lui sostiene come il ritorno di molte forme già ampiamente presenti da secoli nella lingua italiana ha ridato vigore ed energia all’italiano stesso, e conclude affermando (1990b:273-274) che la semplificazione naturale e fisiologica in atto oggi nell’italiano attinge a piene mani da un’antica tradizione che è stato utilissimo e vantaggioso ritrovare, anche per lottare con successo contro l’incapacità di molte delle istituzioni di saper comunicare con i cittadini in modo adeguato e comprensibile.

Questo fatto riveste secondo noi un’importanza sostanziale al momento di scegliere quale italiano insegnare agli allievi stranieri: propendiamo per una miscela in cui all’italiano standard (come definito da D’Achille) vengano affiancate, soprattutto nella lingua parlata, le tendenze attuali della lingua e quindi quelle proposte specialmente da Sabatini nel suo italiano dell’uso medio e dalla notevolissima affermazione negli ultimi anni dell’italiano trasmesso (si veda a questo proposito l’incisiva discussione in Coveri et Al. (1998: 255-265) e in D’Achille (2003:209-220). D’Achille (2003:210) nota come radio e televisione, da maestre della lingua italiana che erano nei decenni precedenti, si sono trasformate tanto da diventare il riflesso della realtà linguistica italiana contemporanea. Considerato che gli studenti di italiano LS possono con relativa facilità ascoltare e guardare programmi radio-televisivi in lingua italiana (tramite internet, via cavo, via satellite, DVD in lingua originale, ecc), è importante e decisivo fornire agli allievi ampie conoscenze di questo tipo di lingua così diffusa in Italia.

Si esprimono in questo senso anche Tronconi (2001:124-125) e Benucci (2001b:113-116). Bisogna insegnare all’allievo una lingua il più possibile vicina a quella che si usa realmente in Italia, anche perchè l’elevatissima mobilità delle persone al giorno d’oggi favorisce gli spostamenti frequenti degli alunni verso il paese dove si parla la lingua che stanno apprendendo: per questo motivo è indispensabile che l’allievo, una volta giunto sul posto, possa utilizzare lui stesso con profitto e riconoscere senza troppi problemi quando sono gli altri a parlare, quella lingua che gli è stata insegnata nelle aule del proprio paese.

Anche Papi (2001:128) afferma che la lingua che dobbiamo insegnare agli allievi stranieri deve essere il più possibile vicina alla realtà parlata e scritta : ad esempio i pronomi personali soggetto di terza persona singolare devono essere *lei e lui* che corrispondono alla lingua sia scritta che parlata dalla stragrande maggioranza degli



## Cap 2: Le lingue

italiani; Papi sostiene che bisogna recepire le tendenze e i messaggi che ci arrivano dalla lingua di tutti i giorni e si sofferma su alcuni aspetti specifici dell'italiano contemporaneo, quali ad esempio la possibile alternanza tra *tu* e *te* quale pronome soggetto di seconda persona singolare come in: “rispondi te al telefono che ho da fare”; il forte declino del futuro semplice, sempre più sostituito dal presente (2001:129-130); i differenti contesti, nello scritto e nel parlato, in cui utilizzare il passato prossimo o il passato remoto (2001:130-132); e l'uso, in declino, ma pur sempre consigliato in alcuni casi, del congiuntivo (come quando è preceduto da verbi quali credere, sperare, desiderare, ecc.) al posto dell'indicativo (Papi 2001:133-134).

Quello che è davvero importante è comunicare bene, capire e farsi capire, saper usare adeguatamente la lingua italiana nelle circostanze più svariate: per questo, riteniamo che il testo di Sabatini (1990a) sulla comunicazione e gli usi della lingua italiana, nato per agevolare e migliorare l'insegnamento dell'italiano nel biennio della scuola secondaria superiore, possa sempre rappresentare un manuale utilissimo sia all'insegnante che all'allievo di italiano LS, mettendogli a disposizione tutta una gamma di conoscenze teoriche e attività pratiche che non possono che incidere positivamente sull'apprendimento dell'italiano.

Questa è una panoramica essenziale sull'italiano contemporaneo, la lingua d'arrivo degli informanti della nostra ricerca su alcuni atti comunicativi; ora concludiamo pertanto il capitolo 2 e ci prepariamo a trattare dei vari aspetti inerenti alla didattica delle lingue che descriveremo in dettaglio nel capitolo 3.

## **CAP. 3 : LA DIDATTICA DELLE LINGUE**

### **3.1: Fondamenti Teorici e cenni di Analisi Contrastiva bidirezionale tra spagnolo e italiano.**

In questo capitolo parleremo dello sviluppo della didattica delle lingue con riferimento particolare alle due lingue che costituiscono l'oggetto della nostra ricerca, vale a dire lo spagnolo, che è la LM dei soggetti partecipanti al test e l'italiano che è per loro la lingua d'arrivo. In questa prima parte del capitolo vedremo alcuni fondamenti teorici su cui si basa la didattica delle lingue e che noi riteniamo importanti per la nostra ricerca. Naturalmente, non si tratta di una argomentazione esaustiva di tutte le teorie didattiche dell'apprendimento delle lingue, ma solo di alcune di esse che ci servono per sviluppare il nostro discorso; inizieremo pertanto con il descrivere alcune importanti caratteristiche relative allo spagnolo e all'italiano.

Abbiamo premesso nell'introduzione che gli studi che possiamo definire contrastivi (o comparativi) tra le due lingue hanno spesso operato nella direzione dell'apprendimento/insegnamento dello spagnolo per italofoni e questo può essere dovuto a vari fattori, tra cui quello che assegna da tempo, nel sistema scolastico italiano, un ruolo di discreta importanza alla lingua spagnola (studiata in un buon numero di scuole medie e istituti secondari di secondo grado nonché, ultimamente e per effetto delle nuove leggi (la 148 del 1991), inserita gradualmente anche nella scuola elementare). Moreno (1995: 60-61) conferma che c'è una crescita costante dell'insegnamento dello spagnolo in Italia con aumento di alunni e professori, a cui non corrisponde un simile approccio alla lingua italiana in Spagna dove è studiato soprattutto a livello di un'età adulta (in primis facoltà e centri linguistici universitari e le "Escuelas Oficiales de Idiomas", scuole ufficiali di lingue che noi non abbiamo nel nostro ordinamento scolastico e accademico e che si rivolgono a un pubblico che va dai 16 anni in su). Birello e Fantauzzi (2003:168) ci confermano che l'italiano è poco studiato a livello di scuola dell'obbligo, ben distanziato come LS dall'inglese, dal francese e dal tedesco.

Questa disparità tra una buona diffusione dello spagnolo e una limitata diffusione dell'italiano come LSs nelle scuole dell'obbligo dei rispettivi paesi ha causato una fioritura di studi di didattica della lingua spagnola per italofoni che non si è avuta per molto tempo nell'altra direzione.

Abbiamo spiegato nell'introduzione che ci sono motivi "pratici" per cui lo spagnolo sembra più studiato rispetto all'italiano: dicevamo come la conoscenza certificata da studi formali del castigliano apra per un italiano le porte di una notevole quantità di paesi che, al di là delle questioni legate alle varietà linguistiche, hanno comunque per madrelingua lo spagnolo. San Vicente (2002:16 nota 8) afferma che la lingua spagnola permette la comunicazione di abitanti della costa del Caribe con quelli dell'Oceano Pacifico e di quelli delle coste dell'Atlantico con quelli del Mediterraneo. La cultura spagnola fa coesistere cinque secoli di tradizione intercontinentale. Pertanto, un ingegnere italiano può apprendere lo spagnolo per lavorare in Costa Rica, in Paraguay, in Venezuela e in una ventina di altri paesi, incluse ampie zone degli Stati Uniti dove lo spagnolo è ormai diffusissimo, nonché richiestissimo per molti lavori: un ingegnere spagnolo può utilizzare la lingua italiana soprattutto se non esclusivamente per lavorare in Italia. Solo in Svizzera, nel Canton Ticino, l'italiano è una delle lingue ufficiali ed è pertanto utilizzabile nella vita quotidiana; altrove è solo una LS, seppure il suo prestigio è molto cresciuto negli ultimi tempi (come proficuamente rilevato anche da Balboni e Santipolo 2003), grazie a quell'insieme di fattori, legati alla grande tradizione culturale, alla moda, al design, all'architettura e al turismo di cui abbiamo già parlato nell'introduzione. Questi fattori sono anche quelli che spingono oggi gli spagnoli ad interessarsi della nostra lingua, che come abbiamo visto, è in buona crescita nella penisola iberica anche se ancora essenzialmente limitata alle università e scuole di lingue per adulti.

A questo proposito Birello e Fantauzzi (2003:168) analizzano lo studio e l'insegnamento dell'italiano nelle istituzioni universitarie in Spagna, e spiegano che l'italiano è studiato nelle facoltà umanistiche (Filologia Italiana) con lo scopo di preparare l'allievo al lavoro sui testi letterari, e nelle facoltà di traduttori e interpreti, dove lo studio della lingua viene accompagnato da studi di tecniche di traduzione. In entrambi i casi, le autrici concordano che in queste facoltà lo studio dell'italiano è piuttosto formale, privo di una adeguata interazione tra alunni e docente in classe; spesso le lezioni, generalmente improntate all'insegnamento della grammatica, si svolgono in parte nella LM dell'allievo. In queste facoltà, sempre secondo Birello e Fantauzzi, l'obiettivo non è un approccio di tipo comunicativo che invece riterremmo necessario, ma piuttosto sembra predominare un metodo traduttivo-grammaticale, che si ritiene più adatto ai curricula di questi studi. In effetti, sembra esserci una certa differenza di fondo tra lo studiare/insegnare lingua e letteratura spagnola in

### Cap 3: La didattica delle lingue

un'università italiana rispetto allo studio di Filologia italiana in Spagna: il curriculum di studi in Italia ancorchè leggermente sbilanciato verso la letteratura, focalizza in misura maggiore sulla lingua spagnola, e pure sulla parte più decisamente comunicativa, vale a dire le conversazioni quotidiane, gli atti linguistici e le norme socio-culturali condivise dalla comunità dei parlanti (questo dipende però dalla singola università).

In Spagna si presenta pertanto una dicotomia tra l'insegnamento universitario tradizionale e alcune altre istituzioni dove si possono studiare le LSs secondo modalità molto più comunicative. Dobbiamo anche dire che nelle università spagnole sorgono centri linguistici d'ateneo dove gli allievi apprendono a utilizzare la lingua in contesti comunicativi e che recentemente sono state create, in alcune università, facoltà di studi di turismo, tendenti a specializzare futuri operatori del redditizio settore turistico, in cui naturalmente si devono studiare alcune lingue straniere, tra le quali c'è anche l'italiano, visto il notevolissimo afflusso di turisti dall'Italia verso la Spagna in ogni periodo dell'anno. In generale però, sono le scuole ufficiali di lingue e i corsi banditi dai due Istituti Italiani di Cultura presenti sul territorio (a Barcellona e Madrid) a proporre agli iscritti, di solito adulti, un approccio comunicativo nell'insegnamento dell'ILS. Cambia anche il ruolo del docente, che qui agisce più come guida e come facilitatore, che come perno centrale all'interno dell'ambiente classe, come fanno invece i docenti dei corsi universitari tradizionali.

Dobbiamo poi considerare il fatto che, come già visto nel capitolo 2, nello stato spagnolo vi sono tre comunità autonome bilingui e quindi tre lingue ufficiali oltre al castigliano: due di esse, catalano e galiziano, sono anche loro lingue affini sia riguardo allo spagnolo che all'italiano. Questa notevole affinità, come confermano Birello e Fantauzzi (2003:169) porta frequentemente ad assumere l'opinione che l'italiano sia una lingua agevole su tutto il territorio della penisola iberica: ciò ha indubbiamente dei vantaggi, visto che gli allievi sono molto rilassati in classe e possono capire da subito i loro docenti e che a loro volta gli insegnanti possono subito partire con l'uso sistematico della LS nell'aula; d'altro canto, però questa affinità può causare problemi per la scelta dell'uso di sussidi didattici, che gli studenti ispanofoni percepiscono, specie nelle fasi iniziali, troppo semplici e che vanno quindi preferibilmente integrati da altre attività didattiche più interessanti.

Birello e Fantauzzi (2003:170) sostengono che lo studente ispanofono che si avvicina all'ILS è attratto molto positivamente dalla cultura italiana, percepita come vicina, amica e mediterranea: ciò facilita il compito del docente, che non deve mediare a fondo

### Cap 3: La didattica delle lingue

tra le due culture affini, ma può proporre fin dai primi momenti materiali autentici, come film, programmi TV, riviste, quotidiani e musica per aiutare gli allievi a riflettere e a capire alcune sfumature importanti dell'altra cultura.

La dicotomia che abbiamo presentato sopra riguardo alla diversa impostazione degli studi di ILS a seconda dell'istituzione locale, si riflette nelle attività usate per portare avanti i differenti approcci metodologici: pertanto, nelle facoltà universitarie tradizionali, avremo, nelle classi di lingua, attività quali la traduzione, la composizione, le domande a scelta multipla, il dettato e così via, il cui obiettivo principale è di favorire un'adeguata riflessione sulla grammatica della lingua. Nelle scuole ufficiali di lingue e nei corsi degli IIC è dato invece ampio spazio alle attività di tipo comunicativo, con l'obiettivo di sviluppare la produzione in contesti interazionali quotidiani: avremo pertanto una notevole diffusione di role-play, liberi o guidati, attività di drammatizzazione e di information gap, catene mnemoniche, attività per la discussione corale e progetti del gruppo classe (ad esempio, la stesura di una guida turistica ad uso e consumo dei numerosi villeggianti italiani del posto).

Come abbiamo però già affermato la maggior parte degli studi, empirici e teorici, tra le due lingue hanno avuto maggiore sviluppo, almeno finora, nella direzione dell'apprendimento dello spagnolo per italofoeni e hanno riguardato un po' tutti i sottosistemi linguistici, con un certa prevalenza degli studi lessicali e morfologici (soprattutto la questione dei "falsi amici", vale a dire le parole simili nella forma ma dissimili nel significato), ma anche con la presenza di lavori in ambito fonetico e fonologico, sintattico e pragmatico, come abbiamo notato nella sezione 1b. Una esauriente lista di questi studi contrastivi o comparativi tra lo spagnolo e l'italiano è quella di Calvi (1995) poi ampliata in Calvi (2003): da queste liste e da altri studi recenti si vede come si sia comunque lavorato (e si sta lavorando sempre maggiormente) anche nella direzione dell'italiano per ispanofoni: abbiamo segnalato in 1b gli studi di matrice pragmatica, che sono quelli che più ci interessano: qui citiamo brevemente i lavori di Carrera Díaz (1979-1980) sulla ingannevole facilità della lingua italiana per gli ispanofoni e di Ambroso (2001) sulle difficoltà che gli studenti ispanofoni, già abbastanza avanzati nella loro conoscenza dell'italiano, incontrano a livello lessicale.

A questo proposito Calvi (che ha pubblicato tantissimo sulla didattica dello spagnolo per italofoeni) afferma (1995: 154) che secondo lei gli studi contrastivi fatti in una direzione linguistica non sono necessariamente utili nell'altra: più in particolare, quindi,

una grammatica contrastiva (il cui utilizzo l'autrice comunque auspica e considera importantissimo, lamentandone la mancanza di una che sia esaustiva e metodologicamente adeguata: 1995:151) preparata con l'obiettivo di insegnare ELE agli italofoni, non servirà nell'altra direzione e se ne dovrà preparare per forza una specifica con quelle finalità.

Su questo punto riteniamo che un docente di LS debba senz'altro avere chiare le aree a rischio nei vari sottocampi linguistici e talvolta, sempre a seconda dei casi, può essere produttivo presentare in classe frammenti di analisi contrastiva sulle questioni più complicate.

Del resto, può anche essere utile una comparazione qualitativa delle differenze delle norme socio-culturali di due lingue, utile a sottolineare un problema che potenzialmente può essere di tipo interazionale e sociale. Siamo senz'altro d'accordo con Calvi (2004) quando, riferendosi all'apprendimento del lessico spagnolo da parte di allievi italofoni, afferma che l'affinità linguistica si rivela molto utile in una prima fase dell'apprendimento/insegnamento, nel momento in cui lo studente sperimenta una buona facilità a comprendere i messaggi: l'affinità linguistica è molto utile nello sviluppo rapido delle capacità di ricezione, quindi delle abilità, come l'ascolto e la lettura, considerate in un certo senso passive (perché non propriamente produttive, come il comunicare oralmente o lo scrivere nella LS). Altrettanto giustamente, Calvi nota (2004:66) che la vicinanza linguistica porta a fenomeni di interferenza nel momento in cui il discente è chiamato a produrre la LS: in quel momento, si manifesta con frequenza il transfert negativo, che come lo definisce Odlin (1989: 167 e più diffusamente nei suoi sottocapitoli 3.1 e 3.3) è l'influenza dell'interferenza linguistica e produce come risultato tutta una serie di errori che costituiscono una divergenza più o meno evidente fra il comportamento del parlante nativo e di quello non-nativo di una determinata lingua. A questo punto l'affinità non aiuta più, anzi si rivela un'arma a doppio taglio e l'allievo incontra sempre maggiori difficoltà a tenere separati i due codici e incorre in una serie di errori in tutti i sottosistemi linguistici. Questi errori, se non adeguatamente evidenziati e corretti, possono portare alla fossilizzazione dell'interlingua o di buona parte del sistema della lingua fin qui appreso (che poi è quello che dice Ambroso 2001, già citata per il suo studio sui problemi lessicali incontrati da ispanofoni già avanzati nel loro livello di italiano LS.)

Tuttavia, sul punto di vista dell'eventuale analisi contrastiva impostata in una direzione, ci permettiamo di dissentire e siamo maggiormente d'accordo su questo aspetto con

Gass (1987), che analizzando in una prospettiva bidirezionale i problemi di allievi nativi italiani che apprendevano l'inglese e quelli di parlanti nativi inglesi che imparavano l'italiano, arriva a proporre quella che per lei è la soluzione migliore per risolvere la conflittualità tra due sistemi linguistici in competizione: Gass sostiene con forza l'importanza di un approccio bidirezionale nell'analisi contrastiva, anche per conseguire una maggiore evidenza del transfert linguistico sia nei momenti iniziali che in quelli più avanzati dell'apprendimento. Gass è convinta che un'analisi contrastiva bidirezionale tra due sistemi linguistici possa fornire informazioni molto utili su alcuni universali linguistici in azione nell'apprendimento delle LSs e soprattutto sulle potenziali aree d'errore che i parlanti nativi delle due lingue in questione condividono. Effettivamente, la prospettiva bidirezionale nell'analisi contrastiva può arricchire i docenti di nuove consapevolezza che poi loro potranno trasmettere agli allievi in classe: oltretutto, nell'area delle lingue affini, questo tipo di approccio fornisce piuttosto chiaramente la mappa delle potenziali aree a rischio, spesso in comune tra le due lingue, e può permettere al docente di prevedere con discreto successo laddove potrebbero verificarsi le maggiori interferenze.

D'altra parte, anche Carrera Díaz (2001:5) sostiene che per conoscere bene una LS bisogna non solo studiarla in sé stessa, ma anche osservarla dal punto di vista dell'altra lingua coinvolta nel processo: pertanto, è necessario osservare lo spagnolo dal punto di vista dell'italiano e l'italiano dal punto di vista dello spagnolo, ribadendo così la validità del criterio della bidirezionalità.

Comunque noi riteniamo, come già accennato nell'introduzione, che la stesura di analisi contrastive bidirezionali sia di notevole utilità all'esperto linguistico che opera a vario titolo nel settore delle LSs (docente, ricercatore, preparatore di sussidi didattici, formatore e via dicendo): tra l'altro, nelle scuole dell'obbligo in generale e anche in Spagna e Italia, i docenti di LS sono molto spesso parlanti nativi della LM degli allievi e parlanti non-nativi della lingua straniera che insegnano; a volte, la lettura di testi sull'analisi contrastiva delle due lingue, coordinati in maniera bidirezionale, offre delucidazioni importanti e validi spunti di riflessione per i professionisti su entrambe le lingue sotto osservazione.

Calvi (1995: 161) considera essenziale il concetto di contrastività per l'insegnamento di una LS (in questo caso ELE per italofoni), al pari di quelli di operatività e funzionalità e sostiene l'importanza della trattazione contrastiva per delimitare il transfert negativo nelle lingue affini: noi pensiamo che queste nozioni teoriche sono utili al docente, il

quale potrà servirsene, tra le altre cose, per presentare ai suoi allievi le strutture della LS in un modo comunicativo, soffermandosi sulle somiglianze e differenze tra le due lingue solo se strettamente necessario e in ogni caso in un momento già successivo dell'apprendimento/insegnamento, proprio per evitare il raffronto sistematico tra le due lingue da parte degli allievi ogni qualvolta sorga un problema.

Infatti, fondamentalmente, il peso dell'analisi contrastiva nella didattica delle lingue è diminuito di molto da quando Lado (1957) affermò che quegli elementi linguistici simili alla LM del discente sarebbero stati più semplici da apprendere, e quelli più differenti sarebbero stati più complicati, e fornì un accurato background teorico e un sistema di procedure tecniche per lo studio contrastivo delle lingue. Si pensava che una volta che le aree maggiormente a rischio fossero state identificate, sarebbe stato possibile preparare materiali didattici più validi per le LS, e quindi favorirne l'apprendimento da parte degli allievi. Pertanto intorno agli anni sessanta l'analisi contrastiva fu uno dei pilastri teorici dell'approccio strutturalista e del metodo audio-orale (vedi sezione 3.2 più avanti) e nella sua ipotesi più forte l'analisi contrastiva sosteneva che tutti gli errori di uno studente di una determinata LS potessero attribuirsi all'interferenza dalla propria LM.

In realtà le cose non stavano e non stanno così: molti studi empirici nel corso degli anni settanta dimostrarono che molti errori commessi da allievi di una LS non risultavano dall'interferenza della loro LM, e che molti errori predetti dall'analisi contrastiva in pratica non si verificavano. Wardhaugh (1970) discusse sia l'ipotesi forte dell'analisi contrastiva, trovandola fallimentare, che l'ipotesi debole, che consiste nell'aiuto che l'analisi contrastiva può fornire nella spiegazione retrospettiva degli errori, trovandola anch'essa non priva di difficoltà. Quindi, secondo l'ipotesi debole, l'analisi contrastiva ha una funzione diagnostica, e può identificare quali errori sono dovuti all'interferenza.

Secondo noi, l'analisi contrastiva è uno strumento che può risultare utile in sede teorica al professionista dell'insegnamento per gestire e preparare al meglio quello che sarà poi il suo lavoro nella CLS e in qualche caso può anche essere utilizzata nelle classi, nei casi di particolare rilevanza come quelli descritti qui sopra da Calvi per le lingue affini.

Quando facciamo una comparazione tra due lingue, ponendo l'attenzione su tutti o alcuni i sottosistemi linguistici, dobbiamo anche considerare il criterio di distanza linguistica: già Cleveland et al. (1960), approntando una scala di difficoltà basata sulla distanza tipologica delle lingue e su una serie di dati effettivi, arrivarono a sostenere che i parlanti nativi dell'inglese potevano apprendere l'italiano (e anche il francese, lo



spagnolo, il tedesco e l'olandese) in due terzi del tempo che era loro normalmente necessario per apprendere il russo, il greco e il finlandese e in circa metà del tempo loro necessario per imparare il cinese, il giapponese e altre lingue dell'estremo oriente. Naturalmente la relativa somiglianza tra due lingue affini o anche cognate (come l'italiano e l'inglese ad esempio) non solo facilita il transfert positivo dalla LM alla LS e quindi agevola l'apprendimento nelle sue fasi iniziali, ma è spesso causa di errori, nei vari sottocampi linguistici, dovuti all'associazione che i discenti spesso fanno riguardo alla simmetria delle due lingue.

Anche il Foreign Service Institute degli Stati Uniti (1986) ha spesso proposto statistiche sull'apprendimento delle LSs da parte dei parlanti nativi inglesi arrivando alle stesse conclusioni di Cleveland et al. : è molto più rapido apprendere il tedesco o lo spagnolo che non sia il russo o il polacco, per non parlare delle lingue dell'Asia, che si confermano le più complicate da imparare.

È ovvio che queste scale di difficoltà sono state approntate spesso con obiettivi particolari in mente, che esulano frequentemente dall'apprendimento didattico delle LSs, e che quindi hanno senz'altro le loro limitazioni : tuttavia è chiaro che, per un parlante nativo di una determinata lingua, vi saranno alcune LSs più agevoli e rapide da apprendere piuttosto che altre. Il criterio di distanza linguistica (che presuppone anche una distanza culturale) è spesso responsabile di somiglianze e differenze tra due lingue e ciò concerne tutti i sottosistemi, includendo le regole proprie della conversazione sociale.

Del resto, le norme di interazione sociale, ma anche la fonologia, la morfologia, il lessico, possono differenziarsi anche all'interno della stessa lingua standard, come aveva dimostrato Telmon (1971) sul comportamento cinesico nel nord e nel sud d'Italia (vedi capitolo 1). Freddi (1983) sostiene che in Italia si parlano molte lingue e De Mauro (1984) afferma che tutti i dialetti italiani parlati nella penisola sono perfettamente validi e appropriati per i contesti in cui appaiono e che l'ampia gamma di varietà dialettali in Italia non deve essere penalizzata in nessun aspetto della vita quotidiana.

Più recentemente, la situazione linguistica d'Italia presenta una notevole diffusione dell'italiano contemporaneo o neo standard o di uso medio (vedi capitolo 2), ma è comunque importante vedere come una certa distanza linguistica possa sussistere anche all'interno della stessa lingua nazionale.

Per quello che concerne una breve definizione delle lingue affini, García Yebra (1998: 115) definisce due lingue affini come due lingue vicine tra loro; ma questa vicinanza linguistica non necessariamente deve corrispondere a una vicinanza geografica. García Yebra (115-116) porta ad esempio l'affinità linguistica tra il bulgaro e altre lingue slave del sud con le lingue slave parlate nel nord, come il polacco, il ceco, lo slovacco, il russo e l'ucraino, nonostante tra queste due aree linguisticamente affini si trovino altri paesi in cui non si parla slavo, quali l'Austria, l'Ungheria, la Romania. Tra lo spagnolo e il rumeno, che sono molto distanti dal punto di vista geografico, c'è più affinità linguistica che tra il rumeno e il bulgaro, che sono geograficamente confinanti. Per lui (1998:116) l'affinità linguistica consiste nella somiglianza lessicale e grammaticale tra due o più lingue, che per queste somiglianze si raggruppano in famiglie linguistiche: quindi abbiamo le lingue slave, romanze, germaniche. La vicinanza geografica per García Yebra non rappresenta un fattore determinante per l'affinità linguistica, neppure tra lingue appartenenti alla stessa famiglia e prende come esempio il tritico spagnolo-francese-italiano: lo spagnolo e l'italiano, sebbene geograficamente separati dalla vasta zona di lingua francese, sono molto più affini tra loro di quanto lo sia il francese con qualsiasi delle altre due lingue.

Il criterio della distanza linguistica è sottolineato anche da Bettoni (2001:30-31) che afferma come un input linguistico nella LS sia più facilmente decifrabile utilizzando le proprietà specifiche della LM, specialmente se essa è affine e/o tipologicamente simile alla LS. Bettoni (2001:31) nota anche un'altra cosa molto interessante, vale a dire che la vicinanza della LM alla LS può aiutare anche quando l'elemento linguistico è differente nelle due lingue, proprio perchè la relativa facilità nel riconoscere molti elementi lascia gli allievi liberi di concentrarsi, con buon successo su altri. Del resto, Ard e Homburg (1992) avevano notato proprio questo, paragonando l'apprendimento lessicale in inglese di studenti spagnoli e arabi. Anche laddove gli elementi lessicali inglesi erano ugualmente distanti dall'arabo e dallo spagnolo, i nativi spagnoli facevano registrare i risultati migliori proprio per una maggiore vicinanza tipologica tra la loro LM e la LS sotto osservazione.

Dal canto loro, Östman e Wiik (1992: 61-92) elaborano una loro teoria sull'apprendimento delle LSs e sulla percezione che un parlante nativo di una qualsiasi lingua può sperimentare quando si trova a confronto con una LS: i due studiosi, lavorando sulle difficoltà che parlanti svedesi nativi della Finlandia (dove c'è un bilinguismo ufficiale e molto diffuso in alcune zone del paese) incontrano

nell'apprendimento della lingua finlandese, giungono alla conclusione che gli allievi hanno qualcosa insito in loro per cui una LS semplicemente non può essere uguale alla loro LM, e quindi non fanno uso delle strategie di prelevamento dalla LM che potrebbero aiutarli in quel contesto particolare anche quando ciò sarebbe possibile.

Pallotti (1998: 67-69) sostiene che la distanza linguistica è un fatto oggettivo che indubbiamente esiste, come esistono anche le differenze soggettive, vale a dire il modo con cui gli allievi percepiscono le LSs più vicine o più lontane alla loro LM al di là della distanza reale stabilita (per quanto possibile) dalla linguistica tipologica e comparativa: alcuni elementi linguistici della LM risulteranno più trasferibili di altri nella LS, perchè questi ultimi sono percepiti come linguisticamente specifici.

È evidente, pertanto, che il fenomeno del transfert esista e oggi gli studiosi prendono per scontato questo fatto, rivolgendo le proprie ricerche sul quando e perchè si verifichi. Odlin (1989: sez. 3.1) definisce il transfert linguistico come l'influenza risultante da somiglianze e differenze tra la lingua d'arrivo e ogni altra lingua che è stata imparata in precedenza. È così superato il concetto che sia solo la LM degli allievi la causa del transfert linguistico a tutti i sottolivelli, sia esso transfert positivo o negativo (a questo proposito si veda anche il parere simile di Selinker 1992: 208). Dabène (1990) ha approfondito questo interessante aspetto esprimendosi debitamente sull'importanza che può assumere la prima LS studiata, in un contesto come quello odierno, dove è possibile ormai, in molti paesi del mondo, studiare più lingue già a livello della scuola dell'obbligo; la prima LS dell'allievo diventa dunque una specie di "lingua specchio" mediante la quale il discente si costruisce la prima visione degli avvenimenti della vita distanziata dalla propria LM e sperimenta la prima, spesso decisiva, esperienza della cultura straniera.

Questa affermazione può avere le sue implicazioni anche per la nostra ricerca: infatti, quello che dicono Odlin e Dabène potrebbe teoricamente influenzare le prestazioni dei nostri soggetti, i quali hanno tutti appreso (secondo informazioni forniteci a questo proposito dai loro insegnanti) un'altra LS (spessissimo l'inglese) prima di cominciare lo studio dell'italiano. È risaputo e scientificamente provato che oggi, in un determinato paese dove l'inglese non sia una lingua ufficiale, si utilizzi un ampio numero di anglicismi e il fenomeno è in notevole crescita anche in Italia, come rileva puntualmente D'Achille 2003: 69-70). Lingua dei media, dell'informatica, del web, delle chat, dei fumetti e soprattutto lingua graditissima ai giovani di ogni paese che ne apprezzano la prospettiva comunicativa a livello internazionale, l'inglese è a grande maggioranza in

Italia ed in Spagna (per non parlare degli altri paesi) la LS più studiata. Ora da qui ad affermare che studenti spagnoli di ILS possano utilizzarla in test di tipo comunicativo ce ne passa, ma non si può escludere del tutto che qualche fenomeno di transfert dalla prima LS studiata verso un'altra LS possa avere luogo. Certo se ciò avvenisse in un test come il nostro (vale a dire il trasferimento delle norme socio-culturali della prima LS studiata nell'odierna LS), i risultati potrebbero essere interessanti: per quanto concerne le richieste, lo studio di Blum-Kulka et al. (1989) ha dimostrato che i nativi inglesi sono quelli che fanno più ricorso a strategie indirette nel formulare le RR, senz'altro in misura maggiore degli argentini, per esempio.

Vedremo in seguito cosa è realmente successo nel test e comunque rimandiamo per le nostre ipotesi sull'argomento al capitolo 4; per il momento possiamo dire che le ipotesi di Dabène e Odlin, senz'altro importanti, ci sembrano più adatte e sfruttabili in situazioni diverse, ad esempio nei casi in cui si apprenda una LS tipologicamente vicina alla LS già studiata (come nel caso di un italiano che già conosca il tedesco e cominci a studiare l'inglese o viceversa), oppure nei casi di conoscenza plurilinguistica, dove l'aver studiato altre lingue indubbiamente aiuta ma può anche confondere chi apprende una nuova LS.

Odlin (1989) afferma che la comparazione delle lingue può aiutare a sviluppare previsioni adeguate sul fenomeno del transfert: queste previsioni normalmente si fondano su dati riguardanti le prestazioni dei soggetti già conosciute allo studioso che ha interpretato i dati in suo possesso mediante analisi comparative. Il possedere una certa casistica di errori fatti dai parlanti nativi di un lingua in alcuni sottolivelli linguistici della loro LS può permettere di prevedere con alcune probabilità di successo le potenziali aree a rischio che essi incontrano durante lo studio, anche se bisogna considerare l'interazione di più fattori interni ed esterni.

Di conseguenza, Odlin (1989: sez.3.3) sostiene che le somiglianze e differenze tra la LM (o qualsiasi altra lingua già studiata e conosciuta) e la LS potranno produrre:

- 1) Transfert positivo: quando la vicinanza linguistica permetterà l'acquisizione più rapida di certi elementi della LS, ad esempio la somiglianza lessicale favorirà una comprensione di lettura e più rapida, mentre una somiglianza nel sistema vocalico tra due lingue si tradurrà in una veloce e positiva identificazione dei suoni vocalici della LS. Si tratta quindi della possibilità di usufruire di somiglianze tra due lingue e sfruttarle per un più rapido apprendimento della LS.

2) Transfert negativo: come visto include divergenza dalle norme linguistiche (e socio-culturali) della lingua d'arrivo: è abbastanza semplice da identificare per il professionista e spesso viene assimilata agli errori di produzione nella LS, ma ci sono anche altre modalità per cui una prestazione di un soggetto in una LS si differenzia dal comportamento, sia linguistico che socioculturale, del parlante nativo.

Ad esempio, la sottoproduzione di determinate strutture ed elementi linguistici della LS da parte degli allievi, che è anche strettamente connessa alla scarsa frequenza con cui appaiono queste strutture nell'osservazione delle prestazioni dei soggetti; le strategie di evitamento, che sono collegate alla distanza linguistica: se un allievo percepisce che una struttura particolare nella LS è molto differente dalla controparte nella propria LM, può conformarsi con il cercare di evitare quella struttura. Odlin riporta l'esempio degli studenti nativi cinesi e giapponesi che apprendono l'inglese e che usano molto poco le frasi relative nella LS rispetto ad allievi la cui LM presenta una struttura delle frasi relative piuttosto simile a quella dell'inglese.

Possono poi avere luogo, sempre nell'ambito del transfert negativo, fenomeni di sovrapproduzione di strutture ed elementi linguistici dell'altra lingua, che sono spesso una conseguenza del fenomeno contrario della sottoproduzione: per evitare la struttura complicata delle frasi relative, gli studenti cinesi e giapponesi tendono a scrivere produrre troppe frasi semplici, prive di qualsiasi coordinata e subordinata; inoltre, nel caso delle scuse, si è appurato che i parlanti nativi inglesi che apprendono l'ebraico utilizzano in continuazione (e dunque sovrapproducono) le norme della loro LM nel giustificarsi di qualcosa, anche perchè percepiscono come non sufficientemente cortesi (come dimostrato da Blum-Kulka et al. 1989) le strategie adottate dall'altra cultura per disimpegnarsi in quest'atto comunicativo.

Vi sono poi gli errori di produzione che avvengono spesso quando ci si esprime nella LS:

- a) le sostituzioni, che implicano il largo uso di forme della LM nella LS. Odlin riporta un esempio tratto da alunni nativi svedesi che trasferiscono il loro lessema "bort" nella LS inglese per sostituire "away", e dunque producono l'espressione errata "I must go bort" in sostituzione di "I must go away";
- b) i calchi, vale a dire produzioni che riflettono in maniera ravvicinata una struttura della LM: qui si è visto che i parlanti nativi inglesi interpretano e producono la frase spagnola "extinguir el fuego" come "poner el fuego afuera", traducendo cioè

letteralmente e quindi in modo sbagliato la loro espressione standard che è per l'appunto "put the fire out";

c) le ipercorrezioni, che rappresentano un inadeguato uso di una forma dovuto all'eccessivo riguardo per l'uso di un'altra forma: sono spesso reazioni a un'influenza particolare della LM.

Viene riportato qui l'esempio dei nativi arabi che utilizzano, sia nello scritto che nel parlato /b/ per /p/ come in "I like blaying (per playing) tennis" e che inoltre fanno l'errore contrario utilizzando /p/ per /b/ come nel caso di "hapit" invece di "habit". Lo stesso problema di confusione tra /b/ e /p/ si verifica nei nativi finlandesi che studiano l'inglese in quanto nel loro sistema consonantico non c'è la bilabiale sonora /b/ e quindi sono portati a produrre (per influenza della LM e/o per reazione ad essa) parole come "pup" e perfino "bup" per l'inglese "pub";

d) le interpretazioni errate, che hanno luogo quando la LM dei soggetti influenza l'interpretazione dei messaggi della lingua d'arrivo. I problemi possono qui sorgere, ad esempio, per un'errata percezione dei suoni della LS che vengono assimilati e categorizzati nei termini della fonologia della LM.

Queste interpretazioni errate possono anche avere luogo per il differente tipo di ordine delle parole che può registrarsi tra la LM e la LS dei soggetti e naturalmente, come abbiamo visto nel capitolo 1, quando sono diversi i modi di vedere la vita e quindi differiscono le norme socio-culturali e quindi comunicative di due determinate lingue e culture; come abbiamo già visto, c'è da considerare il criterio della distanza linguistica, che è molto importante anche per Odlin, il quale sostiene (1989: sez. 3.3) che vi è una forte correlazione tra la distanza linguistica e la lunghezza temporale dell'apprendimento di una LS: inoltre, Odlin afferma che molti anni passati studiando una determinata LS (ad esempio, il tedesco per nativi spagnoli) può notevolmente ridurre il tempo necessario per acquisire una lingua simile e affine a quella LS (in questo caso quindi gli studenti spagnoli che già conoscono il tedesco sarebbero molto agevolati nel loro apprendimento dell'olandese rispetto ad altri studenti spagnoli che invece non conoscono e non hanno mai studiato il tedesco come LS).

A volte, sostiene ancora Odlin, può essere molto complicato e difficile distinguere tra transfert e semplificazione: non sempre la mancata apparizione di una norma propria delle LS è dovuta a un fenomeno di transfert, ma può benissimo essere che ci siano fenomeni di semplificazione in atto. E poi, ovviamente, bisogna considerare, come sostiene Odlin, che il transfert è condizionato anche da variazioni individuali dei

soggetti, quali l'esperienza e l'attitudine verso l'apprendimento linguistico. Per questo la comparazione di sistemi linguistici tende ad essere senz'altro più rilevante per il comportamento collettivo che per quello individuale: da un'analisi contrastiva, anche bidirezionale, possiamo inferire il tipo di problema a cui è maggiormente esposto l'insieme dei parlanti nativi di una determinata lingua, ma poi il singolo soggetto appartenente a quel collettivo può non rispettare quella previsione per sue proprie conoscenze e abilità individuali. Quindi, il transfert è sia causato da tutta una serie di fattori linguistici e strutturali che ne causano l'apparizione in tutti i sottosistemi di una lingua, dalla fonologia alla morfologia, dal lessico alla sintassi, dalla semantica alla pragmatica; ma anche da fattori non-strutturali, che, a loro volta, possono influire non solo nell'area della pragmatica, ma anche negli altri sottolivelli della lingua. Fra questi fattori non-strutturali Odlin (1989: cap.8) considera i seguenti come i più importanti:

1) la motivazione, che riveste un ruolo di prim'ordine nell'apprendimento delle LSs: è stato provato che degli allievi nativi cinesi altamente motivati hanno imparato l'inglese più rapidamente di studenti spagnoli o italiani scarsamente motivati. A volte la motivazione interagisce anche con situazioni pratiche all'interno della CLS: è stato rilevato che gruppi ridotti di allievi cinesi e giapponesi ricevono molta più attenzione e quindi sono molto più motivati di un'ampio gruppo di cinquanta o sessanta allievi italiani. L'attenzione e l'input diretti a un singolo soggetto costituiscono pertanto un'altra variabile all'apprendimento qualitativamente positivo delle LSs.

2) le variazioni individuali, come già visto, considerato che non ci sono due persone che parlano esattamente allo stesso modo: ci sono differenze individuali soprattutto nel timbro della voce, nell'intonazione, nelle scelte lessicali, ma anche in altri sottosistemi linguistici. Inoltre, queste variazioni possono essere causate dalla personalità dei soggetti, che anch'essa gioca un ruolo molto importante: Littlewood (1983) registra un'ansietà nei soggetti quando vengono a confronto con strutture non familiari della LS.

3) la personalità è un fattore importante anche per l'apprendimento il più corretto possibile della pronuncia: Odlin sostiene che sono i soggetti dotati di maggiore elasticità mentale e più apertura culturale a raggiungere prima e meglio un'adeguata pronuncia della loro LS; gli individui che riescono a sentirsi emotivamente vicini alla comunità dei parlanti la lingua d'arrivo superano e attenuano più felicemente il loro accento straniero, mentre al contrario sembra che chi non si senta ben integrato nella comunità e nelle sue regole socio-culturali, mantenga ad oltranza anche l'influenza della pronuncia della propria LM.

### Cap 3: La didattica delle lingue

A livello di variazioni individuali, deve anche essere considerata la capacità di adattamento fonetico e fonologico, che agisce indipendentemente dalle motivazioni e anche dalla personalità dell'allievo: soggetti molto validi in generale nella loro LS e anche provvisti di adeguata flessibilità culturale mostrano (come rivela Odlin 1989: cap.8) gli effetti dell'interferenza fonetica e fonologica della loro LM (transfert negativo) proprio perchè privi di questa capacità di assimilare i suoni e le caratteristiche paralinguistiche (timbro, tono, ritmo, intonazione, pattern melodico) della lingua d'arrivo.

Inoltre, anche il successo individuale nell'apprendimento di una determinata lingua interagisce con il fenomeno del transfert (si veda Pallotti 1998:71 oltre a Odlin), in quanto l'allievo con il minore successo scolastico o accademico si appoggia molto sul transfert dalla LM, mentre quello che raggiunge risultati positivi farà più errori di generalizzazione innecessaria quando, ad esempio, utilizzerà una regola della LS in un modo che va oltre il normale dominio di quella regola: chi apprende l'inglese e acquisisce il fatto che il suffisso -s di solito segnala il plurale dei nomi in quella lingua, può, per eccesso di generalizzazione, produrre plurali sbagliati come "mans" per "men" e "mouses" per "mice", tradito proprio da quella che sente come una regola sicura della LS.

Pertanto, dalla discussione qui sopra, si deduce che alcune qualità non-strutturali siano d'aiuto agli allievi o, al contrario, possono causargli problemi nell'apprendimento delle LSs: più gli allievi sono motivati, hanno flessibilità e apertura linguistico-culturale verso la LS e possiedono capacità di adattamento fonetico, più raggiungeranno dei buoni successi nella lingua d'arrivo; Fillmore (1979) osserva anche la correlazione della conoscenza e dell'uso a livello avanzato della LM con il successo accademico e sociale nella LS, soprattutto nelle abilità di lettura e scrittura.

Odlin (1989: cap.9) arriva pertanto ad alcune conclusioni sul transfert linguistico, vale a dire che esso ha luogo in tutti i sottosistemi linguistici e può avere luogo sia in contesti formali (ad esempio negli ambienti scolastici e accademici) che informali; inoltre il transfert avviene sia nei bambini che negli adulti: è provato che soprattutto la pronuncia in una LS può dipendere dall'età dei soggetti, ma non esiste ancora una chiara correlazione tra l'età dei discenti, il loro apprendimento e il fenomeno del transfert. Altri fattori che favoriscono il transfert sono, come già osservato, la distanza linguistica (che spesso può generare transfert positivo nel caso di vicinanza tra la LS e LM) e l'insieme dei fattori non prettamente strutturali descritti sopra.



### Cap 3: La didattica delle lingue

Da questa discussione possiamo dedurre che il concetto di transfert ha un'accezione molto ampia (si veda anche Selinker 1992:208) ed è un termine che raggruppa un'intera classe di comportamenti, processi, condizionamenti, ciascuno dei quali ha a che fare con l'influenza di conoscenze linguistiche precedenti, non solamente della LM ma di altre lingue conosciute (influenza translinguistica). Il transfert è inoltre uno dei processi che contribuiscono a dare forma all'interlingua come vedremo più diffusamente nel sottocapitolo 3.3.

Il discorso sull'affinità linguistica, sulla distanza linguistica, sull'influenza di lingue precedentemente studiate e conosciute dagli allievi e su tutte le possibili variabili anche individuali che possono causare forme di transfert è molto importante e il professionista dell'insegnamento deve essere senz'altro al corrente di tutto questo e saperlo applicare quando e come lo ritenga necessario ai propri allievi; noi personalmente, come abbiamo già detto in questa ricerca, siamo a favore di una metodologia comunicativa di tipo eclettico, che sfrutti tutti i vantaggi offerti dalle altre scienze sociali interessate al linguaggio e a tutti i suoi aspetti.

Questo indipendentemente dal fatto che le lingue siano affini o meno: il vantaggio di apprendere una lingua come l'italiano avendo lo spagnolo come LM è notevole in molti sottosistemi linguistici e in termini pratici si traduce in una comprensione pressoché immediata di ciò che dice l'insegnante e anche di una buona comprensione di vari frammenti orali fin dalle prime fasi dello studio. La cosa più importante da considerare secondo noi è che questi allievi apprendono la LS nel loro paese e l'esposizione verso l'italiano è quindi limitata: l'italiano LS per gli allievi spagnoli è una lingua insegnata in un paese in cui non è utilizzata quotidianamente per le attività socialmente rilevanti svolte dalla locale comunità linguistica. Anche considerato il fatto che oggi giorno l'ampia diffusione delle tecnologie di avanguardia consente agli utenti di avvicinarsi alle LSs con grande facilità e immediatezza, va però sottolineato che l'abbondanza potenziale di risorse tecnologiche non può avere, sugli allievi, lo stesso effetto della presenza diretta nell'ambiente reale dove la LS è utilizzata. Lo scenario resta in parte virtuale e il materiale offerto dalle risorse tecnologiche presenta notevoli tratti di simulazione rispetto alla realtà (Coste 1998:506).

In questo contesto, pertanto, il docente è una figura importantissima, perchè egli rappresenta l'autorità linguistica non discutibile (per via dell'ovvia disuguaglianza che si riscontra nell'ambiente classe) e per questo la sua influenza è determinante per aumentare e stimolare le motivazioni degli allievi. Per questo riteniamo che sia molto

importante e decisivo (prescindendo dall'affinità linguistica) che l'insegnante imponesse lo studio della LS soprattutto in direzione della scorrevolezza comunicativa, promuovendo in aula tutte quelle attività il cui obiettivo è riprodurre il più possibile quei modelli di interazione sociale che abbiano più somiglianza con quelli realmente e quotidianamente utilizzati dai membri della comunità di cui si studia la lingua e la cultura (Brumfit 1984: 69; Margutti 2004). Del resto anche Odlin (1989: cap.8) sostiene che l'allievo che acquista maggiore consapevolezza e una propria apertura mentale verso le norme socio-culturali della LS avrà dei notevoli benefici anche negli altri sottosistemi linguistici (in particolare la fonologia) della LS che sta studiando.

### **3.2: Cenni di storia della didattica delle lingue e descrizione della competenza comunicativa.**

Parlando più dettagliatamente dei fondamenti teorici della didattica delle lingue è importante citare il modello del "monitor" elaborato da Krashen (1977) che propone la distinzione tra apprendimento (che avviene in contesti istituzionali, è guidato e genera conoscenza) e acquisizione (che avviene in ambiente naturale, dove si parla la LS che diventa a questo punto una L2, avviene spontaneamente e genera controllo sulla lingua). La dicotomia proposta da Krashen ha influenzato moltissimo le teorie didattiche delle LS: intanto ha portato ad una distinzione tra due campi quali:

- l'apprendimento di una lingua straniera
- l'acquisizione di una lingua seconda.

Alcuni studiosi si sono trovati d'accordo con questa dicotomia e hanno sviluppato percorsi di studio diversi a seconda dei casi: tra questi Brumfit (1984: 37-38) apprezza la dicotomia di cui sopra perché è utile per fare distinzione tra il meccanismo che attiviamo per capire il sistema della lingua (l'apprendimento) e il meccanismo che utilizziamo per operare nel sistema in modo spontaneo naturale (l'acquisizione). Pertanto propone, nelle CLS, il largo impiego delle attività di scorrevolezza e fluidità che favoriscono l'acquisizione e un miglior controllo e consapevolezza pragmatica nella LS (come del resto già aveva suggerito Firth (1957; 1964).

Anche Ringbom (1987) si mostra favorevole sia alla dicotomia iniziale di Krashen sull'apprendimento e l'acquisizione, sia al suo sviluppo in termini di conoscenza e controllo (e anche accuratezza e scorrevolezza) proposta da Brumfit.

Naturalmente, le teorie di Krashen hanno avuto anche degli avversari: non tutti gli studiosi accettano la dicotomia di partenza e le sue applicazioni. Ad esempio Ellis

(1985:5) e Van Patten (1990:17-26), sulla scia di Bialystok (1978) non ritengono necessario differenziare i due campi dell'apprendimento delle LS e dell'acquisizione delle L2 e quindi mettono in discussione le applicazioni pratiche della teoria iniziale di Krashen. Dal canto suo Mc Laughlin (1978) critica direttamente il modello del monitor e la distinzione operata da Krashen su apprendimento e acquisizione perchè, sostiene Mc Laughlin, la distinzione si basa su un processo cosciente o subconscio: non ci sono prove (1978:83) di quello che afferma Krashen, vale a dire che ciò che è stato appreso non è disponibile per iniziare produzioni, e che per questo scopo si possa utilizzare soltanto ciò che è stato acquisito.

Secondo noi la teoria elaborata da Krashen può essere aggiornata e può tornare utile nella CLS per svolgere quelle attività comunicative che generano scorrevolezza e controllo sulla LS già proposte da Brumfit (1984) e da Ringbom (1987).

Proprio Brumfit (1984:77-78), ad esempio, propone di adottare come prassi quotidiana in aula il lavoro in piccoli gruppi perchè somiglia molto ai gruppetti di persone che si trovano spessissimo ad interagire tra loro nella vita di tutti i giorni. Queste attività che definiamo comunicative possono spingere l'allievo verso una produttiva acquisizione della LS e verso una adeguatezza d'uso nei vari contesti che era ciò che sosteneva Firth (1957:185-186); se presupponiamo che gli studenti apprendono la loro LS esclusivamente nel loro paese (dove si parla comunemente la loro LM) allora diventa importante analizzare il teatro del loro apprendimento, vale a dire la CLS.

Per molti anni l'insegnamento nelle CLS è stato di tipo grammaticale-traduttivo, molto più attento alla forma che al significato, impostato sulla figura centrale del docente. Ciò è accaduto anche in Spagna e in Italia. Tutto nasce per l'appunto già dal 1700 con l'appoggio formalistico, dovuto alla perdita di lingua franca che aveva il latino. La lingua diventa pertanto un insieme di regole grammaticali, senza contatti con la sua realtà viva, orale e senza considerazione per i suoi molteplici aspetti di variabilità sociale, geografica e situazionale-contestuale. Anche alle lingue moderne e vive viene applicato il modello glottodidattico tratto dalle lingue classiche: le regole grammaticali e il lessico vengono presentati mediante la LM dei discenti, si memorizzano e si applicano nella traduzione da una lingua all'altra, con pressochè totale riduzione delle attività conversazionali.

Le reazioni a questo stato di cose si verificarono nel corso del 1800, soprattutto verso la fine del secolo, grazie al metodo (o approccio) diretto, che fu adattato e utilizzato con successo nella pratica quotidiana dalle scuole Berlitz, nate a New York nei primi del

1900 e esportate rapidamente anche in Europa. Presupposto basilare del metodo diretto era che sapere una LS voleva dire saper pensare in essa, come accade con la LM, e quindi bisognava ripetere il percorso di acquisizione della LM dell'allievo. Pertanto la LS si impara soltanto con il contatto diretto con l'ambiente in cui si parla, o praticandola in classe con l'insegnante, che deve essere madrelingua e utilizzare sempre materiali autentici nella CLS. Inoltre, la LS si apprende senza fare ricorso alla LM, con percorso fortemente induttivo, con minore enfasi sull'accuratezza grammaticale (che costituisce tuttavia il punto di arrivo del percorso di apprendimento) e soprattutto minore importanza della traduzione che era stata la più importante tecnica didattica per molto tempo.

Al di là della più evidente contraddizione del metodo diretto, vale a dire l'impossibilità di ricostruire per l'apprendimento delle LS il processo di acquisizione della LM, esso ha avuto senz'altro il merito di rompere con la tradizione precedente e di porre alcuni cardini molto importanti per l'insegnamento delle LS, quali la conversazione con i madrelingua, il passaggio della lingua da insieme di regole e strutture a strumento di comunicazione, e a diversa concezione dell'allievo che passa dall'essere una "tabula rasa" da plasmare a proporsi come una figura autonoma nel suo apprendimento che deve sforzarsi di indurre le regole e non di subirle passivamente.

Dopo il secondo dopoguerra, intorno al 1950, si afferma l'approccio strutturalista, basato sulla teoria comportamentistica dell'apprendimento del linguaggio, che ha tradizionalmente come teorie di riferimento la linguistica tassonomica di Bloomfield e la psicologia neo-comportamentistica di Skinner; secondo Skinner, l'allievo è una "tabula rasa" su cui una serie ininterrotta di sequenze quali stimolo-risposta-rinforzo crea degli abiti mentali, dei meccanismi inconsci di reazione agli stimoli. Con questo approccio la glottodidattica si afferma ormai come disciplina scientifica e non più come un insieme di precetti per imparare una LS.

L'approccio strutturalista dà vita principalmente al metodo audio-orale, in cui la LS si apprende tramite esercizi strutturali (*pattern drills*) ripetuti molte volte, nei quali frasi e parole vengono di volta in volta sostituite con altre, oppure espanse e trasformate, il tutto senza un accenno all'aspetto culturale della lingua, utilizzando materiale del tutto decontestualizzato. Mancano nell'approccio strutturalista gli aspetti comunicativi e socioculturali: lo studente, sottoposto a una serie di stimoli focalizzati solo sulla LS, apprende la lingua in modo meccanico, tramite una serie infinita di esercitazioni strutturali.

### Cap 3: La didattica delle lingue

In seguito si è registrato un progresso della metodologia didattica verso metodi situazionali e soprattutto comunicativi (come fa notare Balboni per l'Italia 1985:77ss). In quest'ultimo approccio si punta a incrementare la scorrevolezza e la competenza comunicativa dei discenti, avendo come principale obiettivo, anche se a grandi linee, la definizione di competenza comunicativa così come la intende Hymes (1972b), ossia tra l'interconnessione degli elementi linguistici e il contesto sociale in cui vengono prodotti. Hymes (seguendo Firth) sostiene che ci sono regole d'uso sociale senza le quali le regole di grammatica sarebbero del tutto inutili (1972b: 278) e afferma che gli interlocutori devono essere in grado in qualsiasi situazione di capire quando e come parlare, cosa dire, quando e come ascoltare, che registro linguistico usare a seconda del contesto, considerando la situazione e lo stato sociale degli altri partecipanti all'interazione.

Ci sono state ovviamente anche altre teorie e approcci per quanto riguarda la didattica delle LS : tra questi, gli approcci umanistico-affettivi, sviluppatisi negli Stati Uniti dalla metà degli anni sessanta e poi diffusisi circa un decennio dopo in Europa, di cui il metodo naturale (*natural approach*) di Krashen (del quale avevamo osservato sopra il "monitor model") è uno dei principali, caratterizzato da un interesse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici: ogni individuo ha un suo canale preferito per fare le proprie esperienze e questo canale deve essere sfruttato anche per l'insegnamento linguistico, che deve quindi coinvolgere tutti i sensi della persona. Si devono limitare al massimo tutti i processi di generatori di ansia, per abbassare quello che Krashen definisce "il filtro affettivo", che è in grado di bloccare qualsiasi forma di apprendimento. Pertanto la lingua si apprende seguendo un procedimento inconscio.

Tra gli approcci umanistico-affettivi, tutti caratterizzati dagli stessi aspetti già visti per il metodo naturale di Krashen, vanno segnalati anche la Suggestopedia, ideata da Lozanov, il Total Physical Response, teorizzato da Asher, e il Silent Way, ideato da Gattegno. In quest'ultimo metodo, il docente rimane in silenzio per gran parte del tempo in classe e gli allievi sono chiamati a fare ipotesi e a sperimentarle in collaborazione con i loro colleghi: si dà così il più possibile spazio all'autorealizzazione della persona in un clima sociale che permetta l'abbassamento dello stato di ansia e della tensione nervosa e si agevola notevolmente l'integrazione e l'interazione tra gli apprendenti dando spazio alla multisensorialità, secondo cui l'insegnamento deve coinvolgere tutti i sensi

dell'individuo per attivare il maggior numero di aree cerebrali e favorire così l'apprendimento.

Questi metodi che si rifanno all'approccio umanistico-affettivo sono importanti in quanto vedono il docente come figura guida, che attua da regista e da punto di riferimento in classe; inoltre, si integrano bene con l'approccio comunicativo, poiché anche essi considerano la lingua come strumento pragmatico di comunicazione e dunque perseguono la competenza comunicativa come obiettivo cardine.

Più recentemente, si assiste sempre più all'uso di metodi, che pur all'interno delle tematiche di base dell'approccio comunicativo, sono detti "integrati", in quanto accolgono principi provenienti da versanti diversi della glottodidattica e più in generale della psicologia d'apprendimento.

Tornando al discorso precedente sulla competenza comunicativa, bisogna sottolineare che il concetto di competenza comunicativa espresso da Hymes è stato ulteriormente sviluppato e ampliato da Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1990). Questi studiosi cercano di includere nel concetto di competenza comunicativa la dimensione grammaticale, quella psicologica e quella sociale.

Canale e Swain (1980:27) affermano che la competenza comunicativa include tre livelli: la competenza grammaticale, la competenza sociolinguistica e la competenza strategica; Canale (1983:6) aggiunge anche la competenza discorsiva (*discourse competence*).

Canale e Swain (1980:27) hanno asserito che un approccio comunicativo nell'insegnamento linguistico deve favorire l'integrazione delle competenze menzionate sopra allo scopo di facilitare i discenti. Del resto siamo nel pieno sviluppo dell'approccio comunicativo e della relazione collaborativa tra docenti e discenti con l'insegnante calato nel ruolo di facilitatore dell'apprendimento linguistico come vedremo fra poco.

A sua volta Bachman (1990:81-110) si propone di sviluppare ulteriormente la suddivisione di competenza comunicativa elaborata da Canale e Swain e propone l'abilità comunicativa nella lingua (*communicative language ability*). La sua CLA deve contenere la competenza linguistica, la conoscenza del mondo, la competenza strategica, il contesto situazionale e i meccanismi psico-fisiologici, vale a dire i processi neurologici e psicologici coinvolti nell'esecuzione linguistica come fenomeni fisici, quali luce e suono (Bachman 1990:84). L'interesse di Bachman è soprattutto quello di notare l'influenza della competenza strategica sulle prestazioni degli allievi nei test linguistici e di misurarla adeguatamente. Molto importante è la descrizione della sua

competenza linguistica (1990:84-98) che include due sottocompetenze, quella organizzativa e quella pragmatica. Mentre la competenza organizzativa è formata dalla competenza grammaticale e da quella testuale, la competenza pragmatica include i tipi di conoscenza che, in aggiunta alle competenze organizzative, si utilizzano per interpretare gli atti illocutivi socialmente appropriati e pertanto è formata dalla competenza illocutiva e dalla competenza sociolinguistica.

Queste descritte qui sopra sono alcune delle definizioni più conosciute sulla competenza comunicativa, che si può provare a ottenere nelle CSL anche tramite una forte esposizione alle norme socio-culturali della LS e con alcuni altri accorgimenti che presuppongono un cambio di ruoli e strategie all'interno della CLS.

Celce-Murcia et Al. (1995) riescono a mettere in relazione tra loro le diverse componenti della competenza comunicativa, cosa che non era riuscita agli autori precedenti: le varie componenti del loro schema (competenza linguistica, sociolinguistica, di azione, discorsiva e strategica) interagiscono e contribuiscono alla creazione del discorso.

Su questa falsariga si colloca anche Alcón Soler (2000) che considera la competenza discorsiva la più importante nell'ambito del concetto di competenza comunicativa (2000:261). Il suo schema di competenza comunicativa (2000:262) comprende tre sottocompetenze: la competenza discorsiva (a sua volta frazionabile in competenza linguistica, testuale e pragmatica); le competenze e abilità psicomotorie (ascoltare, parlare, leggere, scrivere); e la competenza strategica (che include le strategie di apprendimento e le strategie comunicative). Alcón Soler punta soprattutto ad incrementare la competenza discorsiva orale degli allievi nella CLS attraverso l'input orale che si genera in classe. L'autrice arriva a provare (2000:263-266) che né l'input apportato in classe dai materiali didattici, né l'input generato dall'interazione orale in aula sono sufficienti per garantire un'adeguato sviluppo della competenza discorsiva orale. Sono allora necessarie delle attività che permettano all'allievo di capire i processi di funzionamento della conversazione (tra queste attività, l'autrice include anche le adeguate chiusure conversazionali).

Attraverso attività di ricostruzione delle conversazioni e l'azione riflessiva del docente sull'aspetto comunicativo in questione si potrà provare a migliorare la competenza discorsiva orale dei discenti di una LS e dotarli pertanto di uno strumento per loro utilissimo e importantissimo.

### Cap 3: La didattica delle lingue

Margutti (2004) sostiene una posizione simile: per lei, uno degli obiettivi principali dell'insegnamento delle LS è quello di dotare l'allievo delle competenze linguistiche e socio-culturali necessarie a svolgere le proprie occupazioni, permettendogli di interagire adeguatamente con parlanti nativi in contesti diversi.

All'interno di un approccio comunicativo Nunan (1989b:80) sostiene che per aumentare la competenza comunicativa degli studenti, c'è anzitutto bisogno di un maggiore input comunicativo, soprattutto rivolto alle attività interazionali proprie del paese di cui si studia la lingua; e poi, è necessario un ruolo del tutto diverso per l'allievo, un ruolo non più subalterno a quello del docente nell'aula, ma attivo e pronto a negoziare le varie situazioni che si presentano nella CLS: in altre parole, l'allievo deve adesso contribuire all'insegnamento e non più solo riceverlo passivamente.

È ovvio che un nuovo ruolo per gli alunni presuppone un nuovo ruolo per gli insegnanti nella CLS: Breen e Candlin (1980) suggeriscono che il docente debba svolgere principalmente tre ruoli:

- 1) Agire come un facilitatore del processo comunicativo.
- 2) Agire come un partecipante attivo all'interno del processo comunicativo
- 3) Saper agire anche come un osservatore e come un allievo all'interno della CLS.

Breen (1985) prosegue poi paragonando la complessità della CLS alla complessità vita di una barriera corallina, che non si può percepire dall'esterno, ma solo osservandola da dentro: anche la CLS è un'entità culturale a parte, in cui si mescolano continuamente la soggettività e l'intersoggettività dei partecipanti. La CLS è un ambiente comunicativo in costante movimento dinamico in cui si trovano tante di quelle caratteristiche che per l'appunto permettono a Breen (1985: 142ss) di proporre la riuscita metafora con la barriera corallina; tra queste, le più interessanti ci sembrano:

- a) L'interattività, perchè si crede fermamente che si può lavorare e apprendere tutti in gruppo.
- b) la differenziazione, per la presenza di una notevole varietà di posizioni, obiettivi, punti di vista.
- c) la co-costruzione dei significati e delle procedure di interazione e negoziazione all'interno dell'aula.
- d) la collettività, perchè in ogni CLS c'è tensione tra la spinta interiore del singolo soggetto e le attività collettive didattiche, e c'è quindi tensione tra l'apprendimento soggettivo e quello collettivo.



e) la significatività, in quanto in ogni CLS si fornisce un significato a tutto ciò che si fa lì dentro, permettendo quindi una mediazione tra il pensiero soggettivo e quello collettivo arrivando, mediante la negoziazione, a un accordo di massima su definizioni, eventi e altro.

La posizione di Breen conferma quella più sopra e presuppone quel tipo d'insegnante disposto a mettere in discussione il suo ruolo proponderante all'interno del sistema classe, per interagire e negoziare con gli allievi in ogni circostanza richiesta dall'attività didattica che si sta svolgendo.

Un approccio del genere è ovviamente da caldeggiare, in quanto favorisce moltissimo la flessibilità e la cooperazione tra i ruoli del docente e dell'allievo, che sono ritenuti complementari in questa situazione e potenzialmente fautori di un proficuo scambio interattivo all'interno delle CLS. Coinvolgendo gli studenti in questo modo, possiamo giungere a una comprensione più articolata e completa del processo di apprendimento / insegnamento di una LS (e di uno stile di vita straniero, di un modo di pensare e dell'esperienza socio-culturale propria degli altri popoli). Gli allievi andrebbero anche coinvolti in tutte le fasi, preparative ed esecutive, del processo d'apprendimento: pianificazione, cambiamenti in corsa, valutazione. Nunan (1988) sostiene che i docenti debbano lasciare agli allievi adeguati spazi per inserire tutti quegli elementi linguistici e culturali che loro riconoscono come più utili e significativi ai fini dell'apprendimento della LS.

Sempre Nunan (1989a:112) si pronuncia su un altro punto molto interessante, vale a dire il doppio ruolo del docente nella CLS, che chiaramente insegna, ma allo stesso tempo fa anche ricerca. Per lui, gli insegnanti dovrebbero osservare e fare esperimenti didattici nella loro CLS e ciò implica una profonda revisione dei ruoli e delle responsabilità dei docenti, e una rivisitazione delle aree professionali d'influenza di insegnanti e ricercatori.

I tre ruoli del docente proposti da Breen e Candlin (qui sopra) ritornano in Wright (1991) che sostiene che l'insegnante di LS ottempera essenzialmente a tre funzioni:

- 1) è un utente della LS
- 2) è un analista, nel senso che è uno studioso e sfrutta e incrementa la propria conoscenza della LS
- 3) è un docente, vale a dire un professionista che percepisce e approfondisce le tematiche che emergono dal processo complementare di apprendimento/insegnamento.

Su questa falsariga Vasseur (2001) propone la figura dell'insegnante riflessivo, vale a dire di un professionista che deve sapersi mettere sempre in discussione, saper cambiare atteggiamento e metodologie quando è necessario, deve incoraggiare i docenti a tornare e ritornare sul lavoro collettivo che fa con loro nella CLS proprio con lo scopo di insegnare loro ad imparare.

L'obiettivo finale per le CLS, secondo questi studiosi, presuppone un personaggio che agisca come docente-ricercatore-facilitatore, il quale deve adottare un ruolo molto flessibile e dispendioso in classe. Il problema è vedere in che modo avviene il passaggio dalla teoria alla pratica, se avviene senza intoppi, in maniera lineare, o piuttosto presenti difficoltà e che tipo di difficoltà. Potenzialmente è evidente che queste idee possono essere molto utili e produttive nell'apprendimento e insegnamento delle LS nelle CLS. Potrebbero infatti tradursi in una fioritura di materiali didattici autentici, centrati sull'interazione reale nella LS e non su dialoghi artificiosi e poco rappresentativi di ciò che veramente accade nella comunità dei parlanti di cui si studia la lingua (vedi il nostro capitolo 1 in questo lavoro). E su un impiego di strategie comunicative all'interno della CLS per stimolare gli allievi ad acquisire un'adeguata consapevolezza delle norme socio-culturali proprie della LS che stanno studiando. E ancora, tradursi in una negoziazione costante dei ruoli all'interno dell'aula, per arrivare a un'interazione in classe che sfugga finalmente dal predominio docente e assomigli con assiduità alla comunicazione quotidiana.

Avevamo visto (Maggi 1996:52) come, in Italia e anche altrove, la realizzazione pratica dei principi teorici descritti qui sopra si fosse rivelata molto complicata: ad esempio, i libri di testo per le LS non fanno uso di interazioni complete e naturali, ma utilizzano dialoghi alienati da una naturale struttura interattiva (abbiamo visto come anche D'Addio Colosimo l'avesse notato 1978: 135); inoltre non è chiaramente definito in questi sussidi didattici di LS (relativi praticamente a tutte le lingue straniere) quali funzioni linguistiche vanno inserite in questi testi e in che ordine.

Relativamente all'Italia, avevamo anche notato la difficoltà di una relazione utile e produttiva tra docenti e ricercatori, fondata sul fatto che gli insegnanti rinfacciano ai ricercatori la loro mancanza di esperienza docente diretta, nonostante la quale propongono metodologie non facili da inserire nella pratica scolastica di tutti i giorni; a loro volta i ricercatori rifiutano regolarmente il contatto con la classe di LS e molto spesso evitano di incontrare gli insegnanti e se proprio devono formare qualcuno allora preferiscono formare i formatori.

Questo evidentemente è un circolo chiuso e si può probabilmente risolvere solo creando la figura unica del docente-ricercatore cui pensava Nunan: questo però comporta anche altri problemi, più strettamente di politica socio-economica applicata alla scuola, il cui trattamento non è possibile in queste pagine.

Lavorando nell'ambito di ricerca basato sull'osservazione in classe e sul discorso nell'aula, Ciliberti (2003a:11) sostiene la necessità, sulla falsariga di ciò che stiamo dicendo, di fare osservazione nell'ambiente classe, in quanto ciò permette di integrare i saperi teorici con l'attività pratica. Saper osservare con profitto la classe (anche la CLS) implica, per un docente, la capacità e la consapevolezza di possedere e saper riutilizzare in modo pratico differenti saperi: di tipo linguistico, sociolinguistico, sociologico, psicologico, antropologico-culturale (Ciliberti 2003a:12). Un insegnante al cospetto di una CLS dovrebbe analizzare attentamente l'interazione esattamente così come si sviluppa in classe, proprio per avere una visione reale di tutto quello che avviene all'interno dell'aula scolastica e di poter essere in grado di intervenire sulle necessità più pressanti con buone possibilità di successo.

Da tutto ciò si può dedurre che l'osservazione e la riflessione costante su tutto quello che avviene in classe costituiscono lo strumento più valido a disposizione dei docenti per raggiungere un'adeguata competenza professionale (Ciliberti 2003a: 14; Caronia 1997: 181).

Inoltre, nella CLS l'oggetto e lo strumento coincidono, dato che il contenuto dell'insegnamento/apprendimento è al tempo stesso lo strumento (la LS) mediante il quale si realizzano le azioni significative di insegnare e apprendere.

La classe di lingua straniera si attesta pertanto al luogo più importante di tutti, perchè è lì che, in una situazione di LS, gli allievi ricevono tutto ciò che potrebbe in prospettiva agevolare il più possibile il loro processo di apprendimento: la classe è un ambiente comunicativo (Ciliberti 2003b: 47) e in quanto tale presuppone uno stretto collegamento tra il discente e le opportunità partecipative e una notevole attenzione al contesto in cui si svolge l'unità didattica, perchè, come sostiene Mercer (1995:25), se ignoriamo il contesto trascuriamo la natura del linguaggio come modalità sociale di pensiero.

Margutti (2004:12) parte dalla concezione della lezione di LS come specifica attività sociale e anche lei sostiene la necessità dell'analisi dell'interazione didattica per vederne gli elementi più ricorrenti. Si rilancia la figura del docente-ricercatore che deve attingere alla vasta gamma delle discipline pragmatico-linguistiche da noi già viste nel cap 1 per migliorare la propria professionalità e per meglio gestire il processo di

apprendimento/insegnamento. Per lei (2004: 21), i meccanismi che si possono riscontrare nell'interazione sociale quotidiana permettono di ricostruire con fondatezza le norme pragmatiche e socio-culturali condivise da quella cultura di cui si studia la lingua; e questa consapevolezza acquisita delle regole di interazione sociale della LS permette poi di elaborare delle metodologie didattiche adeguate per l'insegnamento linguistico.

L'attività in classe è per Margutti (2004:31) un tipo di interazione faccia-a-faccia e il comportamento verbale e non-verbale di docenti e alunni risente delle azioni sociali che si stanno svolgendo nell'ambiente aula. Questa attività interattiva è organizzata in conformità a delle specifiche inferenze (il senso comune di Garfinkel già descritto nel capitolo 1) che i partecipanti condividono riguardo ai compiti e alle attività che sanno di dover svolgere in quella situazione specifica.

Margutti va avanti (2004: 137-138) sostenendo che ogni attività didattica è una situazione sociale in cui i partecipanti interagiscono (in modo verbale e non-verbale) per precise finalità e obiettivi didattici di cui sono consapevoli, muovendosi nello spazio classe e utilizzando vari supporti didattici, come la lingua, i cartelloni, vari oggetti ed altro. Al di là del fatto che il contenuto delle conversazioni è spesso prestabilito e che l'interlocutore è di solito designato dall'insegnante, queste interazioni si possono considerare autentiche perchè gli interlocutori sono consapevoli delle finalità didattiche di queste pratiche (2004:138).

Ciliberti osserva a sua volta (2003b: 47) che l'analisi dell'interazione verbale in molte classi ha rivelato una concezione ancora molto diffusa dell'insegnamento come trasmissione di conoscenze, con una pratica docente spesso imperniata sul monologo, piuttosto che uno sviluppo appropriato della costruzione collaborativa delle conoscenze stesse, in simbiosi con l'ambiente classe.

Pugliese (2003:23), nota che uno dei problemi per l'insegnamento delle LSs in Italia è la mancata attuazione delle riforme scolastiche, che esistono sulla carta, ma non ancora nella pratica educativa quotidiana: anche lei caldeggia la negoziazione e lo scambio proficuo di comunicazione nell'interazione in classe, definendo il suo docente esemplare come colui che deve infondere saperi e conoscenze, ma che soprattutto deve far parlare gli allievi, deve far loro dire e ridire cose e impressioni, deve essere in grado di fare produrre lingua agli alunni, sfruttando tutto l'insieme di conoscenze teoriche e pratiche che deve necessariamente possedere d'entrata. Insomma, i docenti devono generare comunicazione, anche perchè poi ciò che effettivamente si dice nella CLS è il

prodotto della negoziazione e interazione continua tra docente e allievi (Pugliese 2003:41).

Tutta la discussione svolta qui sopra tende a coniugare alcuni aspetti teorici della didattica delle lingue, che riteniamo importanti per la nostra ricerca, con alcune alternative al modo di apprendere/insegnare una LS che sono sostanziali per noi e alle quali crediamo profondamente: del resto, in una situazione come quella in cui sono calati i nostri soggetti campione, che apprendono l'ILS nel proprio paese e in gran parte nella propria CLS, le situazioni secondo noi più importanti da considerare sono, dal punto di vista teorico, quelle legate alla distanza (o in questo caso affinità) linguistica tra i due sistemi e alle possibilità di apparizione del transfert linguistico positivo e negativo documentate dagli studi cui abbiamo fatto riferimento sopra; e inoltre, dal punto di vista pratico, le possibili differenze che si possano riscontrare nella CLS tra le realizzazioni ottimali della relazione docente/discenti che abbiamo suggerito, riprendendo il pensiero di vari studiosi, e che possono portare anche alla reciproca negoziazione delle attività didattiche e dei sussidi metodologici, e ciò che invece davvero accade, nella CLS come nelle aule scolastiche in generale, nel rapporto e nella (eventuale) negoziazione tra chi insegna e chi apprende.

Dopo questa sezione, siamo pronti a soffermarci con la dovuta attenzione su un fenomeno importantissimo per questo studio e pertanto ci prepariamo ad affrontare la pratica dell'interazione in classe con particolare riferimento all'interazione nella CLS.

### **3.3: L'interazione in classe e nella CLS.**

Premettiamo che nel nostro studio non analizziamo l'interazione in classe; tuttavia sulla falsariga di altri studi di questo tipo (a cominciare da Bardovi-Harlig et al. 1991) e di tutte le preziose informazioni confidenzialmente ricevute dai docenti dei nostri soggetti partecipanti alla ricerca, riteniamo importante soffermarci sulle caratteristiche di questo specifico ambito disciplinare con l'obiettivo che le informazioni che ricaveremo dalla letteratura esistente al proposito e dai colleghi insegnanti possano servirci ad integrare positivamente le nostre ipotesi di partenza che presentiamo nel capitolo 4.

Inizieremo pertanto con una carrellata di esempi tratti dai principali studiosi che si sono dedicati a questo settore.

Levinson (1983: 318) considera l'interazione in classe come un'attività conversazionale, alla stessa maniera di altre forme di interazione istituzionalizzata (quella che ha luogo nei tribunali, negli studi medici, nei commissariati di polizia e via dicendo). Anche

prima, Levinson (1979), in una discussione sui tipi di attività e sulla lingua utilizzata in essi, osserva che negli scambi interattivi tra docenti e allievi si registra l'uso di differenti varietà della lingua in relazione all'obiettivo da raggiungere. Egli sottolinea (1979: 383-392) la differente utilizzazione delle domande da parte dell'insegnante: in alcuni casi una domanda si deve considerare come "una richiesta a seguire una procedura" (1979:386) in un compito assegnato e specifico; in altri casi, il docente, ponendo determinate domande, concede agli allievi la possibilità di esprimere le loro conoscenze mediante un dialogo interattivo fatto di domande e risposte.

Per Levinson (1979:389), l'insegnamento si propone essenzialmente due obiettivi:

- organizzare sistematicamente i saperi e le conoscenze
- impartire delle abilità specifiche (ad esempio, evidenziare la pronuncia e lo spelling di una lingua).

Questa affermazione sottintende una mancanza di equilibrio all'interno delle classi: i docenti occupano una posizione privilegiata e centrale all'interno del processo dell'apprendimento/insegnamento, dal momento che sono considerati gli esperti che conoscono perfettamente il campo e anche i possessori dei saperi scientifici all'interno del sistema scolastico. Dal canto loro, gli studenti possono interferire nell'interazione scolastica soltanto quando glielo concedono i loro docenti.

In questo sottocapitolo ci proponiamo l'obiettivo di rinforzare questo punto e pertanto presenteremo esempi della relazione tra docenti e alunni all'interno delle classi, includendo anche la specifica CLS.

Come osservato, Levinson sostiene che l'interazione in classe presenta differenze con la conversazione spontanea e quotidiana; da parte sua Heritage (1984: 240) sostiene che alcune attività che hanno luogo in contesti situazionali ristretti, come, ad esempio, gli interrogatori nei commissariati, possono anche avvenire al di fuori dei loro contesti specializzati ed essere condotti allo stesso modo di una conversazione spontanea e quotidiana.

In un famoso studio sull'interazione in classe Sinclair e Coulthard (1975) si erano mostrati d'accordo sulle differenze sostanziali tra lo scambio interattivo a scuola e quello della vita di tutti i giorni, e secondo loro ciò era dovuto all'obiettivo principale dell'insegnamento, vale a dire istruire gli alunni. Tutto questo naturalmente influenza la struttura organizzativa della conversazione: mentre nell'interazione spontanea gli argomenti cambiano e non sono prevedibili (Sacks 1992), all'interno delle aule i docenti

### Cap 3: La didattica delle lingue

scelgono l'argomento e lo presentano ai loro interlocutori, i quali, come regola, non possono inserire o proporre un nuovo argomento.

Di conseguenza, gli scambi comunicativi in classe differiscono in modo essenziale dal modello domanda-risposta, composto di coppie adiacenti ben organizzate, che abbiamo visto nel capitolo 1 essere alla base delle sequenze conversazionali: in aula il docente, nella maggior parte dei casi, non solo inizia lo scambio ma lo conclude anche, dopo la replica dell'allievo.

Il tipico e caratteristico scambio comunicativo all'interno dell'aula consiste perciò nelle tre mosse docente-allievo-docente, che porta uno squilibrio all'interno della classe dato che si può calcolare che l'insegnante abbia circa due terzi dell'interazione a sua completa disposizione, almeno secondo studiosi come Sinclair e Coulthard (1975), McHoul (1978) e Mehan (1979)

La struttura a tre mosse, detta anche "tripletta" e proposta da Sinclair e Coulthard (1975), è organizzata al suo interno secondo lo schema "avvio--risposta-commento" ed è considerata la forma di interazione più frequente all'interno dell'aula (a questo proposito si veda anche la discussione in Pallotti 1998: 277-280): quando la terza mossa (il commento o, nell'originale inglese, il *follow-up*) non ha luogo, ciò normalmente sta a significare che la risposta prodotta dall'alunno è sbagliata o comunque non è quella che l'insegnante voleva ascoltare in quella particolare situazione (Coulthard 1985: 125).

Sinclair e Coulthard analizzavano la lingua parlata in classe con in mente l'obiettivo di sviluppare e poi applicare in ricerche successive un sistema generale di analisi del discorso: molte implicazioni della loro ricerca vanno oltre gli scopi di questo lavoro, tuttavia la loro descrizione di mosse, scambi e transazioni, corroborata da ore e ore di registrazione e quindi da un notevole numero di dati, è utilissima per iniziare a capire come realmente si svolge la comunicazione in aula.

I contributi di Mehan (1979) e McHoul (1978; 1990) ci presentano una prospettiva differente: in questi lavori assistiamo al tentativo di analizzare l'interazione scolastica da un punto di vista più sociologico, e rispettoso delle metodologie e del pensiero della AC e dell'etnometodologia, mentre l'approccio di Sinclair e Coulthard era soprattutto linguistico e basato essenzialmente su caratteristiche grammaticali (Sinclair e Coulthard 1975:8; Mehan 1979:183).

Ad esempio, McHoul (1978:189) osserva che ci sono le seguenti differenze tra l'interazione in classe e la conversazione quotidiana e spontanea:

### Cap 3: La didattica delle lingue

- a) La potenzialità che si verificano pause del parlato è molto alta (per ragioni di formalità).
- b) La potenzialità che si verificano sovrapposizioni del parlato (frequentissime nella conversazione spontanea) è ridotta al minimo, perchè non si prende in considerazione la possibilità per l'insegnante (o per lo studente) di lasciare campo libero nell'interazione a quell'allievo che si auto-seleziona mentre è già in atto uno scambio interattivo.
- c) La potenzialità che si verificano sovrapposizioni del parlato è ridotta al minimo anche perchè non si prende in considerazione la possibilità che uno studente ne selezioni un altro utilizzando la tecnica che prevede che "colui che parla in quel momento selezioni il prossimo interlocutore" (come invece accade nell'interazione quotidiana).
- d) La permutabilità del cambio di turno è anch'essa ridotta al minimo all'interno delle aule: McHoul (1978:208) infatti sostiene che i cambi di turno sono rari negli scambi interattivi in classe e ritiene che la conversazione scolastica sia un sistema fortemente precostituito, nel quale il docente domina lo scambio limitando a tal punto le possibilità elettive degli allievi che si ritrovano con la sola alternativa di continuare a parlare oppure selezionare l'insegnante come prossimo interlocutore.

Vediamo ora un esempio che può dimostrare quanto affermato sopra: McHoul (1978: 193) ci fornisce questo scambio (da noi liberamente tradotto) per rendersi conto delle ampie pause che si verificano all'interno del turno di parola dell'allievo (il punto (a) di cui sopra:

In questo esempio T sta per insegnante e le altre lettere denotano gli allievi delle classi sotto osservazione.

(1) T: quale era quella teoria particolare di cui abbiamo parlato Elizabeth (2.1)

E: Scusi

T: sulla teoria dei modelli interni-delle città

(2.0)

E : e ::m

(0.3)

E: uh::

(0.2)



E: que-quella del posizionamento

Questo esempio ed altri presentati sempre da McHoul sull'interazione in classe in Australia e nel Regno Unito dimostrano con sufficiente chiarezza che il docente possiede, da solo nell'ambiente classe, il diritto di utilizzare la tecnica comune nelle conversazioni spontanee per cui "chi sta parlando in quel momento seleziona il prossimo parlante"; di conseguenza sono confermate le previsioni a suo tempo fatte da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974: 718) riguardo la possibilità di una relazione costante tra il cambio di turno e l'identità sociale. L'insegnante è qui l'autentico "Deus ex machina" nell'ambiente classe, fa e disfa, solo lui può concedere il permesso di parlare a qualcun altro perchè in un modo o nell'altro lui è sempre il "current speaker". È pertanto lui, il docente, che gestisce il cambio di turno dall'alto di una superiorità che in quel dato momento McHoul si sente di riconoscergli, tutto questo scavalcando le più basilari regole dell'interazione quotidiana e non istituzionale.

Mehan (1979) continua a lavorare su fenomeno del cambio di turno in classe: mentre concorda senz'altro con McHoul sull'effettivo predominio in classe degli insegnanti, i dati in suo possesso dimostrano una partecipazione più attiva degli allievi in classe. Per Mehan (1979: 84ss), i docenti, durante le lezioni, assegnano i turni ai loro alunni mediante l'utilizzo di tre tecniche:

- a) nominare individualmente l'allievo
- b) invito a prendere la parola, dicendo agli allievi di alzare le mani per ottenere il turno, in contesti del tipo "chi sa dove si trova il fiume Reno?".
- c) invito a replicare, direttamente e in gruppo, per completare una frase, per rispondere a una domanda fatta al gruppo e altro ancora, in contesti quali, ad esempio, "cosa è questo?".

Mehan sostiene che i docenti utilizzano alcune strategie specifiche per rispettare la necessità di ottenere e mantenere l'ordine nelle loro aule. Se gli insegnanti danno la parola a un allievo, di solito non gradiscono che qualcun altro si intrometta violando la procedura di assegnazione dei turni di parola. I docenti normalmente non valutano in modo positivo nessuna violazione dell'ordine costituito all'interno del gruppo classe, anche nei casi in cui l'intromissione di un altro alunno ha fornito la risposta o le risposte corrette a quella situazione d'insegnamento specifica.

Tuttavia, Mehan (1979: IIIss) ha osservato che talvolta il docente deve violare le procedure basilari dell'assegnazione dei turni di parola per poter uscire da una situazione complicata (ad esempio, quando si rivela particolarmente difficile rispondere

a una domanda). In questi casi, i docenti dimostrano di accettare qualsiasi contributo, senza soffermarsi sul rispetto delle procedure ordinate all'interno dell'aula, che gli permetta di uscire rapidamente dalla situazione difficile.

Mehan, pertanto, considera le lezioni in aula come esempi di interazioni collaborative, nelle quali alunni e docenti cooperano e co-partecipano per prendere la parola (1979:114-116); quando un docente nomina un allievo e quell'allievo non risponde correttamente o si rifiuta di rispondere, allora il campo è di nuovo aperto e qualche altro alunno si potrà fare avanti per fornire la risposta adeguata.

Gli insegnanti, per Mehan, accettano di solito questa creatività da parte dei loro studenti, e in questi casi lasciano loro a disposizione l'opportunità di un cambio di turno tra allievi invece della normale procedura di assegnazione del turno gestita dall'insegnante nell'interazione scolastica.

Mehan sostiene anche, basandosi sulla cornice teorica dell'Etnografia Costitutiva (che è la disciplina che studia i modelli dell'interazione in classe insieme ai fattori sociali del mondo educativo: 1979:18), che gli allievi collaborano attivamente con i docenti nel processo organizzativo dell'interazione scolastica. Per Mehan, l'interazione in classe non è rappresentata da atti isolati di parlato dei docenti e degli allievi: al contrario, essa ha luogo all'interno di un discorso significativo e ben collegato, adeguatamente posizionato in un contesto sociale.

Tuttavia, gli allievi devono rispettare determinate procedure se vogliono vedere l'inclusione dei loro contributi nel discorso scolastico.

Le procedure essenziali da osservare sono le seguenti:

- 1) l'inserimento delle informazioni negli spazi (o "fessure") appropriate, ad esempio nei momenti di silenzio tra i turni di parola.
- 2) l'abilità e la capacità di scegliere gli argomenti e le informazioni rilevanti per la discussione in atto in aula.
- 3) La capacità di produrre contributi originali per la discussione che si sta svolgendo in classe, assicurando quindi un interessante e proficuo sviluppo della lezione.

Mehan (1979: 165ss) ritiene che, durante l'istruzione, i docenti forniscano agli allievi segnali riferibili alle specifiche procedure di assegnazione del turno che sono in atto in quel determinato momento. Pertanto, gli alunni devono scegliere la procedura corretta da adottare allo scopo di ottenere la parola: i docenti fanno uso di elementi paralinguistici, di movimenti del corpo e gesti e dei fattori dati dal contesto e gli alunni

devono essere in grado di decidere rapidamente quale procedura di assegnazione dei turni di parola sta operando in quel momento.

Mehan ritiene che gli inviti a prendere la parola e a replicare possono confondere particolarmente gli allievi, perchè molto spesso i modelli di richiamo di primi (“chi sa...?”) e dei secondi (“che cosa è questo?”) possono essere enunciati simultaneamente dal docente. In questi casi, gli alunni devono dedurre il tipo di procedura di assegnazione del turno in atto dalla parte più enfaticata della frase (“chi sa CHE COSA È QUESTO?”).

Mehan (1979: 169-170) arriva a concludere che gli allievi sono partecipanti attivi all'interno del contesto classe: infatti collaborano attivamente alla costruzione del loro ambiente e non accettano passivamente le opinioni del docente, nè rispondono soltanto agli stimoli del contesto. C'è la necessità di fornire agli allievi una integrazione di forma e contenuto, nel senso che se uno studente conosce delle informazioni rilevanti al punto di vista accademico ma non sa come ottenere il diritto di parlare in aula, oppure ha capito come ottenere la parola ma non sa poi cosa fare una volta che l'ha ottenuta, si ottiene comunque un risultato negativo dal punto di vista globale dello scenario classe.

Il lavoro di Mehan dimostra l'importanza del ruolo del docente, che deve essere flessibile e socialmente competente: Hymes (1972c:XXXVI) aveva già sottolineato che per gli insegnanti era molto importante diventare “etnografi delle loro situazioni”, aprendo pertanto il passo al ruolo del docente-ricercatore che senz'altro la figura preferita dalle teorie dell'insegnamento linguistico, ma che è anche difficile da conciliare praticamente nella vita di tutti i giorni.

Vogliamo sottolineare che l'idea di docenti come ricercatori all'interno dell'area di competenza viene da studiosi più interessati nelle attività d'insegnamento come evento sociale (in una prospettiva etnometodologica ed etnografica, come sopra Mehan e Hymes) piuttosto che negli aspetti specifici dell'insegnamento stesso (sia di lingue straniere che di qualsiasi altra materia).

In Italia, Orletti (1981 e 2000) esamina il fenomeno del cambio di turno nell'interazione scolastica, e, osservandolo da una prospettiva etnografica, arriva a conclusioni somiglianti a quelle di Mehan: anche per lei, infatti, i docenti hanno la parola per la maggior parte del tempo nelle aule, ma sicuramente gli alunni possono aiutare nell'organizzazione della struttura del cambio di turno e dell'interazione al completo.

Su questa falsariga si innesta il lavoro di Fele e Paoletti (2003) che ci fornisce un'ampia panoramica sulla situazione dell'interazione in classe, anche alla luce dei contesti

interculturali sempre più frequenti, e del modo con cui viene gestito il potere in classe, sezione del libro quest'ultima molto interessante per il profondo trattamento dell'argomento: Fele e Paoletti affermano (2003:143) che il potere dell'insegnante nell'ambiente classe si misura e si costruisce attraverso l'adeguata partecipazione degli alunni. Senza la collaborazione degli allievi l'ordine conversazionale non può essere raggiunto. L'ampio potere conversazionale del docente deve comunque lasciare spazio alla spontaneità degli alunni che a volte hanno la necessità di comunicare tra di loro con finalità differenti (come il divertimento) da quelle più scolastiche che si stanno portando avanti in aula.

In precedenza, Berruto, Finelli e Miletta (1983) ci presentano una dettagliata analisi dell'interazione in classe: dapprima offrono una spiegazione del perché gli studi riguardanti l'interazione verbale (quindi anche quella in aula) non si sono sviluppati adeguatamente fino alla seconda metà degli anni settanta (come notato in 1b). Per loro ciò è dovuto a una combinazione di fattori, in particolare l'approccio tradizionale (traduttivo-grammaticale) all'insegnamento linguistico e la scarsa percezione dell'importanza della comunicazione verbale (perché considerata come ovvia e "normale" e quindi non oggetto di attenzioni e ricerche particolari).

Berruto et al. considerano l'interazione scolastica come un aspetto della vita sociale: notano anche l'asimmetria in aula tra il docente, che organizza e struttura attivamente lo scambio comunicativo e gli allievi, che sono esposti in maniera passiva a questo tipo di comunicazione. Berruto et al. (1983:178) sostengono che nelle conversazioni quotidiane non si registra una tale asimmetria, sebbene essa possa riscontrarsi negli interrogatori dei tribunali e nelle sessioni terapeutiche tra paziente e medico.

All'interno dell'aula, però, l'insegnante possiede il comando totale della situazione (come sostenuto anche da McHoul): Berruto et al. notano una mancanza completa di bidirezionalità dal momento che il docente controlla sempre il sistema del cambio di turno. Più in particolare, essi osservano e sottolineano che c'è una asimmetria di ruoli, diritti, doveri e compiti (o funzioni) tra le due principali categorie di partecipanti (studenti e docenti) alle attività in aule scolastiche. Essi sottolineano anche che il pattern tipico dell'interazione scolastica è quello della "tripletta" avvio-risposta-commento proposto da Sinclair e Coulthard (Mehan aveva chiamato il "follow-up" col termine di "evaluation" valutazione).

Qui di seguito presentiamo un esempio di questo tipo di interazione in classe, dove (I) corrisponde a docente e (A) ad allievo:

(2) I: è un'uguaglianza tra due espressioni algebriche

A: sì

I: ecco (...)

(Berruto et al. 1983:19)

Tuttavia Berruto et al. (1983: 203) sostengono la presenza, nelle aule, di un tipo di conversazione differente da quella molto rigida e predominata dall'insegnante descritta sopra. Per loro, infatti, può avere luogo un tipo di interazione più conversazionale, dove gli scambi non dipendono tanto dai ruoli dei partecipanti ma hanno lo scopo di ridefinire e di mettere in discussione questi ruoli. Questi scambi interattivi sono necessari per esprimere opinioni ed imporre la personalità dei partecipanti: in questi momenti gli allievi hanno l'opportunità di assumere il controllo della situazione o almeno di provarci. In questi casi è possibile trovare espressioni di accordo, disaccordo, rifiuto e così via all'indirizzo dell'approccio adottato dal docente in una determinata situazione: sono questi i momenti in cui i programmi educativi oppure alcuni argomenti particolari vengono messi sotto pressione dagli studenti raggiungendo a volte anche la forma aggressiva della protesta verbale.

Per descrivere meglio questo punto presentiamo il frammento seguente:

(3) I: di...tu cosa dici

A: se vuole glielo spiego cioè i termini noti

I: bè va bè ma questa qui è una cosa meccanica

A: cosa c'entra? (...)

(Berruto e al. 1983: 191)

Nel frammento qui sopra l'allievo mostra il proprio disaccordo all'insegnante che non gli ha mostrato la giusta considerazione per la risposta fornita ad una domanda riguardante la matematica.

Pertanto, Berruto et al. identificano un altro tipo di "tripletta", composta da attacco-difesa-protesta, che ha luogo in certi momenti dell'interazione in classe, quando gli obiettivi della comunicazione sono differenti. Gli scambi non si riferiscono all'insegnamento ma ad obiettivi significativi dal punto di vista interpersonale, quali la definizione dei ruoli e le funzioni dei partecipanti.

Anche Orletti (1981) suggerisce che l'organizzazione del cambio di turno in aula può dipendere dall'alternanza di due modelli:

- 1) i modelli di interazione scolastica imperniati sul punto di vista sociale e interpersonale

2) i modelli di interazione scolastica imperniati sulle attività di docenza.

Di conseguenza, Berruto et al. riconoscono che nella maggioranza dei casi i docenti hanno il diritto di controllare a loro piacimento l'interazione in classe: è comunque importante considerare il contributo apportato dagli allievi, specie a livello interpersonale. I tre studiosi non lo dichiarano ma sembrano proporre un ruolo più attivo degli allievi in aula durante le varie attività che vi si svolgono.

A dire il vero alcuni studiosi approvano la modalità del dialogo didattico nelle tre mosse classiche "avvio-risposta-commento" proposta da Sinclair e Coulthard: ad esempio Mercer (1995) e Nassaji e Wells (2000) sostengono che quel tipo di interazione didattica è necessario nel rapporto uno-molti che si registra all'interno dell'aula, per costruire un patrimonio di conoscenze comuni attraverso la cooperazione in classe.

Una delle critiche più frequenti che l'interazione didattica a tre mosse scatena è relativa alle cosiddette "*display-questions*", particolarmente usate nella CLS: si obietta, infatti, che la maggior parte delle domande fatte dai docenti in classe hanno una risposta precedentemente nota, ben diversamente da quanto accade nelle conversazioni quotidiane tra parlanti nativi; Van Lier (1988: 231-232) afferma invece che le *display-questions* sono prodotte allo scopo di far parlare gli allievi: quindi la vera funzione di questo tipo di domanda prodotta dal docente è quella di fornire un input e favorire delle risposte verbali.

Dal canto loro Drew e Heritage (1991: 27) accomunano l'interazione in classe all'interazione in tribunale perchè in entrambi i contesti è presente il pubblico e il sistema per la presa del turno è organizzato e costruito appositamente per limitare e controllare le possibilità di coinvolgimento e partecipazione degli spettatori nell'interazione in corso.

Fasulo e Girardet (2002:71) pongono l'accento sulla contraddizione tra gli obiettivi educativi che compaiono nel discorso in classe e i risultati poco positivi generati dall'organizzazione strutturale del discorso scolastico; inoltre, gli autori notano la dicotomia che si riscontra tra l'identità debole dei soggetti sociali presenti in classe (inclusi i docenti) e l'identità forte di un'autorità superiore, esterna alla classe, che sovrintende alla produzione del sapere e alla verifica della sua adeguata riproduzione in aula. Dal saggio di Fasulo e Girardet si può dedurre la forte presenza e influenza di un assetto istituzionale che si disinteressa di considerare la scuola un centro di ricerca, socialità e collaborazione, come certamente sarebbe auspicabile, e invece mira a una classificazione del profitto degli alunni obbligata e ottenuta spesso su basi aleatorie.

### Cap 3: La didattica delle lingue

Per fortuna gli autori (2002:70) lasciano il campo aperto all'ottimismo, confermando la crescita nell'ambiente classe di due attività e modalità di discorso scolastico che cambiano radicalmente la struttura di partecipazione: la discussione in classe tra discenti e docente, con negoziazione dei cambi di turno e con interventi mirati del docente che tollera scorrettezze formali e si preoccupa della sostanza del discorso; e il lavoro di gruppo che permette una più qualitativa partecipazione degli allievi e favorisce la creazione di un discorso scritto sfruttando le basi argomentative dell'oralità.

Finora abbiamo discusso la relazione allievi-docenti nelle aule scolastiche e quello che può causare per l'interazione in classe, soffermandoci particolarmente sulle procedure che regolano l'assegnazione del cambio di turno in quel contesto: vogliamo ora discutere più da vicino l'interazione nella CLS, soffermandoci anche su un punto molto importante per la nostra ricerca, vale a dire le chiusure conversazionali.

Uno studio di Lörcher (1986) ci permette di esaminare da vicino sia la CLS che le CC in quel contesto: Lörcher (1986:17) sostiene che le CC, così come le aperture conversazionali e il sistema del cambio di turno sono differenti nella CLS paragonati a quelli di solito utilizzati nella conversazione quotidiana.

Egli sottolinea che gli allievi spesso non possiedono un controllo adeguato della loro LS e pertanto incontrano molti problemi nel tentativo di realizzare questi scambi interattivi in aula. In riferimento alle CC, Lörcher afferma che nelle aule scolastiche esse presentano la seguente struttura :

- 1) riassunto rapido dei contenuti della lezione oppure annuncio implicito da parte del docente che l'interazione volge al termine (mediante espressioni quali “cosa succede alla fine?”)
- 2a) Annuncio esplicito della fine della lezione fatto dagli insegnanti
- 2b) (opzionale) espressioni per ringraziare gli allievi e concludere gradevolmente l'interazione da parte dei docenti.

Presentiamo ora un esempio fornito da Lörcher (1986: 17) e liberamente tradotto in italiano: premettiamo che il suo studio analizza le prestazioni comunicative di allievi di madrelingua tedesca che apprendono l'inglese come lingua straniera (EFL) nelle scuole secondarie in Germania. Nel frammento (T) sta per insegnante e (P) per allievo:

(4) T: e adesso, chi può terminare? Wolfgang (il punto (1) sopra)

P: arriva l'elicottero e noi aiutiamo, eh, Ted, e lo portiamo in ospedale (la risposta dell'allievo al quesito)

T: mhm

Grazie (il punto (2b) descritto sopra)

Va bene così. Siamo pronti ora (il punto (2a) di cui sopra)

Come possiamo notare il docente chiude personalmente l'interazione: non c'è nessuna negoziazione (almeno per Lörcher) tra docente e studenti e le CC non sono costruite in cooperazione, così abbiamo visto che è la regola per la conversazione quotidiana. Inoltre, gli allievi non sono esposti alle strutture reali delle CC nella LS che apprendono: non sono per niente considerati, infatti, i suggerimenti per le pre-chiusure che abbiamo visto nel capitolo 1 essere necessari per una corretta organizzazione di quest'atto interattivo.

Naturalmente, all'interno delle CLS avvengono molte altre CC, oltre a quelle relative al termine delle lezioni; sulla base di questo esempio, comunque, si potrebbe ritenere che in una CLS gli allievi non apprendono di solito le strategie per iniziare una sequenza conclusiva di una conversazione; oltre a ciò, non ricevono abbastanza informazioni che li possano aiutare a capire che qualcun altro ha iniziato una sequenza conclusiva. Non sono presentate adeguatamente (o per niente) le "fessure" per inserirvi le cose non ancora comunicate durante una qualsiasi interazione e gli allievi non imparano le strategie per differire la conclusione di uno scambio comunicativo (ad esempio, come visto, utilizzando un generatore di nuovo argomento, "niente altro da dire" in italiano, per infondere nuova energia alla conversazione).

Inoltre, la particolare struttura dell'interazione in classe non aiuta certo gli studenti a conseguire un ragionevole controllo della specifica strategia conversazionale delle CC. Lörcher (1986: 21) suggerisce che gli alunni dovrebbero fare pratica nella CLS riguardo a come chiudere una interazione in maniera adeguata e in modo creativo: dovrebbero fare attività di role-play libero, con l'opportunità di iniziare nuovi argomenti e di inserire elementi conversazionali dimenticati al posto giusto. Lörcher suggerisce di scrivere appositi dialoghi e poi recitarli a coppie o in piccoli gruppi presentandoli all'intera classe.

Anche Lörcher sostiene la necessità di un ruolo più attivo degli alunni sia all'interno delle classi che nella pianificazione dei curricula. In particolare, nella CLS l'organizzazione delle attività comunicative deve essere discussa in anticipo riunendo tutti gli interlocutori interessati alla pratica educativa.

Altri esempi di interazione nella CLS tra spagnolo e italiano, oltre a quelli molto interessanti di Torrens Guerrini (1998; 2001) visti già in 1.5.2, ci sono forniti da Birello (2005:421sgg) che analizza i frequenti casi di commutazione di codice (code-switching)



che avvengono nelle classi dove studenti di L1 catalano e spagnolo studiano l'italiano LS. La studiosa nota che il code-switching è utilizzato in molteplici casi per parlare della lingua (428-434), ad esempio per dare o chiedere una parola o una traduzione di cui si ha bisogno in quel momento; per confermare o venire a conoscenza di una parola o di un nome; per aiutare un compagno, dandogli suggerimenti e assicurandosi che abbia capito ciò di cui si sta parlando in classe. Birello osserva anche (2005:434-437) l'uso del code-switching sia come risorsa per parlare del compito assegnato, di ciò che deve essere fatto in classe (a che punto dell'esercizio ci si trova; riassumere le istruzioni; chiedere più informazioni a un compagno) che come risorsa per parlare del processo di apprendimento, facendo riflessioni, osservazioni e commenti utilizzando il cambio di codice. Ad esempio, per confermare e riconfermare una parola, Birello (2005:431) presenta molti esempi, tra cui i seguenti:

- 1) da due settimane fa **es això no**;
- 2) da:::otto mesi no, **per eliminació no**, otto mesi no?
- 3) Cintura **és el cinturó no?**

Inoltre, la commutazione di codice serve anche a spingere una compagna di classe a fare una parte dell'esercizio (Birello 2005:435) come in questo esempio:

Laia fai tu una! Va! **Encara que no l'hagis fet!**

In Italia ci sembra interessante lo studio di Anderson (2003) che analizza classi di inglese e anche di tedesco come LS in Italia: l'autrice mette in risalto i fenomeni di commutazione di codice (code-switching) che avvengono in classe durante l'interazione tra docenti e alunni; Anderson (2003:76-77) nota la funzione interattiva del code-switching basata su due principi pragmatici. Il principio della precedenza si basa sul dato di fatto che le informazioni nuove vengono di solito processate rifacendosi a schemi interpretativi già attivati e dunque l'interlocutore si conforma, durante l'interazione, alle scelte conversazionali di chi ha parlato prima. C'è poi il principio della salienza che si basa fondamentalmente sulla capacità degli interlocutori di sfruttare sistematicamente le risorse comunicative di cui dispongono per far risaltare certi punti del discorso, influenzando così maggiormente l'attenzione degli altri partecipanti

Anderson (2003: 83-84) nota che nelle CLS c'è una costante alternanza della LM e della LS degli allievi: di solito la LS ha la funzione di lingua-oggetto, serve cioè a illustrare le caratteristiche di quel sistema linguistico, mentre la LM si utilizza nel discorso metalinguistico per correggere gli errori di tipo grammaticale oppure per chiedere il significato di un termine specifico. Si ricorre anche alla LM (2003:85) per dare le

istruzioni più complesse. A sua volta, la LS risulta maggiormente utilizzata nell'interazione con la CLS intesa come interlocutore collettivo o uditorio globale, mentre la LM degli alunni è utilizzata nell'interazione con i singoli studenti.

Anderson (2003:79) sostiene che nelle CLS non si adotta (se non in casi sporadici) la sola LS ma che si verifica un'alternanza di codice che ha un suo significato nell'interazione didattica, che aiuta una comunicazione e un apprendimento più proficui e che è in gran parte riconducibile ai principi pragmatici generali della precedenza e della salienza osservati sopra.

Vediamo un esempio che ci mostra quest'alternanza di codice nella CLS: nel frammento che segue (I) sta per insegnante e ++ per una pausa inferiore a un secondo:

(4) I: can you go to the blackboard with your- (l'alunno va alla lavagna) **Ce la fai a disegnarlo? Solo l'ora? Questo qua?** (brusio) **Per tutti quanti ++ Tu lo disegni poi lo facciamo leggere.** S::::! Very good. Ok. + what's the time.

(Anderson 2003:85)

Qui si osserva come l'insegnante, che normalmente utilizza la LS nel dialogo in classe, si appoggia alla LM dell'allievo per uno scambio comunicativo quasi privato, a due, con quell'allievo in particolare per chiedergli se è in grado di fare un certo disegno alla lavagna.

Margutti (2004:135-136) osserva come nelle CLS l'oggetto e lo strumento coincidono nel senso che il contenuto dell'apprendimento/insegnamento è al tempo stesso lo strumento tramite il quale insegnare e apprendere, vale a dire la LS; per lei, dunque, dovrebbe esserci un'inclusione più massiccia di interazioni reali (magari registrazioni di programmi radio o TV, come avevano suggerito Grant e Starks (2001) con il linguaggio delle soap-operas) in LS nella CLS con l'obiettivo didattico di far comunicare e lavorare gli studenti nella loro LS.

Anche Van Lier (2002: 51-52) sostiene che l'interazione sociale può agevolare notevolmente la consapevolezza linguistica e pragmatica dei discenti e propone di osservare e studiare le interazioni reali con i propri allievi all'interno della CLS: questo può aiutare a ridurre considerevolmente la visione dell'insegnamento come imposizione ed obbligo e può sviluppare la coscienza degli allievi, che allora saranno capaci di creare opportunità di apprendimento linguistico e pragmatico produttivo.

Avevamo visto in precedenza come Lörcher avesse sottolineato la mancanza di negoziazione nelle CLS tra docente e allievi; dal canto suo Salaberri Sagrario sostiene (2002:73-83) che l'interazione in classe (e nella CLS) si è quasi del tutto evoluta dalla

sequenza in tre mosse di Sinclair e Coulthard ad uno scambio comunicativo ad armi pari tra docente e alunni; gli insegnanti sono interessati alle produzioni degli allievi nella LS e li aiutano mediante varie strategie: domande, cambi di codice frequenti tra LM e LS, traduzione, e un costante ricorso alla negoziazione del linguaggio utilizzato in classe. Il docente guida i propri allievi verso uno sviluppo graduale della consapevolezza linguistica e comunicativa e agisce come mediatore della riflessione sulla LS a cui tutti gli interlocutori dell'interazione nella CLS sono tenuti a partecipare.

Un'altra prospettiva recente sull'interazione nella CLS ci viene fornita da Pugliese, Ciliberti e Anderson (2003) che notano come al suo interno si intrecciano e si sovrappongono continuamente le attività metalinguistiche (il fare grammatica) e quelle metacomunicative (il comunicare riguardo alla comunicazione stessa): questo avviene perchè, in molte CLS, il momento dedicato alla spiegazione grammaticale si inserisce in una dinamica comunicativa, fatta di interazioni verbali che, mentre hanno luogo, sono anche oggetto di riflessione (2003:95). Partendo dal dato di fatto che una lezione nelle CLS è un'attività comunicativa, il docente organizza i punti salienti che la caratterizzano e ricorre spesso a commenti metacomunicativi espliciti sull'interazione in corso di svolgimento per eventualmente ri-orientare gli alunni verso l'attività che si sta sviluppando in quel momento e per monitorarli adeguatamente (2003:103).

Adesso possiamo riassumere i punti importanti emersi da questa discussione sull'interazione in classe:

- 1) I docenti hanno, in maggioranza, un ruolo predominante e decisivo nelle aule.
- 2) I docenti possono decidere, nella maggior parte dei casi, a chi deve essere assegnato il prossimo turno di parola.
- 3) Gli allievi non possono quasi mai utilizzare la tecnica del "chi sta parlando ora seleziona il prossimo parlante", che in questo contesto è prerogativa dei docenti.
- 4) Pertanto l'interazione scolastica è differente dalla conversazione spontanea quotidiana, dato che solo l'insegnante ha l'opportunità di cambiare gli argomenti e di organizzare gli scambi interattivi (fatta eccezione per i casi interpersonali che sono differenti dall'attività docente).
- 5) Le CC (e gli altri atti interattivi) sono molto differenti in classe paragonati alla conversazione quotidiana, anche se dipende in parte dal tipo di attività che si deve svolgere: gli studenti non sono stimolati (e non ne sono a conoscenza) a utilizzare quelle tecniche che abbiamo osservato nel capitolo 1 per cambiare argomenti, rilanciare la conversazione, inserire elementi dimenticati e così via. Nelle aule, semplicemente, le

sequenze conclusive sono iniziate e terminate dal docente con una contribuzione minima da parte degli alunni.

6) Questo ha luogo ancora di più nelle CLS, dove molto spesso gli allievi non sono a conoscenza delle norme conversazionali proprie dell'altra comunità di parlanti; pertanto, la carenza di un'adeguata esposizione a quelle norme di interazione sociale si riflette nella mancanza di consapevolezza di alcune strategie (come riaprire una conversazione al momento giusto) e in forti incomprensioni (gli allievi non sanno iniziare una sequenza conclusiva e spesso non sanno capire quando qualcuno a sua volta l'ha iniziata).

7) Vero è che esistono posizioni e anche studi empirici, come osservato sopra, che dimostrano la presenza di uno scambio interattivo più equilibrato nella CLS, con il docente che è in grado di svolgere in modo positivo il ruolo di facilitatore dell'apprendimento linguistico e di proporre un tipo di comunicazione più quotidiana agli allievi con negoziazioni costanti e flessibilità dei ruoli all'interno della CLS.

Di conseguenza, sulla base di questa discussione, si potrebbe ritenere che gli studenti spagnoli di ILS possano trovare alcune difficoltà nello svolgimento di un test di tipo comunicativo e in particolare la parte sulle CC; può darsi che i loro docenti non si siano adeguatamente soffermati su questo particolare atto interattivo e tanto meno l'argomento sia trattato in modo appropriato nei loro libri di testo (abbiamo già visto nel capitolo 1 che questa è la prassi per i manuali di molte LS). Dobbiamo però anche considerare l'affinità tra le due lingue e una somiglianza di fondo nell'organizzazione delle CC tra spagnolo e italiano documentata anche, come già visto, da González Royo (1998). Inoltre è anche possibile che la docenza nelle CLS in Spagna rifletta fedelmente la ricerca teorica che punta alla figura dell'insegnante-ricercatore e guida nell'apprendimento dei suoi allievi.

Va poi affermato che le variabili legate all'interazione didattica nella CLS sono senz'altro molto importanti, ma interagiscono con altri fattori, come quelli che abbiamo mostrato nel sottocapitolo 3.1, inerenti la possibilità di sfruttare la notevole affinità linguistica tra spagnolo e italiano, ma anche quelli per cui una LS è comunque percepita tale dagli allievi che quindi non sfruttano le somiglianze favorevoli quando potrebbero farlo con successo.

Vedremo pertanto in seguito cosa accade nel test che proponiamo: per il momento chiudiamo questo sottocapitolo che ha focalizzato sull'interazione in classe e ci

apprestiamo ad iniziare la sezione riguardante la tematica molto rilevante dell'interlingua e dell'intercultura.

### **3.4: Interlingua e intercultura: problemi di apprendimento e insegnamento.**

#### **3.4.1: Interlingua**

Moltissimi studiosi sono concordi nel ritenere che a un certo punto dell'apprendimento, sia spontaneo che guidato, delle LSs si arrivi a possedere un sistema linguistico che non è né quello della propria LM, né quello della LS che si sta apprendendo. Questo sistema è di solito chiamato **interlingua**, termine introdotto per primo da Selinker (1969:67-92). Va detto che altre terminologie sono state adottate nel tempo per descrivere e nominare questo sistema : ad esempio Nemser (1971:115) lo chiama sistema approssimativo, che per lui è il sistema linguistico deviante utilizzato dall'allievo che prova ad impiegare la lingua d'arrivo. Nemser (1971: 116-117) sostiene che la regolarità degli errori di percezione e produzione di una qualsiasi LS commessi da parlanti nativi della stessa LM fornisce chiare prove dell'esistenza di un sistema approssimativo. Questo sistema possiede elementi che appaiono frequentemente e che non sono direttamente attribuibili né alla LM né alla LS dei discenti. Il sistema approssimativo rappresenta una visione costruttiva del fenomeno dell'interferenza: infatti, cambia rapidamente e si riorganizza nuovamente più volte. Nemser (1971:123) sostiene l'utilità di un esame diretto e sistematico della LM dell'allievo perchè ciò può fornire informazioni autentiche e validissime per la docenza e per la preparazione di corsi tendenti al raggiungimento dei modelli di apprendimento delle strutture principali della LS.

A sua volta Corder (1971:153) afferma che se si rispetta l'assioma per cui non si possono ritenere sgrammaticate le frasi dell'interlingua (d'ora in avanti IL) di un allievo perchè esse sono grammaticali secondo la lingua che in quel momento l'allievo possiede, allora, di conseguenza, non si può ritenere errata da un punto di vista comunicativo un'espressione pragmatica inadeguata per le norme socio-culturali della lingua d'arrivo, ma adeguata per il sistema linguistico dell'allievo.

Selinker (1972) ribadisce che esiste questo sistema proprio che deve chiamarsi IL e afferma che i fenomeni di regressione e deviazione che gli alunni di una determinata LM fanno registrare verso le norme linguistiche della LS sono dovute alle regole normative proprie e specifiche della IL (1972:214). Selinker osserva come riappaiano nell'IL alcune strutture linguistiche che si ritenevano già sradicate dall'apprendimento guidato degli allievi, e che queste fossilizzazioni hanno luogo in tutti i sottosistemi

linguistici. Selinker (1972:215) individua cinque processi centrali per il fenomeno della IL:

- 1) il transfert linguistico dalla propria LM
- 2) il transfert di istruzione
- 3) le strategie di apprendimento della LS
- 4) le strategie di comunicazione nella LS
- 5) le iper-generalizzazioni del materiale linguistico della LS

Per Selinker, pertanto, una situazione interlinguistica è dovuta a una combinazione specifica di LM, LS e IL (1972:229 nota 17).

Inoltre, Selinker nota che l'analisi contrastiva standard non riesce a risolvere tutti i problemi d'apprendimento o a prevedere tutti i potenziali errori dell'alunno. Si osserva ad esempio che i parlanti nativi del serbo che apprendono l'inglese trovano difficoltà nel distinguere e scegliere tra "he/she" nella LS, una distinzione che peraltro esiste anche nella loro LM.

In questo caso Selinker (1972:216) parla di transfert di istruzione, dal momento che i manuali didattici e i docenti preposti presentano solo la struttura "he". Noi abbiamo già sottolineato il parere di Östman e Wiik (1992) su questo punto: i due studiosi ritengono che in un caso del genere possa agire la percezione da parte dei discenti che le strutture linguistiche di una LS sono sempre e comunque diverse da quelle della LM anche quando realmente non lo sono.

Da queste prime battute appare chiaro che lo studio dell'IL si basa sull'analisi contrastiva e sull'analisi degli errori, discipline complementari dell'area della linguistica applicata che tendono per l'appunto l'una ad evidenziare le aree maggiormente a rischio per i parlanti di una determinata LM che imparano una data LS; e l'altra a evidenziare gli errori più frequentemente commessi dagli allievi di una certa LM per elaborare delle strategie che possano far diminuire notevolmente la ricorrenza di quel particolare tipo di errore. Tuttavia, l'analisi contrastiva non è da sola sufficiente a spiegare la maggior parte degli errori degli allievi (come ricapitola sulla scia degli studi precedenti Fernández 1997:15-16) e i metodi didattici che si appoggiano integralmente ad essa non riescono a evitare la produzione di errori. Fernández (1997:16) sostiene che, in disaccordo con le teorie dell'analisi contrastiva (che prevedevano maggiori difficoltà di apprendimento per le LS più distanti dalle LM degli allievi), si è dimostrato che l'interferenza ha luogo con più frequenza tra quelle lingue e quelle strutture linguistiche che il discente sente più vicine e non al contrario.

Tra le caratteristiche e specificità salienti dell'IL, Adjémian (1991) elenca le seguenti:

- 1) la fossilizzazione (1991 :247) seguendo le idee a proposito di Selinker (1972)
- 2) la regressione involontaria, quando si scoprono nella IL elementi o regole che deviano dalla lingua d'arrivo, elementi che già sembravano scomparsi a favore di altre strutture più ravvicinate al sistema della lingua d'arrivo ma che improvvisamente si possono ripresentare (1991:248-249).
- 3) La permeabilità (1991:249-250), vale a dire la produzione da parte dell'allievo di strutture scorrette nella propria grammatica dell'IL, violando la sistematicità della grammatica dell'IL: in questo caso, le regole della LM si introducono, per mezzo della permeabilità, nel sistema dell'IL.

A sua volta Tarone (1983) sostiene la variabilità dell'IL a seconda delle prove e compiti assegnati agli allievi con l'obiettivo di ottenere questi dati. Secondo Tarone, si registra un livello maggiore di attenzione dello studente se la prova è di carattere formale (come una composizione scritta), mentre in un compito informale (parlato spontaneo, lettura ad ampio raggio) appaiono e si notano forme semplificate che assomigliano sia al linguaggio infantile che alle parlate pidgin. Tarone propone il modello della capacità continua perchè secondo lei è il migliore per tenere in considerazione le varietà sistematiche della IL dovute alle differenti tecniche di conseguimento dati. Tarone riscontra una variazione di registro lungo il continuum dell'interlingua, variazione a sua volta causata dai differenti parametri di attenzione che gli allievi prestano a una particolare forma linguistica. Per lei (1983:159) l'interlingua è il sistema astratto che guida il comportamento linguistico regolare di chi apprende una LS. È un sistema linguistico astratto composto da un continuum di registri.

Per Fernández (1997) l'IL è un sistema che pone in relazione la LM dell'allievo con la LS da studiare; inoltre, questo sistema è in costante evoluzione, è transitorio ed intermedio. Ed è specifico, perchè è proprio del discente, fatto di regole sue che non appartengono nè alla LM nè alla LS. Pertanto la IL è sia sistematica che variabile e Fernández la definisce come un sistema di regole variabili. Una posizione molto simile è condivisa da Giacalone Ramat (1986:11), che inoltre rileva il ruolo di sistema di base che riveste la LM degli allievi, permettendo la formulazione di ipotesi sulla LS soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento.

Inoltre, Fernández (1997:245) sostiene, mostrando un congruo numero di dati raccolti da allievi di diversa LM che apprendono ELE, che il gruppo francese è quello che totalizza meno errori (rispetto a tedeschi, arabi e cinesi) e che ciò è dovuto all'affinità

linguistica tra i due sistemi dello spagnolo e del francese. Tuttavia, alcuni errori (come la capacità di differenziare il passato prossimo dal passato remoto nella LS e alcune scelte lessicali) tendono a fossilizzarsi e ciò per Fernández (1997:249-250) è un residuo delle strategie interlinguistiche utilizzate da alcuni di questi allievi durante l'apprendimento della loro LS.

Fernández ritiene che le opposizioni marcate (vale a dire quelle strutture linguistiche che sono meno frequenti nelle lingue del mondo) saranno anche quelle più difficili da acquisire e sarà in quel settore che si riscontreranno maggiormente i fenomeni di interferenza.

Uno studio interessante è quello di D'Aquino Hilt e Ribas (2001 :119-129) che osservano come nativi germanofoni che già conoscono una LS romanza (ad esempio lo spagnolo) trasferiscono le proprietà dell'IL dello spagnolo anche in un'altra LS romanza che cominciano a studiare (es. l'italiano): qui si arriva a ritenere possibile, nella progressione linguistica degli allievi germanofoni, un'interlingua generale delle lingue romanze, preludio a una grammatica generale delle lingue romanze, che però se da un lato aiuta la comprensione dell'altra LS nei primi stadi di apprendimento, dall'altro è causa di errori di produzione ad un livello più avanzato quando non è più sufficiente basarsi sulle norme linguistiche della prima LS romanza appresa.

A questo punto è bene sottolineare come molti studiosi si trovino d'accordo e confermino che un discente si appoggia sempre alla propria LM (che dunque gioca un ruolo attivo nell'apprendimento di una LS) soprattutto nel caso di affinità tra la LM e la LS (Lo Cascio 1987:291-293; Fernández 1997: 25-26; Schmid 1995). Questo si verifica sia nei casi dell'apprendimento spontaneo che nei casi di quello guidato: Schmid, (1995) ad esempio, osserva che gli spagnoli emigrati in Svizzera mostrano fin dall'inizio una morfologia flessiva ben sviluppata dell'italiano LS. Loro non passano attraverso lo studio della varietà basica dell'ILS, ma trasferiscono integralmente gli schemi morfologici della loro LM con un adattamento superficiale alla forma adeguata dell'italiano.

Già prima Schmid (1994:22 sgg) ci forniva un ampio campione descrittivo dell'italiano parlato dagli spagnoli nella Svizzera tedesca e arrivava a sostenere che la conoscenza dell'italiano è un fenomeno generale tra i lavoratori spagnoli (1994:24) e che l'italiano è la lingua franca negli ambienti di lavoro con maggioranza di manodopera straniera (edilizia, industrie alimentari e tessili, settore gastronomico-alberghiero: 1994:27).



### Cap 3: La didattica delle lingue

Schmid fa risaltare l'atteggiamento positivo dei lavoratori spagnoli verso la lingua italiana dovuto anche al fatto che entrambi i gruppi etnici fanno parte della classe più ampia dei lavoratori immigrati, atteggiamento che invece è negativo per la maggior parte dei campioni intervistati nei confronti della lingua tedesca del posto (1994:252).

Schmid presenta le strategie di acquisizione per lingue affini (1994 :109-111) che per lui sono le seguenti:

- scoprire elementi identici e strutture analoghe nei vari livelli del sistema
- scoprire le procedure per relazionare forme e regole della L2 a forme e regole della L1 e viceversa
- scoprire elementi e strutture estranei alla L1

Queste strategie vengono da lui chiamate di congruenza, di corrispondenza e di differenza, che sono per lui principi generali della cognizione umana (1994:264): gli apprendenti scoprono regolarità nella somiglianza per facilitare la comprensione di elementi sconosciuti nella L2 ed essere in grado di formare nuovi elementi a partire dalla L1.

Una recente raccolta di saggi sull'apprendimento spontaneo dell'italiano LS in Italia (Giacalone Ramat Ed. 2003) conferma che lo sviluppo della LS si basa su differenti stadi di interlingua che cambiano e si ristrutturano continuamente per giungere, nei casi più favorevoli, alle varietà di acquisizione più avanzate (si veda anche la discussione sull'IL in Bettoni 2001: 114-131). Vedovelli e Villarini (2003:275) osservano che sono le sollecitazioni dell'ambiente sociale e comunicativo (abbastanza forti, trovandosi gli apprendenti in Italia) a stimolare elaborazioni sempre più complesse verso le norme linguistiche e culturali della LS (o L2 se utilizziamo la dicotomia proposta da Krashen e da Ringbom, già descritta sopra).

Pertanto possiamo trarre delle conclusioni da questa discussione:

- 1) La LM degli allievi è in ogni caso rilevante nell'apprendimento di una LS.
- 2) Durante l'apprendimento di una LS, sia guidato che spontaneo, i discenti passano attraverso stadi differenti di organizzazione del sistema linguistico: per convenzione, possiamo assegnare il nome interlingua a questi stadi, dal momento che, come abbiamo visto, l'IL non è statica e unica, ma è dinamica, transitoria, variabile e in costante evoluzione.
- 3) Anche a livelli più avanzati del processo di apprendimento di una LS possono sussistere fenomeni di fossilizzazione di alcune forme specifiche devianti dalle norme linguistiche della LS: la causa di ciò può essere una struttura

particolarmente marcata rispetto alle regole della LM, ma anche, al contrario, una struttura percepita molto simile a quella della LM (come nel caso delle lingue affini); possono poi essere in azione recrudescenze di transfert di istruzione, e altri fattori individuali che abbiamo elencato nel sottocapitolo 3.a. E ovviamente l'ambiente sociale e comunicativo, nel caso dell'apprendimento spontaneo della LS nel paese dove essa è parlata.

#### **3.4.2: Intercultura**

Passando oltre, riteniamo che il concetto di interlingua sia strettamente collegato a quello di intercultura: qui di seguito vogliamo presentare una discussione su questo punto, ricordando che per alcuni studiosi il sistema linguistico chiamato interlingua comprende anche le approssimazioni pragmatico-culturali alle norme di solito utilizzate nella LS, come avevano sostenuto tra gli altri Corder e Selinker.

Da un altro punto di vista, Lado (1957) sosteneva la necessità di descrivere la linguistica e le lingue osservando da vicino anche le loro culture: bisognava soffermarsi con attenzione alle somiglianze e differenze, tra due sistemi linguistici, non solo in fonologia e morfologia, ma anche nei loro contesti socio-culturali. Abbiamo visto nel capitolo 1.1.2 come anche Sapir e Whorf la pensassero così, producendo l'ipotesi di relativismo linguistico per cui differenti lingue rappresentavano differenti culture.

Abbiamo già visto che gli studi di Firth e di Hymes hanno supportato questa visione della lingua strettamente collegata al contesto situazionale e sociale e alla propria storia culturale: le abitudini culturali, infatti, sono molto differenti a seconda di dove ci si trovi. E tutto ciò riveste notevole importanza per l'insegnamento/apprendimento delle LSs, perchè come sottolinea Richards (1980), il mancato rispetto delle norme socio-culturali può innervosire un membro di qualsiasi comunità sociale molto più di uno scarso controllo della fonologia o della sintassi di quella lingua. Molti studi hanno dimostrato l'esistenza di differenze di tipo pragmatico e comunicativo che possono creare forti incomprensioni all'interno delle comunità di parlanti, anche quando lo straniero possiede una buona fluidità e controllo linguistico sulla LS.

Alcuni interessanti esempi di queste incomprensioni ci vengono da Odlin (1989: 56-57) sull'importanza, spesso non rispettata dagli stranieri, dell'uso prolungato del silenzio nell'Estremo Oriente; da House e Kasper (1981) sulle differenti maniere di lamentarsi di nativi inglesi e tedeschi; Blum-Kulka et al. (1989) con il progetto CCSARP di cui già abbiamo parlato; Godard (1977) sulle differenti norme legate alla conversazione

telefonica fra nativi francesi e americani; Kasper (1981) sulle differenze nei modi di esprimere una richiesta in inglese e tedesco; Richards (1980: 148-149) sulla differente organizzazione di saluti e commiati in varie lingue, sia europee che non-europee; Sifanou (1989) sulle differenze al telefono tra madrelingua greci e inglesi; Scollon e Scollon (1995) sulla comunicazione interculturale in generale; Colamussi (2001) e Colamussi e Pallotti (2003) sulle differenze nelle aperture di conversazioni telefoniche in spagnolo e italiano; Thüne e Leonardi (2003) e Luke e Pavlidou (2004) sull'organizzazione di varie tipologie di telefonate in differenti culture; Pallotti (1998:144) che osserva un esempio di transfert pragmatolinguistico da parte dei giapponesi che per sviluppare l'atto comunicativo di ringraziare molto spesso dicono "mi dispiace", trasferendo nella LS la loro formula fissa "*sumimasen*" che si significa "mi dispiace" ma normalmente si usa per ringraziare persone di status sociale più alto o in alcuni specifici casi, anche persone di status pari o inferiore.

Di conseguenza, le differenze transculturali generano spesso l'impressione che uno straniero residente in una specifica comunità sociale sia poco cortese e abbia scarsa conoscenza delle abilità conversazionali proprie della LS (come ad esempio hanno osservato Bardovi-Harlig et al. 1991: 4-15, a proposito delle chiusure di conversazioni poco felici fatte dagli stranieri negli USA); allo stesso modo, anche chi apprende una LS nelle CLS del proprio paese si ritrova spesso con questo tipo di difficoltà legata alla comunicazione socio-culturale, sia perchè non è sufficientemente esposto ad essa, sia perchè la norma della LS è marcata o comunque diversa rispetto alla LM.

Pertanto, la lingua è un riflesso della cultura e di conseguenza l'insegnamento delle LSs dovrebbe porsi come obiettivo uno sviluppo parallelo degli allievi nei due aspetti linguistici e culturali della LS che apprende (Pavan 2005:94-95). Loveday (1982b:45) sostiene che le convenzioni specifiche della cultura della LS necessitano che gli allievi adottino "un altro modo di pensare nella vita": se qualcuno vuole pervenire a una notevole competenza linguistica in una LS, allora un forte miglioramento della competenza culturale è implicito e assolutamente necessario.

Questa è l'opinione condivisa da più studiosi del settore e che ci trova senz'altro d'accordo, soprattutto in relazione a quegli allievi che imparano una LS per poche ore la settimana nella CLS nel proprio paese; riteniamo necessario un forte input culturale per sopperire alla mancanza di esperienza quotidiana in quella lingua. Ad esempio, per rimanere allo spagnolo e all'italiano, un docente di una delle due lingue che insegna ai parlanti nativi dell'altra dovrebbe mettere ad esempio in risalto le differenze che si

possono riscontrare nelle due lingue nelle conversazioni telefoniche e faccia a faccia che in Spagna possono svolgersi in maniera informale anche tra sconosciuti, mentre ciò non accade di norma in italiano (vedi la discussione in Calvi 1995 e anche Colamussi 2001). Alcuni studiosi hanno obiettato che l'insegnamento delle LSs dipende non solo dalle politiche sociali ed educative del paese dove si studia, ma anche dalle politiche socio-economiche del paese (o paesi) le cui lingue sono apprese e insegnate. Ad esempio, Alptekin e Alptekin (1984) sostengono la necessità di reclutare docenti bilingue che conoscono molto bene la LM degli allievi: essi riferendosi agli insegnanti di EFL in Turchia, affermano che molti di loro hanno un approccio negativo verso l'insegnamento delle LSs e provano ad imporre la loro lingua e cultura senza essere a conoscenza delle norme linguistiche e culturali del paese ospitante. Alptekin e Alptekin sostengono il bisogno di mostrare contesti locali e internazionali familiari agli allievi e rilevanti per la loro vita e non esporli a contesti non familiari e per loro irrilevanti del mondo anglofono. Più recentemente altri problemi del genere si sono riscontrati in alcune aree specifiche, specialmente per una reazione verso le culture (più che le lingue) anglofone e in parte francofone.

Sebbene possiamo essere d'accordo che una lingua e una cultura non si devono "imporre" nel senso forte del termine, ribadiamo che siamo a favore di una massiccia inclusione di elementi culturali nella CLS per evitare di ritrovarsi in una situazione dove gli allievi terminano i corsi con una scarsa consapevolezza di quello che è rilevante per la comunità dei parlanti la LS. L'importanza dell'apprendimento della cultura in parallelo a quello della lingua è sottolineata anche da Scaramuzza Vidoni (1978:53-58) che sostiene il valore del pensiero di Lado e i positivi apporti forniti dalla sociolinguistica.

Altri studiosi sostengono che il modello per gli allievi di una LS non è più la competenza comunicativa dei parlanti nativi ma la competenza interculturale (Byram e Fleming [1998] 2001:19); si arriva così a una dicotomia tra parlante nativo e parlante interculturale: per Kramersch (2001:28) il parlante nativo è colui che è stato socializzato in una determinata società ed istruito in un determinato sistema scolastico, e quindi essere "parlanti nativi" implica più di un privilegio di nascita. Per Kramersch non sta in piedi l'idea del parlante nativo (e anche di una cultura e di una lingua nazionale) perchè altrimenti questo parlante ideale dovrebbe essere una persona monolingue che avrebbe convissuto per tutta la vita con una sola lingua (2001:33). Si fa largo l'idea della multiculturalità e dell'importanza, per i discenti, della riflessione sul proprio sistema

culturale e su quello degli altri, per essere in grado di interagire positivamente nei vari contesti in cui vivranno e lavoreranno.

L'impostazione interculturale dell'insegnamento della LS è ribadita da Risiger (2001:244-246) che ne descrive la capacità di accettare che le differenti culture siano relazionate tra loro. Come conseguenza, si verifica l'interazione tra culture per conoscersi e capirsi meglio. La LS è insegnata con lo scopo di sviluppare una competenza interculturale e comunicativa che permetta allo studente di svolgere il ruolo del mediatore tra le due culture e utilizzare la LS come lingua di contatto con persone che la usano come LM.

Risiger va avanti descrivendo l'impostazione multiculturale (2001:246-248) dell'insegnamento linguistico, perchè molte culture possono coesistere nello stesso stato: pertanto è auspicabile una notevole attenzione alla diversità etnica e linguistica dei paesi oggetto di studio, ad esempio nel caso della Francia, al cui interno convivono le realtà linguistiche e culturali basche, marocchine e bretoni tra le altre.

Va poi detto che si sta facendo largo, nell'insegnamento delle LSs, l'impostazione transculturale, che combina le differenti culture in maniera intercambiabile ed è favorita dalle migrazioni, dalla globalizzazione e dai sistemi di comunicazione privati e di massa. Risiger (2001:248) osserva come, in questo contesto, la LS può assumere il ruolo di "lingua franca" della comunicazione internazionale e interetnica. L'insegnamento transculturale delle LSs focalizzerà dunque non solo sui paesi tradizionalmente oggetto di studio (come USA e Regno Unito per l'inglese) ma anche su quelli che rappresentano una cultura differente, se lo scambio culturale (ad esempio comunicare in inglese tra polacchi e olandesi) può contribuire in modo positivo all'apprendimento della LS.

I termini interculturale e transculturale possono a volte generare confusione e sovrapporsi: come specifica Pallotti (1998:136) il termine transcultura indica il modo in cui le norme pragmatiche e socio-culturali variano in differenti culture; mentre con la terminologia interculturale si intendono le interazioni sociali tra partecipanti appartenenti a culture diverse. Per Pallotti pertanto gli studi realizzati sotto il progetto CCSARP da Blum-Kulka et al. (1989) sarebbero di natura transculturale perchè si proponevano di osservare come variasse un atto comunicativo tra culture diverse, in modalità transculturale, e non vi erano stati incontri di natura interculturale tra i partecipanti.

Anche nell'ambito delle ricerche sull'italiano come LS, la prospettiva interculturale ha avuto un notevole sviluppo negli ultimi anni, favorita dalla crescita dell'interesse

mondiale verso la nostra lingua: la necessità del docente mediatore tra la cultura della lingua materna (CM) e quella della lingua straniera (CS) è ribadita da Susi (2000: 44-45) che parla di pedagogia interculturale ed educazione interculturale da utilizzarsi nelle attività didattiche per favorire sia una migliore integrazione degli allievi immigrati che una maggiore consapevolezza (per l'appunto interculturale) dello stato attuale del mondo e dei suoi problemi pratici. Anche Fiorucci (2000:67-68) ribadisce il bisogno, per il docente di ILS all'estero, di proporsi come mediatore tra la nostra cultura e quella propria della comunità sociale del paese dove vive ed insegna.

La prospettiva interculturale (e transculturale) è ovviamente il cardine degli studi sulla comunicazione non-verbale dell'italiano come LS e ciò è sottolineato da Diadori (1999; 2000:69ss) e da Pavan (2000; 2005: 90): quest'ultima sottolinea i problemi incontrati da docenti di ILS in alcuni paesi stranieri (Brasile, Est europeo) a causa di comportamenti cinesici adeguati nella cultura italiana ma non ammissibili dalle norme socio-culturali del paese straniero.

Pavan (2000; 2005:96) sostiene l'importanza, per i discenti, di raggiungere una competenza culturale nella CS perchè favorisce la socializzazione: bisognerà pertanto presentare agli allievi le differenti sfaccettature della cultura italiana, che non è certo uniforme ed è oltretutto in continuo cambiamento. Pavan (2005:99) auspica per docenti e discenti nella classe di ILS il ruolo di comunicatori interculturali, consapevoli gli uni e gli altri di non essere i soli portatori di valori e comportamenti corretti e pronti a relazionarsi con persone di altre lingue e culture.

Balboni (1994:31-32) parla di culturizzazione e più in particolare di acculturazione (termine utilizzato per la prima volta dall'antropologo Powell (1880:46) e poi sistematicizzato da Dupront (1973) e soprattutto da Berry (1990) il quale predispone quattro categorie o strategie di acculturazione: la strategia di integrazione, quella di assimilazione, quella di separazione e quella di marginalizzazione, dove l'individuo rifiuta sia la propria cultura che quella dominante e rifiuta i contatti con ambedue i gruppi.

Balboni sostiene l'importanza dell'apprendere, per uno straniero, i modelli culturali per socializzare in Italia: per Balboni, l'insegnamento comunicativo dell'ILS passa attraverso l'acculturazione graduale dei discenti, ma occorre anche mostrare, oltre alle differenze interculturali, quegli aspetti che possono unificare la CM e la CS degli allievi, per arrivare a un bilanciamento che porti a delle intese produttive e non a quella che Balboni (1994:56) chiama "balcanizzazione del mondo".

### Cap 3: La didattica delle lingue

Dal canto suo Benucci (2000; 2001) propone dei percorsi interculturali (anche multimediali come il progetto ARIADNA 2000:195-201) per la didattica dell'ILS, allo scopo di favorire la riflessione culturale da parte di tutti gli interlocutori del processo educativo e comunicativo (2001:41).

Pertanto si auspica, come ribadisce anche Balboni (2002) un ruolo sempre più ampio del docente di ILS, insegnante-ricercatore-mediatore culturale-pedagogo interculturale (vedi Maggini 2001: 44-51 per un'ampia e esauriente panoramica sui ruoli e competenze del docente di ILS) e anche dell'allievo, che anche lui deve diventare un mediatore tra due culture (come afferma Risiger, qui sopra) e contribuire attivamente in tutti gli stadi del processo educativo.

Tutto ciò per arrivare a un insieme integrato di competenze (linguistica, comunicativa, culturale, interculturale, pluriculturale) che possa portare allo stadio finale di competenza strategica (Bachman 1990:84), vale a dire lo strumento che relaziona le competenze linguistiche con gli aspetti contestuali della situazione in cui la lingua è usata e con le strutture conoscitive del parlante (le sue conoscenze reali del mondo e le sue conoscenze socio-culturali); un concetto molto simile a quello che Widdowson (1982: 24) chiamava "language capacity", vale a dire la capacità di utilizzare le innumerevoli proprietà del linguaggio: un allievo è uno dei tanti membri di quella comunità e sfrutterà tutte le conoscenze di cui dispone (inclusa quella della propria LM), collegandole insieme per produrre ed esprimere quello che vuole, al di là della produzione di enunciati devianti.

Concludiamo qui la sezione riguardante l'interlingua e l'intercultura: può darsi che alcune delle variabili che abbiamo messo in risalto in queste pagine si manifesti nel nostro test, soprattutto il trasferimento delle norme comunicative della propria LM nella LS. Tuttavia, basandosi a grandi linee sulla teoria, lo spagnolo e l'italiano sembrano utilizzare strategie simili per chiedere qualcosa, per giustificarsi e per chiudere le conversazioni. È possibile però che gli allievi percepiscano delle differenze tra la LM e la LS affine durante lo svolgimento del test, forse a causa di ciò che dicono Östman e Wiik sulla percezione degli allievi che le strutture di una LS sono comunque differenti da quelle della loro LM, anche quando per molti versi non lo sono realmente.

Vedremo nella discussione del test che cosa è accaduto e quali fattori hanno prevalso sugli altri: per il momento concludiamo questo capitolo e ci apprestiamo ad iniziare il prossimo che farà riferimento alle ipotesi della ricerca e a tutta l'organizzazione metodologica richiesta dal nostro studio.

## **CAP 4: PROBLEMI E IPOTESI DELLA RICERCA**

Come già detto nella prefazione, con questo capitolo entriamo nella parte centrale del nostro studio, in quanto presentiamo le ipotesi pertinenti, collegate in buona parte alle discussioni nei capitoli precedenti.

I capitoli precedenti hanno dimostrato alcuni punti molto utili per la nostra ricerca; qui di seguito li riassumiamo:

1) Gli atti linguistici sotto osservazione e cioè richieste (solo nella fase pilota, vedi 5.3.1), giustificazioni e chiusure di conversazione sembrano avere, a grandi linee, una certa somiglianza strutturale a livello organizzativo in spagnolo e italiano (vedi la discussione nel capitolo 1).

2) Gli alunni che apprendono una lingua straniera in generale (ed in questo caso gli ispanofoni che studiano l'italiano) spesso nelle loro classi di lingua straniera (CLS) non vengono proficuamente informati, dai loro docenti, di eventuali somiglianze tra la LM e la LS che potrebbero favorirli: questo è anche ciò che ci viene confidenzialmente riportato dai docenti che ci hanno aiutato nella somministrazione del test ai nostri soggetti, almeno per quanto concerne il loro metodo d'insegnamento e i programmi da loro effettivamente svolti. Oltre a ciò gli allievi che studiano una LS sembrano avere a volte la nozione insita dentro di loro che una lingua straniera semplicemente non può essere uguale alla loro lingua materna e, percependola in ogni caso differente, sono perciò portati a trovare delle diversità anche quando non ve ne sono e sarebbe possibile trasferire quasi interamente le norme interazionali della propria LM nella lingua d'arrivo (simili problemi sono stati ottimamente puntualizzati nell'incisiva discussione di Östman e Wiik 1992: 61-92 sulle difficoltà di parlanti nativi svedesi nell'apprendere il finlandese). Dapprima Kellerman (1985) aveva già considerato la frequenza di queste situazioni in un suo studio e noi, nella nostra ricerca (Maggi 1996:15-16 e 147-148) avevamo notato che gli allievi italiani avevano eseguito un test che confermò complessivamente le loro difficoltà nelle chiusure conversazionali in lingua inglese anche se la struttura organizzativa dell'atto comunicativo era parallela nelle due lingue oggetto di studio.

3) Abbiamo visto nel capitolo 3 che vi sono delle potenziali aree a rischio dovute al tipo particolare di conversazione che può registrarsi nelle CLS, anche in Spagna: l'interazione in classe, come abbiamo visto, è molto diversa dal parlato quotidiano



pressochè ovunque, anche nelle classi dove s'insegnano materie diverse nella LM degli allievi (es. l'insegnamento della matematica in Italia (Berruto et al. 1983:19).

Queste differenze si acquiscono nelle CLS anche se a livello universitario o delle EOI può essere maggiore la collaborazione tra alunni e docente. Noi non abbiamo dati orali presi durante l'interazione in classe tra docenti e studenti e non possiamo pertanto dimostrare personalmente che questo accade, ma riteniamo opportuno sottolineare questo punto, specificando che se è vero che non può essere un'ipotesi da confermare, è altrettanto vero che può rappresentare per gli allievi un problema in più in un test sugli atti comunicativi.

4) Inoltre, sempre nel capitolo 3, abbiamo visto che non sempre i libri di testo utilizzati per l'insegnamento dell'italiano in Spagna e altrove (in tal senso ci supporta la nostra analisi dei libri di testo di italiano utilizzati nelle classi oggetto del test e nella maggior parte delle università straniere) presentano agli allievi le funzioni comunicative di richiedere e scusarsi (per lo meno non in maniera esplicita), mentre praticamente nessuno di essi presenta adeguatamente l'atto di chiudere una conversazione (ma questo è un problema che presentano la maggior parte dei libri di testo per l'insegnamento di una LS: vedi anche Grant e Starks 2001; Vellenga 2004).

Più dettagliatamente, nelle classi di ILS oggetto della nostra analisi sono stati impiegati i seguenti libri di testo:

Espresso 1	Rizzo, G., Ziglio, L. (2001)
Espresso 2	Bali, M., Rizzo, G. (2008)
Rete 1 e 2	(Mezzadri, M., Balboni, P.E. (2009)
Magari	De Giuli, A., Guastalla, C., Naddeo, C.M.(2008)
Allegro 3	Toffolo, L., Merkinghaus, R. (2005)
Un giorno in Italia	Chiappini L., De Filippo, N. (2003)
Grammatica pratica della lingua italiana	Nocchi, S. (2002)
Manuale di lingua italiana <sup>7</sup>	Zamora, P., Mascali, G. (2000)

---

<sup>7</sup> Questi nominati sopra sono solo i testi di italiano LS utilizzati nelle istituzioni (Università e EOI) che ci hanno fornito i campioni per il nostro studio; ovviamente, in Spagna, si utilizzano molti altri testi di italiano LS, che in generale reclamano un approccio comunicativo e l'utilizzo di contenuti autentici per favorire l'acquisizione e l'utilizzazione, da parte dell'allievo, delle strategie necessarie per esprimersi in modo adeguato in reali situazioni d'uso, ma che poi, ad una attenta analisi, presentano gli stessi trattamenti di RR, GS e CC, secondo noi insufficienti, che descriviamo sopra.

#### Cap 4: Problemi e ipotesi della ricerca

Alcuni dei libri elencati sopra appartengono anche ai livelli A1,A2 e B2, oltre al B1, del Quadro Comune di Riferimento, ma la ragione è che i docenti preparano in alcune classi un dossier di materiali linguistici tratti da libri diversi. Comunque i materiali che si riferiscono al livello B1 sono nettamente predominanti, come ci confermano confidenzialmente i docenti delle classi dei nostri informanti.

Gli autori di questi testi affermano di utilizzare in larga parte una lingua autentica, arricchita di espressività dei parlanti e del parlato proprio per favorire le eventuali attività comunicative con i madrelingua italiani. Tuttavia, scorrendo l'indice delle unità didattiche di questi testi (e della maggioranza dei testi di ILS in generale), si nota come la funzione o atto comunicativo di chiudere la conversazione sia inesistente (si trova genericamente la funzione "salutare" che presenta solo gli scambi terminali di una interazione quali "ciao"; "arrivederci"; "arrivederla"); l'atto di richiedere viene di solito frazionato in varie tassonomie di "chiedere qualcosa" (il nome, i prezzi, informazioni di vario tipo, favori, chiedere il permesso di fare qualcosa, ecc.), ma manca una dettagliata analisi e presentazione dell'atto comunicativo delle richieste, nonché una riflessione su di esse (quando vanno usate le strategie dirette e indirette, le mosse di supporto, ecc.) prendendo come utile esempio il modello di Blum-Kulka, House e Kasper (1989); neanche le giustificazioni sono presentate organicamente in una determinata unità didattica, ma vengono normalmente proposte in momenti diversi nell'arco del testo e frazionate alla maniera delle richieste: anche in questo caso non si presta attenzione alle varie componenti chiave delle GS, quali l'ammissione di responsabilità, l'offerta di riparazione, le promesse di non farlo più e gli alleggerimenti di vario tipo possibili.

Soffermiamoci ora sui libri di testo che si utilizzano in Spagna e altrove per l'insegnamento dell'italiano LS nel livello B1 e osserviamo ad esempio "Un giorno in Italia", uno dei manuali che si utilizzano per l'insegnamento dell'italiano in Spagna e che era anche il libro di testo di alcuni dei nostri informanti, esattamente dei sottogruppi D1-D2 e E1 nella fase principale della nostra ricerca. Soffermendoci sulla descrizione delle funzioni che gli autori fanno nell'indice, possiamo notare che nelle unità (chiamate "episodi" in questo manuale) 8 e 11 del testo, si fa riferimento rispettivamente alla funzione "giustificarsi" e alla funzione "scusarsi e rispondere alle scuse". Realmente, è difficile dire a cosa si riferiscono gli autori per l'episodio 8, mentre a pag. 115 dell'episodio 11, gli autori ci presentano in un breve dialogo il seguente estratto:

A: "Oddio, mi scusi, mi scusi"

B: "Niente, niente, sono cose che capitano". (Chiappini e De Filippo 2003:115)

#### Cap 4: Problemi e ipotesi della ricerca

Il contesto situazionale contempla una ragazza (A) che rovescia un po' di succo di frutta addosso ad una suora (B) e allora si scusa per l'accaduto, mentre la suora accetta le scuse e risponde dicendo che sono cose che possono succedere. Gli autori presentano un caso dove si rendono necessarie delle giustificazioni, ma non approfondiscono ulteriormente l'atto comunicativo in quest'episodio. Oltretutto, la giustificazione riportata sopra è inserita in maniera superficiale in un dialogo che ha le conversazioni colloquiali in treno come obiettivo principale dell'apprendimento, quindi tutte le altre informazioni che sarebbero state utili per inquadrare meglio l'atto comunicativo del giustificarsi non sono presenti.

Più avanti nel libro, nell'unità 17 a pag.181 sono previsti tre roleplay di cui uno un po' somiglia alla GS2 che abbiamo utilizzato per raccogliere dati. Questa è la traccia: *Stefania aspetta Giulio davanti al cinema, ma Giulio arriva con mezz'ora di ritardo*. Si tratta quindi di un roleplay aperto, provvisto della sola traccia situazionale. Non ci sono però delle spiegazioni che possano dare un'idea delle strategie necessarie da usare in questo e negli altri roleplay. Confidenzialmente, gli insegnanti dei nostri informanti che hanno studiato italiano su questo testo, ci hanno detto che hanno consigliato agli allievi di scrivere prima il dialogo e poi di recitarlo a coppie, quindi gli hanno praticamente dato un DCT da fare, ma senza approfondire tutto il discorso delle strategie da usare. Ad esempio, in un DCT o roleplay ricavato dalla traccia che abbiamo scritto qui sopra, possono utilizzarsi molte strategie tipiche del modello CCSARP, quali IFID, ammissione di responsabilità, spiegazioni per il ritardo, offerte di riparazione “compro io i biglietti”, promesse “non succederà più, te lo prometto”, alleggerimenti “entriamo a vedere il film prima che sia troppo tardi”. Ma il testo non fornisce all'allievo nessuna informazione su tutto ciò. In un esercizio di ascolto a pag. 179, si trovano alcuni spunti interessanti per una discussione sulle scuse e sulle strategie per giustificarsi. Vediamone un estratto:

A: “Senta, ma ce lo rimborsano questo biglietto?”

B: “Eh, no, mi dispiace, questo non dipende dalle ferrovie, non è un ritardo per causa nostra, è un incidente!” (Chiappini e De Filippo 2003:179)

In questo frammento A è un viaggiatore che si trova su un treno che porta ritardo e B è il controllore che cerca di giustificarsi con l'IFID ma con il rifiuto di ammettere il proprio errore (in questo caso l'errore del comparto per cui lavora), negandone le responsabilità “questo non dipende dalle ferrovie, non è un ritardo per causa nostra” e

#### Cap 4: Problemi e ipotesi della ricerca

poi adducendo la spiegazione che qui funge sia da spiegazione del ritardo del treno, ma anche da spiegazione della propria mancata ammissione di responsabilità.

Le potenzialità del dialogo sono interessanti, ma si tratta di un esercizio di ascolto e non sempre si fanno tutti gli esercizi di ascolto proposti in un manuale. Inoltre, l'obiettivo principale dell'esercizio è quello di una buona comprensione globale del testo, e non quello di elencare le possibili strategie per giustificarsi che non appaiono da nessuna parte nel testo come tali.

Nell'indice relativo all'unità 21, si fa riferimento alle strategie per giustificarsi, ma poi scorrendo l'unità troviamo soltanto un riferimento all'espressione "Ma sa" in un dialogo scritto in apertura di episodio. "Ma sa" è un'espressione funzionale per giustificarsi, ma soprattutto per giustificare fatti che avvengono, come in questo caso la diffusione di un certo tipo di cibo. Tutt'altro non contribuisce a fare chiarezza sulle possibili strategie per chiedere scusa a qualcuno. Più avanti, nell'indice dell'unità 25 si parla della funzione di "scusarsi e accettare le scuse". Un piccolo esempio di ciò è fornito da un semplice ascolto che riportiamo di seguito:

A: Scusami per il ritardo,

B: No, figurati. Sono contento di rivederti. (Chiappini e De Filippo 2003:256)

A parte che si tratta sempre di un ascolto piuttosto lungo, dove è importante per l'allievo carpire quante più informazioni possibili, la funzione sembra incentrarsi più sul come accettare le scuse con il "no, figurati, sono contento di rivederti" che sull'atto vero e proprio di giustificarsi, come poteva essere in questo caso per essere arrivato in ritardo.

Pertanto, l'analisi di questo specifico manuale per l'insegnamento dell'italiano LS ci conferma che non c'è un trattamento organico delle GS nelle varie unità e che le strategie da utilizzare per giustificarsi non vengono presentate agli allievi in maniera schematica, ma sono piuttosto scaglionate qua e là soprattutto in prove d'ascolto, e quindi non è sicuro che l'attenzione del discente si possa soffermare su quei punti specifici. In questa situazione, il compito di elencare organicamente le strategie relative alle GS (e agli altri SA) sarebbe rimandato al docente, ma non è detto che quest'ultimo sia in grado o abbia il tempo di farlo, perchè comunque ha un programma ben definito da svolgere.

Passando all'analisi del trattamento delle CC, il manuale "Un giorno in Italia" si sofferma soprattutto sui classici saluti di commiato. Ad esempio a pag. 28 del testo c'è

un elenco dei saluti in italiano, compresi alcuni saluti di commiato quali “arrivederci”, “buon fine settimana”, “a domani”, “a presto”, “buonanotte”, “ciao”. Più avanti si parla della funzione di “salutarsi, accomiarsi” nell’episodio o unità 19. Nelle pagine 194-195 c’è un elenco di frasi che possono essere utilizzate quando ci si accomiata da qualcuno, quali “fatti sentire”, “telefonaci”, “mi raccomando”, “fatevi sentire anche voi”, “facci sapere l’indirizzo”. Queste frasi sarebbero interessanti se si potesse intavolare una discussione in classe sul loro significato nelle chiusure di conversazioni. Infatti, tutte queste espressioni potrebbero essere considerate delle prechiusure conversazionali, secondo l’analisi che parte da Schegloff e Sacks (1973) e al cui schema abbiamo cercato di attenerci nella nostra ricerca. Purtroppo però si fa questo elenco nel testo e non ci si sofferma ulteriormente sull’argomento CC, come confermano confidenzialmente i docenti dei nostri informanti. Da nessuna parte e in nessun testo si parla delle prechiusure conversazionali o degli scambi terminali, anche se questi ultimi si possono inferire da qualche dialogo utilizzato per l’ascolto, che ha però gli stessi inconvenienti notati prima per le GS. Insomma, non c’è nessun cenno sulle strategie per le chiusure di conversazioni. Come avevamo già notato in 1.4, c’è un dialogo utilizzato per un esercizio d’ascolto che riporta in parte le fasi finali di una interazione nel manuale “Un giorno in Italia”:

A: Scusa, ma quanto manca per Firenze?

B: Poco, credo cinque o sei minuti

A: Beata te che sei già arrivata

B: Sì è vero. Beh, buon proseguimento.

A: Grazie, ciao

B: Ciao (adattato da Chiappini e De Filippo 2003: 108)

Il dialogo qui sopra comprende una parvenza di prechiusura di conversazione in “Beh, buon proseguimento” e uno scambio reciproco di saluti di commiato che permettono un’uscita coordinata dall’interazione. È un buon punto di partenza per discutere delle CC, ma sarebbe stato necessario approfondire questo discorso e presentare uno schema organico delle fasi finali di una sequenza conversazionale, con particolare riferimento agli elementi che segnalano per l’appunto l’entrata nelle fasi conclusive di uno scambio comunicativo, quali “allora”, “bene”, “ok allora” e altri (vedi 1.4). Successivamente si poteva fare una riflessione sullo scambio terminale che conclude armoniosamente a tutti gli effetti quella particolare interazione. Purtroppo, tutto ciò, per quanto concerne le CC,

non è previsto dal libro di testo e una valida spiegazione sull'argomento dipenderebbe solo dal docente.

Gli altri libri di testo utilizzati dagli informanti di questo studio confermano questa tendenza. Le informazioni relative agli atti comunicativi di giustificarsi e chiudere una conversazione sono fornite in maniera frammentaria e non organica. Se alcune formule pragmatiche appaiono, esse si trovano in esercizi di ascolto, che non permettono una riflessione adeguata sull'argomento avendo degli obiettivi diversi da raggiungere. Da questa discussione si evince che gli SA sotto osservazione in questa ricerca non sono trattati nei libri di testo in una maniera che permetterebbe agli allievi di acquisire una buona consapevolezza pragmatica di questi atti comunicativi e di riflettere sulle adeguate strategie da utilizzarsi quando è necessario; oltretutto, a meno che non lo abbia a cuore il docente, non si sviluppa sull'argomento una positiva riflessione e comparazione su quelle che possono essere le differenze tra la propria LM e la LS che si apprende, riflessione che potrebbe portare anche a una maggiore consapevolezza delle norme di interazione sociale della propria comunità di parlanti (vedi discussione in 7.3). Dalla discussione qui sopra si può dedurre che gli allievi potrebbero avere dei problemi nello svolgere questo test, problemi essenzialmente dovuti alla maniera in cui sono stati loro presentati questi atti linguistici durante la pratica in classe che resta fondamentalmente il momento chiave del loro apprendimento della LS. Del resto però noi non siamo stati in classe e non abbiamo fatto osservazioni dirette delle attività svolte nelle varie classi. Tuttavia riteniamo opportuno inserire questa discussione sui libri di testo utilizzati dai nostri soggetti, anche perchè tutte le preziose informazioni ricevute dai loro insegnanti convergono sul punto che le funzioni linguistiche oggetto dello studio non sono adeguatamente trattate nei libri di testo e neppure sono state trattate in maniera approfondita dagli insegnanti stessi durante le classi. I nostri allievi sono studenti del secondo anno universitario in discipline umanistiche e del livello B1 delle EOI, con un livello che possiamo pertanto definire "intermedio", affine al livello autonomo B1 del Quadro Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle LSs: i loro docenti ci informano che non hanno dato, durante i loro corsi, un'attenzione specifica agli atti comunicativi (e a quegli atti comunicativi oggetto del test come le RR, e soprattutto le GS e le CC) pure se queste funzioni comunicative sono comunque state in parte presentate agli allievi per mezzo dei dialoghi contenuti nei libri di testo usati (con l'eccezione delle corrette CC perchè in nessun libro di testo si parla di pre-chiusure e di tutto il resto che concerne questo atto interattivo).

È senz'altro vero che oggi la tecnologia, tramite la TV via cavo o via satellite, la televisione digitale terrestre (TDT), Internet, film in DVD e Blue-Ray con sonoro in più lingue e molto altro ancora, offre ampie possibilità di corroborare lo studio di una LS in classe con una significativa esposizione alla stessa lingua nella sfera del comportamento personale: ma restando per noi decisivo quello che avviene in classe, è possibile che gli allievi soffrano il transfert di insegnamento (Odlin 1989: sezione 2.2), vale a dire manifestino carenze negli atti comunicativi perchè questi atti in classe non sono normalmente presentati in maniera simile a come avvengono nella realtà quotidiana della comunità dei parlanti la lingua d'arrivo e a volte sono presentati con molta sufficienza come ammettono anche gli stessi docenti che ci hanno aiutato nelle classi oggetto del test. D'altra parte, dobbiamo segnalare come in Spagna (e anche in Italia del resto) i programmi in lingua straniera (documentari, film, serial televisivi, ecc.) siano regolarmente doppiati in spagnolo (o nelle altre lingue ufficiali della penisola iberica) e ciò non permette, per la popolazione in generale, l'esposizione favorevole all'input linguistico che potrebbe avvenire se questi programmi fossero proposti in lingua originale.

Pertanto, sulla scia delle discussioni precedenti siamo ora in grado di formulare le nostre ipotesi e obiettivi per questa ricerca:

1) La procedura dei DCT da noi privilegiata per raccogliere i dati necessari per lo studio è adeguata allo scopo prefissosi, come discuteremo nei particolari nel sottocapitolo 5.2. Siamo consapevoli che raccogliamo dati scritti per valutare il livello di apprendimento di alcune funzioni comunicative, ma questo (che sarebbe poco proponibile se si volesse realmente sapere come vengono realizzati questi SA nel quotidiano dalle varie comunità di parlanti) si spiega con il fatto che i nostri soggetti sono allievi di una LS e non di una L2, e che una procedura come questa può aiutarci a capire a che livello sono con l'apprendimento delle strutture essenziali degli atti comunicativi oggetto di studio, e in che misura sono in grado di trasporre su foglio quanto conoscono o hanno appreso della pragmatica della loro LS. A questo proposito Rintell e Mitchell (1989:270) affermano, commentando una buona somiglianza dei dati raccolti con DCT e Role-play orali, che il DCT è in effetti un tipo di role-play anche se scritto e non orale. In entrambe le metodologie viene richiesto ai soggetti di esprimere (oralmente o per iscritto) quello che loro o qualcun altro potrebbe dire in una determinata situazione.

2) Sulla scia di ciò, ipotizziamo anche che i risultati migliori nel test verranno ottenuti con i DCT a scenario aperto (vedi discussione nell'introduzione e in 5.2), anche se ovviamente solo i risultati pratici ce lo potranno confermare. Mostriamo nel capitolo 6 le prestazioni di uno stesso informante nello stesso atto comunicativo aperto e chiuso (Es. GS1 aperta e chiusa) proprio per vedere se la performance è differente e in quali aspetti. Crediamo che la performance degli allievi possa essere migliore nello scenario aperto, perchè questo scenario con la sola traccia situazionale e nessuna battuta predisposta (vedi Appendice) dovrebbe favorire una maggiore libertà di espressione per gli allievi, inducendoli a scrivere dialoghi che ricalchino il più da vicino la conversazione reale. È poi possibile, ma solo lo spoglio dati ce lo confermerà, che i DCT completati nella seconda fase dello studio siano più appropriati di quelli completati nella fase pilota, proprio perchè i DCT sono stati meglio rifiniti e si sono rese più chiare le istruzioni per i partecipanti.

3) Premettendo che questa non è realmente un'ipotesi da dimostrare, possiamo ritenere che, a seguito della discussione nel capitolo 1, lo spagnolo e l'italiano, almeno a livello dell'organizzazione strutturale, presentino delle modalità simili di realizzazione degli atti linguistici delle richieste, scuse e chiusure di conversazione. I DCT eseguiti dai gruppi di controllo (Y) e (Z), nativi italiani e spagnoli che completano il test nella loro LM, possono almeno in parte aiutarci a confermare questo nostro pensiero. Ciò può essere favorito anche dalle stesse identiche situazioni sociali che si presentano nei DCT compilati dai nativi di due culture affini ma comunque diverse, come la spagnola e la italiana, permettendoci di osservare il comportamento comunicativo interculturale come dicevano Leech (1983 :281) e Blum-Kulka et al. (1989:9).

4) Ipotizziamo, sulla scia delle ultime tendenze linguistiche dei due paesi centro della ricerca (Spagna e Italia), che i nativi spagnoli possano usare il "tu" nelle loro prestazioni anche in situazioni in cui i nativi italiani preferirebbero l'uso del "Lei"; in effetti in Spagna l'uso del "tu" ha guadagnato molto terreno ormai da diversi anni anche in riferimento al mondo dell'università, dove il tuteo tra studenti e professori è generalmente accettato (Calvi 1995:196). Noi abbiamo chiaramente marcato come italiane le situazioni usate nei nostri DCT presentati agli allievi ispanofoni, ma bisogna vedere se gli alunni risentiranno maggiormente delle proprie norme di interazione sociale, che sembrano privilegiare il "tu". Anche i DCT completati dai nativi italiani e spagnoli e che propongono le stesse esatte situazioni sociali ci verranno in aiuto per vedere se ci sono differenze nel trattamento allocutivo tra le due lingue e



conseguentemente slittamenti delle forme verbali dalla terza alla seconda persona singolare.

5) Ipotizziamo che gli allievi ispanofoni partecipanti al test abbiano una situazione di partenza bilanciata: come fattore positivo hanno una presumibile possibilità di transfert positivo dalla loro LM (dovuto alla somiglianza di fondo tra le due lingue in queste funzioni linguistiche); come fattore negativo c'è la possibilità che non siano stati adeguatamente esposti a queste funzioni linguistiche all'interno della loro classe di LS e possono produrre dei dati influenzati negativamente dal transfer of training che abbiamo visto sopra. Oltretutto abbiamo visto che gli allievi di una qualunque LS sembrano inconsciamente convinti che essa debba essere differente dalla propria LS e quindi potrebbero non sfruttare la somiglianza strutturale che esiste tra spagnolo ed italiano in quest'area specifica e che non sia stata loro spiegata con chiarezza dal docente. Siamo consapevoli che non raccogliendo dati orali, ma solo tramite questionari comunicativi, non possiamo dimostrare la presenza del transfer of training in caso di risultati non soddisfacenti: tuttavia le informazioni confidenzialmente ricevute dai loro docenti, nostri aiutanti di campo nel test, ci vengono senz'altro a supporto in questo senso.

6) Vogliamo dimostrare l'ipotesi che la nostra metodologia completa, suddivisa nelle varie fasi che riporteremo dettagliatamente nel prossimo capitolo, sia adeguata e valida per ottenere risultati soddisfacenti in questa ricerca: come abbiamo già spiegato nell'introduzione questa metodologia è già stata utilizzata in una tesi precedente ed è stata rifinita nel tempo e anche in questo studio specifico per mezzo di una fase pilota. Ipotizziamo pertanto una sua validità di fondo, applicabile anche ad altri studi.

7) Dato che nella seconda fase alcuni dei nostri informanti provengono dalle EOI possiamo ipotizzare, sulla scia dei loro programmi di lingua notoriamente più tendenti allo sviluppo della attività comunicative, che gli allievi delle EOI possano far registrare risultati migliori nel test di quelli raggiunti dagli allievi universitari.

Come possiamo vedere i punti (1), (2), (3), (4), (6) e (7) cercano conferma dalla nostra ricerca, mentre per il punto (5) i dati conseguiti e analizzati possono permetterci di osservare meglio cosa si verifica in questo tipo di situazione, dato che i soggetti partecipanti al test possiedono una situazione di partenza complessivamente bilanciata per i motivi esposti sopra e quindi sarà interessante vedere che prestazioni realizzeranno gli informanti. Non sarà possibile spiegare con certezza a cosa sia dovuta una performance positiva o negativa, ma si potranno preparare strategie di recupero nel caso

di prestazioni non soddisfacenti e comunque fare ulteriore chiarezza sull'apprendimento degli atti comunicativi nelle classi di lingua straniera affine.

Possiamo pertanto dire che il nostro studio è stato preparato per favorire un buon livello di comparabilità lungo l'asse situazionale (o sociopragmatico: Blum-Kulka et Al. 1989:13), l'asse culturale e l'asse nativi/non nativi, oltre che per validare la metodologia impiegata in tutta la ricerca.

Dopo questo breve ma importante capitolo riguardante una discussione sulle principali tematiche e ipotesi della ricerca, passiamo ora alla fase metodologica vera e propria iniziando dai criteri che ci hanno sostenuto nella nostra scelta dei soggetti partecipanti al test.

## **CAPITOLO 5: METODOLOGIA**

In questo capitolo passeremo ad analizzare l'impianto metodologico vero e proprio, partendo dalla discussione sui criteri di selezione dei soggetti partecipanti al test e proseguendo con gli strumenti metodologici utilizzati nella raccolta dati. Includeremo un'ampia argomentazione sul perchè della scelta di quel determinato metodo invece di altri; descriveremo in seguito e in modo dettagliato le due fasi della ricerca e dunque il passaggio dalla fase pilota, utile per notare e correggere eventuali carenze della metodologia, alla fase di rifinitura dei DCT e delle istruzioni ai soggetti per favorire una raccolta il più possibile ottimale dei dati, come sottolineato da Seliger e Shohamy (1989:184).

Descriveremo in seguito il sistema impiantato per la codificazione degli informanti e delle categorie che rivestono un'importanza rilevante per il nostro lavoro; infine, descriveremo le reazioni e il parere di un osservatore indipendente, madrelingua italiano qualificato negli studi linguistici, che ha esaminato i nostri stessi dati con lo scopo di vedere se c'era un sostanziale accordo (o disaccordo) sul sistema di codifica dei dati e sul posizionamento dei risultati in determinate categorie da noi assegnate alle prestazioni degli allievi.

### **5.1: SOGGETTI DELLA RICERCA**

#### **5.1.1: I soggetti del Gruppo Pilota e del Gruppo Principale (Ispanofoni che apprendono italiano)**

Quando un ricercatore decide di scegliere dei soggetti per completare il test che ha in mente di svolgere, la prima operazione da fare è assicurarsi che questi soggetti

rappresentino dei validi esempi della popolazione che si vuole studiare. Pertanto, se i soggetti potenziali e più importanti di questa ricerca sono gli studenti universitari ispanofoni che abbiano un livello di italiano riconducibile al livello B1 del Quadro Europeo di Riferimento, allora i nostri partecipanti al test (che ribattezzeremo Gruppo Pilota e Gruppo Principale a seconda che abbiano partecipato alla prima o alla seconda fase del nostro studio) devono provenire da quelle zone della penisola iberica dove non ci sia influenza di un'altra lingua materna, come avviene in Galizia, Paesi Baschi e Catalogna. Quindi, per una maggiore validità dei dati, gli studenti dovrebbero provenire dalle Università e dalle EOI della Castiglia, dell'Estremadura, dell'Andalusia o dell'Aragona, vale a dire del resto della Spagna. A parte questo, vi è da dire che, in questo tipo di ricerche, sarebbe molto utile, quando possibile, utilizzare il criterio della scelta a caso dei soggetti: intendiamo dire che la procedura ideale consiste nel preselezionare dapprima un ampio numero di potenziali partecipanti, in eccesso rispetto al numero che poi si utilizzerà realmente (ad esempio, la preselezione di 20 classi adeguate per poi far svolgere il test a 10 di esse scelte a caso). A dispetto di difficoltà pratiche chiaramente in atto, cioè la vastità geografica della zona della Spagna che risponde ai criteri di validità dello studio e la necessità ovvia di appoggiarsi a colleghi nella maggior parte dei casi sconosciuti e contattati per lo più via e-mail, siamo riusciti a preselezionare un discreto numero di potenziali partecipanti da cui abbiamo poi scelto a caso (con la procedura di assegnare un numero progressivo alle classi disponibili, scrivere i numeri su dei foglietti di carta, mescolarli in una scatola e poi estraendone una parte) coloro che hanno riempito i questionari comunicativi.

Tutti i soggetti che facevano parte del Gruppo Pilota (per la fase pilota) e del Gruppo Principale (fase principale della ricerca) erano parlanti nativi del castigliano: in una prima fase della ricerca i loro insegnanti ci hanno confermato questo fatto, mentre in seguito abbiamo predisposto un questionario informativo (disponibile in Appendice 8) con il quale abbiamo appurato la LM degli informanti e abbiamo ricavato altre notizie a noi necessarie per l'analisi dei dati, vale a dire eventuali altre lingue materne o parlate a casa, lunghi soggiorni o relazioni stabili con l'Italia e dunque con l'italiano. I soggetti avevano genitori di lingua castigliana (sempre per informazioni ricevute nei primi casi dai loro docenti che non ci hanno segnalato nulla di particolare in questo senso, e ricavate in seguito dal questionario informativo), avevano studiato l'italiano per circa due anni, e provenivano dalle aree geografiche della penisola iberica che abbiamo nominato sopra: pertanto sono da considerarsi soggetti scientifici adeguati per questo

tipo di studio che abbiamo messo in atto; oltre a ciò, sono stati scelti dopo una fase iniziale di preselezione, utilizzando il criterio della scelta a caso, del tipo “lotteria”, per incrementare il criterio di validità della ricerca.

Naturalmente abbiamo tenuto fede alle norme etiche che si utilizzano per preservare l'identità di tutti coloro che hanno a che fare, in ruoli differenti, con lo svolgimento di un test scientifico (come già sottolineato da Seliger e Shohamy 1989:195-197): pertanto alunni, docenti, intermediari e tutti coloro che ci hanno aiutato in vari modi a realizzare i questionari sono protetti dall'anonimato etico e più avanti, nella sezione 5.4, illustreremo come abbiamo codificato gli studenti che hanno svolto il test. Per spiegare meglio questo fatto, elenchiamo di seguito i principali punti etici sottolineati da Seliger e Shohamy (1989:196):

- 1) il ricercatore deve proteggere la dignità e il benessere dei partecipanti.
  - 2) Va rispettata la libertà dell'informante di non partecipare al test se non ne ha voglia.
  - 3) Bisogna mantenere discrezionalità sui dati della ricerca.
  - 4) Il ricercatore deve evitare di violare o invadere la privacy dei soggetti prescelti.
  - 5) Il ricercatore unico o quello a capo di un eventuale gruppo di ricerca ha la responsabilità di mantenere e preservare gli standard etici necessari, ed è anche responsabile per le azioni fatte dai colleghi assistenti.
  - 6) I singoli informanti non dovrebbero essere identificati con i loro dati a meno che non sia assolutamente necessario e in questo caso solo se il soggetto individuale lo consente.
- Noi riteniamo di aver seguito e rispettato queste norme etiche: in qualche caso gli allievi ci hanno detto in maniera specifica di lasciare i loro nomi e cognomi sui fogli da loro riempiti con i dati, ma in tutti gli altri casi abbiamo provveduto a cancellarne le tracce e a mantenere pertanto l'anonimato.

Riteniamo inoltre che le domande del questionario informativo rispettassero i criteri sopra elencati e non violassero affatto la privacy dei soggetti e che quindi la ricerca rispetta pienamente le norme di comportamento etico che uno studioso deve necessariamente seguire.

Passando a parlare della provenienza geografica dei soggetti interessati, va detto che essa è importante anche per un'altra ragione di carattere dialettologico: questo perchè ogni lingua ha normalmente le proprie sfaccettature regionali e/o dialettali, più o meno divergenti dallo standard. In questa nostra ricerca, trattandosi di studenti universitari, e in relazione alla situazione linguistica specifica della Spagna, abbiamo ritenuto di non utilizzare un campione geografico specifico (almeno nella preselezione dei candidati),

ad esempio di soli studenti provenienti dalla Castiglia, ma appunto abbiamo allargato la preselezione a gran parte della Penisola Iberica; in studi precedenti (Maggi 1996:74) tendenti allo studio dell'apprendimento dell'inglese LS da parte di studenti medi italiani, avevamo circoscritto la preselezione dei candidati alle zone del centro-Italia e in particolare nella capitale Roma. Questo perchè ritenevamo, d'accordo con altri studiosi (soprattutto Freddi 1983 e De Mauro 1984), che le differenze dialettali (e quindi la variazione linguistica) esistenti lungo la penisola italiana fossero molto ampie e avrebbero potuto influenzare quello studio specifico considerando che i soggetti di allora erano appena quindicenni, pertanto non ancora del tutto consapevoli del concetto di lingua standard e non sempre in grado di usarla. Oggi, anche in Italia, si registra, specie tra i giovani, la diffusione di un linguaggio "medio" (vedi la nostra discussione nel cap. 2), favorito dall'avanzata e dal largo uso della televisione e di internet e quindi personalmente non rifaremmo la scelta (giustificata all'epoca) di allora, ma selezioneremmo potenziali soggetti dalla maggior parte della penisola italiana. Pensiamo che tutto ciò avvenga anche in Spagna per quanto concerne il castigliano e ci deriva ancora maggiore sicurezza dal fatto che molti soggetti in questo caso sono studenti universitari di facoltà umanistiche (oltre che allievi delle EOI), quindi con una adeguata consapevolezza di che lingua si usa in un determinato contesto. Riteniamo pertanto di aver rispettato anche il criterio, come dicevamo molto importante negli studi di tipo linguistico, della provenienza geografica degli allievi.

Ribadiamo quindi che gli studenti del Gruppo Pilota e del Gruppo Principale (ispanofoni universitari e studenti di EOI, al secondo anno di studi della lingua italiana, con un livello B1 di competenza nella lingua italiana) provengono da quelle regioni della penisola iberica dove non si parla un'altra lingua ufficiale (come il catalano, il basco e il galiziano), non avevano fatto nella maggior parte dei casi un soggiorno di tipo Erasmus in Italia, erano considerati dai loro insegnanti come allievi di livello intermedio all'epoca del test loro somministrato, nell'accezione più generale possibile che si può assegnare per l'appunto al termine "intermedio". Tutto questo è stato poi ribadito dallo spoglio di questionari informativi ricevuti.

Originariamente volevamo lavorare solo sugli studenti universitari ispanofoni, ma poi abbiamo ritenuto opportuno approfittare della situazione particolare della Spagna, che possiede queste validissime istituzioni linguistiche (le EOI) dove si mira all'insegnamento/apprendimento della lingua a scopi comunicativi e pertanto abbiamo deciso di raccogliere dati, nella seconda fase della ricerca, anche in alcune EOI per

vedere se le prestazioni erano più o meno differenti da quelle scaturite dai dati raccolti nelle università.

### **5.1.2: I soggetti del Gruppo Y (nativi italiani che completano il DCT in italiano)**

Inoltre, il tipo di studio che abbiamo preparato aveva bisogno di due gruppi di controllo: uno, che chiameremo Gruppo Y, formato da studenti medi italiani (ossia studenti del triennio finale della scuola secondaria superiore in Italia, di età normalmente compresa tra i 16 e i 18 anni) con il compito specifico di riempire gli stessi dialoghi svolti dagli studenti spagnoli. La funzione scientifica di questo gruppo è quella di agire come gruppo di controllo (vedi Seliger e Shohamy 1989:141-146). Questi soggetti partecipano solamente alla fase principale della ricerca (descritta in 5.3.2) e non alla fase pilota (vedi 5.3.1). A questi allievi viene dato esattamente lo stesso questionario comunicativo presentato anche ai soggetti appartenenti al gruppo A nella fase principale dello studio (vedi appendici 4 e 5): per la loro scelta viene usato, come per gli studenti ispanofoni, il criterio di preselezione, ampliato qui su quasi tutto il territorio nazionale con l'eccezione delle zone abitate dalle cosiddette minoranze etnolinguistiche (Coveri et al. 1998:57-62); pertanto si prescelgono più classi disponibili, fino ad arrivare alla scelta finale tramite la "lotteria" descritta sopra. I loro insegnanti, responsabili dei corsi di lingua italiana nel triennio delle superiori, hanno fatto svolgere, naturalmente con noi presenti in classe, i questionari durante le loro ore di lezione, all'interno di una normale e significativa attività all'interno del gruppo classe: infatti, i test sono stati presentati agli allievi durante un periodo di discussioni sugli atti comunicativi in italiano e quindi, una volta terminato il test, si è provveduto all'interno della classe a commentare insieme i risultati emersi. Quindi il test presentato agli allievi del Gruppo Y si può senz'altro considerare valido e attendibile per la nostra ricerca, sia per la normalità dell'evento in classe, sia per la motivazione degli allievi nello svolgerlo.

Inizialmente, avevamo pensato a far svolgere lo stesso test eseguito dal Gruppo Pilota e dal Gruppo Principale ad alcune classi delle scuole italiane esistenti in Spagna (quindi per utilizzarle come gruppo di controllo), ma abbiamo rinunciato, oltre che per il numero limitato di queste istituzioni in territorio spagnolo, soprattutto per il problema dell'eterogeneità di queste classi, spesso composte da allievi di differente madrelingua, o a volte bilingui spagnolo-italiano, o anche (come nel caso della scuola italiana di Barcellona) con conoscenza di tre lingue (con l'aggiunta del catalano), cosa che ovviamente non permetteva un'uniformità linguistica dei dati eventualmente raccolti, il

che è invece assolutamente necessario quando si agisce da gruppo di controllo in una ricerca scientifica.

La funzione del gruppo di controllo, infatti, nel nostro studio è molto importante e interagisce con la letteratura precedente sull'argomento e con il parere dello studioso che, osservando per suo conto i dati, deve confermare il più possibile il piazzamento dei risultati entro le categorie dove li ha inseriti l'autore della ricerca (*intercoding agreement*, vedi più avanti nel sottocapitolo 5.4), tutto questo con l'obiettivo di dare un'ulteriore valenza scientifica allo studio.

### **5.1.3: I soggetti del Gruppo Z (nativi spagnoli che completano il DCT in spagnolo)**

Per validare ulteriormente l'impianto metodologico si è ritenuto necessario ricorrere a un terzo gruppo di soggetti (che chiameremo Gruppo Z), vale a dire studenti liceali nativi ispanofoni che dovevano completare dialoghi in lingua spagnola, proprio per vedere come si differenziassero le prestazioni degli ispanofoni a seconda che fossero eseguite nella LM o nella LS affine. Gli informanti di questo gruppo hanno completato i DCT solamente nella fase principale della ricerca e non nella sua fase pilota. I dialoghi, praticamente una trasposizione in castigliano di quelli preparati in italiano (vedi appendici 6 e 7), sono stati stilati con l'ausilio di qualificati parlanti nativi spagnoli, e sono stati presentati anch'essi nelle versioni aperta (con sola traccia situazionale) o chiusa (con battuta già predisposta) per osservare eventuali differenze tra la realizzazione dell'uno o dell'altro tipo di DCT (e questo vale anche per il Gruppo Y, gli italiani che svolgono lo stesso test nella loro LM). La preselezione e poi selezione dei candidati del Gruppo Z è avvenuta con le stesse modalità degli altri due gruppi e il test è stato presentato in classe durante una normale lezione di lingua spagnola con le stesse modalità e finalità di quello presentato agli studenti italiani nella classe di lingua italiana. Noi eravamo presenti in classe al momento della somministrazione del test.

Di conseguenza, abbiamo spiegato i criteri di selezione dei soggetti per questo studio: abbiamo detto come sono stati dapprima preselezionati e poi selezionati, con il criterio predominante della scelta a caso tra un gruppo di potenziali papabili, i tre gruppi di partecipanti al test; abbiamo spiegato a grandi linee la loro provenienza, soprattutto in relazione alla Spagna, dove vi sono territori molto ampi nei quali ci sono altre lingue ufficiali e molto diffuse oltre al Castigliano; abbiamo spiegato da che tipo di istituzione (universitaria e EOI per il Gruppo Principale e media superiore per i Gruppi Y e Z)

provengono gli alunni e spiegheremo altre cose rilevanti per il nostro lavoro nelle sezioni successive di questo capitolo.

Abbiamo ragione di ritenere che i soggetti selezionati per questa ricerca costituiscano un campione adeguato per gli obiettivi del nostro studio, anche considerando che comunque i soggetti che rappresentano il Gruppo Principale sono quelli più importanti, in quanto sarà soprattutto partendo dai risultati che verranno fuori da loro che potremo essere in grado di formulare ulteriori implicazioni per lo studio dell'italiano in Spagna, anche se riconosciamo in pieno l'importante funzione degli studenti italiani e spagnoli che ci servono da gruppo di controllo, per dare ulteriore valore ai risultati che otterremo. Chiudiamo qui questa sezione che ha riguardato i criteri di selezione dei soggetti partecipanti al test e iniziamo pertanto la prossima, che riguarderà la metodologia utilizzata per la raccolta dei dati. Descriveremo nei dettagli il tipo di test presentato agli allievi (sia del Gruppo Pilota e Principale che dei Gruppi Y e Z) per essere completato, e forniremo tutte le altre informazioni relative al caso.

### **5.2: METODO DI RACCOLTA DATI: I QUESTIONARI COMUNICATIVI O DCT.**

In questa sezione descriveremo tutto ciò che concerne la procedura di raccolta dei dati utilizzati nel test: spiegheremo in maniera approfondita che tipo di test è stato fornito agli studenti e perchè abbiamo deciso di impiegare questo tipo di procedura, conosciuta come DCT (Discourse Completion Tasks) invece di altre.

#### **5.2.1: La scelta dei DCT come strumento metodologico.**

I dati per questa ricerca sono stati raccolti presentando agli studenti prescelti facenti parte dei Gruppi A, Y e Z i dialoghi presentati nelle appendici 1-7; nella fase pilota della ricerca abbiamo lavorato su tre atti comunicativi. In questa fase, tre dialoghi riguardano l'atto comunicativo della richiesta, altri tre concernono le giustificazioni e due dialoghi riguardano le chiusure di conversazioni. Rimandiamo al capitolo 1 per l'approfondita descrizione linguistica di queste funzioni comunicative e per le motivazioni che ci hanno spinto a scegliere questi atti comunicativi come fulcro del nostro lavoro. In una seconda e definitiva fase della nostra ricerca abbiamo ristretto il focus investigativo su due SA: giustificazioni (GS) e chiusure conversazionali (CC) e nel successivo sottocapitolo spiegheremo con maggiore precisione i momenti salienti delle due fasi di ricerca.



## Cap 5: Metodologia

Abbiamo utilizzato dei questionari scritti per la raccolta dati, in quanto essi sono considerati adatti da vari studiosi per verificare l'apprendimento degli atti comunicativi nelle classi di lingua straniera. Come pratica normale, infatti, in molti paesi del mondo, si fanno completare dialoghi in parte scritti o da scrivere del tutto, nel caso in cui agli allievi sia fornita solo la descrizione socio-situazionale (scenario) del dialogo; spesso, completati questi dialoghi, aperti o parzialmente indirizzati che siano, gli allievi recitano in classe le battute, in coppie o a piccoli gruppi, per acquisire maggiore consapevolezza del materiale linguistico appena appreso.

Il questionario comunicativo (DCT) ha il vantaggio di essere un compito abbastanza familiare per i soggetti impegnati a svolgerlo, e pertanto ci consente di rispettare i criteri di validità del test, i quali sarebbero potuti sorgere facendo eseguire agli allievi un compito per loro inusuale; inoltre, il questionario è appropriato per il livello di competenza linguistica degli alunni, secondo la scala dei livelli di apprendimento proposta da Nunan (1989b:198-199), che presenta una lista di sette livelli per ciascuna "macro-abilità": secondo lui, infatti, nella macro-abilità del parlato e dell'interazione orale, la capacità di usare le giuste formule per chiudere le conversazioni appartiene al terzo livello di competenza su sette livelli complessivi, partendo dal primo livello che è il più basso. Le richieste e le giustificazioni, assieme al dare e chiedere direzioni, offrire qualcosa e parlare di eventi futuri, appartengono per Nunan al livello quattro di questa macro-abilità, quindi solo un gradino più in su.

Di conseguenza, riteniamo senz'altro (basandoci sul confidenziale rapporto dei loro docenti) che a questi studenti partecipanti nel test siano state presentate, seppure in maniera a volte superficiale, durante i due anni di studio della lingua italiana, le funzioni comunicative oggetto della ricerca (quasi certamente già nel primo anno, se non nel primo semestre dei loro studi d'italiano). Pertanto, crediamo che il compito che abbiamo assegnato agli allievi informanti sia appropriato per il loro livello di competenza linguistica e che loro siano in grado di eseguire con successo il test, almeno considerando questa lista di livelli di macro-abilità linguistiche proposta da Nunan ed anche la descrizione delle competenze proprie del livello B1 del Quadro Europeo, che lasciano presagire una consapevolezza di queste norme essenziali per la comunicazione eventuale nel paese straniero.

Oltre a ciò, il compito che abbiamo assegnato agli allievi li incoraggia a mettere in pratica, nella genuina comunicazione reale, le funzioni apprese in classe (Nunan 1989b: 135-139), perchè sapersi destreggiare in atti comunicativi quali richieste, scuse e

chiusure di conversazioni è un'abilità necessaria nella vita di tutti i giorni in qualsiasi parte del mondo.

I dialoghi usati per raccogliere i dati e pertanto presentati ai Gruppi A, Y e Z sono stati da noi personalmente preparati e rifiniti con l'aiuto di colleghi di madrelingua italiano e competenze umanistiche (per i gruppi Principale e Y), e colleghi di madrelingua spagnolo e competenze umanistiche (per il gruppo Z) seguendo le indicazioni utilizzate dai principali studiosi di questo settore per creare scenari simili (Blum-Kulka et al. 1989:14; Bardovi-Harlig et al.1991:15; Rose 1992:60-61; Rose 1994:13; Rose e Ono 1995: 218-220; Varghese e Billmyer 1996:53 e 55-56; Billmyer e Varghese 2000: 548-549; Johnston, Kasper e Ross 1998:175-177; Golato 2003: 115-116; Jucker 2006; Schauer e Adolphs 2006:132-133; Nguyen 2008: 788-789) e sono presentati nelle appendici 1-7 di questo studio.

Spieghiamo ora dettagliatamente la scelta di questo metodo di raccolta dati che è conosciuto a livello internazionale come DCT (Discourse Completion Tasks, oppure Discourse Completion Tests, come già osservato nell'introduzione) e chiamato talvolta da noi in questo studio, con significato equivalente, anche "Questionari comunicativi" (QC in breve), rispetto ad altre metodologie possibili e anch'esse utilizzate per raccogliere informazioni negli studi che vogliono osservare la competenza comunicativa degli allievi in una determinata lingua straniera.

Alcuni studiosi hanno osservato che la metodologia più sicura e affidabile quando si raccolgono dati per studi di pragmatica è quella di registrare in modalità audio- o audio-video il parlato conversazionale spontaneo necessario per lo studio in questione, avendo cura che i soggetti siano inconsapevoli di trovarsi in quel momento sotto osservazione (Hinkel 1997:2).

In effetti, l'Analisi della Conversazione (AC) è emersa negli anni sessanta, negli Stati Uniti, come disciplina autonoma di studi e si basava fin dall'avvio su registrazioni audio di parlato spontaneo per studiare e sistematizzare gli elementi più ricorrenti nelle sequenze conversazionali (si vedano in questo senso, come già osservato nel capitolo 1, i lavori di Garfinkel 1967 e 1974, Jefferson 1972 e soprattutto gli studi di Sacks, raccolti nei volumi postumi del 1992 e di Schegloff 1968 e poi 1973 insieme a Sacks, quest'ultimo proprio sulle chiusure di conversazione). Pertanto in un primo momento l'AC si poneva l'obiettivo di raccogliere dati dalle conversazioni quotidiane, sia faccia a faccia sia telefoniche, che avevano spontaneamente luogo e che venivano registrate su nastro per raggiungere una descrizione il più adeguata possibile dei fenomeni

dell'interazione sociale; in seguito, a partire dagli anni ottanta, la ricerca sull'AC ha rivelato il ruolo importantissimo delle attività non verbali quali i gesti (la cosiddetta cinesica), la posizione del corpo (la prossemica), lo sguardo e il silenzio, tutti aspetti non-vocali che hanno una loro struttura definita e una rilevanza diretta nei confronti della specifica interazione analizzata, dimostrando che i fattori extralinguistici hanno la stessa importanza di quelli linguistici e paralinguistici (quali tono, intonazione, vocalizzazioni, pause, sovrapposizioni del parlato) quando si analizza un'interazione. Sull'importanza dei fattori extralinguistici sono molto indicativi i lavori di Goodwin (1981; 1984), Atkinson e Heritage (1984), Heath (1984; 2004: 266-281); Valokorpi (1980); Tannen e Saviile-Troike (1985); Schegloff (1984:294-295); Heritage (1989). Inoltre ci sono stati validissimi studi concernenti l'interazione sociale in contesti istituzionali, quali i tribunali (con le conversazioni tra giudici e avvocati), i commissariati di polizia (interazioni tra poliziotti e accusati di reati), studi medici (scambi conversazionali tra dottore e paziente) e classi scolastiche (interazione tra alunni e insegnanti): tra questi studi riguardanti gli scopi e obiettivi che i differenti partecipanti hanno e sviluppano nei contesti istituzionali segnaliamo: Atkinson and Drew (1979); Drew and Heritage (1991); Berruto et al. (1983:175-204); Mc Houl (1978); (Mehan 1979); Orletti (1981-2000); Heritage (1984); Fasulo e Girardet (2002). Tutti questi lavori si prefiggevano sempre lo scopo di osservare e delineare i tratti salienti dell'organizzazione interazionale in questi contesti.

Quindi, riassumendo, il metodo dell'AC si basa sulla registrazione audio o audio-video di conversazioni faccia a faccia spontanee o in taluni casi, come appena osservato, di interazioni aventi luogo in contesti istituzionali; come abbiamo visto le conversazioni possono essere anche telefoniche (vedi anche Golato 2003, che fa un interessante paragone tra i dati raccolti tramite DCT e dati ottenuti da registrazioni telefoniche di parlato quotidiano). La forza di questa metodologia risiede nella possibilità di conservare per intero i segmenti interazionali espressi dagli informanti, includendo i turni multipli realizzati dai soggetti, permettendo la negoziazione tra gli interlocutori, favorendo l'elaborazione spontanea dell'atto comunicativo e presentando con esattezza l'ordine delle sequenze conversazionali e la scelta dei termini usati per realizzarle.

Tuttavia, soprattutto in relazione allo specifico interesse didattico concernente l'apprendimento e la consapevolezza pragmatica di determinati atti comunicativi da parte degli allievi di LS, si è considerato il fatto che la raccolta dati e soprattutto l'analisi dei dati conseguiti mediante registrazioni audio o audio-video fosse

estremamente dispendiosa in quanto a tempo ed energia consumati dal ricercatore (Kasper e Dahl 1991); infatti a volte si posseggono ore e ore di conversazioni, che devono comunque essere trascritte accuratamente nel rispetto di specifiche norme standardizzate, con il rischio che il materiale linguistico davvero utile per l'atto comunicativo che si vuole studiare sia alla fine estremamente limitato e sia per questo difficile condurre un'analisi statistica appropriata per arrivare ad una generalizzazione accettabile dei risultati così ottenuti.

In più, si è rivelato complicato e difficile proprio nella pratica reale ottenere i dati in questo modo (Aston 1995), perchè si dovrebbero portare nell'ambiente classe le tecnologie ad hoc, ad esempio un certo numero di registratori per riprendere più scambi comunicativi tra differenti allievi nello stesso tempo o una videocamera che chiaramente sarebbe visibile agli alunni e potrebbe interferire sulla realizzazione (che deve essere il più naturale possibile) della performance linguistica. Oltretutto, nei casi in cui si andasse in classe con una simile attrezzatura tecnologica, sarebbe necessaria la presenza del ricercatore (o comunque di qualcun altro) assieme all'insegnante che gli alunni sono abituati ad avere con loro in aula, proprio con lo scopo di conseguire più dati adeguati possibili e di osservare il comportamento degli studenti durante lo svolgimento del test e questo può portare all'aumento delle variabili da calcolare per l'attendibilità dei risultati: non si potrebbe escludere, infatti, che la presenza di altri interlocutori in classe e di mezzi tecnologici normalmente non utilizzati durante le ore di lezione, possa alterare le prestazioni degli alunni in maniera significativa. E anche qualora si superassero tutti questi inconvenienti, non si può neppure garantire, con questa metodologia, che l'atto comunicativo sotto osservazione sia prodotto dai partecipanti, in quanto il ricercatore in questi casi possiede un controllo minimo sugli informanti, anche se ci sono molte correnti di AC che si basano su diversi metodi di raccolta dati.

Queste difficoltà pratiche di raccolta di adeguati dati tramite registrazioni audio o audio-video per le classi di LS ha portato allo sviluppo e al largo uso della procedura di raccolta dati conosciuta come DCT che abbiamo ritenuto opportuno utilizzare nella nostra ricerca; fin dall'inizio del suo uso sistematico ed esteso, vale a dire nel CCSARP (Cross-cultural speech act realization project, che possiamo tradurre come "Progetto interculturale per la realizzazione degli atti comunicativi" di Blum-Kulka e al. 1989), questo metodo è stato utilizzato in un ampio numero di studi empirici sulla pragmatica.

### **5.2.2: Breve cronologia dell'uso dei DCT**

Per una breve storia del DCT, va detto che per primo lo usò Levenston (1975) come un mezzo per valutare la competenza della lingua inglese da parte di immigranti in Canada. Quindi in questa prima fase il DCT serviva a valutare la competenza pragmatica e non propriamente a raccogliere dati per lo studio di specifici SA. Del resto, anche noi pensiamo che il DCT abbia questa doppia funzione, in quanto serve come strumento per raccogliere con una certa rapidità un ampio numero di dati sugli atti comunicativi, ma può servire anche per osservare, se non proprio valutare, lo sviluppo e lo stato contemporaneo della competenza pragmatica degli allievi nello specifico SA oggetto di studio.

Subito dopo il DCT venne usato da Levenston e Blum (1977 e 1978) per fare ricerca sulla semplificazione lessicale, e quindi assumeva più la forma di un cloze test dove si doveva inserire l'item lessicale mancante che di un vero e proprio DCT per estrapolare dati sugli SA; sarà in seguito grazie a Blum-Kulka (1982) che per la prima volta il DCT viene utilizzato per la raccolta dati sugli atti comunicativi.

Ma è senz'altro con il CCSARP che il metodo acquista un notevolissimo prestigio e diffusione: l'obiettivo di questo ambizioso progetto era osservare come le funzioni comunicative delle richieste e delle scuse venivano realizzate in più lingue differenti e poi paragonare i risultati conseguiti per vedere ad esempio quali culture usavano più strategie indirette nelle richieste o offrivano con più intensità di riparare a danni causati durante l'argomentazione delle loro scuse.

Blum-Kulka et al. (1989) raccolgono dati attraverso i DCT sia da gruppi di parlanti nativi (australiani, americani, britannici (tutti di lingua inglese), canadesi di lingua francese, danesi, tedeschi e altri) sia da gruppi di parlanti non-nativi (sull'inglese in Danimarca, in Germania e negli USA, sul tedesco in Danimarca, sull'ebraico in Israele e altre lingue ancora): nella loro ricerca si possono dunque osservare le formule più frequentemente usate negli atti pragmatici in determinate culture (tramite i QC completati dai nativi) e vedere in seguito se i soggetti non-nativi siano in grado di riprodurle correttamente o siano piuttosto propensi a interpretarle come quelle della propria cultura, come sempre può avvenire in questi casi. Prima (1984) Blum-Kulka e Olshtain avevano descritto i DCT come questionari consistenti di incomplete sequenze di discorso che rappresentano situazioni socialmente differenziate. Ciascuna sequenza contiene una breve descrizione della situazione, specificando lo scenario e la distanza sociale tra gli interlocutori, ed è generalmente seguita da un dialogo incompleto. Si

## Cap 5: Metodologia

richiede ai soggetti partecipanti di completare il dialogo, producendo in questo modo l'atto pragmatico sotto osservazione.

Anche Rintell e Mitchell (1989:248-272, nella raccolta a cura di Blum-Kulka, House e Kasper) considerano i DCT tra le metodologie più valide per la raccolta dei dati sugli atti comunicativi delle RR e delle GS: come abbiamo visto nel capitolo dell'ipotesi, le due studiose considerano che i dati ricavati da DCT e da role-plays sono simili e che quindi la procedura metodologica basata sui DCT sia pienamente applicabile agli studi sugli SA, in quanto il test presenta contesti controllati per raccogliere dati linguistici che rappresentano le varie strategie scelte da molti soggetti e, se desiderato, in molte lingue (Rintell e Mitchell 1989:250).

Più avanti, Kasper e Dahl (1991) definiscono il DCT come un questionario scritto che include un numero di brevi descrizioni di situazioni, seguito di solito da un breve dialogo in cui ci siano gli spazi vuoti nei quali il soggetto inserirà la propria performance comunicativa. Forniamo ora alcuni esempi pratici di DCT per rendere più chiaro il discorso:

(1) Esempio costruito per conseguire una richiesta:

Nell'appartamento di uno studente.

Larry, il compagno di stanza di John, ha dato una festa la sera prima e ha lasciato un gran disordine in cucina.

John: senti Larry, Ellen e Tom verranno a cena stasera e presto devo cominciare a cucinare:\_\_\_\_\_

Larry: Ok, ci penso io subito.

(liberamente tradotto da Blum-Kulka e Olshtain:1984)

Nell'esempio qui sopra la sequenza iniziale (Larry.....in cucina) è la descrizione della situazione, mentre "senti Larry.....a cucinare" è il dialogo incompleto fornito dal ricercatore. L'informante dovrà proporre una richiesta nello spazio predisposto, basandosi anche sulla successiva risposta di Larry, che in questo caso specifico è presente. Questo DCT sarebbe oggi considerato come un DCT con "risposta dell'ascoltatore" (seguendo Rose 1992) o come un DCT con riallaccio positivo (vista la risposta positiva di Larry che si dichiara disposto a pulire la cucina- vedi Johnston, Kasper e Ross 1998).

Fin dall'inizio del suo utilizzo sistematico ed esteso nel progetto CCSARP (che rimane tuttora il più prominente e ambizioso studio basato sui DCT (Rose e Ono: 1995:193-194), il DCT scritto è stato usato in moltissimi studi per conseguire dati sugli

atti comunicativi come conferma la panoramica metodologica approntata da Kasper e Dahl (1991) nella quale essi affermarono che oltre la metà degli studi da loro recensiti aveva utilizzato la metodologia dei DCT (diciannove studi su trentacinque con una percentuale del 54%). Negli anni gli studiosi hanno provveduto ad un costante miglioramento e cambiamento adeguato alla situazione della struttura dei DCT, proprio per minimizzare il più possibile gli inconvenienti legati a questo strumento metodologico.

### 5.2.3: Differenti tipi di DCT

Rintell e Mitchell (1989:251) furono i primi ad utilizzare i DCT senza il dialogo breve che fino ad allora era sempre stato fornito dal ricercatore: essi sospettavano che il breve dialogo potesse in qualche maniera influenzare le prestazioni dei soggetti e pertanto decisero di ometterlo del tutto. Un altro motivo per questa loro omissione derivava dal fatto che lo stesso esatto DCT doveva essere usato come un role-play spontaneo e pertanto non poteva esserci nessuna linea pianificata. Nasceva perciò il DCT aperto nel quale solo la descrizione situazionale è fornita all'allievo. Presentiamo di seguito un esempio di DCT **aperto**:

(2) Lasciando l'università una sera tardi, ti accorgi che un tuo vicino sta prendendo la sua macchina. Il prossimo bus che puoi prendere non passerà prima di un'ora.

Tu : \_\_\_\_\_

(liberamente tradotto da Johnston, Kasper e Ross :1998:177)

Dal progetto CCSARP (1989) in poi si sono susseguiti i tentativi di costruzione di DCT il più adeguati possibile allo scopo prefissosi: Rose (1992), con lo scopo di osservare gli effetti che il dialogo di ripresa potesse avere sulle performances dei soggetti (tutti parlanti nativi dell'inglese americano), ha paragonato (per le RR) i dati conseguiti utilizzando i DCT con i dialoghi che includono la risposta dell'ascoltatore con quelli ottenuti dai DCT aperti, vale a dire quelli che presentano solo la descrizione situazionale come visto sopra nell'esempio 2. Rose (1992:59) conclude affermando che non vi è sostanziale differenza tra i risultati conseguiti con i DCT aperti e quelli conseguiti con i DCT che avevano pronta la risposta dell'ascoltatore. Questi DCT con la risposta inclusa erano stati voluti da Blum-Kulka et Al. (1989:14), perchè secondo loro garantivano la certezza di una richiesta da parte dei soggetti: ma sia lo studio di Rintell e Mitchell (1989) che quello di Rose (1992) dimostrano che l'assenza della risposta dell'ascoltatore non si traduce in una mancanza di richiesta prodotta dal soggetto.

## Cap 5: Metodologia

Pertanto, Rose (1992:59) sostiene che l'inclusione di una risposta (o riallaccio) in un DCT può non essere necessaria.

Presentiamo qui sotto un esempio di DCT con la risposta dell'ascoltatore dopo la descrizione dello scenario situazionale:

(3) Stai provando a studiare nella tua stanza e senti musica a tutto volume che proviene dalla stanza di un altro studente lungo il corridoio. Non conosci lo studente ma decidi di chiedergli di abbassare il volume.

Tu : \_\_\_\_\_

Studente : Scusami, abbasserò un po' il volume.

(liberamente adattato da Rose 1992:60)

Johnston, Kasper e Ross (1998) investigano sull'effetto di tre tipi di riallaccio: positivo, negativo e assente (dialogo aperto). Gli autori si soffermano sugli SA delle RR, GS e delle lamentele. Praticamente essi dividono quella che Rose chiama "La risposta dell'ascoltatore" in due sottocategorie di riallaccio, per l'appunto quello positivo e quello negativo e notano che il differente tipo di riallaccio causa delle differenze nelle prestazioni dei soggetti, in particolare nel campo delle giustificazioni<sup>8</sup>

Ecco qui pronto un esempio di DCT con **riallaccio positivo**:

(4) In biblioteca uno studente sta facendo troppo chiasso e disturba altri studenti. Un bibliotecario si decide a chiedere allo studente di darsi una calmata. Cosa dirà il bibliotecario?

Tu: \_\_\_\_\_

Studente chiassoso: Mi dispiace, non mi ero reso conto di disturbare qualcuno.

(liberamente tradotto da Johnston, Kasper e Ross: 1998:176)

In questo caso parliamo di ripresa positiva del dialogo perchè lo studente accetta il rimprovero del bibliotecario e si rende conto di aver sbagliato. Gli autori sostengono anche (1998:173) che è probabilmente raccomandabile l'uso di DCT aperti, senza alcun tipo di riallaccio, proprio perchè i riallacci possono rappresentare sia una costrizione, sia dare luogo a ulteriori variabili complicate da controllare.

---

<sup>8</sup> Si veda a questo proposito l'incisiva discussione presentata dagli autori alle pp. 171-174. Segnaliamo anche che questi tre autori utilizzano, al posto di DCT, il termine PQ (production questionnaire) che secondo loro ingloba tutte le possibili varianti dei questionari creati per raccogliere la produzione degli SA.



## Cap 5: Metodologia

A volte gli studiosi hanno inserito nei DCT il cosiddetto inizio dell'interlocutore (prompt) che serve anche ad aprire il breve scambio conversazionale: eccone un esempio in uno studio sullo SA dei rifiuti.

(5) Durante un incontro con il consigliere agli studi universitari, ti rendi conto che un corso obbligatorio che non hai fatto lo scorso semestre non sarà offerto fino al semestre successivo a quello in cui hai pianificato di laurearti. Ciò rappresenta un pesante onere finanziario per te.

Consigliere: per laurearti dovrai seguire il corso di grammatica tradizionale l'anno prossimo.

Tu : \_\_\_\_\_

(liberamente tradotto da Bardovi-Harlig e Hartford: 1993:162)

Lo studio è di Bardovi-Harlig e Hartford (1993). È interessante come gli autori scoprono differenze tra i DCT con l'inizio predisposto (prompt) e i DCT aperti, al contrario di Rose (1992), come abbiamo visto. Una possibile spiegazione è la differenza dello specifico SA sotto osservazione: mentre le RR sono SA iniziali e possono stare da sole (come anche gli inviti e i complimenti), i rifiuti sono SA di risposta, e pertanto non possono mai stare da soli. Un inizio con frasi il più possibile autentiche è molto importante, secondo gli autori (1993 :159), quando l'atto comunicativo osservato è un atto di risposta e può aiutare a conseguire prestazioni più adeguate nei DCT.

Cercando di limare il più possibile le differenze con la conversazione reale Johnston, Kasper e Ross (1998) hanno sviluppato alcuni DCT con la **ripresa negativa del dialogo** dopo la descrizione situazionale: vediamo un esempio di ciò qui di seguito:

(6) Il prossimo weekend darai una festa e uno dei tuoi amici è un eccellente cuoco. Ti piacerebbe che fosse lui a cucinare il cibo per la festa.

Tu : \_\_\_\_\_

Il tuo amico : Mi dispiace, ma devo partire il prossimo weekend

(liberamente tradotto da Johnston, Kasper e Ross 1998:175)

Qui si parla di ripresa negativa del dialogo dopo l'iniziale descrizione della situazione perchè per l'appunto un interlocutore non accetta fundamentalmente la richiesta fattagli dall'altro (in questo caso di cucinare il cibo alla festa dell'amico). In altre parole, l'interlocutore immaginario si posiziona contro l'obiettivo comunicativo del richiedente (risposta negativa) così come esso è espresso nell'atto iniziale.

Cohen e Shively (2002/2003) si esprimono a favore di DCT con riallaccio multiplo (almeno con tre o quattro riprese del discorso): loro affermano che questa procedura è

utile per vedere l'effettiva abilità dei soggetti nel rispondere e che facilita il compito del ricercatore nel momento in cui deve valutare se l'allievo ha interpretato bene l'atto comunicativo. Il DCT con riallaccio multiplo obbliga per così dire l'allievo ad inserire certe strategie specifiche (e solo quelle) nei vari spazi prediposti, favorendo per gli autori l'analisi dei dati, mentre al contrario la valutazione del DCT aperto sarebbe più legata alla discrezione individuale del ricercatore, perchè sarebbe, secondo gli autori, più difficile capire se, per una GS, basterebbe la semplice scusa senza offerte di riparazione, spiegazioni o promesse varie.

Un esempio di DCT a **riallaccio multiplo** è il seguente:

(7) Hai dimenticato completamente un importante appuntamento con il tuo professore di antropologia. Un'ora dopo lo chiami per scusarti. Il problema è che è la seconda volta che hai dimenticato di avere un appuntamento con lui.

Professore: Cosa è successo?

Tu: \_\_\_\_\_

Professore: Capisco che hai un mucchio di cose in testa in questo periodo, ma è la seconda volta che manchi a un appuntamento stabilito con me.

Tu: \_\_\_\_\_

Professore: Sì certo. Spero che non ti dimenticherai la prossima volta.

Tu : \_\_\_\_\_

Professore: Mi dispiace, non possiamo vederci oggi. Proviamo di nuovo la prossima settimana alla stessa ora.

(liberamente adattato da Cohen e Shively 2002/2003: 40)

Un'altro tipo possibile di DCT, recentemente emerso, è quello elaborato da Yoon e Kellogg (2002), chiamato dai loro ideatori il "Cartoon DCT" o DCT a vignette, dove invece delle frasi che delineano un contesto situazionale e in alcuni casi un riallaccio positivo e negativo, si presentano agli informanti dei fogli con sopra disegnate delle vignette e le istruzioni per riempire degli spazi bianchi o con parte dello scambio dialogico già predisposto (2002:222). Gli autori lavorano nel contesto dell'apprendimento dell'inglese LS in Corea del Sud e preparano un DCT a vignette che sia adeguato a quel contesto specifico in cui è proposto. Questo progetto ci sembra molto interessante e merita maggiore attenzione e sviluppo, anche se è da dimostrare se un certo tipo di vignetta e quindi di "Cartoon DCT" sia accettabile in più paesi dalle culture diverse o piuttosto se ne debbano ideare di diversi a secondo del luogo dove lo si vuole utilizzare come strumento per la raccolta dati sugli SA.

## Cap 5: Metodologia

Le sequenze dialogiche incomplete che vengono fornite nei DCT (siano essi semplicemente scritti o presentati per mezzo di vignette) sono ciò che differenzia il DCT di tipo dialogico (con ripresa positiva o negativa) dal DCT aperto (cioè del tutto privo di ripresa dialogica): gli studi nel settore hanno paragonato negli anni i risultati conseguiti presentando ai soggetti i differenti tipi di DCT possibili, e ne sono venute fuori numerose discussioni tendenti a convalidare maggiormente, secondo la situazione e l'atto comunicativo sotto osservazione, un tipo di questionario rispetto ad un altro ma gli studiosi del settore sono d'accordo nell'affermare alcuni indubbi vantaggi che i DCT posseggono in ogni caso quando vengono raccolti in una classe di LS, siano essi presentati ai soggetti con la sola descrizione situazionale o con la ripresa dialogica positiva o negativa.

Tanto per cominciare, infatti, i questionari possono essere tranquillamente passati agli allievi dal loro insegnante, come avvenuto nel nostro caso, che poi procede a raccogliarli come farebbe con qualsiasi altro tipo di test, sia esso un cloze grammaticale, una composizione in lingua, un dettato o altro, che regolarmente si esegue all'interno di classi di LS. Tutto ciò al di là che ci sia un ricercatore in classe come nel nostro caso. Lo scenario in cui si svolge il test con i DCT è quello di una normalissima ora di lezione cui gli studenti sono perfettamente abituati. Con loro c'è sempre la persona che istituzionalmente deve essere in classe. Gli allievi sono del tutto inconsapevoli che le loro performances saranno utilizzate in un progetto di ricerca e lavorano al completamento dei DCT in tutta tranquillità e nelle condizioni più normali possibili all'interno della loro aula dove si svolge il test.

Si riducono di molto, pertanto, le variabili psicologiche e legate all'ansia, che potevano sorgere nei casi sopra descritti, con la presenza di ricercatori forniti di mezzi audio-video e si ricreano invece le condizioni più adatte per una prestazione il più naturale e spontanea possibile degli allievi e per un'adeguata valenza scientifica dei risultati così ottenuti.

Questo metodo è stato oggetto di critica (proprio perchè si ritiene da più parti che i dati per analizzare gli atti comunicativi debbano in primis venire dall'interazione reale), ma si è nello stesso tempo dovuto ammettere che i DCT rappresentano la metodologia di raccolta dati che presenta più vantaggi al momento della somministrazione del test e che è ampiamente giustificata per valenza scientifica in quanto appropriata per servire come strumento adatto a raggiungere determinati scopi in alcune particolari ricerche, specie in quelle sull'apprendimento degli atti comunicativi in una LS. Per queste ragioni molti

studi sulla pragmatica si sono basati sui DCT e la tendenza è che continuano a basarsi nel futuro (Johnston, Kasper e Ross 1998:174; Beebe e Cummings 1996:80; Schauer e Adolphs 2006:130; Tanck 2003:15; Billmyer e Varghese 2000:544; Gong Meixia 2006:9).

### **5.2.4: Studi che paragonano differenti tipi di DCT tra loro**

Va detto che considerato il numero molto ampio di studi empirici sugli atti comunicativi interculturali che si sono affidati a questa metodologia per la raccolta dati, si è anche parallelamente registrato uno sforzo deciso per valutare la valenza scientifica di questo strumento: alcune ricerche hanno paragonato i dati ottenuti presentando i DCT ai soggetti della ricerca con quelli raccolti utilizzando altre metodologie. Altri studi, come visto sopra, hanno osservato che si possono ottenere differenti risultati modificando la struttura interna dei DCT, vale a dire includendo o escludendo, a seconda dei casi, il dialogo predisposto dal ricercatore, e nel caso che il dialogo di ripresa sia inserito, vedere se i risultati cambiano a seconda che i riallacci siano positivi o negativi. In questo senso, Rose (1992) ha paragonato i dati conseguiti somministrando agli allievi sia alcuni DCT aperti, ossia con la sola descrizione situazionale da cui poi ricavare il dialogo, sia alcuni DCT con la ripresa positiva del dialogo e ha osservato, lavorando sull'apprendimento dell'inglese americano, che non c'erano cambiamenti significativi nei risultati degli allievi. Al contrario, Bardovi-Harlig e Hartford (1993) hanno notato che l'inclusione di una ripresa aiuta a migliorare la qualità delle risposte di parlanti non-nativi dell'inglese soprattutto nel caso di atti comunicativi che richiedono una reazione del soggetto, come il rifiutare qualcosa. Essi hanno pertanto proposto l'utilizzazione di queste riprese nella costruzione di DCT per alcuni atti comunicativi specifici, come per l'appunto i rifiuti.

Più ampiamente, Johnston, Kasper e Ross (1998) hanno paragonato i dati ottenuti presentando ai soggetti della ricerca (parlanti nativi e non-nativi dell'inglese) tre tipi di DCT (senza ripresa, con ripresa positiva e con ripresa negativa) riguardanti un'ampia varietà di atti pragmatici (proteste, scuse e richieste) e hanno concluso che un tipo specifico di ripresa può influenzare in qualche modo la performance del soggetto in quell'atto comunicativo sotto osservazione. Essi sostengono (1998:174) che l'uso di un solo tipo di DCT (preferibilmente aperto) è utile soprattutto in uno studio individuale, perchè evita le variazioni di prestazione dovute all'inserimento del riallaccio, ma d'altro canto impedisce la generalizzazione di differenti studi di DCT che utilizzino differenti

tipi di riallaccio. Gli autori propogono di fare molta attenzione alla distinzione tra le strategie caratteristiche di realizzazione degli atti comunicativi e i tipi di questionari usati per ottenere queste strategie e auspicano che questa distinzione tra caratteristiche dello SA sotto studio e i questionari metodologici con vari riallacci sia la base che debba avere il disegno di ricerca nell'elaborazione dei DCT più adatti allo scopo (1998:174).

In generale, gli studiosi del settore sembrano comunque convergere sul fatto che sia meglio proporre agli allievi i DCT aperti (e questa affermazione ci trova d'accordo), rispetto a quelli preparati includendovi anche le riprese positive o negative, con la motivazione che un predeterminato riallaccio, o comunque una costruzione a monte delle fasi iniziali del dialogo, possa imporre delle significative restrizioni alle risposte dei soggetti in quelle situazioni.

Per questi motivi, nella fase pilota dello studio abbiamo deciso di presentare agli informanti sia un tipo di DCT aperti (con la sola traccia), sia dei DCT che presentavano il dialogo di ripresa (cioè con la battuta dialogica di uno degli interlocutori); questi DCT con ripresa li abbiamo ulteriormente suddivisi in 2 set di questionari, uno con richieste e chiusure conversazionali con ripresa e con le giustificazioni aperte, e l'altro con le giustificazioni con ripresa e con le richieste e chiusure aperte (vedi il formato dei nostri DCT per la fase pilota nelle appendici 1,2,3). Questo proprio per vedere se le realizzazioni degli allievi sono diverse a seconda del tipo di DCT utilizzato, quale funzione comunicativa si realizza meglio con il dialogo aperto o pre-inserito, oppure se per queste due lingue specifiche il tipo di DCT scelto non causa significative differenze nello svolgimento del test. Rimandiamo al successivo sottocapitolo per maggiori chiarimenti sulla procedura da noi utilizzata nelle fasi pilota e successiva.

È pertanto indiscutibile la grande popolarità raggiunta dai DCT con la loro massiccia utilizzazione in studi interculturali e di pragmatica interlinguistica (Kasper e Dahl 1991): la terminologia DCT è correntemente riferita a questionari scritti da riempire, ma va detto che esiste anche una branchia, molto limitata a dire il vero, di DCT orali (oral discourse completion tasks) che proprio per le problematiche legate alla difficoltà di raccolta dati espresse già sopra per quanto concerne l' AC non ha avuto un successo e un seguito adeguato (ma si veda Yuan (2001) che ne è un profondo estimatore).

Al contrario, i DCT scritti hanno goduto di un grande successo tra i ricercatori, in quanto permettono il controllo agevole di molte variabili (nazionalità, età, background culturale, variabili psicolinguistiche legate all'ansia e alla novità del test) e soprattutto

consentono agli studiosi di raccogliere un notevole corpus di dati in breve tempo con una codificazione relativamente semplice (a seconda dell'atto linguistico sotto osservazione) dei dati così come sono stati conseguiti, senza l'assillo della trascrizione per l'analisi (come è invece obbligatorio e insostituibile lavorando nello schema dell'AC). Si possono subito catalogare i dati, praticamente appena ricevuti, permettendo di incanalare con rapidità la ricerca nella direzione voluta. Fatto ancora più importante, l'autenticità dei dati raccolti con i DCT è sicuramente accettabile per quanto riguarda i principali modelli e strutture dell'atto comunicativo oggetto di ricerca: in una classe di LS, un DCT riempito da un allievo ci può far capire se il soggetto in questione ha sviluppato (o meno) una consapevolezza adeguata di come si deve realizzare quell'atto comunicativo nella lingua e cultura d'arrivo. Infatti, Kasper e Rose (2002:96) sostengono che il metodo dei DCT indica con successo quali strategie e quali forme gli allievi scelgono di utilizzare in un determinato contesto situazionale. Per loro, anche se il DCT non è paragonabile all'interazione faccia-a faccia, può comunque informarci sulla conoscenza pragmlinguistica e metalinguistica degli informanti riguardo all'atto comunicativo sotto osservazione.

### **5.2.5: Descrizione di altri strumenti di raccolta dati.**

Naturalmente, esistono anche altri strumenti per la raccolta dei dati significativi nell'area della pragmatica: tra questi segnaliamo i Role plays (RP), Questionari a scelta multipla (QSM) e i dati raccolti sul campo di osservazione (Field notes o note di campo che possiamo abbreviare in NC). Data questa notevole scelta di metodologie disponibili (a parte le registrazioni di materiale autentico di cui abbiamo discusso in precedenza) per condurre ricerche in pragmatica, si è reso necessario, da parte degli studiosi del settore, un ampio dibattito sulla validità di questi strumenti di ricerca, soprattutto in termini di una loro adeguatezza e capacità di approssimarsi all'autenticità del comportamento linguistico (si vedano i lavori di Rintell e Mitchell 1989; Kasper e Dahl 1991; Bardovi-Harlig e Hartford 1993; Hinkel 1997; Sasaki 1998; Johnston, Kasper e Ross 1998; Billmyer e Verghese 2000; Yuan 2001; Golato 2003; Schauer e Adolphs 2006).

Osserviamo qui di seguito le altre metodologie di solito utilizzate per raccogliere dati sugli SA e sulla pragmatica dell'interlingua.

Il gioco di ruolo (RP) è comunemente utilizzato sia come strumento metodologico per raccogliere dati nella ricerca linguistica, sia come tecnica didattica per coinvolgere gli

allievi in attività comunicative nelle classi di lingua. A seconda del controllo sulla conversazione che possiede colui che risponde, il RP si può distinguere in aperto (open role play, se chi risponde ha l'opportunità di interagire liberamente con l'interlocutore) o chiuso (closed role play, qualora chi risponde ha solo poche possibilità o nessuna di interagire con l'interlocutore): il RP aperto produce più turni conversazionali e necessità di più tempo per essere completato, mentre il RP chiuso permette di controllare più facilmente il contenuto della conversazione (Sasaki 1998:459).

Alcuni studiosi, paragonando i dati ottenuti per mezzo dei RP e per mezzo dei DCT, hanno affermato che la metodologia dei RP permette la raccolta di dati più autentici rispetto ai DCT (Kasper e Dahl 1991; Rintell e Mitchell 1989; Sasaki 1998): essi sostengono che i dati ottenuti tramite RP (soprattutto RP aperti) presentano delle differenze per quanto concerne la lunghezza delle risposte e anche i contenuti rispetto ai dati raccolti con i DCT. Tuttavia, come abbiamo già notato, gli stessi ricercatori di cui sopra utilizzano molto più spesso i DCT per raccogliere i loro dati, in quanto i RP presentano dei problemi pratici a volte insormontabili, per il lungo tempo necessario sia in un primo tempo a conseguire il materiale linguistico che poi a trascriverlo correttamente per permetterne l'analisi.

C'è poi un altro tipo di Role-play, il "role play naturalizzato" (NRP- Tran 2006): questa procedura consiste nell'inserire a sorpresa, durante l'interazione, l'input per lo specifico SA sotto osservazione, in modo che, a differenza di un normale role-play, l'informante non sia consapevole del focus della ricerca. Tran chiama "esercizi distoglitrici" le varie fasi dell'interazione che preparano l'arrivo dell'atto comunicativo che si vuole studiare (2006:6): il soggetto è distratto da tutta una serie di compiti conversazionali da svolgere e quindi produce spontaneamente (almeno secondo Tran) lo SA richiesto. Questa metodologia richiede notevole preparazione e capacità creativa dei conduttori del NRP e sembra più adatta per ottenere dati plausibili sulle risposte ai complimenti, alle offerte, ai suggerimenti, ecc; lo stesso Tran (2006:17) afferma che può essere più complicato ottenere dati significativi sugli atti comunicativi iniziali (il richiedere, il giustificarsi, il lamentarsi di qualcosa, ecc.) con questo strumento.

Va detto che la procedura d'impiego del NRP è recente e pertanto bisognerà vedere quanta diffusione guadagnerà in futuro. Di sicuro, questo strumento potrebbe avere delle potenzialità, proponendosi l'ambizioso traguardo di raccogliere dati spontanei in contesti comunque controllati dal ricercatore (Tran 2006:6).

## Cap 5: Metodologia

I questionari a scelta multipla (QSM) sono uno strumento metodologico nel quale si concedono agli studenti alcune alternative (di solito tre o quattro) riguardanti la realizzazione di una particolare funzione comunicativa, da cui gli allievi dovranno scegliere quella corretta: il metodo è stato considerato troppo passivo, in quanto realmente solo fornisce informazioni sulla percezione, da parte del soggetto, del corretto modello di realizzazione di un determinato atto comunicativo. Manca, come in metodologie quali DCT e RP, una produzione propria di materiale linguistico e non si può sempre avere la certezza che un allievo (finanche avesse scelto l'alternativa valida tra quelle a lui proposte) sappia realmente come si sviluppi correttamente l'atto comunicativo sotto osservazione, e non abbia invece messo (indovinandola) una risposta a caso. Inoltre Yoon e Kellogg (2002:219) notano che a volte ci può essere più di una alternativa valida come risposta a un QSM, cosa che ovviamente rende questa metodologia poco convalidabile. Nei DCT il soggetto non può provare ad indovinare la sequenza interazionale a lui richiesta: se non la sa, o non la scrive o la scrive in modo non corretto, ed in questo senso i dati raccolti mediante il DCT sono certamente più validi rispetto a quelli ottenuti per mezzo dei QSM.

Tuttavia i QSM sono stati spesso usati in questo tipo di studi soprattutto perchè consentono una raccolta rapidissima di dati per una codificazione pressochè immediata: gli studiosi che hanno comparato i dati raccolti tramite QSM e DCT (Rose 1994; Rose e Ono 1995; Hinkel 1997) hanno convenuto che i QSM possono essere utili a raccogliere dati sugli atti comunicativi nelle culture non occidentali, per via degli specifici fattori socio-culturali e pragmlinguistici tipici di quelle culture, mentre in quegli stessi contesti non occidentali i DCT sarebbero da considerarsi uno strumento metodologico non di prima scelta proprio perchè comunque “costringono” gli allievi a scrivere una sequenza interazionale di loro pugno, cosa che in molte culture asiatiche, ad esempio, potrebbe essere interpretata come mancanza di cortesia.

I dati raccolti al momento sul campo di osservazione (che abbrevieremo in NC, note di campo) hanno sempre rappresentato uno strumento di notevole uso nella ricerca linguistica perchè permettono di esaminare un qualsiasi fenomeno o comportamento linguistico mentre è direttamente in atto (Seliger e Shohamy 1989:162-166); in questa metodologia, le procedure per la raccolta dati si basano principalmente sul lavoro pionieristico di Wolfson e Manes (1980) nel quale si suggeriva che gli osservatori sul campo scrivessero gli ultimi venti cambi di turno conversazionali ascoltati durante un



## Cap 5: Metodologia

dialogo tra informanti, insieme alle altre informazioni contestuali utili al caso (età, nazionalità, luogo di osservazione, background culturale), quanto più rapidamente possibile subito dopo la produzione di questi scambi. D'accordo con questa metodologia, i ricercatori possono includere nei dati gli atti comunicativi obiettivo dei loro studi, sia che questi siano stati da loro appositamente proposti agli informanti sia che i soggetti della ricerca li abbiano prodotti spontaneamente. Il vantaggio principale di questo strumento è quello di consentire al ricercatore di conseguire un numero di dati molto alto da un'ampia e variegata gamma di informanti e situazioni (Kasper e Dahl 1991); inoltre permette di osservare inoltre permette di osservare e raccogliere un ampio numero di cambi di turno tra interlocutori, raggiungendo normalmente una lunghezza interazionale difficilmente conseguibile con strumenti come i DCT e i RP.

D'altra parte, però, come tutte le metodologie, anche questo strumento presenta degli inconvenienti: la messa per iscritto dei dati osservati non può sempre essere accurata, perchè i ricercatori confidano totalmente nella loro memoria per trascrivere gli scambi comunicativi che ascoltano e possono facilmente commettere degli errori che possono togliere certa validità allo studio come dimostrato da Yuan (2001:286-288); inoltre, utilizzando questo metodo, si presenta sempre il problema di una trascrizione adeguatamente accurata dei dati, il che lo avvicina in questo senso alla raccolta dati conseguita tramite registrazioni audio o audio-video, che però hanno il vantaggio di essere sempre a disposizione dello studioso, una volta ottenute, e gliene permettono liberamente la visione e l'ascolto a più riprese e secondo le proprie necessità per raggiungere una trascrizione e un'analisi appropriata dei dati. Proprio per questi ed altri problemi metodologici a volte insormontabili, le NC sono state utilizzate molto meno come strumento metodologico di raccolta dati per l'osservazione degli atti comunicativi rispetto alle prassi dei DCT e dei RP e, spesso, se sono usate, vengono affiancate ad altre metodologie di cui sono complementari.

A questo punto riteniamo che sia utile presentare, per riepilogare i concetti e riassumere chiaramente la discussione precedente, una tabella che concerne le metodologie di raccolta dati utilizzate nell'analisi della realizzazione degli atti comunicativi. La classificazione che proponiamo è basata sui seguenti fattori:

- 1) La natura (percettiva o produttiva) dei dati che lo strumento metodologico è in grado di conseguire.
- 2) L'azione di controllo maggiore o minore imposta dai ricercatori agli informanti.

3) La capacità maggiore o minore di incanalare i dati il più possibile verso l'obiettivo comunicativo prefissato.

TABELLA 1: METODI FREQUENTEMENTE USATI NEGLI STUDI ATTUALI SUGLI ATTI COMUNICATIVI.

	Incanalati altamente controllati	Non incanalati e poco o per nulla controllati
Percettivi	QSM	
Produttivi	DCT RP- NRP	NC      Registrazioni Audio e audio-video

Pertanto, come abbiamo visto sopra, gli studiosi hanno convenuto che, pur con le limitazioni dovute al fatto che non si colleziona la lingua prodotta oralmente dagli informanti, i DCT rappresentano un metodo molto utilizzato di raccolta dati perchè si tratta di uno strumento molto valido negli studi interculturali sugli atti comunicativi, che permette di raccogliere dati sull'intero arco degli SA, indipendentemente che siano atti iniziali o di risposta, complessivamente facile da somministrare agli allievi e permette la raccolta rapida di un notevole numero di dati. Inoltre, consente di mantenere le situazioni di normalità all'interno del gruppo classe dove si svolge il test per la mancanza di fattori (siano essi umani o tecnologici) che potrebbero influenzare la performance sotto osservazione.

#### **5.2.6: Studi che paragonano i DCT con altri strumenti metodologici di raccolta dati.**

In questa sottosezione presentiamo quegli studi che hanno messo a confronto la metodologia dei DCT con altri strumenti metodologici per raccogliere i dati pertinenti a degli studi specifici.

Abbiamo visto in precedenza i vantaggi che può portare il DCT nella raccolta dati, specie per gli studi di tipo interculturale sugli SA; ovviamente però ci sono anche dei dubbi sull'uso di questa metodologia: Beebe e Cummings (1996:80) hanno osservato che i DCT non riescono spesso a far risaltare tutta la scala di formule possibili per la realizzazione di un atto comunicativo che invece possono venire fuori da dati ottenuti sul parlato; le risposte ai DCT sembrano a volte più limitate in lunghezza ed elaborazione rispetto al parlato reale. I loro dati riguardano l'osservazione dell'atto

pragmatico del rifiuto ed essi paragonano il materiale linguistico conseguito tramite i DCT con alcune reali conversazioni telefoniche, scoprendo per l'appunto che le risposte conseguite tramite questionario non rappresentano talvolta il parlato naturale, soprattutto per quanto riguarda il numero di turni necessari per strutturare correttamente l'atto comunicativo e in generale per le più ampie possibilità che offre il parlato reale. Le autrici in questo caso hanno osservato un campione di soggetti (tutti di sesso femminile) parlanti nativi dell'inglese americano. Le autrici hanno però confermato (1996:80) la validità complessiva dei DCT come strumento di raccolta dati, da continuare a utilizzare in studi futuri sugli SA, in quanto essi offrono agli studiosi i seguenti vantaggi:

- 1) Permettono la raccolta di un'ampia quantità di dati in breve tempo.
- 2) Creano e permettono una classificazione iniziale di formule semantiche e strategie che di solito si riscontrano nel parlato spontaneo.
- 3) Investigano gli stereotipi percepiti dagli informanti per produrre una risposta socialmente accettabile.
- 4) Permettono di guadagnare informazioni sui fattori sociali e psicologici che possono influire sulla realizzazione di un atto comunicativo.
- 5) Aiutano a scoprire la forma canonica degli atti comunicativi nelle menti dei parlanti di quella lingua (se nativi).

Anche Yuan (2001:284) trova, in questo strumento di raccolta dati, l'inconveniente metodologico relativo alla mancanza di reale negoziazione tra l'immaginario personaggio del QC e l'interlocutore della vita reale e sostiene di preferirgli, oltre alle registrazioni audio di parlato spontaneo e alle note di campo, anche i DCT orali. Yuan analizza i complimenti e le risposte ai complimenti nella variante linguistica del mandarino parlato nel sud-ovest della Cina (Kunming) e presenta agli informanti gli stessi DCT, scritti e orali (per la procedura completa della sua raccolta dati si veda Yuan 2001:274-275). L'autrice nota che i DCT orali presentano più particelle esclamative, ripetizioni, nonché inversioni ed omissioni di elementi morfosintattici rispetto ai DCT scritti: però questo si spiega perché le particelle esclamative, ripetizioni, inversioni, sono tratti caratteristici delle lingue parlate, ed infatti Yuan (2001:288-289) conclude osservando che l'utilizzo del DCT orale è da preferirsi allo scritto se l'obiettivo della ricerca è il parlato spontaneo, ma che il DCT scritto è molto utile se il focus dello studio è la descrizione dei modelli realizzativi (o formule semantiche) di un determinato atto

comunicativo in una determinata lingua in un livello iniziale e intermedio dell'apprendimento.

Questa affermazione supporta la scelta dei DCT scritti come strumenti di raccolta dati per la nostra ricerca, in quanto noi abbiamo nell'ambito dell'apprendimento di alcuni specifici SA di una determinata LS (nel nostro caso l'italiano per gli spagnoli) e i nostri soggetti sono tutti riconducibili a un livello intermedio del loro apprendimento (il livello B1 del Quadro Europeo).

Golato (2003) raccoglie dati dai DCT e da conversazioni spontanee faccia-a-faccia e telefoniche e, lavorando sulle risposte ai complimenti in lingua tedesca, nota delle interessanti differenze tra le realizzazioni dei suoi informanti nei differenti tests loro proposti: ad esempio, Golato (2003:108-109) osserva che nessuno degli informanti ignora un complimento nei DCT (e quindi risponde sempre allo stimolo), anche se nelle istruzioni era specificato che potevano lasciare le linee in bianco se lo ritenevano appropriato. La risposta al complimento nei DCT è di solito un "grazie" o altre formule apprezzative di questo tipo, e questo accade in 27 DCT (percentuale 12,4%: Golato 2003:107) e mai nei dati ricavati dal parlato spontaneo (ricordiamo che si tratta della lingua tedesca). Golato sostiene che ciò invece di riflettere l'uso naturale della lingua, sembra riflettere quello che gli informanti credono di dover dire come risposta a un complimento. Già Kasper (2000:329) aveva osservato che i DCT sono utili per informarci sulla conoscenza pragmlinguistica che i soggetti possiedono riguardo alle strategie e forme linguistiche per produrre quello specifico SA e sulle loro conoscenze sociopragmatiche dei fattori contestuali nei quali quelle strategie linguistiche sono adeguate; ma contemporaneamente non è sicuro che i parlanti usino quelle stesse strategie e forme nella conversazione spontanea.

Questo del resto è anche quello che in parte dicono Beebe e Cummings (1996) e Yuan (2001) già visti: questi tre studi che paragonano i DCT ad altri metodi (in particolare alle registrazioni di parlato spontaneo, faccia-a-faccia o telefoniche che siano) si basano esclusivamente su soggetti nativi di una determinata lingua (inglese americano, mandarino sud-occidentale e tedesco) proprio per vedere quale metodo permette di raccogliere una più ampia quantità di dati che sia anche il più possibile corrispondente alla realtà quotidiana di una lingua specifica. Questi stessi autori elencati sopra riconoscono l'indubbia utilità del DCT quando lo studio ha un focus didattico e interculturale, con soggetti appartenenti a un gruppo il più possibile uniforme (almeno

## Cap 5: Metodologia

per quanto concerne la competenza linguistica) come i nostri informanti (vedi anche Golato 2003:111).

Tran (2006) compara i DCT ad altri strumenti metodologici, tra i quali spicca il cosiddetto “Role-play naturalizzato” (NRP) (vedi anche 5.2.5, che è di fatto uno strumento di raccolta di dati orali di sua creazione (2006:1) e le cui caratteristiche sostanziali sono descritte in Tran (2006:5-8), con l’importante spiegazione che il termine “naturalizzato” si riferisce al grado di vicinanza dei dati orali raccolti in questo modo con i dati raccolti dal parlato spontaneo. L’autore utilizza queste metodologie in uno studio interculturale sulle risposte ai complimenti in lingua inglese eseguite da soggetti nativi vietnamiti che vivono in Australia in media da un anno e mezzo (2006:13); comparando le varie metodologie, Tran osserva come il NRP sia lo strumento che maggiormente si avvicina al parlato spontaneo, mentre i DCT e i role plays chiusi sono quelli che più se ne allontanano. Tutti i dati provenienti dai DCT (e dai Role-plays chiusi) presentano una risposta ai complimenti, come aveva già notato Golato (vedi sopra). Anche qui, come in Golato, è ampiamente presente nei DCT la sequenza di ringraziamento, che invece è presente in numero molto contenuto nelle registrazioni di parlato spontaneo e nei NRP (queste ultime due metodologie fanno segnare una frequenza di ringraziamenti come risposta a dei complimenti praticamente uguale- Tran 2006:14). L’autore (2006:17) ritiene che i soggetti del test abbiano risposto semplicemente con un “thank you” nei loro DCT, perchè potrebbero avere appreso che questa è la risposta più adeguata e comune ad un complimento ricevuto in lingua inglese, ma poi i dati relativi al parlato spontaneo dimostrano che le risposte a un complimento possono essere del tutto diverse da un semplice ringraziamento, come nell’esempio seguente:

A: È davvero una bella macchina!

B: No, lo sembra ma è piena di problemi

(Adattato da Tran 2006:16)

Ritorna quindi il pensiero di Kasper (2000:329) osservato sopra: il DCT può fornire una adeguata soluzione “generale” dal punto di vista pragmlinguistico e sociopragmatico, ma poi le registrazioni di parlato spontaneo o anche il NRP possono produrre esiti differenti, senza che per questo si debbano definire meno validi i risultati ottenuti tramite DCT. Essi infatti non sono meno validi, ma solo a volte differenti, anche a seconda dei soggetti prescelti e dell’obiettivo dello studio.

## Cap 5: Metodologia

Sasaki (1998) compara i dati ottenuti dai DCT con quelli ricavati dai Role-plays: nel suo lavoro ci sono 12 soggetti, nativi giapponesi che eseguono le loro prestazioni in lingua inglese per ottenere delucidazioni sugli SA delle richieste e dei rifiuti. Ci sono quattro situazioni per ognuno dei due atti comunicativi e l'analisi dei dati porta Sasaki (1998:479) ad apprezzare la validità di entrambi i metodi con la differenza che i DCT sembrano più adatti per studi che vogliono investigare quali siano le principali strategie degli atti comunicativi osservati, mentre i Role-plays sono più adatti a scoprire le sequenze riscontrabili nelle prestazioni globali dei soggetti, nonché la frequenza di ogni singola strategia utilizzata. Sasaki suggerisce anche (1998:479) che i DCT possono essere maggiormente interattivi, cioè non richiedere solo una battuta con l'input desiderato sullo specifico SA desiderato agli informanti, ma piuttosto indirizzare in maniera esplicita i soggetti a produrre uno scambio dialogico più interattivo come in un copione teatrale.

Sasaki (1998:479) afferma inoltre che la raccolta dati tramite i DCT serve soprattutto quando il ricercatore vuole scoprire e misurare se i soggetti sono in grado di produrre la parte più rilevante dello SA sotto osservazione, così come avevano già detto Beebe e Cummings (1996), ma anche Yuan (2001) e Golato (2003).

Rose (1994), Rose e Ono (1995) e Hinkel (1997) studiano le differenze ottenute presentando agli informanti DCT e questionari a scelta multipla (la cui sigla internazionalmente riconosciuta è MCQ, ma che noi per comodità abbreviamo in QSM); Hinkel lavora sull'accettabilità dei consigli in inglese e possiede 2 set di partecipanti: 40 parlanti nativi dell'inglese americano e 40 parlanti nativi del cinese mandarino per ambedue le metodologie e trova che i DCT possono non essere il miglior strumento quando l'atto comunicativo sotto osservazione presenta notevoli differenze nelle LMs dei soggetti. I cinesi trasferiscono (1997:19) ampiamente le strategie interazionali e di cortesia proprie della loro LM nei DCT completati nella loro LS.

Del resto Rose (1994:10) già aveva notato che il DCT può non essere il miglior metodo per raccogliere dati nei contesti non-occidentali come il Giappone, dove basa la sua ricerca sulle richieste, e aveva ipotizzato che le risposte conseguite per mezzo dei QSM possono essere più rappresentative dell'interazione reale in giapponese rispetto a quelle ricavate dai DCT (1994:9).

Inoltre, Rose e Ono (1995) confermano nel loro studio-replica (sempre sulle RR in lingua giapponese) i risultati di Rose (1994): anche per loro i dati conseguiti per mezzo dei QSM possono considerarsi più rappresentativi dell'interazione reale in giapponese

rispetto a quelli ottenuti con i DCT (1995:206). Sembra esserci nei dati dei QSM una maggiore varietà di formule strategiche così come ci si aspetta dalla conversazione quotidiana. Ma come per primi ammettono gli stessi autori (1995:207-208), il risultato del loro test non può comunque portare a generalizzazioni, e saranno necessari ben più ampi studi per poter affermare che in giapponese i QSM permettono di estrapolare caratteristiche più vicine a quelle del parlato quotidiano rispetto ai DCT che continuano ad essere anche per loro una validissima metodologia di raccolta dati per la pragmatica dell'interlingua.

Recentemente, Schauer e Adolphs (2006) hanno osservato i dati ricavati tramite DCT e quelli prelevati da un corpus linguistico (CANCODE- Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English) e sostengono che un uso sinergico di entrambe le metodologie possa aiutare notevolmente l'insegnamento delle sequenze strategiche degli SA in classe. Gli autori si dedicano alle espressioni di ringraziamento e presentano il loro test (DCT) a 16 soggetti, parlanti nativi dell'inglese britannico (2006:124). Il corpus presenta spesso formule più lunghe e rifinite, con molti significativi turni conversazionali, per lo specifico SA dei ringraziamenti, ma i DCT sono validissimi strumenti per raccogliere un ampio numero di sequenze di strategie interazionali e pertanto gli autori ne caldeggiavano l'utilizzo in programmi di cooperazione tra le università o gli istituti di due o più paesi per scambiarsi ulteriori informazioni sulla lingua, cultura e SA di quelle comunità interessate (2006:130). Pertanto gli autori concludono (2006 :131-132) auspicando una combinazione delle due metodologie per acquisire una consapevolezza maggiore degli SA sotto osservazione.

È ovvio che i DCT non possono essere paragonati alla comunicazione ordinaria tra gli individui ed è altrettanto ovvio che, per essere considerati un adeguato strumento di raccolta dati, i DCT devono poter trarre dai soggetti il materiale comunicativo più autentico possibile per rispettare i criteri di validità della ricerca, in quanto l'obiettivo primario degli studi sugli atti comunicativi, al di là delle differenti metodologie di raccolta dati è sempre quello di identificare le caratteristiche pragmalinguistiche utilizzate dai parlanti di qualsiasi lingua per raggiungere i loro scopi comunicativi in situazioni di vita reale. Pertanto, quanto più i dati raccolti per mezzo dei questionari somigliano a quelli dell'interazione naturale, tanto più ne guadagna la loro autenticità e parallelamente la validità dello strumento di ricerca.

### **5.3: Descrizione particolareggiata delle fasi dello studio.**

Come abbiamo detto, il nostro studio si è basato su di una prima fase pilota e poi di una seconda fase definitiva: in questa sezione descriveremo le procedure da noi utilizzate per raccogliere praticamente i dati e cominceremo a parlare della fase pilota della ricerca.

#### **5.3.1: La fase pilota del nostro studio.**

Seguendo le indicazioni di numerosi studiosi del settore (es. Seliger e Shohamy 1989:184-185) abbiamo ritenuto opportuno per il nostro studio affrontare una prima fase di raccolta dati con l'obiettivo duplice di illuminarci sulle ipotesi della ricerca e di migliorare per quanto possibile gli strumenti metodologici utilizzati in vista di una seconda fase di raccolta dati che sarebbe stata quella decisiva.

Pertanto, descriviamo ora dettagliatamente come il nostro test, in questa prima fase, è stato presentato agli allievi, in particolare a quelli del Gruppo Pilota che studiano l'italiano come LS in Spagna: essendo noi assenti dalle classi prescelte in questa fase pilota, i loro insegnanti, da noi precedentemente istruiti sul come presentare ai loro allievi i DCT, hanno passato i questionari agli allievi durante una normale lezione universitaria di lingua italiana (che nei casi dove erano implicati i nostri soggetti aveva la durata di un'ora e mezzo) e hanno chiesto agli informanti di leggere le tracce e i dialoghi per vedere se c'erano vocaboli ignoti o qualsiasi altra cosa a loro poco chiara che avrebbe potuto causare qualche problema nel test. In qualche caso gli insegnanti hanno aiutato gli allievi fornendo loro tutte le necessarie delucidazioni e dopo di ciò i partecipanti hanno cominciato a completare individualmente i loro questionari, senza influenze da parte dei loro docenti. In questa fase pilota i DCT comprendevano 3 RR, 3 GS e 2 CC, ed erano sia DCT aperti (con la sola traccia situazionale) che DCT provvisti di una parte del dialogo che abbiamo chiamato DCT chiusi.

In questa fase i blocchi di DCT forniti agli informanti erano a volte alternati, nel senso che avevano alcuni atti comunicativi in modalità aperta e altri in modalità chiusa: più precisamente, il sottogruppo A1 ha completato 3 RR chiuse, 3 GS aperte e 2 CC chiuse; mentre il sottogruppo B2 ha completato 3 RR aperte, 3 GS chiuse e 2 CC aperte. Come vedremo in 5.3.2, nella fase principale della ricerca uno stesso informante ha completato (in due giorni diversi) un blocco di DCT aperti per tutti gli SA e poi un blocco di DCT chiusi per tutti gli SA prescelti per l'osservazione.



## Cap 5: Metodologia

Gli allievi erano liberi di scrivere quante battute volevano nei loro dialoghi e i loro insegnanti non hanno assegnato un tempo specifico per completare il test: una volta che tutti gli allievi lo hanno terminato, i docenti hanno loro chiesto di recitare i dialoghi in coppia e alternando i ruoli, così che ciascun informante a turno recitasse ambedue le parti dei DCT per praticare oralmente gli atti comunicativi oggetto del test; poi alcune coppie sono state prescelte per presentare i dialoghi davanti alla classe con lo scopo di rendere utile l'intera procedura e di elaborare una discussione al proposito. Naturalmente, i docenti intervenivano per correggere gli allievi in caso di errori pragmatici evidenti (se ce n'erano) durante lo scambio orale, ma non hanno ovviamente corretto i DCT scritti, consegnandoceli così come li hanno completati gli informanti.

Al termine di tutto questo, infatti, i docenti hanno raccolto i dati per poi spedirceli per il lavoro di analisi. Questo è ciò che è avvenuto nelle classi da dove sono stati ricavati i dati utili per la nostra ricerca sul Gruppo Pilota (nativi spagnoli che studiano l'italiano come LS). In una prima parte della fase pilota (sottogruppi A1 e A2) non avevamo ancora approntato un questionario informativo per gli allievi, tuttavia le informazioni ricevute dai loro insegnanti ci soddisfano nel farci considerare gli informanti come gruppo omogeneo di studenti parlanti nativi di lingua castigliana, senza esperienze prolungate in Italia e con un livello di conoscenza linguistica dell'italiano riconducibile al B1 del Quadro Europeo.

I docenti delle classi in cui si è svolto il test ci hanno fornito i programmi svolti durante il loro corso di studio ed altre considerazioni confidenziali sul livello complessivo di competenza linguistica delle classi in cui insegnavano.

In questa fase pilota abbiamo avuto complessivamente 91 partecipanti del Gruppo Pilota (sottogruppi A1-A2-B1-B2) al test: qui di seguito elenchiamo i dati raccolti per ciascun atto comunicativo:

RR chiuse 166	GS chiuse 36	CC chiuse 68
RR aperte 75	GS aperte 141	CC aperte 50
Totale RR 241	Totale GS 177	Totale CC 118

Totale atti comunicativi fase pilota 536.

I risultati fatti registrare dai soggetti della fase pilota della ricerca sono presentati nel Cap. 6.

Abbiamo raccolto i dati dai gruppi (Y) e (Z), i gruppi di controllo, solo in una fase, vale a dire quella definitiva della nostra ricerca: la fase pilota si riferisce infatti

esclusivamente al test che deve essere eseguito dal gruppo Pilota, gli studenti spagnoli di italiano LS.

### **5.3.2: la seconda fase del nostro studio.**

Dopo aver amministrato il test al gruppo Pilota nella fase pilota (vedi appendici 1,2,3), abbiamo notato che c'era bisogno di fare dei cambiamenti e delle rifiniture ai DCT impiegati e migliorare, rendendole molto più esplicite, anche le istruzioni per i soggetti. Nelle Appendici da 1 a 5 sono elencati i DCT passati agli informanti nella fase pilota (Appendici 1, 2, 3) e quelli passati nella seconda fase (Appendici 4 e 5) e si possono notare chiaramente i cambiamenti fatti sui DCT che gli allievi dovevano completare nella seconda fase. Per chiarezza abbiamo passato agli allievi del Gruppo Principale, nella seconda fase, i DCT presentati nelle appendici 4 e 5.

Inoltre abbiamo deciso di limitare a due gli SA sotto osservazione (GS e CC), pur proponendo in questa tesi anche i risultati ricavati dai DCT sulle RR, raccolti nella fase pilota. Abbiamo ritenuto importante continuare a fare ricerca nell'ambito delle CC, anche perchè questo, come visto nell'introduzione, è un atto interattivo, con una natura differente dagli altri due e quindi abbiamo preferito tenerlo. Tra RR e GS, atti illocutivi già molto studiati in precedenza, la scelta finale è caduta sulle GS, anche perchè abbiamo l'impressione che questo SA sia stato trattato in misura leggermente inferiore alle RR, anche e soprattutto in riferimento agli studi precedentemente realizzati con la metodologia dei DCT da noi prescelta per la nostra ricerca.

Abbiamo poi preparato un questionario informativo (vedi Appendice 8) da passare ai soggetti che completano i DCT per ottenere una serie di informazioni più sicure e anche valutabili da chiunque lo voglia fare (avevamo comunque passato il questionario informativo anche a 25 soggetti della fase pilota); abbiamo rispettato le norme etiche presentate qui sopra in 5.1, perchè comunque non abbiamo preteso il nome degli allievi anche se in qualche caso sporadico essi stessi spontaneamente ce l'hanno fornito.

Il questionario richiede informazioni sulla LM dei partecipanti, su altre lingue eventualmente parlate a casa, sulle lingue dei familiari stretti, sul grado di contatto con la loro LS italiano e su eventuali permanenze ad ampio raggio in Italia (per borse di studio, soggiorni Erasmus o altro). L'obiettivo del questionario è duplice in quanto oltre a raccogliere queste informazioni, ci deve aiutare nel creare un campione di informanti scientificamente il più omogeneo possibile. Abbiamo utilizzato il questionario informativo come strumento a supporto dell'interpretazione dei dati provenienti

dall'intera fase principale dello studio. Abbiamo stabilito in sei mesi di permanenza in Italia il limite per separare le prestazioni dei nostri informanti, anche perchè, come sottolineato nella sezione 6.2.6, non si è registrata una differenza sostanziale tra gli allievi che sono stati per qualche tempo in Italia e quelli che non ci sono stati per niente. Pertanto non ho ritenuto opportuno separare i loro risultati, anche perchè il numero dei partecipanti che sono stati in Italia è molto limitato e quindi non ho considerato questa variabile determinante per la ricerca.

Una cosa nuova rispetto allo studio pilota è che, in questa seconda fase, abbiamo personalmente presieduto alla raccolta dati, fornendo noi stessi le istruzioni per la compilazione dei DCT agli allievi, per poi ricevere noi stessi i DCT e il questionario informativo dai nostri soggetti. In questa seconda fase, uno stesso gruppo di soggetti ha svolto il test con i DCT aperti e dopo qualche giorno ha svolto il test con i DCT provvisti di “una prima battuta” o dialogo di ripresa (DCT che noi per facilità terminologica definiamo chiusi, anche perchè bloccati in un certo senso dalla battuta scritta che in qualche modo indirizza lo scambio conversazionale).

Siamo stati presenti nelle aule oggetto del test per tutto il tempo necessario al suo svolgimento, e al termine della compilazione dei DCT abbiamo fatto una breve discussione in classe con gli allievi sull'argomento.

Come abbiamo detto in 5.1.1 abbiamo inserito in questa seconda fase dello studio anche informanti provenienti dalle EOI per vedere se e come le loro prestazioni differissero da quelle degli universitari: l'approccio sulla carta più comunicativo delle EOI poteva far pensare a una maggiore facilità e adeguatezza da parte dei loro studenti in questo specifico compito.

Nella seconda fase della ricerca abbiamo quindi cercato di migliorare il più possibile tutta la prassi metodologica relativa al Gruppo Principale: dopo tutto ciò, riteniamo che questo test posseda un'adeguata validità per raggiungere l'obiettivo specifico di analizzare come gli studenti spagnoli costruiscano o completino alcuni dialoghi nella loro LS italiano riguardanti le funzioni comunicative di esprimere una richiesta (per la sola fase pilota), di giustificarsi e di chiudere una conversazione; e per vedere se e in che misura i risultati differiscano da quella che è una realizzazione appropriata di queste funzioni in lingua italiana.

Abbiamo usato sia DCT aperti che chiusi per vedere se una differente modalità di questionario potesse influenzare (e fino a che punto, in positivo o in negativo) la performance degli allievi. Naturalmente gli allievi potevano scrivere quanto volevano

## Cap 5: Metodologia

nel loro DCT: in questa fase abbiamo anche predisposto una intera pagina di linee vuote, così, se volevano e lo consideravano appropriato alla situazione, avrebbero potuto scrivere una pagina intera e oltre, lasciando quindi loro la possibilità di scrivere un ampio scambio dialogico interattivo come suggerito da Sasaki (1998:479) per migliorare il disegno metodologico del DCT.

Il test, come abbiamo già detto, non raccogliendo dati audio-video, non può fornire informazioni sull'atteggiamento cinesico e prossemico degli informanti, e su tutto il resto del loro comportamento non-verbale (sguardi, silenzi) e paralinguistico (pause, sovrapposizioni del parlato, vocalizzazioni, ecc.). Tuttavia, trattandosi di un test scritto, può permettere, anche se non è scopo primario di questa ricerca, di osservare gli errori anche ad altri livelli linguistici, come morfologia e sintassi, nonché a livello dell'ortografia. Potrebbe quindi essere possibile notare una correlazione tra il numero di errori "pragmatici" che apparissero nei dati raccolti e quelli morfologici, sintattici e ortografici (aspetto da noi già sottolineato in Maggi 1996:151-152).

Nella seconda fase della ricerca abbiamo avuto complessivamente 105 informanti (Gruppo Principale). Qui di seguito elenchiamo i dati raccolti per ciascun atto comunicativo:

GS aperte 252	CC aperte 168
GS chiuse 315	CC chiuse 210
Totale GS 567	Totale CC 378
Totale atti comunicativi seconda fase 945	

Diamo di seguito il totale degli atti comunicativi nella prima e nella seconda fase della ricerca :

Totale RR aperte 75	Totale GS aperte 393	Totale CC aperte 218
Totale RR chiuse 166	Totale GS chiuse 351	Totale CC chiuse 278
Totale RR 241	Totale GS 744	Totale CC 496

Totale atti comunicativi nelle due fasi della ricerca : 1481.

Totale numero informanti del Gruppo Pilota e del Gruppo Principale:196

Riteniamo sufficientemente adeguato il numero degli informanti e degli atti comunicativi a nostra disposizione per gli obiettivi di questa ricerca: il campione da noi analizzato può senz'altro servire a dare utili delucidazioni sulla consapevolezza degli atti comunicativi sotto osservazione, come più ampiamente vedremo nel cap. 6.

Inoltre, nella fase principale del nostro studio, anche gli alunni del Gruppo Y (parlanti nativi italiani che fanno il test nella loro LM) hanno completato i dialoghi (sempre in

nostra presenza) secondo questa modalità durante la loro lezione di lingua italiana nell'ambito della scuola secondaria superiore in Italia (Roma), e anche a loro è ovviamente stato nascosto che i dati sarebbero stati utilizzati in una ricerca linguistica e questo fatto, come in precedenza, può garantire per uno svolgimento il più naturale possibile del test allo scopo di rispettarne i criteri di validità. Si vedano le appendici 4 e 5 per osservare i DCT presentati ai soggetti del gruppo Y.

Una procedura analoga è stata usata anche per gli informanti del Gruppo Z (nativi spagnoli che svolgono il test in LM castigliano) che hanno completato i DCT (vedi le appendici 6 e 7) durante le loro lezioni di lingua spagnola negli IES della penisola iberica<sup>9</sup>. Noi eravamo sempre presenti in classe mentre gli allievi dei Gruppi (Y) e (Z) riempivano i loro DCT

In questa sezione abbiamo parlato della metodologia di raccolta dati utilizzata nella ricerca; nel prossimo sottocapitolo parleremo del sistema usato per codificare le categorie rilevanti per questo studio.

### **5.4: SISTEMA DI CODIFICAZIONE DEI DATI**

Premettiamo che facciamo il confronto tra la stesso informante nello stesso SA aperto e chiuso per vedere in quale delle 2 modalità si registra la migliore prestazione (come riportato nel Capitolo 4-Ipotesi 2); Non facciamo confronti troppo approfonditi sulle RR perchè siamo nella fase pilota e lo stesso informante ancora non riempie uno stesso SA in modalità aperta e chiusa, quindi il confronto non è possibile. Ci sono comunque per tutte le RR le statistiche corrispondenti alla qualità delle prestazioni e all'uso delle strategie. Invece nella fase principale i confronti ci sono tutti, infatti lo stesso SA di uno stesso informante è analizzato sia in modalità aperta che in modalità chiusa; pertanto il paragone tra le statistiche per le GS dei sottogruppi C2 (Uni) e D1-D2 (EOI) ha un suo scopo perchè l'ipotesi 7 dello studio vuole appurare se ci sono differenze tra le prestazioni degli allievi universitari e quelli delle EOI. Il fatto che siano allievi di città diverse non c'entra, c'entra la tipologia di allievo. Ci sono anche confronti tra i sottogruppi C1 e C2 e anche tra gli altri sottogruppi sia per le categorie (appropriate, accettabili, ecc) che per le strategie (IFID, ammissioni, promesse, ecc.).

---

<sup>9</sup> IES, vale a dire Institutos de Educación Superior, l'equivalente spagnolo delle scuole secondarie superiori italiane.

## Cap 5: Metodologia

Quindi in questo sottocapitolo discuteremo il sistema che abbiamo utilizzato per codificare le categorie rilevanti per il nostro studio, per gradi di accettabilità. Il sistema di codificazione si riferisce essenzialmente ai dati conseguiti dai Gruppi Pilota e Principale, le cui performance sono state valutate soggetto per soggetto e hanno riguardato tutti i DCT, sia nella fase pilota che nella seconda fase; questo perchè le prestazioni di questi informanti sono quelle che più ci interessano nel nostro studio: ribadiamo che ci interessa osservare come alunni universitari di madrelingua castigliana sappiano destreggiarsi in atti comunicativi specifici nella loro LS italiano. Ovviamente non utilizzeremo tutte le categorie e sottocategorie impiegate per catalogare i risultati dei Gruppi Pilota e Principale per codificare i dati provenienti dai Gruppi (Y) e (Z), quelli di controllo, che hanno l'importante funzione di illustrarci su come uno studente madrelingua italiano e uno spagnolo realizzino nella pratica le funzioni comunicative sotto osservazione: pertanto non ha senso in questo caso connotare le prestazioni degli informanti di LM su differenti livelli di accettabilità come è necessario fare, invece, per i partecipanti di LS, ma ci limitiamo ad osservare la frequenza delle strategie utilizzate per completare i DCT.

Abbiamo diviso gli allievi dei Gruppi Pilota e Principale in differenti sottogruppi, a seconda se abbiano completato i DCT nella fase pilota o nella seconda fase e d'accordo con la loro provenienza (vedi pagg. 8-9 per una migliore comprensione delle sigle degli informanti).

I 91 allievi appartenenti al gruppo Pilota che hanno partecipato alla procedura nella fase pilota sono stati codificati nel seguente modo (dipendendo da dove i dati erano stati raccolti e il tipo di DCT passato agli informanti):

A1 : 1-34

A2: 35-66

B1: 1-13

B2: 1-12

Questa codificazione è stata facilitata dall'aiuto dei docenti collaboratori e raccoglitori, i quali hanno unito con spillatrici o attache i QC completati da ciascun partecipante, cosicchè noi non abbiamo dovuto far altro che assegnare ai partecipanti un numero progressivo via via che sfogliavamo e catalogavamo i dati pervenuti in nostro possesso. Questo tipo di procedura serve ad assicurare l'anonimato degli informanti (come sottolineato da Seliger e Shonamy 1989: 195-197): infatti, gli individui partecipanti a dei test strutturati per la raccolta dati non devono essere identificati con i loro propri

nominativi, ma si predilige usare per motivi etici un codice di referenza con l'obiettivo di evitare l'identificazione diretta.

I 105 allievi che hanno partecipato al test nella seconda fase sono stati codificati secondo la seguente modalità, sempre in funzione del luogo di raccolta dati:

C1: 1-23

C2: 1-33 (EOI)

D1: 1-23

D2: 1-9

E1: 1-17 (EOI)

In questa seconda fase noi stessi abbiamo raccolto i DCT completati dai soggetti e abbiamo attaccato loro il rispettivo questionario informativo assegnando i numeri di codifica man mano che ci venivano consegnati.

Per codificare le categorie rilevanti per il nostro lavoro, abbiamo preparato per le RR e per le GS uno schema (ispirato al CCSARP originale di Blum-Kulka et Al. (1989:273-295) e ad alcune sue proiezioni, in particolare Rojo 2005 e Jucker 2006) che, accanto a quattro livelli essenziali di prestazione (appropriata, accettabile, parzialmente incompleta, inaccettabile) dove abbiamo posizionato le performances dei partecipanti, presenta delle sottocategorie che ovviamente determinano il livello di prestazione raggiunto a seconda dell'atto comunicativo in esame (vedi anche la discussione teorica nel capitolo 1 sui tre atti comunicativi da noi messi sotto osservazione).

### **5.4.1: Codificazione delle richieste**

Per prima cosa, ribadiamo, come scritto qui sopra, che il nostro schema di codifica sia delle richieste che delle giustificazioni è ampiamente influenzato dal CCSARP di Blum-Kulka, House e Kasper (1989:273-295).

Ricordato che abbiamo osservato le richieste (che qui abbreviamo per comodità in RR) solo nella fase pilota della ricerca, avevamo già notato nel sottocapitolo 1.2, come gli elementi cardine nelle RR fossero:

1) il richiamo all'attenzione dell'ascoltatore (come il nome proprio o la qualifica: "avvocato", "dottore"; espressioni come "caro", "tesoro"); è esprimibile anche con pronomi (tu/voi), termini offensivi (« stupido »), elementi come « Ehi , mi scusi », « ascolta », ecc., oppure con una combinazione dei sopracitati fattori.

2) le mosse di supporto alla richiesta: dal controllare la disponibilità ("hai da fare?") all'esprimere una sorta di pre-richiesta ("mi faresti un favore?") fino

## Cap 5: Metodologia

alle motivazioni, promesse e anche minacce, a seconda dei contesti, che hanno lo scopo di persuadere l'ascoltatore.

3) L'atto vero e proprio di richiesta (Head Act) con tutte le sfumature (performativo, performativo mitigato, obbligo, suggerimento, domanda preparatoria e accenno) che abbiamo dettagliatamente presentato nel cap.1 e che per comodità ripresentiamo qui:

- (A) Atto principale performativo: realizzato con un certo livello di imposizione diretto a chi ci ascolta: "Ti sto chiedendo di pulire la cucina"
- (B) Performativo attenuato: un po' più "addolcito" rispetto al precedente: "vorrei chiederti di pulire la cucina"
- (C) Obbligazione: il proferimento di un ordine: "devi spostare la macchina"
- (D) Formula di suggerimento: meccanismo pragmatico più indiretto dei precedenti laddove chi parla suggerisce semplicemente all'ascoltatore l'azione che vorrebbe eseguita: "che ne dici di dare una bella spolverata?"
- (E) Richiesta preparatoria: per vedere quali sono le intenzioni dell'ascoltatore e la sua disponibilità ad ottemperare alla nostra ricerca: "potresti pulire la cucina?"
- (F) Tracce: qui chi parla emette un enunciato che comprende solo riferimenti parziali (per l'appunto tracce) all'oggetto di discussione; pertanto se vogliamo che chi ci sta ascoltando pulisca la cucina, gli ci possiamo rivolgere in questo modo: "hai lasciato la cucina in gran disordine"

L'atto di richiesta implica dunque tre strategie differenti da usare a seconda del contesto e della distanza sociale tra gli interlocutori:

-La strategia impositiva (richieste dirette e cioè portate avanti con l'uso del performativo, performativo mitigato e obbligo).

-La strategia indiretta (condotta in maniera più attenuata, con l'uso dei suggerimenti "che ne pensi di dare una pulita al salone?" e delle domande preparatorie "potresti dare una ripulita alla cucina?").

-La strategia di RR ad accenno, vale a dire con l'indicazione parziale della richiesta in oggetto ("hai lasciato la cucina in gran disordine", volendo realmente affermare che sarebbe bene pulirla).



Tenendo naturalmente conto che i partecipanti al test dovevano considerare la distanza sociale e relativa dominanza sociale di un interlocutore su un altro nei questionari sulle RR (come nei ragionamenti proposti da Blum-Kulka et al. 1989:14-15 e riportati ad esempio nel nostro DCT (RR 3) tra il vigile e l'automobilista) è evidente che uno schema di RR ben realizzato prevede l'uso degli elementi cardine di questa funzione comunicativa e delle strategie appropriate al contesto sociale descritto nel DCT da completare. Abbiamo pertanto deciso di impiantare lo schema di codifica con le seguenti quattro categorie<sup>10</sup>: premettiamo che per ogni categoria forniremo un esempio pratico di prestazione fatta dai nostri informanti, partendo dallo stesso DCT completato da soggetti diversi proprio per vedere le diverse realizzazioni (e dunque collocazioni) all'interno dello stesso contesto.

1) Richieste appropriate: considerate appropriate dal punto di vista sociolinguistico e socioculturale dai parlanti nativi di italiano, con l'uso delle strategie di richiesta adeguate al contesto e alla distanza sociale tra gli interlocutori con l'utilizzo degli elementi cardine usati normalmente nelle RR.

Esempio da RR3 chiusa (appendice 1): informante **A1-34**:

*A: (Vigile): Senta, lei ha parcheggiato sulla striscia gialla riservata ai disabili.*

*B: (Automobilista): Sì, è vero, mi scusi, ma aspetto mia moglie che è entrata al supermercato, non appena torna me ne vado. (battute fornite agli informanti sul DCT)*

*A (vigile): Senta, se tutti aspettassero la propria moglie nel parcheggio dei disabili....mi faccia la cortesia di spostarsi o le faccio una multa!*

*B (automobilista): Va bene! Va bene.....mannaggia anche il vigile urbano ci si mette.....proprio una giornataccia.*

Qui l'informante dimostra pieno controllo della situazione che deve rappresentare nel DCT: formalità, strategia diretta con performativo attenuato (mi faccia la cortesia di...), e commento finale dell'automobilista perfettamente in regola con ciò che accade in Italia in questi contesti

2) Richieste accettabili: considerate accettabili dalla comunità locale e provviste di un discreto impianto di base delle strutture caratteristiche delle RR nella LS.

---

<sup>10</sup> Rispetto al nostro studio del 1996 di cui abbiamo già parlato, abbiamo ritenuto opportuno passare da tre categorie, "appropriata", "accettabile", "incompleta" a quattro categorie, dividendo la categoria "incompleta" in due livelli di prestazione, "parzialmente incompleta" e "inaccettabile" anche dietro i preziosi suggerimenti dei nostri supervisor dell'epoca in vista di futuri studi.

## Cap 5: Metodologia

Esempio da RR3 chiusa (appendice 1): informante **A1-11**:

*A: (Vigile): Senta, lei ha parcheggiato sulla striscia gialla riservata ai disabili.*

*B: (Automobilista): Sì, è vero, mi scusi, ma aspetto mia moglie che è entrata al supermercato, non appena torna me ne vado.*

A (vigile): in questo caso può aspettare per dieci minuti, ma nel caso che non sia tornata in questo tempo.....

B: oh, sì sì, le ringrazio signore vigile, io rimango in macchina e se viene un disabile mi sposterò subito.

A: allora facciamo così, mi raccomando. Abbia un buon giorno.

B: Arrivederci e tante grazie!

In questo caso il vigile consente all'automobilista di rimanere parcheggiato sulle strisce gialle per alcuni minuti, cosa possibile in una realtà cittadina non caotica, ma difficile da immaginare in una grande città italiana come Milano o Roma, dove un addetto al traffico sicuramente obbligherebbe il conducente ad andarsene. Comunque lo scambio presentato qui sopra è complessivamente accettabile dal punto di vista pragmatico.

3) Richieste parzialmente incomplete: ricadono in questa categoria le prestazioni che non convincono del tutto un parlante o un osservatore nativo italiano: l'informante non conosce del tutto le strategie da usare in un determinato contesto e il DCT risulta sofferto nella sua elaborazione.

Esempio da RR3 chiusa (appendice 1): informante **A1-21**:

*A: (Vigile): Senta, lei ha parcheggiato sulla striscia gialla riservata ai disabili.*

*B: (Automobilista): Sì, è vero, mi scusi, ma aspetto mia moglie che è entrata al supermercato, non appena torna me ne vado*

A(vigile): Scusatemi, ma deve aspettarla in un altro luogo.

B (automobilista): Va bene, ciao

A: Ciao.

In questo scambio il vigile obbliga (con il "deve") l'automobilista a togliere la macchina dalle strisce gialle riservate ai disabili, una cosa sicuramente accettabile per le norme di interazione sociale dell'italiano, anche se forme più attenuate sono senz'altro possibili. Non appare per niente accettabile, invece, l'uso dell'informalità con il doppio scambio di ciao tra due persone che in quel contesto hanno una situazione di dominanza sociale molto sbilanciata a favore del pubblico ufficiale, per cui abbiamo catalogato come parzialmente incompleta dal punto di vista pragmatico questa prestazione.

4) Richieste inaccettabili: talmente scarse da non essere accettate dai parlanti nativi; prive di alcuni degli elementi cardine delle RR, con l'allievo che dimostra di non conoscere le strategie da usarsi a seconda del contesto sociale cui si riferisce il DCT che sta compilando.

Esempio da R3 chiusa (appendice 1): informante **A1-23**

*A: (Vigile): Senta, lei ha parcheggiato sulla striscia gialla riservata ai disabili.*

*B: (Automobilista): Sì, è vero, mi scusi, ma aspetto mia moglie che è entrata al supermercato, non appena torna me ne vado*

A: Ma questo non scusi. Poni la macchina in altre locui.

Questa produzione è priva di senso: presumibilmente l'informante voleva dire qualcosa come "questa non è una scusa" oppure "scusi, questo non è possibile". "Metti la macchina da un'altra parte", che sarebbe suonato comunque come poco adeguato al contesto che presuppone formalità da ambo i lati: infatti, anche se il vigile è in posizione dominante, ha comunque degli obblighi verso i cittadini ai quali deve rivolgersi correttamente ed educatamente in terza persona, e pensiamo che questo sia il caso anche di questo tipo di interazioni sociali in Spagna oltre che ovviamente in Italia. È chiaro che una simile prestazione non è valida per le norme di interazione sociale della comunità di parlanti italiana e pertanto abbiamo valutato questo DCT come inaccettabile.

Abbiamo poi preparato delle tabelle concernenti l'inserimento o meno (quindi marcando "sì" oppure "no" accanto alle nostre categorie) da parte degli allievi, nei DCT da loro compilati, di elementi primari nella struttura delle RR, come il richiamo all'attenzione, le mosse di supporto (e quali di esse siano state prescelte) e il tipo di atto di richiesta vero e proprio prescelto in quel caso; tutto ciò ci servirà per osservare quali sono gli elementi cardine delle RR che più spesso gli allievi non utilizzano e quali siano (o possano essere) pertanto le ragioni che fanno posizionare in una categoria negativa la prestazione dell'informante.

Inoltre, calcoleremo a parte le eventuali non-risposte (i questionari lasciati in bianco) dei partecipanti al test perchè esse hanno comunque un rilievo statistico e conteranno ai fini percentuali nella nostra basilare analisi statistica dei dati.

Consideriamo il sistema di codificazione descritto sopra appropriato per lo studio specifico sulle RR, che in effetti si basa essenzialmente sull'utilizzo, da parte degli allievi, degli elementi cardine di questa funzione comunicativa sopra descritti. Questo sistema di codificazione, come detto in precedenza, si riferisce alla valutazione e

classificazione dei dati provenienti dal Gruppo A che è il solo ad aver completato i DCT relativi alle RR, in quanto nella seconda fase della nostra ricerca non abbiamo più lavorato su questo specifico atto comunicativo e quindi non abbiamo raccolto dati neppure dai gruppi di controllo (Y) e (Z).

#### **5.4.2: Codificazione delle giustificazioni.**

Passando alle giustificazioni e scuse (che abbreviamo in GS), di cui abbiamo dati provenienti sia dalla fase pilota della ricerca che quella dalla seconda fase, sempre nel primo capitolo ne avevamo notato i punti salienti:

- 1) il meccanismo (specifico per ogni lingua) che inizia la sequenza di giustificarsi (in italiano “mi dispiace”, con possibile intensificazione “mi dispiace tanto”).
- 2) la responsabilità, vale a dire l’ammissione dell’errore “ho perso l’autobus” oppure “non l’ho fatto apposta”.
- 3) la spiegazione, vale a dire le motivazioni dell’errore, dovute a fattori su cui il parlante non ha controllo: “c’era un traffico terribile”.
- 4) l’offerta di riparazione del torto subito “organizziamoci per un altro giorno” oppure “pagherò io per i danni”.
- 5) la promessa di mantenere fede all’impegno “ti assicuro che arriverò in tempo” oppure “non lo farò mai più”.
- 6) l’“alleggerimento” del torto commesso, facendolo sembrare poco o per nulla grave: “scusate, ma comunque non cominciamo mai puntuali” oppure “mi dispiace, ma non dovrete prendertela per così poco”.

Dopo aver osservato in 1.3 i vari studi al riguardo abbiamo deciso di approntare le seguenti categorie per la codificazione delle GS:

- 1) Il richiamo all’attenzione (identico a quello già visto per le RR)
- 2) L’IFID appropriata che può essere divisa in sottocategorie quali :
  - 2a) intensificazione dell’IFID mediante avverbi (« sono molto spiacente » ; « mi dispiace terribilmente », ecc.
  - 2b) espressioni emotive quali “oh, no”, “Dio mio”, “oh, cielo”, ecc.
  - 2c) doppia intensificazione, anche con ripetizione dell’avverbio (me ne dispiace proprio molto; scusami tanto tanto)
  - 2d) espressioni che marcano il dispiacere di chi si giustifica per ciò che è accaduto (Le/ti chiedo scusa; Le/ti chiedo perdono per questo) e che richiedono perdono (per favore, perdonami; ti prego di scusarmi).

## Cap 5: Metodologia

2e) espressioni di interesse verso la persona offesa (spero di non averti offeso; spero di non averti fatto arrabbiare)

Affermiamo qui che l'IFID intensificata non necessariamente alza il livello di una prestazione, anche se è una strategia prevista in diversi casi dalle norme di interazione sociale della comunità di parlanti: in ogni caso noi le calcoleremo a fini statistici per vedere la loro ricorrenza nelle prestazioni degli informanti.

3) L'ammissione delle proprie responsabilità, a sua volta suddivisibile in sottocategorie (Blum-Kulka et Al. 1989:291-292 ; Rojo 2005:69-70) quali :

3a) rimprovero esplicito verso sè stesso, nel tentativo di placare l'ascoltatore (è colpa mia; è tutta colpa mia)

3b) assenza d'intento di danneggiare l'offeso con il proprio errore (non volevo farti arrabbiare; è successo senza che lo volessi)

3c) comprensione verso la rabbia espressa dal danneggiato a seguito del proprio errore (hai ragione di arrabbiarti; fai bene a prendertela con me)

3d) espressioni di imbarazzo per il danno causato (questo mi fa stare malissimo)

3e) ammissione dei fatti ma non della propria responsabilità, quando chi deve scusarsi di qualcosa non nega il proprio coinvolgimento nell'atto offensivo, ma si astiene dall'accettare apertamente le proprie responsabilità (non ho letto il capitolo; ho perso l'autobus; mi è caduto un po' di caffè sul portatile –Rojo 2005-70)

3f) rifiuto di riconoscere il proprio errore, tramite le seguenti modalità:

- negazione di responsabilità (non è stata colpa mia; non c'entro niente io)

- scarico delle responsabilità all'ascoltatore offeso (è colpa tua; è solo colpa tua e basta)

- sentirsi a sua volta offeso (io sono quello che deve sentirsi offeso)

4) la spiegazione del perchè certi fatti sono accaduti. Se il parlante nell'esprimere una di queste motivazioni utilizza la prima persona (ho perso il treno) l'espressione deve essere codificata nelle sottostrategie dell'ammissione delle proprie responsabilità (punto 3 qui sopra, vedi anche Blum-Kulka et Al. 1989:293). Esempi concreti di questa strategia sono: "il traffico era tremendo oggi"; "il mio professore mi ha trattenuto a lungo", insomma fatti su cui il parlante non ha praticamente controllo.

5) l'offerta di riparare al torto subito, se questo è un danno che può essere compensato: come dicono Blum-Kulka, House e Kasper (1989:293) solo il riparabile si può riparare (pagherò io per i danni; vado subito in cucina a chiedere spiegazioni –quando al cliente non arriva il piatto ordinato).

## Cap 5: Metodologia

6) la promessa di mantenere fede, in futuro, agli impegni presi così che l'atto offensivo non possa più ripetersi (ti assicuro che non accadrà più).

7) distrarre l'ascoltatore dall'offesa (alleggerimento dell'offesa), vale a dire una serie di mosse tattiche con cui il parlante cerca di spostare l'attenzione dell'ascoltatore dai propri errori. Ecco queste possibili mosse :

7a) sollevare dubbi sulla situazione, ad esempio provando a rendere incerte le modalità di un appuntamento che il parlante non ha rispettato (ma sei sicuro che dovevamo vederci alle cinque ?)

7b) agire in modo innocente, facendo finta di non rendersi conto dell'errore (ma sono in ritardo?)

7c) spostare l'attenzione dell'ascoltatore dal passato (il danno ricevuto) al futuro (ciò che può e deve essere fatto per riparare all'errore commesso). Ad esempio, servono a questo scopo espressioni come “bene, cominciamo a lavorare ora”; “devo cominciare a guardare i prezzi di quel portatile che ti ho rovinato”.

7d) L'umore, utilizzato come strategia pacificatrice verso la persona offesa (se lei pensa che è un errore, dovrebbe vedere il nostro capretto al forno! – detto da un cameriere che ha portato il piatto sbagliato al cliente)

7e) L'azione calmante e conciliatrice svolta dal parlante e differente dall'offerta di riparazione danno vista qui sopra perchè non direttamente collegata al fatto (ti offro una bibita- dopo aver fatto aspettare a lungo l'ascoltatore).

Oltre alle strategie di alleggerimento viste qui sopra possono apparire nelle GS gli alleggeritori lessicali e sintattici, e tra questi ci sono:

1) i minimizzatori, spesso largamente usati per alleggerire la realtà dei fatti (avrei un problemino di cui parlarti; c'è una cosina da poco di cui ti devo parlare)

2) gli attenuatori, che spesso possono essere locuzioni avverbiali, utilizzati per evitare la potenziale provocazione verso l'ascoltatore a seguito di precise affermazioni (non so come dirtelo, è che *in qualche modo* mi è caduto il caffè sul tuo portatile).

3) gli abbassatori di tono, per alleggerire il potenziale impatto che l'offesa potrebbe avere per l'ascoltatore (ti assicuro che è questione *solamente* di un paio di giorni, poi riavrai il tuo PC).

4) I persuasivi, che servono a ristabilire una certa armonia tra gli interlocutori, minacciata durante il processo della giustificazione (si è vero, *però, lo sai*, è solo questione di qualche giorno, poi ti riporto il PC aggiustato).

5) elementi linguistici utilizzati dal parlante che cercano comprensione nell'ascoltatore offeso. Si trovano in posizione finale di frase e hanno anche la funzione di segnalare il cambio del turno (Blum-Kulka et Al. 1989:285); un esempio può essere “comunque Marco non ti arrabbiare, *no?*”; “stai sicuro che te lo riparo, *si?*”.

Come abbiamo visto per le IFID al punto 2, nelle giustificazioni (come del resto anche nelle richieste) ci possono essere degli intensificatori lessicali e sintattici per aumentarne l'impatto: oltre che nelle IFID gli intensificatori possono presentarsi nelle offerte di riparazione ai danni commessi (intensificatori del compromesso): « non ti preoccupare, te lo risolvo io il problema, te lo riparo io il danno ».

Questi punti qui sopra elencati possono apparire tutti insieme in una corretta struttura delle GS oppure essere talvolta assenti, come è in particolare il caso dell'alleggerimento dell'errore, che in alcuni contesti di dominanza sociale può apparire come una mancanza di cortesia.

Pertanto abbiamo deciso di codificare nella maniera seguente le prestazioni degli informanti appartenenti al Gruppo A nella parte di test relativo alle GS, tenendo in considerazione la discussione di cui sopra: per ogni categoria forniremo un esempio pratico di prestazione fatta dai nostri informanti, partendo dallo stesso DCT completato da soggetti diversi proprio per vedere le diverse possibilità all'interno dello stesso contesto.

1) Giustificazioni appropriate: le giustificazioni che presentano nei DCT redatti dagli informanti tutte le parti essenziali che contribuiscono a comporre una corretta sequenza delle GS.

Esempio da GS3 aperta (vedi Appendice 4) : informante **C1-23** :

Manager: Buona sera

Laureato: Buona sera signore

M: Le chiedo scusa per il ritardo, ma la riunione che avevo si è allungata troppo.

L: Non si preoccupi...ecco la tesi di laurea che mi aveva chiesto.

M: Perfetto. Adesso le farò alcune domande.

La GS sopra è appropriata in quanto comprende le strategie necessarie per giustificarsi in quel contesto situazionale (IFID, ammissione di responsabilità, spiegazioni sul perchè ciò è accaduto); inoltre il livello di formalità è perfettamente adeguato alla situazione.

2) Giustificazioni accettabili: quelle che un parlante nativo giudicherebbe accettabili dal punto di vista socioculturale e sociolinguistico, pertanto DCT completati in maniera

## Cap 5: Metodologia

meno brillante di quelli appropriati ma che presentano comunque gli elementi essenziali delle GS.

Esempio da GS3 aperta (appendice 4): informante **C1-5**:

Manager: Scusi, non è possibile contare con tutti gli imprevisti. Non mi piace fare aspettare quando ho un appuntamento.

Laureato: Non preoccuparsi, capisco che il giorno di lavoro di una ditta è pieno di circostanze che richiamano l'attenzione del manager.

M: Ma si accomodi, e parliamo un po' del posto di lavoro.

La GS sopra può considerarsi accettabile in quanto comprende l'IFID e l'ammissione delle proprie responsabilità da parte del manager per il ritardo. È anche presente la strategia dell'alleggerimento di tipo 7c che permette di spostare il focus dell'interazione dai fatti accaduti (il ritardo del manager) all'evento prossimo più importante (il colloquio per il posto di lavoro). Anche la formalità è rispettata dall'informante. Ci sono degli errori di tipo linguistico che, per la nostra specifica analisi, non consideriamo come predominanti (vedi 6.0.1 per una discussione più approfondita su questo punto), ma che possono concorrere, come in questo caso, nel far scendere di un gradino il livello della prestazione che tuttavia rimane pragmaticamente sufficiente perché l'allievo produce comunque le strategie proprie dell'atto di giustificarsi.

3) Giustificazioni parzialmente incomplete: non del tutto accettabili per le norme socioculturali dell'italiano : mancanza di qualche elemento cardine delle GS tra quelli sopra elencati; l'allievo non dimostra sufficiente consapevolezza di questa funzione comunicativa.

Esempio da GS3 aperta (appendice 4): informante **C1-18**:

Manager: Buona sera

Laureato: Buona sera

M : È stanco di aspettare

L: Un po', non mi piace fare le cose in ritardo. Io sono qui fin dalle 16.55.

M : Per questo lavoro si manca molta paciencia e lei non la ha

L : Ma scusa, non volevo decirle questo. Ho aspettato con molto gusto. Ha stato divertente vedere alla gente che lavora con lei.

M: Bene, Sr. Fossi, mi è piaciuto conoscerle. Forse le chiameremo. Arrivederla.

La GS qui sopra è secondo noi parzialmente incompleta: non sono presenti le strategie che sarebbero adeguate al contesto situazionale, quali le scuse (IFID) da parte del manager, con incluse possibilmente l'ammissione di responsabilità e le spiegazioni sul



perchè dell'evento. Ovviamente, non si può escludere che un dialogo simile sia possibile nella realtà e poichè comunque l'informante ha prodotto un DCT con un suo sviluppo, consideriamo la prestazione pragmaticamente parzialmente incompleta, perchè può darsi che lei/lui abbia ritenuto che queste siano le battute da dire in una situazione del genere. Gli errori linguistici presenti in questa produzione non sono da noi calcolati, perchè la prestazione è per noi insufficiente quando mancano le strategie pragmatiche necessarie per lo SA, come in questo caso, e non è insufficiente, per gli scopi di questa ricerca, per la quantità degli errori di tipo linguistico che si riscontrano.

4) Giustificazioni inaccettabili: del tutto prive di accettabilità per un parlante nativo: mancano gli elementi cardine delle GS e complessivamente l'allievo, la cui prestazione ricade in questa categoria, non ha consapevolezza pragmatica di questa funzione nella LS.

Esempio da GS 3 aperta (appendice 4): informante **C1-20**:

Manager: Buongiorno, signore. Come sta? Mi ha portato la tesi di laurea?

Laureato: Sì, ma io me ne vado. io aspetto dopo un'ora fa.

La GS qui sopra è inaccettabile : mancano tutte le strategie per giustificarsi, richieste dalla traccia del DCT. Il manager salta subito al colloquio, scavalcando tutte le norme di interazione sociale dell'italiano, che vorrebbero appunto che si giustificasse per aver fatto aspettare il candidato. A sua volta la reazione del candidato al posto di lavoro non ci sembra quella più adeguata al contesto situazionale, anche se potrebbe essere nervoso per la lunga attesa. Anche non calcolando gli errori linguistici come "io aspetto dopo un 'ora fa", la produzione di questo informante ci sembra inaccettabile e da collocare pertanto nel livello più basso della nostra scala di valutazione delle performaces.

Come descritto sopra per le richieste, anche per le GS predisporremo delle colonne con le categorie d'appartenenza (responsabilità, spiegazione, meccanismo iniziale, alleggerimento, promessa di tener fede all'impegno, offerta di riparazione) e tutte le sottocategorie viste qui sopra inserendo per ogni DCT completato dai singoli allievi "sì" oppure "no", a seconda che abbiano (o meno) inserito queste categorie e sottocategorie nei loro questionari; potremo così osservare qual'è tra gli elementi cardine delle GS quello più frequentemente usato e quelli che più degli altri causano il posizionamento delle prestazioni nelle categorie negative. Come si può osservare qui il sistema di codifica dei dati è molto complesso rispetto alle RR, e questo naturalmente si spiega con il fatto che abbiamo seguito le GS con continuità in entrambe le fasi del nostro studio.

Inoltre, come sopra, calcoleremo a parte le eventuali non-risposte (i questionari lasciati in bianco) dei partecipanti al test per gli stessi motivi che abbiamo spiegato in 5.4.1 per le RR.

Nel cap. 6 presenteremo i risultati conseguiti per mezzo del test e prepareremo anche delle tabelle per semplificarne la comprensione, oltre ad alcuni DCT completati dagli allievi e di particolare interesse per l'utilizzo delle categorie di cui abbiamo parlato qui sopra.

Consideriamo il sistema di codificazione descritto sopra appropriato per lo studio specifico sulle GS, che in effetti si basa essenzialmente sull'utilizzo, da parte degli allievi, degli elementi cardine di questa funzione comunicativa sopra descritti. Questo sistema di codificazione, come detto in precedenza, si riferisce alla valutazione e classificazione dei dati provenienti dal Gruppo A; per quanto concerne i Gruppi (Y) e (Z) non abbiamo utilizzato lo stesso sistema di codifica dato che i gruppi svolgono il DCT sulle giustificazioni e scuse nella propria LM e dunque non è necessario marcare le prestazioni del gruppo sui differenti livelli di accettabilità. I risultati dei Gruppi (Y) e (Z) sono invece utilizzati nella nostra ricerca come una base per verificare l'ipotesi di come realmente si effettuino questi atti comunicativi in italiano e spagnolo d'accordo con la discussione teorica elaborata nel cap. 1 e anche per verificare l'ipotesi (3) presentata nel capitolo 4.

Riguardo quest'ultimo punto, anche considerato che possediamo dati ricavati da nativi ispanofoni che riempiono dei DCT nella loro LM, possiamo ritenere che, utilizzando i nostri DCT, e servendoci dell'ausilio della letteratura esistente (anche dei Corpora di parlato) sulle descrizioni delle RR e GS in lingua spagnola e italiana si possa arrivare a stabilire (o meno) quella somiglianza strutturale tra italiano e spagnolo in questi due SA.

### **5.4.3: Codificazione delle chiusure conversazionali.**

Per quanto riguarda le CC, abbiamo usato principalmente la terminologia e la cornice concettuale ideata da Schegloff e Sacks (1973), integrandola in parte con i problemi e le ipotesi dello studio che abbiamo esaminato nel capitolo 4. Come già detto, ci rifacciamo ampiamente ai nostri studi precedenti su questo atto interattivo (Maggi 1994; 1996; 1999). Pertanto, abbiamo utilizzato categorie quali le pre-chiusure conversazionali (PCC) e scambi terminali (ST), in quanto dalle discussioni teoriche sulle CC (vedi il

capitolo 1.4) questi sono gli elementi più importanti e decisivi per una corretta sequenza finale delle interazioni.

Si tratta infatti di stabilire, per questa specifica funzione comunicativa, se gli alunni, nei loro questionari, hanno o meno utilizzato gli elementi che segnalano l'entrata nelle PCC e quelli che portano propriamente all'esecuzione dello ST. Va detto che Schegloff e Sacks focalizzano la loro attenzione sullo scambio terminale esplicito (i saluti reciproci di commiato, formali o informali a seconda del contesto) e che noi rispettiamo in questa ricerca i loro dettami: tuttavia è necessario premettere che a volte uno ST esplicito può essere assente in una prestazione degli informanti, ma magari possono essere presenti battute che potrebbero fungere quale inizio di ST (esempio: "è stato un piacere rivederti"). Questi casi, se si verificheranno, saranno analizzati volta per volta. La prestazione potrebbe scalare di un gradino sempre nel livello dell'adeguatezza (da appropriato a accettabile) nel caso di mancanza dello ST esplicito. Va detto comunque che i DCT completati per l'atto interattivo delle CC potrebbero anche portare a risultati diversi se analizzati con metro leggermente differente, ossia non seguendo scrupolosamente lo schema di Schegloff e Sacks (1973). Per questo, sarà molto interessante vedere come il ricercatore indipendente valuterà e analizzerà i dati relativi alle CC.

Solo se gli informanti utilizzano buona parte di queste strategie si può dire che hanno raggiunto una consapevolezza pragmatica di come si chiude una conversazione in lingua italiana. La necessità di valutare le prestazioni dei partecipanti sia a livello di gruppo che individuale ci porta quindi a marcare le categorie fondamentali per questa funzione comunicativa (le PCC e gli ST) con i quattro differenti livelli di performance che abbiamo usato per gli altri due atti comunicativi.

Le tabelle riassuntive dei risultati conseguiti dal Gruppo A nei questionari riguardanti le CC sono presentate nel capitolo 6, assieme agli esempi più eclatanti e ad un'ampia discussione.

Di seguito, proponiamo la spiegazione dettagliata del sistema di codificazione che abbiamo usato per valutare le prestazioni degli allievi nel test riguardante le chiusure conversazionali. Come sopra per le GS, presenteremo degli esempi pratici, tratti dai partecipanti al nostro studio, partendo dallo stesso DCT completato da informanti diversi per osservare come una prestazione sia classificata in un modo piuttosto che in un altro.

## Cap 5: Metodologia

1) Chiusure appropriate: CC che sarebbero considerate appropriate nella LS; uso adeguato di PCC e ST, con più cambi di turno e la possibile intromissione di altri elementi di comunicazione anche dopo l'entrata nelle PCC, come descritto nell'ampia trattazione intrapresa in 1.4.

Esempio da CC 1 aperta (appendice 4): informante **C1-12**:

A (Viaggiatore): Scusi signora, il treno sta per arrivare a Roma?

B (Signora): Sì in 5 minuti ci fermiamo a Termini, la stazione di treno di Roma.

A: Ok grazie

B: Prego...ma lei è italiano?

A: No, sono spagnolo. Sono qui per fare la visita a un amico che abita a Roma.

B: Ho capito. È la sua prima volta a Roma?

A: Sì. Mai sono andato e volevo vedere la città eterna.

B: Sì, è bellissima. Mi raccomando, devi vedere il Vaticano, i Fori, il Colosseo e uscire di testa per il Palatino, etc...

A: Grazie, spero potere vedere tutto, mi fermo per un fine di settimana

B: Cavolo, ma per vedere Roma bene hai bisogno di almeno un mese!!! Ha ha ha

A: Lo so, ma devo ritornare in Spagna.....forse ritorno a luglio.

B: Ok dai siamo a Termini, buon fine di settimana a Roma.

A: Grazie mille signora, anche a lei buon fine di settimana.

L'esempio qui sopra è quello di una GS appropriata: sono infatti presenti varie strategie di prechiusura, con consigli, suggerimenti, tutti elementi che rientrano in quelle fasi che precedono l'entrata nella sequenza finale dell'interazione. C'è l'uso dei marcatori discorsivi che segnalano l'entrata nella fase finale della conversazione, quali "Ok", "bene", "allora". C'è anche la presenza di un adeguato ST per concludere in modo coordinato l'interazione. Anche il fatto che la signora usi l'informalità e il giovane turista usi la formalità nel DCT è adeguato al contesto situazionale. Come sempre, non teniamo in conto errori di tipo linguistico, specialmente nelle produzioni molto positive dal punto di vista pragmatico che è quello che ci interessa di più in questo studio.

2) Chiusure accettabili: sequenze conversazionali che i nativi italiani considererebbero passabili e accettabili, abbastanza semplificate nei cambi di turno e nei possibili riallacci comunicativi, ma comunque provviste dell'impianto basilare delle PCC e di ST.

Esempio da CC1 aperta (appendice 4): informante **C1-1**:

Viaggiatore: Buongiorno, signora. Scusi, è la prima volta che sto a Roma. Che può vedere della città.

## Cap 5: Metodologia

Signora: Buongiorno, Roma è una città meravigliosa, con molti musei, chiese. E puoi mangiare molte cose, come la pizza, è proprio buona!

V: Grazie mille, Roma è la prossima ?

S : Si, certo

V: Grazie, lei è molto gentile arrivederci

S: Ciao

La CC qui sopra è accettabile, per la presenza delle strategie minime necessarie per una corretta chiusura conversazionale, quali, in questo caso, una breve prechiusura che precede un adeguato scambio terminale reciproco. Mancano prechiusure più approfondite su possibili appuntamenti o suggerimenti (come nel caso precedente) per favorire una collocazione a un livello più alto, tuttavia questa produzione è senz'altro accettabile dal punto di vista pragmatico.

3) Chiusure parzialmente incomplete: in questa categoria cadono le prestazioni che un nativo non accetterebbe del tutto come corrette. Può mancare uno degli elementi cardine delle CC, o le PCC o gli ST; l'elaborazione del DCT è faticosa, l'allievo non entra nelle fasi finali dell'interazione e spesso non riporta nel DCT il cambio di turno. L'informante dimostra poca dimestichezza con questa funzione comunicativa, ma prova comunque a presentarci qualcosa.

Esempio da CC1 aperta (appendice 4): informante **C1-2**:

A (Viaggiatore): Ciao signora. Sei di Roma?

B (Signora): Certo, ritorno a casa.

A: Posso farle una domanda?

B: Si, certo.

A: Sai se questa stazione è anche per il bus?

B: Si, ma se non li trovi, puoi domandare al posto di informazione.

A : Grazie

B : Prego

La CC qui sopra è secondo noi parzialmente incompleta : va detto che nelle PCC potrebbero rientrare anche le richieste di informazioni come in questo caso, ma a nostro avviso questo contesto situazionale avrebbe preferito alcune PCC di tipo diverso, come quelle mostrate negli esempi precedenti, con suggerimenti, appuntamenti, consigli e via dicendo. Lo scambio terminale con “grazie” e “prego” potrebbe anche considerarsi realizzato, ma noi riteniamo che uno scambio reciproco di saluti di commiato sarebbe

stato più adeguato al contesto. Anche il ricercatore indipendente si è trovato d'accordo nel classificare come parzialmente incompleta questa CC.

4) Chiusure inaccettabili: qui le CC realizzate sono così scarse che non sarebbero accettate per niente come corrette da un parlante nativo e gli lascerebbero una cattiva impressione. Si verificano quando mancano gli elementi cardine delle CC (o uno solo oppure, ma questo accade più di rado, entrambi) e non c'è consapevolezza dei turni conversazionali e di tutto ciò che si dovrebbe sapere per concludere le interazioni con un minimo di accettabilità.

Esempio da CC1 aperta (appendice 4): informante **C1-5**:

Viaggiatore: Buongiorno signora è libero questo posto?

Signora: Ma certo, prego. Dove va, scendere a Roma Centrale?

V: Sì, ci sono dei amici qui saranno venuti a aspetarmi

S : Conosce Roma ?

V : Sì ho fatto un corso Erasmus all'università.

La CC qui sopra è secondo noi inaccettabile, in quanto non comprende nessuna delle strategie che dovrebbero essere usate, prima per entrare nelle fasi finali di conversazione e poi per concludere l'interazione in maniera coordinata. L'informante in questo caso scrive delle battute sul DCT, ma non interpreta adeguatamente il contesto e la traccia che richiedono specificatamente di completare il dialogo fino a che gli interlocutori si salutano e vanno via (vedi appendice 4). Questa prestazione è risultata inaccettabile anche per il ricercatore indipendente.

Pre-chiusure conversazionali (PCC): elaboreremo un'apposita tabella dove inseriremo "sì" oppure "no", in relazione all'inserimento o meno delle PCC nei DCT da parte dei soggetti; potremo pertanto osservare la frequenza della mancanza delle PCC sull'intero Gruppo A e paragonarla con la frequenza della mancanza degli scambi terminali, così da poter affermare quale delle due ha causato con maggiore incidenza il posizionamento delle prestazioni nelle categorie negative, soprattutto in quella delle CC inaccettabili.

Scambio terminale (ST): come sopra, anche per gli ST elaboreremo una tabella specifica, riguardante l'utilizzo, o meno, di questo elemento cardine delle CC nei questionari completati dagli informanti.

Come abbiamo fatto anche per le funzioni comunicative delle richieste e delle giustificazioni calcoliamo a parte le eventuali non-risposte (i DCT lasciati in bianco dai partecipanti) perchè comunque hanno una loro rilevanza statistica (ovviamente all'interno dei risultati negativi) nelle percentuali che deriveranno dall'analisi dei dati.

## Cap 5: Metodologia

Consideriamo il sistema di codificazione descritto sopra appropriato per lo studio specifico sulle CC, che in effetti si basa essenzialmente sull'utilizzo o mancanza di PCC e/o di ST (e su tutto quello che in queste fasi dell'interazione può esservi inserito, come ampiamente descritto nel capitolo 1.4) in sequenze finali di interazioni in lingua italiana completate da studenti universitari ispanofoni.

Questo sistema di codificazione, come detto in precedenza, si riferisce alla valutazione e classificazione dei dati provenienti dal Gruppo A; per quanto concerne i Gruppi (Y) e (Z) non abbiamo utilizzato lo stesso sistema di codifica dato che i gruppi svolgono il DCT nella propria LM e dunque non è necessario marcare le prestazioni dei gruppi sui differenti livelli di accettabilità. I risultati dei Gruppi (Y) e (Z) sono invece utilizzati nella nostra ricerca come una base per verificare l'ipotesi (3) da noi proposta nel capitolo 4 e che concerne la somiglianza, a livello strutturale, delle norme usate per chiudere interazioni in spagnolo e italiano.

Questo è essenzialmente uno studio qualitativo, dal momento che siamo soprattutto interessati nella qualità delle prestazioni degli informanti: tuttavia, con lo scopo di rendere i più espliciti possibili i risultati conseguiti nei DCT, abbiamo anche utilizzato delle statistiche elementari per fornire a chi legge un'idea e un impatto immediati sulle percentuali dei risultati. Presenteremo le tabelle esemplificative di tutte queste statistiche nel capitolo 6 dedicato alla discussione dei risultati stessi. Premettiamo fin d'ora che nelle sottosezioni dove si descrive il confronto tra un atto comunicativo in modalità aperta e chiusa oppure tra due sottogruppi diversi (come un sottogruppo universitario e uno EOI nella fase principale della ricerca), queste sottosezioni conterranno sia la percentuale statistica delle prestazioni degli informanti secondo le categorie (prestazioni appropriate, accettabili, ecc) e sia la percentuale delle strategie utilizzate dagli allievi per quello specifico atto comunicativo (ad esempio, IFID, ammissioni, promesse, ecc per le GS)

Nel prossimo sottocapitolo descriveremo la procedura di convalida dei dati e posizionamento nelle corrette categorie eseguita da un ricercatore indipendente, un madrelingua italiano qualificato in studi linguistici, che ha osservato i dati provenienti dal Gruppo Principale per vedere se c'era un accordo accettabile sul sistema di codifica.

### **5.5: ACCORDO SULLA CODIFICAZIONE E VALUTAZIONE DEI DATI.**

L'accordo sulla codificazione e valutazione dei dati (*intercoding agreement*) è spesso necessario in alcuni tipi di lavori scientifici, laddove le categorie preparate dal

## Cap 5: Metodologia

ricercatore hanno bisogno di essere convalidate da un osservatore indipendente, che si prefigge l'obiettivo di estrapolare le proprie categorie dagli stessi dati su cui lavora l'autore dello studio (come affermano alcuni specialisti della metodologia qualitativa: Van Maanen 1983:160-176; Seliger e Shohamy 1989:205; Silverman 2004).

In questo caso specifico avevamo la necessità di ricevere un feedback sulla codificazione dei dati per assicurare la validità del nostro sistema di codifica e l'assenso sul posizionamento in determinate categorie delle prestazioni degli informanti del gruppo Principale (studenti ispanofoni che apprendono l'italiano). Di conseguenza, abbiamo provato a ottenere la collaborazione di un ricercatore indipendente, naturalmente di madrelingua italiano e con ampia conoscenza della linguistica. Questa persona non aveva un rapporto di amicizia con noi, nè conosceva il contenuto, le ipotesi e le implicazioni della ricerca, ma semplicemente ha ricevuto i dati provenienti dal Gruppo Principale (seconda fase della ricerca) senza sapere dove noi avevamo posizionato le prestazioni dei soggetti seguendo il nostro sistema di codifica dei dati.

Il ricercatore indipendente (la cui identità, così come per gli allievi, deve essere protetta dalle norme etiche già segnalate nel sottocapitolo precedente, ma che ci ha comunque fornito una dichiarazione firmata del proprio lavoro per questa ricerca, visibile nell'appendice B) ha naturalmente ricevuto lo schema del nostro sistema di codifica dei dati (come anche in Pedlow et Al. 2001:34) e della documentazione relativa agli atti linguistici sotto osservazione per familiarizzare con la terminologia normalmente usata in questo specifico settore di studi pragmatici. Il ricercatore ha pertanto proceduto a esaminare i DCT pervenuti in suo possesso e completati dagli studenti universitari ispanofoni, con la possibilità di preparare per conto suo anche una lista di categorie diverse dalla nostra qualora lo ritenesse necessario e poi provvedendo a posizionare le prestazioni dei partecipanti laddove maggiormente lo ritenesse opportuno.

Nei sottocapitoli precedenti relativi alle GS e alle CC abbiamo già fornito alcuni cenni sull'eventuale parere del ricercatore indipendente su alcuni specifici esempi di DCT.

Alla fine, l'osservatore indipendente ha preparato una lista con i risultati degli informanti e dei brevi commenti sul piazzamento di alcuni soggetti e ci ha fornito cortesemente il materiale che presenteremo dettagliatamente nella sezione 6.5 del nostro studio e nell'appendice B per vedere se c'è stato accordo nella valutazione delle prestazioni fatte registrare dai partecipanti alla seconda fase della ricerca.

Secondo Seliger e Shohamy (1989:187) l'accordo si può considerare raggiunto qualora vi sia almeno il 70% di prestazioni collocate dal ricercatore indipendente nelle stesse



## Cap 5: Metodologia

categorie dove le ha collocate l'autore dello studio; nella sezione 6.5 vedremo la percentuale di accordo effettivamente ottenuta.

Dopo aver discusso il criterio dell'accordo sulla codificazione e valutazione dei dati, possiamo terminare questa sezione e anche il capitolo 5 del nostro studio che ha riguardato tutta la base metodologica della ricerca.

Abbiamo spiegato il criterio di pre-selezione e selezione dei soggetti partecipanti al test, con la questione della loro provenienza geografica e scolastica; abbiamo descritto il test somministrato agli allievi e abbiamo discusso il perchè scegliere lo strumento metodologico dei DCT invece di altre metodologie di raccolta dati utilizzate negli studi interculturali sulla pragmatica; abbiamo quindi descritto le due fasi di svolgimento della ricerca, la prima fase pilota e la seconda fase; in seguito ci siamo soffermati sul sistema di codifica che abbiamo impiantato per questo studio, con referenza ai tre differenti atti comunicativi ed abbiamo infine presentato le informazioni necessarie per spiegare l'assenso sulla codifica e valutazione dei risultati conseguiti ottenuto con l'ausilio di un ricercatore indipendente, madrelingua italiano ed esperto di linguistica.

Siamo ora pronti per addentrarci nel capitolo 6 del nostro lavoro, che sarà centrato sui risultati della ricerca: presenteremo tabelle con le prestazioni degli allievi partecipanti e ne discuteremo ampiamente, tenendo come logico in considerazione primaria i risultati ottenuti dai soggetti appartenenti al Gruppo Pilota e poi soprattutto i risultati ottenuti dal Gruppo Principale.

## **CAPITOLO 6: PRESENTAZIONE E DISCUSSIONE DEI RISULTATI**

In questo capitolo presentiamo e discutiamo i risultati ottenuti dai nostri partecipanti al test: partiremo con il Gruppo Pilota, ispanofoni che apprendono l'italiano come LS, e inizieremo pertanto dalla fase pilota della nostra ricerca.

Come detto nel capitolo precedente, gli allievi ispanofoni (Gruppo Pilota) che hanno preso parte alla fase pilota del nostro studio sono stati 91. Ricordiamo anche che abbiamo codificato gli informanti nei seguenti sottogruppi:

A1: da 1 a 34 (hanno svolto l'intero test presentato nell'appendice 1)

A2: da 35 a 66 (hanno svolto solo le RR (2) e (3) dell'appendice 1)

B1: da 1 a 13 (hanno svolto il test presentato nell'appendice 2)

B2 da 1 a 12. (hanno svolto il test presentato nell'appendice 3)

Tutti i soggetti della fase pilota erano studenti universitari, e avevano un livello B1 (con riferimento al quadro comune europeo delle lingue) di conoscenza della lingua italiana.

Come già detto la fase pilota dello studio serve per limare eventuali manchevolezze della metodologia, per rivedere alcuni degli strumenti di analisi e per ottimizzare la seconda fase dello studio.

Nel nostro caso, la fase pilota non ci ha visto presenti nelle classi oggetto del test e quindi non abbiamo direttamente fatto da supervisor alla raccolta dati in questa parte dello studio. Oltre a questo fatto, va sottolineato che i dialoghi presentati agli allievi sono stati rivisitati e cambiati in parte nella seconda fase, rendendoli anche più espliciti in qualche situazione specifica.

Come già detto nel capitolo 5, abbiamo ridotto da tre a due gli atti comunicativi sotto osservazione nella seconda fase, eliminando dalla ricerca le RR, che invece erano state trattate nel corso della fase pilota.

Inoltre, nella fase pilota corrispondente ai gruppi A1 e A2 (1-66) gli informanti non hanno riempito il questionario relativo alla loro storia linguistica, con particolare rilevanza per la conoscenza dell'italiano, semplicemente perchè non lo avevamo ancora approntato, come invece è avvenuto con tutti i partecipanti alla seconda fase della ricerca e con i partecipanti dei sottogruppi B1 e B2 (25 allievi in totale) della fase pilota.

### **6.0: Possibili analisi dei DCT secondo schemi diversi da quelli impiegati in questo studio.**

Prima di soffermarci sui risultati conseguiti nella fase pilota, vogliamo aprire una parentesi per dire che i dati da noi raccolti per mezzo dei DCT avrebbero potuto

ovviamente essere analizzati in maniere diverse. Come abbiamo spiegato nel capitolo 5, e in particolare in 5.2.1, siamo interessati a vedere se i nostri informanti, che sono allievi di una LS che apprendono in classe, siano in grado di produrre le formule pragmatiche essenziali per gli atti comunicativi sotto osservazione, vale a dire RR, GS CC nella fase pilota e GS e CC nella fase principale della ricerca. Vogliamo osservare se gli allievi sanno utilizzare in modo adeguato o meno quelle strategie di cui abbiamo parlato diffusamente nelle sottosezioni 5.4.1, 5.4.2 e 5.4.3. Pertanto tutti i nostri DCT saranno analizzati e valutati tenendo primariamente in considerazione l'uso corretto delle strategie tipiche degli atti comunicativi delle RR, GS e CC e quindi non valuteremo sistematicamente gli altri aspetti linguistici della prestazione, anche se ovviamente potremo assegnare una classificazione migliore a una realizzazione più adeguata dal punto di vista linguistico rispetto ad un'altra.

### **6.0.1: Cenni di analisi dei DCT secondo lo schema della competenza comunicativa di Canale**

Naturalmente siamo consapevoli che altri tipi di analisi potrebbero essere fatte su questi dati da noi raccolti, ad esempio basandosi sullo schema della competenza comunicativa che partendo da Hymes arriva attraverso Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1990) e Celce-Murcia et al. (1995) fino a Alcón Soler (2000). Canale (1983), come avevamo visto nel sottocapitolo 3.2, divide la competenza comunicativa in quattro sottocomponenti: competenza grammaticale (che si riferisce agli aspetti più strettamente linguistici, come morfologia, sintassi, lessico, pronuncia e ortografia); competenza sociolinguistica (il modo appropriato con cui espressioni di vario tipo sono prodotte e capite nei vari contesti sociolinguistici che si vengono a creare, quindi anche considerando lo status sociale degli interlocutori, lo scopo della conversazione, ecc (Canale 1983:7-9); la competenza discorsiva (vale a dire la capacità di combinare forma e significato per produrre e interpretare testi scritti e orali di vario genere, come saggi, lettere d'affari, narrativa orale e altro, basandosi sui concetti di "coesione" nella forma linguistica e di "coerenza" nel significato (Canale 1983:9-10); e la competenza strategica (Canale 1983:10-12), che include la capacità di utilizzare strategie verbali e non verbali per risolvere problemi quando la comunicazione è difficile e per aumentarne l'efficacia quando necessario e possibile.

Sarebbe stato senz'altro possibile analizzare i nostri DCT secondo questo schema di competenza comunicativa o quelli successivi di Bachman (1990:85) o di Alcón Soler

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati

(2000:262), e del resto i fattori descritti sopra ritornano in parte anche nello schema teorico preparato da Blum-Kulka, House e Kasper (1989) cui ci siamo ispirati per le nostre categorie, soprattutto l'attenzione allo status sociale degli interlocutori e agli obiettivi dell'interazione. Del resto, quando Alcón Soler (2000:262) afferma che la competenza discorsiva include le due sottocompetenze linguistica e pragmatica, mentre la competenza strategica include le strategie di comunicare e apprendere, possiamo dire che anche la nostra ricerca si propone di vedere se questi allievi hanno sviluppato una competenza pragmatica specifica negli SA osservati (quindi se hanno acquisito almeno una parte della competenza discorsiva secondo Alcón Soler).

Per una maggiore completezza del nostro studio anticipiamo ora le analisi di alcuni dati relativi alla fase principale della ricerca fatte secondo gli schemi dettati da Canale (1983) e iniziamo dall'analisi della GS 1 aperta dell'informante **C1-2**:

A (Valentina): Buongiorno professore

B (Professore): Buongiorno Valentina. Hai qualcosa per me?

A: Certo. Ma mi dispiace tantissimo, ho dimenticato il suo libro a casa, le posso trovare domani?

B: Certo. Domani alle 11. È importante.

A: Ok. Ci vediamo

La competenza grammaticale risente soltanto della presenza del "le" al posto di "la" per possibile transfer dalla LM spagnolo; la competenza sociolinguistica ci sembra adeguata al contesto situazionale che richiede preferibilmente la formalità tra gli interlocutori; per quanto riguarda la competenza discorsiva così come la intende Canale, abbiamo qualche dubbio sulla coerenza della risposta di Valentina "certo" alla domanda del professore "hai qualcosa per me?", risposta che poi è subito seguita da "ma mi dispiace tantissimo.....". In quel punto il DCT sembra incoerente, ma può anche essere che Valentina abbia comunque qualcosa per il suo professore, ma che questo qualcosa non sia il libro; la competenza sociolinguistica è inoltre presente nell'offerta di riparazione, che è la strategia qui usata per risolvere il problema che sussiste dopo le scuse di rito. Noi abbiamo considerato nella nostra analisi il DCT accettabile in quanto l'informante utilizza le strategie consone per giustificarsi nella comunità dei parlanti e per cercare di ovviare all'errore commesso.

Come detto poco prima, nella competenza sociolinguistica è molto importante che gli interlocutori utilizzino un registro adeguato alle attività comunicative che si stanno

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati

svolgendo. I seguenti esempi tratti dalle GS 3 aperta e chiusa di **C2-27** ci illustrano questa situazione. Iniziamo da **C2-27** GS 3 aperta:

A (Manager) Entrare, per favore

B (Laureato) Bongiorno, sono venuto all'ora giusta, ma che cazzo è stato facendo tutto questo tempo?

A: Disculpe, è stato molto impiegato. Disculpe per farti perdere il tempo.

B. Fa niente, ma metiti questo lavoro per il culo! Arrivederci.

Mostriamo ora anche la GS 3 chiusa di **C2-27**:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager) Grazie, disculpa che ti ho fatto venire così tarde

B (Laureato) Fa niente, caro manager

A: Sono contento che tu capisca la situazione.

B: È normale, voi i capitalisti sempre esplotano i poveri e ci fanno aspettare e soffrire perchè le nostre vite non sono importanti per te

A: Sarebbe bene se non mi parli in questo modo

B: Disculpe

Al di là dell'analisi pragmatica modello CCSARP che faremo in seguito, descrivendo i dati del sottogruppo C2, è evidente che questi DCT non rispettano i canoni della competenza sociolinguistica osservati sopra, perchè il registro usato nello scambio non è quello richiesto dallo status sociale degli interlocutori e dal contesto comunicativo in cui si svolge il dialogo. Nel primo esempio sono presenti forti elementi di volgarità, ovviamente non adatti al tipo di situazione perchè tolgono alla persona che parla in quel modo ogni possibilità di ottenere il lavoro desiderato. Anche se si è arrabbiati per la lunga attesa, in un colloquio di lavoro bisogna controllarsi e cercare di ottenere il massimo del risultato nell'intervista con il manager. Nel secondo esempio, non c'è volgarità, ma il contenuto che l'informante propone nel suo DCT non è ugualmente adeguato al contesto situazionale. La critica al capitalismo che l'informante compie è del tutto fuori luogo in un colloquio di lavoro dove il potenziale candidato dovrebbe semplicemente rispondere alle domande del manager o esporre in modo costruttivo le proprie idee, senza mai fare cose che potrebbero compromettere le sue chances di conseguire il posto di lavoro, come invece fa il soggetto qui sopra.

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati

Vediamo adesso un altro DCT, questo tratto dall'allievo **C2-22** e relativo alla GS 2 chiusa:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!* (battuta fornita agli informanti sul DCT)

A (Valerio): Scusa Mario, ma ho perso l'autobus e.....

B (Mario): sono stanco di aspettare sempre che mi trovo con te! Non puoi uscire avanti di casa?

A : Hai ragione. Cercherò di cambiare.

B : Sempre dici lo stesso ma mai lo fai

A : Andiamo dentro a fare il progetto, Mario. Scusami, non succederà di nuovo.

La competenza grammaticale risente di qualche errore di trasferimento quale “mi trovo con te” e “avanti” utilizzato pensando a “antes” invece del corretto “prima”, oltre a errori di sintassi “sempre dici lo stesso ma mai lo fai”; la competenza sociolinguistica ci sembra adeguata al contesto situazionale, comprendendo le scuse e l'ammissione della propria responsabilità, poi la promessa ripetuta che questi fatti non accadranno in futuro e l'alleggerimento 7c che sposta l'attenzione dal fatto passato all'evento futuro e che rappresenta pertanto una valida strategia per guardare avanti e non soffermarsi e perdere troppo tempo su ciò che ormai è stato; anche la competenza discorsiva intesa qui nel senso di una adeguata coerenza nel corso del DCT sembra esserci. Pertanto il DCT sarebbe abbastanza accettabile secondo lo schema di Canale e anche noi lo abbiamo considerato accettabile basandoci sulla nostra analisi. Va detto che non sempre è facile ritrovare la competenza strategica di Canale in questi DCT dalla lunghezza comunque ridotta: normalmente la competenza strategica di Canale interviene quando ad esempio un allievo non sapendo il termine “stazione ferroviaria”, potrebbe cercare di farsi capire utilizzando parafrasi quali “il posto dove vanno i treni” oppure “il posto per i treni” (Canale 1983:11). La competenza strategica, oltre che per difficoltà lessicali e grammaticali, può essere utilizzata da un allievo anche per difficoltà di tipo sociolinguistico, quando si hanno dei dubbi su quale forma sia più corretta usare, ad esempio l'uso neutro, per andare sul sicuro, di “come va?”, al posto di “come sta?” oppure “come stai?” (Canale 1983:24). In questi nostri specifici DCT è più riscontrabile la competenza sociolinguistica di Canale che quella strategica.

Passiamo ora ad analizzare il frammento tratto dal soggetto **D1-18** e relativo alla GS 3 aperta:

A (Manager): Scusi il mio ritardo, ero molto occupato.

B (Laureato): Non si preoccupi, non c'è problema.

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati

A : La chiameremo presto.

B: Arrivederci

Qui si registra una buona competenza grammaticale e anche sociolinguistica, dato che il manager utilizza le strategie dell'ifid, dell'ammissione delle proprie responsabilità e delle spiegazioni, nonché l'offerta di riparazione che è un po' anche come una promessa verso il giovane laureato "la chiameremo presto". Quindi la competenza sociolinguistica secondo Canale sembra qui assolta, mentre una certa coerenza discorsiva è presente e pertanto il DCT sarebbe accettabile secondo gli schemi di Canale ed è stato considerato accettabile anche da noi.

Soffermiamoci adesso su un altro frammento, stavolta relativo alla CC 1 aperta e tratto dall'informante **D2-2**:

A (Signora): Allora, manca poco

B (Viaggiatore): È vero

A: È nervoso?

B: Un po', non sono mai stato a Roma

A: È una bella città. Gli consiglio di visitare il Foro Romano.

B: Molte grazie. Infatti ci vado domani.

A : Bravo! Senta. Mi sembra che mancano soltanto due minuti. Se non le dispiace, potrebbe aiutarmi con le mie valigie?

B : Non c'è problema. No si preoccupi. Ci penso io alle sue valigie.

A : Grazie

B : Prego. Eccole qua!

A: Molte grazie. Buona stanza a Roma.

B: Grazie. Arrivederla!

A: Arrivederci.

Questo DCT presenta, per quanto concerne la competenza grammaticale, alcuni errori di transfer dallo spagnolo come "molte grazie", "aconsiglio" (da "aconsejo"), "buona stanza" al posto di "buona permanenza", "no si preoccupi"; la competenza sociolinguistica è adeguata al contesto situazionale che richiede di preferenza la formalità e l'uso delle strategie adeguate per la comunità dei parlanti italiana come le PCC per entrare nelle fasi finali dell'interazione e lo scambio reciproco dei saluti di commiato; c'è senz'altro una certa coerenza nel corso del DCT e quindi una competenza discorsiva di fondo. Il DCT qui sopra è abbastanza accettabile per gli

schemi di Canale (con alcune lacune in competenza grammaticale), ed è stato da noi considerato accettabile nella nostra analisi dei dati.

### **6.0.2: Cenni di analisi linguistica dei DCT.**

Sarebbe poi senz'altro possibile analizzare questi dati secondo una classificazione più decisamente linguistica, basandosi strettamente sull'uso corretto o meno delle forme linguistiche appropriate in quella situazione.

Per fare ciò si possono prendere come parametri per l'analisi linguistica le indicazioni contenute nella Grande Grammatica di Consultazione in tre volumi di Renzi (1988), Renzi e Salvi (1991), e Renzi, Salvi e Cardinaletti (1995) che è un'opera di notevole spessore fortemente ispirata dalla grammatica generativo-trasformativa di Chomsky, oppure la Grammatica Italiana di Serianni (1997), più tradizionale e potremo dire saussuriana, ma comunque molto valida anche essa per analizzare in maniera compiuta questi dati.

La Grande Grammatica di Renzi et Al. presenta nel primo e nel secondo volume la descrizione della frase e successivamente dei vari sintagmi (nominale, preposizionale, verbale, aggettivale, avverbiale) per poi passare alla subordinazione: si parla di temi importanti quali le strutture coordinate e l'accordo che può essere in numero, persona e genere, con particolare attenzione all'accordo del participio passato che spesso crea problemi agli studenti di italiano LS. Nel terzo volume gli autori presentano le frasi principali, i segnali discorsivi, le deissi, le interiezioni, il discorso riportato e la formazione delle parole.

La Grammatica Italiana di Serianni cambia l'approccio al tema in quanto si parte con la fonologia e poi si passa all'analisi logica e quindi grammaticale (la morfologia), per poi proseguire con la sintassi della proposizione e del periodo e con la formazione delle parole, vale a dire che Serianni segue un percorso più basato sul sistema linguistico generale dell'italiano, sviscerandolo sottosistema per sottosistema.

Noi non siamo qui interessati al diverso approccio utilizzato e seguito dalle due opere, ma riconosciamo una notevole validità a entrambe, che ben si prestano a fungere da parametri per la nostra dimostrativa analisi linguistica dei DCT.

Iniziamo quindi ad osservare come poteva essere l'analisi puramente linguistica dei DCT già analizzati secondo lo schema della competenza comunicativa proposto da Canale e prendiamo il DCT completato dall'allievo **C1-2** (GS1 aperta):

A (Valentina): Buongiorno professore



## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati

B (Professore): Buongiorno Valentina. Hai qualcosa per me?

A: Certo. Ma mi dispiace tantissimo, ho dimenticato il suo libro a casa, le posso trovare domani?

B: Certo. Domani alle 11. È importante.

A: Ok. Ci vediamo

Intanto premettiamo che il DCT è accettabile dal punto di vista dell'analisi CCSARP da noi utilizzata in questo studio: anche il ricercatore indipendente lo ha considerato accettabile nella sua analisi dei dati. Questo perchè sono presenti alcune delle strategie pragmaticamente corrette per questo SA, d'accordo con quanto detto in 5.4.2 quali l'IFID (in questo caso intensificata), l'ammissione di responsabilità e l'offerta di riparazione.

Osservando il DCT dal punto di vista strettamente linguistico, c'è un errore di tipo morfologico, il pronome "le" di Valentina che avrebbe dovuto essere un "la" (la posso trovare domani?); inoltre, secondo Serianni (anche in un suo successivo lavoro in questa direzione nel 2006), un'espressione per essere linguisticamente corretta ha bisogno di coerenza e coesione, e in questo DCT alla domanda del professore "hai qualcosa per me?", la risposta di Valentina "certo" subito seguita da "ma mi dispiace tantissimo, ho dimenticato il suo libro a casa" non ci sembra coerente, perchè Valentina, d'accordo al contesto fornito, avrebbe dovuto rispondere qualcosa come "no, mi dispiace tantissimo, ma ho dimenticato il suo libro a casa" o qualcosa di questo tipo. Naturalmente l'informante può aver pensato a una situazione in cui Valentina avesse comunque qualcosa per il professore, ma questo non era esplicitamente richiesto dalla traccia del DCT.

Questi ci sembrano pertanto gli errori linguistici sottolineabili nel DCT di C1-2 e ricordiamo ancora che noi abbiamo considerato accettabile questo DCT secondo la nostra analisi dei dati; passiamo ora ad osservare il frammento tratto dall'informante **C2-22** (GS2 chiusa):

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Scusa Mario, ma ho perso l'autobus e.....

B (Mario): sono stanco di aspettare sempre che mi trovo con te! Non puoi uscire avanti di casa?

A : Hai ragione. Cercherò di cambiare.

B : Sempre dici lo stesso ma mai lo fai

A : Andiamo dentro a fare il progetto, Mario. Scusami, non succederà di nuovo.

Vediamo che tipi di errori linguistici possiamo trovare e ci soffermiamo su ciò che dice Mario “sono stanco di aspettare sempre che mi trovo con te”: la produzione corretta avrebbe potuto essere “sono stanco di aspettare ogni volta quando mi devo incontrare con te”. Pertanto qui c’è un errore lessicale, dovuto al transfer con lo spagnolo, con l’uso del verbo “trovare” al posto del verbo “incontrare”; un’altro errore lessicale con l’uso di “avanti” al posto di “prima” (ancora causato dal transfer dalla LM); un errore sul piano della morfologia verbale perchè è preferibile aggiungere un verbo modale al presente (“devo” oppure “dobbiamo” e mettere dunque il verbo “incontrare” all’infinito; e un errore sul piano della sintassi della proposizione, in quanto la subordinata corretta da utilizzare è di tipo temporale, mentre da ciò che dice Mario “sempre che mi trovo con te” questo non si evince con chiarezza. Un esempio di frase linguisticamente corretta sarebbe stata: “sono stanco di aspettare sempre quando devo incontrarmi con te”. Anche la sintassi in “ma mai lo fai” potrebbe essere più correttamente resa con “ma non lo fai mai”. Il resto del DCT sembra linguisticamente corretto. Noi avevamo considerato accettabile questo DCT nella nostra valutazione per la presenza di valide strategie per le GS, cioè delle scuse (IFID), delle spiegazioni su ciò che ha causato il ritardo, della promessa ribadita che un fatto del genere non succederà più, dell’alleggerimento di tipo 7c che permette all’interlocutore di spostare l’attenzione dal fatto accaduto all’evento futuro, in questo caso al progetto di ingegneria dei trasporti che Valerio e Mario devono preparare insieme. Anche il ricercatore indipendente ha considerato accettabile questo DCT dal punto di vista pragmatico.

Passiamo ora ad osservare il DCT tratto dall’informante **D1-18** (GS3 aperta):

A (Manager): Scusi il mio ritardo, ero molto occupato.

B (Laureato): Non si preoccupi, non c’è problema.

A : La chiameremo presto.

B: Arrivederci

In questo DCT non appaiono errori di tipo linguistico, forse anche perchè il dialogo è piuttosto limitato in lunghezza: tuttavia i fatti sono questi e il DCT di D1-18 sarebbe linguisticamente accettabile, e anche noi lo abbiamo valutato accettabile nell’analisi basata sul CCSARP che abbiamo proposto nella nostra ricerca, in quanto sono presenti alcune delle strategie essenziali per giustificarsi, quali l’IFID, l’ammissione di responsabilità, le spiegazioni, e l’offerta di riparazione “la chiameremo presto”, che corrisponde quasi a una promessa fatta al candidato. Riportiamo inoltre che anche il ricercatore indipendente ha classificato come accettabile questa prestazione.

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati

Veniamo ora al frammento tratto dall'allievo **D2-2** (CC1 aperta) che è il seguente:

A (Signora): Allora, manca poco

B (Viaggiatore): È vero

A: È nervoso?

B: Un po', non sono mai stato a Roma

A: È una bella città. Gli consiglio di visitare il Foro Romano.

B: Molte grazie. Infatti ci vado domani.

A: Bravo! Senta. Mi sembra che mancano soltanto due minuti. Se non le dispiace, potrebbe aiutarmi con le mie valigie?

B: Non c'è problema. No si preoccupi. Ci penso io alle sue valigie.

A: Grazie

B: Prego. Eccole qua!

A: Molte grazie. Buona stanza a Roma.

B: Grazie. Arrivederla!

A: Arrivederci

Parallelamente all'ampiezza del dialogo sembrano aumentare un poco i problemi di tipo strettamente linguistico: c'è la grafia "aconsiglio" probabilmente dovuta al transfer dallo spagnolo "aconsejo"; poi l'imperativo negativo alla spagnola "no si preoccupi" e l'errore lessicale "buona stanza a Roma" al posto del corretto "buona permanenza a Roma". Tuttavia questa ci sembra una buona prestazione, senz'altro accettabile se analizzata dal punto di vista linguistico, con qualche errore che però non incide sulla comprensione del DCT. Noi abbiamo considerato come accettabile questo DCT nella nostra analisi dei dati per la consapevolezza mostrata dall'informante nel saper entrare nelle fasi finali della conversazione e di preparare con adeguate PCC lo scambio finale di saluti reciproci formali, adatti al contesto situazionale. Anche lo studioso che ci ha fornito *l'intercoding agreement* ha valutato questa prestazione come accettabile.

Soffermiamoci ora sul DCT tratto dall'informante **E1-2** (CC1 chiusa):

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati

B (Signora): Ecco Roma!

A (Viaggiatore): Un attimo, signora. Dove posso trovare l'albergo più prossimo?

B: Bene, lei può andare dal Ntl che c'è in Via Augusto.

A: È lontano?

B: No, saranno 50 metri a piedi.

A: Benissimo. Grazie di tutto.

B: Prego. È stato un piacere conoscerla.

A: Anche per me. Grazie ancora e arrivederci.

B: Prego. Ciao, ciao.

Questo dialogo è abbastanza corretto dal punto di vista dell'analisi linguistica: c'è un errore lessicale "dove posso trovare l'albergo più prossimo" invece di "più vicino" e si potrebbe discutere sull'errore preposizionale "lei può andare dal NTL" in quanto, riferendosi al nome di un albergo, l'espressione più corretta dovrebbe essere "lei può andare al NTL". Alla fine del dialogo, il saluto informale "ciao ciao", non è del tutto adeguato al resto del testo, che utilizza correttamente la formalità adatta a quel contesto situazionale, ma si può spiegare con il fatto che la signora può sentirsi autorizzata a salutare informalmente il giovane viaggiatore dalle norme di interazione sociale della comunità di parlanti. Ma per il resto si tratta di un dialogo accettabile dal punto di vista dell'analisi linguistica, mentre noi, ed anche il ricercatore indipendente, lo avevamo considerato appropriato secondo la nostra analisi basata sul lavoro di Schegloff e Sacks (1973) per le CC, per la presenza di adeguate PCC ed entrata coordinata nelle fasi finali dell'interazione, nonché di un reciproco scambio terminale, che può essere anche considerato pragmaticamente corretto se si tiene in considerazione la differenza di età tra i due interlocutori.

Vogliamo soffermarci ancora su un DCT e analizzarlo dal punto di vista linguistico e facciamo dunque riferimento al frammento tratto dall'informante **C2-27** (GS3 chiusa):

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.*

A (Manager) Grazie, discolpa che ti ho fatto venire così tarde

B (Laureato) Fa niente, caro manager

A: Sono contento che tu capisca la situazione.

B: È normale, voi i capitalisti sempre esplotano i poveri e ci fanno aspettare e soffrire perchè le nostre vite non sono importanti per te

A: Sarebbe bene se non mi parli in questo modo

### B: Disculpe

In questo DCT sono presenti vari errori di tipo linguistico: il manager, ad esempio, inizia con “disculpa” che chiaramente non è lingua italiana, e poi prosegue con “tarde” per “tardi”; anche il “caro manager” è quanto meno ironico linguisticamente, comunque non sarebbe adeguato alla situazione. Più avanti c’è un altro errore lessicale quando il laureato dice “esplotano” per sfruttano, e poi c’è un errore di accordo quando viene utilizzato “te” al posto di “voi”, più adeguato per come era iniziata la frase. Questa frase del laureato manca di coesione: infatti sarebbe stata più corretta dal punto di vista linguistico se fosse stata la seguente: “Voi capitalisti sempre sfruttate i poveri, e ci fate aspettare perchè le nostre vite non sono importanti per voi”. Poi il manager dice “sarebbe bene se non mi parli in questo modo” e ciò non ci convince linguisticamente in quanto preferiamo “sarebbe bene (o meglio) che non mi parlassi (o parlasse) in questo modo”. Già visto poi l’errore del “disculpe” finale che non è lingua italiana. Dall’analisi linguistica di questo dialogo si deduce che la prestazione è piuttosto scarsa, e potrebbe essere linguisticamente parzialmente incompleta. Noi, nell’analisi diversa e di tipo pragmatico che abbiamo proposto, abbiamo valutato come accettabile la prestazione perchè comunque l’informante ha inserito delle strategie (quali IFID e ammissione di responsabilità) che sono essenziali nell’articolare una corretta giustificazione. Il ricercatore indipendente ha considerato questa prestazione come accettabile con punto interrogativo, perchè effettivamente si tratta di una realizzazione al limite tra accettabile e parzialmente incompleta.

Come possiamo osservare, un’analisi prettamente linguistica può portare a dei risultati diversi da quelli che noi abbiamo ottenuto nella nostra ricerca basandoci su altri schemi di valutazione e classificazione delle prestazioni. Ciò nonostante è indubbiamente interessante vedere come i dati ricavati dai DCT si prestino a vari tipi di analisi e sono dunque utilissimi strumenti per investigare i vari aspetti dell’apprendimento di una LS.

In queste ultime pagine abbiamo presentato dei cenni essenziali di analisi linguistica dei nostri DCT, comparandola con la nostra analisi basata sul CCSARP per le GS e su Schegloff e Sacks per le CC; tutto ciò ha fatto seguito al tipo di analisi realizzata secondo lo schema della competenza comunicativa di Canale.

Ribadiamo che noi abbiamo deciso di analizzare i dati in nostro possesso secondo il metodo CCSARP per RR (solo fase pilota) e GS (intero studio) e secondo l’analisi della conversazione di Schegloff e Sacks per quanto riguarda le CC, in quanto siamo interessati ad osservare la consapevolezza pragmatica che i nostri informanti ispanofoni

di livello B1 del Quadro di Riferimento Europeo hanno di alcuni atti comunicativi della loro LS affine, vale a dire l'italiano, e pertanto vogliamo vedere se utilizzano quelle strategie descritte nelle analisi sopracitate. Per questi motivi la nostra analisi dei DCT non si soffermerà minuziosamente sugli errori di tipo linguistico (lessicale, morfologico, sintattico) che tuttavia metteremo in risalto specie nelle circostanze dove essi siano più evidenti.

Torneremo su questo discorso nel capitolo 7 quando tratteremo i possibili scenari futuri per questo tipo di ricerche; per il momento passiamo di nuovo al discorso che avevamo qui sopra interrotto per aprire questa parentesi sui vari tipi di analisi che si possono effettuare con i nostri DCT.

Vediamo ora in dettaglio cosa è accaduto nella fase pilota dello studio e inizieremo la nostra carrellata dai risultati conseguiti dal gruppo A1 (soggetti 1-34).

Cominceremo dall'atto comunicativo delle richieste (RR) che per quanto riguarda questo sottogruppo ha visto esclusivamente la presentazione agli alunni di RR chiuse (vale a dire con un dialogo di partenza già predisposto, che in qualche modo "obbligava" gli informanti ad andare in una certa direzione).

## **6.1: FASE PILOTA: ANALISI DEI RISULTATI DEL GRUPPO PILOTA**

### **6.1.1: Analisi delle Richieste del sottogruppo A1.**

Premettiamo che nelle tre RR chiuse da noi impiegate per la preparazione dei DCT presentati agli informanti si possono rilevare le seguenti relazioni di potere che hanno la loro rilevanza nel modo in cui gli allievi eseguono il test:

RR 1  $x < y$

RR 2  $x = y$

RR 3  $x > y$

dove  $x$  è la persona che formula la richiesta e  $y$  chi dovrebbe ottemperarla. Infatti in RR1 (vedi Appendice 1) c'è un ragazzo che ha bisogno di un passaggio a casa e dovrà formulare la sua richiesta ad un signore che conosce e che vive nella stessa strada. Il ragazzo che deve chiedere un favore all'adulto automaticamente si colloca in una posizione di inferiorità sociale nei confronti del suo interlocutore.

In RR2 il dialogo è tra due studenti che quindi sono a tutti gli effetti sullo stesso livello sociale, mentre in RR3 la richiesta è formulata da un vigile che è un pubblico ufficiale (quindi da una persona con una sua definita autorità) nei confronti di un qualsiasi

auomobilista e pertanto il vigile si trova in posizione di superiorità sociale sul proprio interlocutore.

Detto questo e rimandando al sottocapitolo 5.4.1 per rivedere il nostro sistema di codificazione delle richieste, vediamo i risultati conseguiti dagli allievi del sottogruppo A1 nella RR1, includendo anche la percentuale statistica corrispondente:

RR appropriate 6	17,64%
RR accettabili 11	32,35%
RR parzialmente incomplete 12	35,29%
RR inaccettabili 5	14,70%

Guardando alle strategie utilizzate dai partecipanti nella RR 1, appaiono i seguenti dati, anch'essi correlati dalla percentuale statistica corrispondente :

Strategie dirette : performativo impositivo	1	2,94%
Performativo attenuato	7	20,58%
Obbligo	/	/
Strategie indirette: suggerimento	/	/
Domanda preparatoria	19	55,88%
Traccia	/	/
Niente	7	20,58%

Si può notare una larga maggioranza dell'uso di strategie indirette, (nel caso specifico della domanda preparatoria) da parte degli informanti in questa RR1: in effetti la situazione sociale dei due interlocutori gradirebbe un uso anche più ampio di questa strategia, ma a volte ciò non si verifica.

Abbiamo detto in precedenza che in spagnolo è accettabile il "tu" anche in situazioni che in italiano preferirebbero senz'altro la formalità. D'altra parte, in questo dialogo specifico, si fa risaltare come i due interlocutori abitino nella stessa strada e ciò può far presupporre anche che si conoscano bene al punto da giustificare l'informalità.

Osserviamo ad esempio il dialogo realizzato dal soggetto **A1-6**, ricordando che tutti i dialoghi che presentiamo d'ora in avanti sono riportati esattamente come scritti dagli informanti, quindi anche con errori ortografici e morfo-sintattici qualora commessi dagli allievi:

B: (ragazzo) puoi portarmi a casa

A (signore) Sì, ma la mia macchina è lontana

B: (ragazzo) ok, non c'è problema, preferisco che sia lontana che andare a piedi

A: jajaja, ok, allora andiamo che è tardi.

B. Ok, dai.

Qui possiamo vedere l'uso della strategia diretta, con performativo impositivo (puoi portarmi a casa) corredata dalla familiarità con l'uso del "tu"; anche il "ok, dai" finale del ragazzo sembra molto informale, adatto più a un dialogo tra amici studenti che a una situazione di gap generazionale come quella presentata nella situazione. Questo però può essere valido per le norme sociali dello spagnolo e non per quelle dell'italiano, e poi naturalmente ciascuno può interpretare come vuole il livello di conoscenza dei due interlocutori che non è spiegato esplicitamente.

Infatti noi abbiamo considerato accettabile la prestazione A1-6 perchè se si presuppone una notevole conoscenza dei due interlocutori, il dialogo così concepito può essere accettabile anche in italiano.

Un esempio di prestazione appropriata è il seguente (dal soggetto **A1-27**) dove si registra l'uso della strategia indiretta e della domanda preparatoria.

B: devo ritornare a casa a piedi, potrebbe portarmici con la sua macchina?

A: naturalmente! vieni con me!

B: Tante grazie, signor Gotti. È molto gentile.

A: prego Marco! Siamo vicini! E per favore dammi del tu, non mi fare sentire vecchio!

Questo esempio è molto interessante perchè il ragazzo si comporta in maniera impeccabile nella richiesta, fatta seguendo il criterio della formalità e con l'uso della domanda preparatoria e della strategia indiretta, mentre il signore, che è pronto a ottemperare alla richiesta, chiede perfino l'informalità al suo interlocutore; questo potrebbe far pensare che un'allievo spagnolo sia comunque portato a concepire i dialoghi in maniera informale, oppure, come già detto sopra, che si presuppone una conoscenza molto avanzata dei due interlocutori e che quindi l'informalità è più che giustificata.

Proponiamo ora un esempio (**A1-17**) con l'uso della strategia diretta e del performativo attenuato, che rispetta una certa formalità, ma che pare abbastanza confuso nel suo insieme, tanto che lo abbiamo considerato parzialmente incompleto.

B: posso ritornare con lei?

A: certo sicuro ho portato la macchina. Hai bisogno di comprare qualcos'altro? O possiamo già andare.

B: No, sto presto, possiamo già andare grazie.

Un'esempio di prestazione inaccettabile è invece il seguente (**A1-23**):

B: me potrai andare a casa con la vostra macchina?



A: d'accordo

Qui l'allievo probabilmente voleva dire "mi potresti portare a casa con la tua macchina" o meglio ancora "mi potrebbe portare a casa con la sua macchina" o forse perfino "potrei andare a casa con la sua macchina", ma non riesce alla fine a presentarci un dialogo sufficientemente corretto.

Per quanto concerne la RR 2, gli informanti del sottogruppo A1 hanno fatto registrare i seguenti risultati:

RR appropriate	4	11,76%
RR accettabili	12	35,29%
RR parzialmente. incomplete	15	44,11%
RR inaccettabili	3	8,82%

Le differenti strategie utilizzate in questo dialogo e la loro percentuale statistica saranno di nuovo presentate più avanti quando analizzeremo i dati del sottogruppo A2 ( soggetti 35-66), dato che le abbiamo unite con le prestazioni realizzate da quel sottogruppo.

Possiamo notare dalle percentuali statistiche che le prestazioni inadeguate superano di circa cinque punti percentuali quelle adeguate, mentre nella RR1 c'era stata una leggera prevalenza delle prestazioni complessivamente adeguate.

Passando all'analisi di alcuni dialoghi della RR2 vediamone uno che abbiamo classificato come appropriato (A1-34):

A (Franco): non è che mi potresti prestare gli appunti di ieri?

B(Lucia) : si si non c'è problema, l'unica cosa è che non sono sicura che siano molto chiari...io ho ancora dei dubbi.

A: Potremmo chiedere a Martina di darci una mano, lei è un mostro in analisi.

Come sappiamo questo è un dialogo tra due amici: diverse strategie di richiesta sono possibili considerata la parità sociale degli interlocutori, ma questo con la domanda preparatoria e quindi l'utilizzo della strategia indiretta ci sembra particolarmente adatto, perchè comunque gli appunti scolastici sono molto importanti per uno studente e quindi una loro richiesta andrebbe preferibilmente formulata con le strategie indirette come in questo caso.

Vediamo ora un esempio (A1-3) che abbiamo considerato accettabile nella nostra analisi dei dati:

A: mi puoi prestare gli appunti?

B: si, ma non sono molto buoni, possiamo cercare un libro, meglio

A: Anche. Andiamo alla biblioteca a cercarlo?

B: Andiamo.

Qui viene usata la strategia diretta del performativo attenuato, che può essere anche accettabile in un contesto di studenti e probabilmente amici come quello disegnato dallo scenario della RR2.

Il seguente dialogo (**A1-13**) è interessante in quanto ci presenta una traccia, o almeno non viene formulata una richiesta vera e propria, ma si dà all'interlocutore una idea di quello che si vuole fare:

A: allhora! Dovrò fare una copia dei tuoi appunti.

B: Non è problema, e anche puoi chiederme si hai qualche dubbio.

A : Grazie mille. Sei troppo amabile.

B : un piacere.

Dicendo all'interlocutore che dovrà fare una copia dei suoi appunti, lo studente implica la necessità di riceverli in prestito e formula a suo modo, per mezzo di ciò che si definisce "traccia", una richiesta per ottenerli.

A volte un informante può non ritenere necessaria la formulazione di una RR di appunti della lezione in questo contesto : un esempio di ciò si è registrato in **A1-21**:

A: ha cominciato una nuova lezione?

B: Si, la sedici

A: Grazie ci vediamo

B: Ciao

Qui lo studente semplicemente si informa di quanto il docente di Matematica sia andato avanti nel programma e non chiede gli appunti alla compagna, anche se la logica della situazione rende preferibile una richiesta degli appunti stessi.

Una prestazione inaccettabile si registra in **A1-30**:

A: allora non ho mancato niente, è sempre così.

In questo caso, il soggetto non svolge in maniera sufficiente il dialogo, che, anche iniziando con quella battuta, avrebbe potuto essere continuato come quantità con altri scambi nel DCT, per guadagnare almeno la classificazione migliore di parzialmente incompleto.

Nella RR3 gli interlocutori del dialogo sono un pubblico ufficiale (vigile del traffico) e un automobilista che ha parcheggiato irregolarmente: qui è auspicabile, come in effetti è accaduto in buona parte dei dialoghi, una RR con strategia diretta, di vero e proprio obbligo. Vediamo dapprima il quadro globale delle prestazioni e percentuali del sottogruppo A1 nella RR3:

RR appropriate	1	2,94%
RR accettabili	22	64,70%
RR parzialmente incomplete	8	23,52%
RR inaccettabili	3	8,82%

In questo caso le prestazioni adeguate sono state di gran lunga predominanti e sommano i 2/3 delle prestazioni complessive.

Per esemplificare l'uso della strategia diretta e in particolare dell'obbligo vediamo il dialogo **A1-21**:

A(vigile): Scusatemi, ma deve aspettarla in un altro luogo.

B (automobilista): Va bene, ciao

A: Ciao.

In questo scambio il vigile obbliga (con il "deve") l'automobilista a togliere la macchina dalle strisce gialle riservate ai disabili, una cosa sicuramente accettabile per le norme di interazione sociale dell'italiano, anche se forme più attenuate sono senz'altro possibili. Non appare per niente accettabile, invece, l'uso dell'informalità con il doppio scambio di ciao tra due persone che in quel contesto hanno una situazione di dominanza sociale molto sbilanciata a favore del pubblico ufficiale, per cui abbiamo catalogato come parzialmente incompleta questa prestazione.

Ecco invece uno scambio che abbiamo catalogato come appropriato (da **A1-34**):

A: Senta, se tutti aspettassero la propria moglie nel parcheggio dei disabili....mi faccia la cortesia di spostarsi o le faccio una multa!

B: Va bene! Va bene.....mannaggia anche il vigile urbano ci si mette.....proprio una giornataccia.

Qui l'informante dimostra pieno controllo della situazione che deve rappresentare nel DCT: formalità, strategia diretta con performativo attenuato (mi faccia la cortesia di...), e commento finale dell'automobilista perfettamente in regola con ciò che accade in Italia in questi contesti.

Pragmaticamente valido è anche lo scambio seguente (**A1-11**):

A: in questo caso può aspettare per dieci minuti, ma nel caso che non sia tornata in questo tempo.....

B: oh, si si, le ringrazio signore vigile, io rimango in macchina e se viene un disabile mi sposterò subito.

A: allora facciamo così, mi raccomando. Abbia un buon giorno.

B: Arrivederci e tante grazie!

In questo caso il vigile consente all'automobilista di rimanere parcheggiato sulle strisce gialle per alcuni minuti, cosa possibile in una realtà cittadina non caotica, ma difficile da immaginare in una grande città italiana come Milano o Roma, dove un addetto al traffico sicuramente obbligherebbe il conducente ad andarsene. Comunque lo scambio presentato qui sopra è complessivamente accettabile.

Meno corretto ci è sembrato il seguente frammento tratto da **A1-2**:

A: posso porre una multa

B: Non, per favore. Ora parto con mia moglie.

A: Va bene

B: Grazie uomo

In queste situazioni il vigile, quando l'automobilista è in macchina e gli può parlare, normalmente invita o obbliga l'automobilista stesso a spostare la macchina prima di mettere una multa. Per cui far iniziare lo scambio direttamente con la minaccia di multa ci sembra non adeguato al contesto situazionale. Senz'altro fuori luogo è poi il "grazie uomo" che il conducente rivolge al vigile alla fine del dialogo, assolutamente non consoni a quel tipo di situazione.

Del tutto inaccettabile, perchè senza senso, è la prestazione di **A1-23**:

A: Ma questo non scusi. Poni la macchina in altre locchi.

Presumibilmente l'informante voleva dire qualcosa come "questa non è una scusa" oppure "scusi, questo non è possibile". "Metti la macchina da un'altra parte", che sarebbe suonato comunque come poco adeguato al contesto che presuppone formalità da ambo i lati: infatti, anche se il vigile è in posizione dominante, ha comunque degli obblighi verso i cittadini ai quali deve rivolgersi correttamente ed educatamente in terza persona, e pensiamo che questo sia il caso anche di questo tipo di interazioni sociali in Spagna.

Naturalmente, specie in questa fase pilota dove non c'è neppure il supporto fornito dal ricercatore indipendente con l'*intercoding agreement*, non sempre è possibile sapere se ad esempio l'ultimo informante che non sembra essere in grado di usare grammaticalmente il "Lei", sappia o meno che non andrebbe usato il "tu": dato che lo usa a sproposito in contesti formali, ciò può essere dovuto sia al fatto che l'allievo non percepisce adeguatamente la situazione dal punto di vista pragmatico, sia ad una sua carenza grammaticale di fondo nell'uso del "Lei" (e delle conseguenti forme verbali in terza persona singolare). Noi in questa ricerca ci soffermiamo principalmente sull'analisi pragmatica delle prestazioni degli allievi, ma ribadiamo che la linea di

confine tra l'errore dovuto alle carenze pragmatiche o a quelle grammaticali è spesso minima: noi in questi casi dubbi cataloghiamo l'errore come pragmatico (perchè si arriva comunque a una realizzazione non consona alle norme d'interazione sociale della comunità di parlanti), ma non possiamo escludere certo che dietro questi sbagli ci siano delle ampie carenze grammaticali.

Ricapitoliamo ora le prestazioni complessive degli allievi del sottogruppo A1 nelle tre RR completate:

RR appropriate :	11	10,78%
RR accettabili	45	44,11%
RR parzialmente incomplete	35	34,31
RR inaccettabili	11	10,78

Se ne deduce che c'è una buona maggioranza delle prestazioni complessivamente adeguate per ciò che concerne gli informanti di questo sottogruppo.

### 6.1.2: Analisi delle Richieste del sottogruppo A2.

Questo sottogruppo comprende gli informanti codificati con A2 da 35 a 66; questi soggetti hanno svolto solo le RR (2) e (3), chiuse, dell'appendice 1. Questo perchè il loro docente ha ritenuto opportuno inserire questi due esercizi sugli atti comunicativi in una prova di valutazione mensile dei propri allievi, che comprendeva anche prove di cloze grammaticale e comprensione di lettura. Questo esperimento non ha portato a risultati positivi, perchè molte prestazioni di questo sottogruppo nel nostro test sono state inadeguate, ma comunque ci hanno fornito importanti delucidazioni per il proseguimento del nostro studio, includendo anche la necessità per noi di essere presenti in classe nel momento della somministrazione del test e di rivedere e ottimizzare il contenuto dei DCT da proporre agli informanti.

Per quanto riguarda la RR2 si sono registrati i seguenti risultati:

RR appropriate	/	
RR accettabili	8	25%
RR parzialmente incomplete	13	40,62%
RR inaccettabili	10	31,25%
Niente	1	3,12%

Quindi le prestazioni inadeguate sono state molto predominanti sommando i 3/4 delle prestazioni complessive dei soggetti.

Le strategie utilizzate nelle RR 2 eseguite dai sottogruppi A1 e A2 sono le seguenti:

Strategie dirette: performativo impositivo	1	1,51%
Performativo attenuato	15	22,72%
Obbligo	/	/
Strategie indirette: suggerimento	/	/
Domanda preparatoria	10	15,15%
Traccia	2	3,03%
Niente	38	57,57%

Come visto, molte delle prestazioni ricadono nella categoria dei risultati inadeguati: vediamone qualche esempio. Questo è tratto da **A2- 43**.

A: Porca miseria! Tu è molto intelligente, tu dare il appunti?

B : si

A : grazie bella !

Oppure si veda il seguente da A2-52:

A: Il professor De Rossi parla troppo in fretta.

E ancora questo estratto da **A2-56**

A: Ciao Franco (avrebbe dovuto essere Lucia per l'ordine degli scambi), io ando a lezione dal Professor De Marco e io ando in ritardo.

Anche se piuttosto stentato e pieno di irregolarità il seguente frammento (**A2-48**) sembra più accettabile pragmaticamente:

A: le lunedì tu me poveras spiegare un poco le appunti?

B: Sei tranquile, io te spiegare la lezione un poco.

A: Ciao Lucia e grazie

B: Ciao Franco

Meglio ancora è il seguente estratto da **A2-66**:

A: domanderò al Professor De Rossi se me le può spiegare, grazie mille, ci vediamo domani.

B : Prego! a domani! Ciao!

Nella RR3 si sono registrati i seguenti risultati per categorie di prestazione:

RR appropriate	/	/
RR accettabili	4	12,50%
RR parzialmente incomplete	15	46,87%

RR inaccettabili	12	37,50%
Niente	1	3,12%

Da questi conteggi si può vedere la larghissima maggioranza delle prestazioni inadeguate che assommano l'87,50%; vediamo anche la distribuzione delle strategie utilizzate dagli informanti dei sottogruppi A1 e A2 per quanto concerne la RR 3:

Strategie dirette: performativo impositivo	7	10,60%
Performativo attenuato	9	13,63%
Obbligo	23	34,84%
Strategie indirette: suggerimento	2	3,03
Domanda preparatoria	/	/
Tracce	2	3,03
Niente	23	34,84%

Si registra pertanto una prevalenza abbastanza chiara di strategie dirette, con l'obbligo in prima posizione anche a causa dello specifico scenario situazionale disegnato.

Tra le performances accettabili in questo sottogruppo nella RR 3 possiamo rilevare la seguente tratta da **A2-66**:

A: Questo non è un posto per aspettare sua moglie, il supermercato ha un posto speciale per i clienti. Deve andare lì.

B: bene e scusateme. Arrivederla.

Qui il vigile suggerisce la soluzione all'automobilista invitandolo a spostarsi nel parcheggio del supermercato e ribadisce poi il suggerimento con l'obbligo (Deve andare lì).

Anche la seguente, seppure scarna, è una prestazione accettabile (da **A2-46**):

A: Bene, ma che sea la ultima volta, d'accordo?

Un'altra prestazione risicata ma complessivamente sufficiente si riscontra in **A2-58**:

A: Signor, voi potete andare al parking del supermercato!! Oggi le perdono, domani no!!

Tuttavia la maggior parte delle prestazioni di questo sottogruppo rientrano nell'inaccettabilità o incompletezza. Si prenda ad esempio **A-53**:

A: Ma a me non me ne frega niente dove si troba la sua moglie, qui non si po parcheggiare....mi senti ? Te ne vai adesso !!

B : Non urlare, stronzo !!

Qui si nota un'informalità che sfocia nella scurrilità in maniera inaccettabile : vero è che qualche volta in Italia è possibile ascoltare una conversazione di questo genere, ma non

è certo lo standard. Come già detto, il vigile urbano deve essere educato e fermo nel far eseguire la legge, ma non deve e non può apostrofare in quella maniera un automobilista, il quale a sua volta non può rispondere usando quelle parole apertamente in faccia al pubblico ufficiale.

Anche una prestazione come **A2-62** non è accettabile:

A : pero voi non po parchiare di la.

Normalmente l'interlocutore risponde in qualche modo a questa affermazione; abbiamo poi visto come il vigile (che normalmente conosce bene la propria zona di competenza) indichi spesso all'automobilista soluzioni alternative (parcheggio del supermercato, garage a pagamento orario, ecc.) per cui riteniamo pragmaticamente inaccettabile una prestazione come quella sopra.

Pertanto, le prestazioni complessive fatte registrare dagli allievi del sottogruppo A2 nelle RR (2) e (3) da loro completate sono le seguenti:

RR appropriate	/	/
RR accettabili	12	18,75%
RR parzialmente incomplete	28	43,75%
RR inaccettabili	22	34,37%
Niente	2	3,12%

Da questi risultati possiamo vedere come le prestazioni inadeguate l'hanno fatta da padrone, raggiungendo oltre l'80% del totale. Meglio, decisamente meglio, era andata con il sottogruppo A1, dove le prestazioni accettabili erano state la maggioranza.

#### **6.1.2.1: Riassunto RR in A1 e A2**

Vogliamo poi presentare il risultato complessivo dei sottogruppi A1 e A2 su tutte le RR da loro eseguite:

RR appropriate	11	6,62%
RR accettabili	57	34,33%
RR parzialmente incomplete	63	37,95%
RR inaccettabili	33	19,87%
Niente	2	1,20%

Le prestazioni inadeguate fatte segnare dal sottogruppo A2 influenzano le prestazioni complessive dei due sottogruppi; osserviamo anche che la stragrande maggioranza (quasi il 99%) degli informanti ha comunque scritto qualcosa sui fogli loro presentati



visto che solo un allievo su 66 ha lasciato il test in bianco. Questo a testimonianza di un lodevole impegno comunque profuso da tutti i nostri soggetti nel riempire i DCT.

Presentiamo ora anche le statistiche relative all'uso delle strategie impiegate complessivamente dagli informanti dei sottogruppi A1 e A2 nelle tre RR chiuse che hanno elaborato:

Strategie dirette: performativo impositivo	9	5,42%
Performativo attenuato	31	18,67%
Obbligo	23	13,85%
Strategie indirette: suggerimento	2	1,20%
Domanda preparatoria	29	17,46%
Tracce	4	2,40%
Niente	68	40,96%

Come possiamo osservare, prevale il “niente”, vale a dire l'interpretazione dei dialoghi senza usare alcuna strategia di richiesta, mentre le RR formulate con strategie dirette sono in doppia maggioranza (37,95% contro 18,67%) rispetto a quelle formulate con le strategie indirette.

Concludiamo ora questa sottosezione per passare alla prossima dove descriveremo i risultati dei sottogruppi B1 e B2 nelle RR aperte (vale a dire senza dialogo introduttivo).

### **6.1.3: Analisi delle richieste dei sottogruppi B1 e B2.**

Analizziamo insieme le prestazioni degli informanti di questi due sottogruppi in quanto il test sulle RR è esattamente lo stesso in modalità aperta: il sottogruppo B1 consta di 13 informanti che hanno riempito le RR presentate nell'appendice 2, mentre il sottogruppo B2 è composto da 12 informanti che hanno riempito le stesse RR del sottogruppo B1. Quindi si tratta complessivamente di 25 partecipanti.

Abbiamo denominato “aperti” i DCT passati a questo sottogruppo in quanto avevano il solo scenario situazionale dopo di che erano aperti a qualsiasi interpretazione da parte degli informanti, senza nessuna linea di dialogo che potesse in qualche modo guidarli o anche costringerli ad andare in una determinata direzione.

Abbiamo ottenuto quindi 75 prestazioni complessive distribuite sulle tre RR, vale a dire 25 per singola richiesta: passiamo ora ad analizzare come questi due sottogruppi hanno interpretato la RR1, osservando come sempre i livelli di prestazione e la percentuale statistica corrispondente.

RR appropriate / /

RR accettabili	13	52%
RR parzialmente incomplete	10	40%
RR inaccettabili	2	8%

Vediamo come l'abbiano spuntata leggermente le prestazioni complessivamente adeguate; osserviamo ora che tipo di strategie sono state usate dagli informanti. Premettiamo che il richiamo all'attenzione, che come abbiamo visto in fase di presentazione delle RR è necessario per una corretta elaborazione di questo SA, viene regolarmente utilizzato da tutti i partecipanti di questi due sottogruppi. Questo perchè si tratta di uno scenario aperto, mentre per le RR chiuse, analizzate nei sottocapitoli precedenti, il dialogo predisposto già fornisce agli informanti i richiami all'attenzione. Per quanto concerne le mosse di supporto (le espressioni quali "hai da fare?", "mi faresti un favore", ecc) si registra un loro maggiore uso nelle RR aperte piuttosto che in quelle chiuse osservate in precedenza, soprattutto nelle RR (1) e (2); va comunque detto che la linea di frontiera tra le mosse di supporto e un tipo di richiesta indiretta con la domanda preparatoria è spesso molto sottile.

Ecco ora le strategie utilizzate dai partecipanti al test nella RR 1:

Strategie dirette: performativo impositivo	/	/
Performativo attenuato	3	12%
Obbligo	/	/
Strategie indirette: Suggerimento	/	/
Domanda preparatoria	6	24
Tracce	11	44%
Niente	5	20%

A differenza della stessa RR in modalità chiusa si registra un notevole uso di tracce (richieste solo accennate, da inferire da parte dell'ascoltatore), mentre diminuiscono sensibilmente le domande preparatorie. Aumenta pertanto il grado di rispetto e deferenza del parlante verso l'ascoltatore, perchè, come abbiamo già notato, le tracce si collocano nella parte più moderata del continuum delle strategie normalmente usate nell'atto principale di richiedere qualcosa.

Aggiungiamo anche che in questa RR1 in modalità aperta si sono registrate tre mosse di supporto da parte degli allievi per un totale statistico del 12% complessivo.

Un'altro lato interessante da considerare è che gli allievi di questi due sottogruppi B1 e B2 hanno riempito il questionario informativo presentato nell'appendice 8, volto a

conoscerne il bagaglio linguistico con particolare riferimento a lunghi soggiorni in Italia o a familiari che parlassero altre lingue.

I 25 allievi di questi sottogruppi sono tutti di lingua spagnola, senza parentele che parlino altre lingue e tutti senza permanenza prolungata in Italia (come detto in 5.3.2 abbiamo stabilito in sei mesi continuativi il limite a partire dal quale si può considerare prolungato il soggiorno in Italia). Pertanto la percentuale degli allievi ispanofoni dei sottogruppi B1 e B2 assomma perfettamente al 100%.

Osserviamo ora alcune prestazioni degli informanti relative alla RR1:

Iniziamo con **B1-12**:

A (ragazzo): Buon giorno, signor Marconi

B (signore) Buongiorno Andrea, come vai?

A: ah bene sono facendo la spesa per mia madre

B: allora, sei venuto con il motorino?

A: si, ma non l'ho più, lo ho prestato a mia sorella.

B: ma...come tornerai a casa?

A: A piedi....

B: Ma no! Vieni, io ti porto con la macchina

A: Grazie signor Marconi, grazie...

Qui il dialogo è accettabile, l'allievo fa notare al vicino che non ha più il mezzo di trasporto proprio e che tornerà a casa a piedi, lasciando pertanto capire all'ascoltatore che gli farebbe comodo un passaggio a casa che infatti puntualmente arriva.

Vediamo ora la prestazione scaturita da **B2-5**:

A (ragazzo): Ciao Marco. Io devo tornare a casa ma non ho il mio motorino. Tu puoi portarmi a casa?

B (uomo): Dov'è il tuo motorino ?

A: Lo ho prestato alla mia sorella

B: Benissimo! Tu sei un fratello molto amabile, ma non puoi portare a casa perchè i carabinieri hanno la mia patente.

Al di là di alcune imperfezioni morfo-sintattiche, e lessicali il dialogo costruito da B2-5 è interessante: intanto presuppone una familiarità tra gli interlocutori che può anche esserci realmente, o può essere causata dal maggior uso dell'allocuzione in spagnolo; la richiesta è formulata d'accordo alla familiarità presupposta senza l'uso del condizionale ("potresti", o ancora meglio "potrebbe") che sarebbe più indicato in una situazione del genere in Italia. Va poi segnalata la risposta dell'ascoltatore che non ottempera alla RR,

adducendo una motivazione pratica molto effettiva, vale a dire il ritiro della propria patente ad opera dei carabinieri

Vediamo anche l'estratto da **B2-9**:

A (ragazzo): Ciao scusi. La mia sorella ha il motorino e non so come ritornare a casa.

B (uomo): oh, non ti preoccupare, ho la mia macchina lì, se vuoi ti posso portare a casa.

Il dialogo è complessivamente un po' scarno, ma è interessante l'utilizzo della traccia anche in questa situazione, con l'uomo che interpreta il messaggio del ragazzo come una vera e propria richiesta di passaggio verso casa, che infatti puntualmente offre al suo interlocutore.

Sulla stessa falsariga si dipana il dialogo di **B1-13**:

A (uomo): buona sera! Come va?

B (ragazzo): buona sera, non c'è male, ma non può tornare a casa perchè ho prestato il motorino a mia sorella.

A: tu abita nella stessa strada che io, è devo tornare già alla mia casa, si vuole tornare già, ti porto.

B: grazie mille.

Questo dialogo è un po' sofferto nella sua realizzazione ortografica e morfo-sintattica con diversi errori nell'uso delle forme verbali e per questo l'abbiamo catalogato come parzialmente incompleto, tuttavia va notato anche qui l'utilizzo della traccia motivata ("non posso tornare a casa perchè ho prestato il motorino a mia sorella"), che genera immediatamente una risposta positiva (l'offerta di passaggio a casa) da parte di chi ascolta.

Passiamo ora alla RR2 e ai risultati conseguiti dai due sottogruppi in questo SA:

RR appropriate	/	/
RR accettabili	20	80%
RR parzialmente incomplete	5	20%
RR inaccettabili	/	/

Pertanto si è registrata una percentuale nettamente a favore delle risposte adeguate; vediamo ora che tipo di strategie sono state utilizzate dagli allievi nel formulare la RR2:

Strategie dirette: performativo impositivo	1	4%
Performativo attenuato	5	20%
Obbligo	/	/
Strategie indirette: suggerimento	/	/
Domanda preparatoria	9	36%

Tracce	3	12%
Niente	7	28%

Qui si è registrata la predominanza dell'utilizzo delle strategie indirette, e segnatamente della domanda preparatoria, nel formulare la RR 2: nella corrispondente RR chiusa dei sottogruppi A1 e A2 avevano predominato largamente le prestazioni con "niente" mentre tra le strategie impiegate erano state maggiori quelle dirette, quasi interamente per l'uso del performativo attenuato.

Le mosse di supporto sono state tre per quanto riguarda questa RR e tutto ciò porta a una percentuale statistica del 12% (uguale alla distribuzione delle mosse di supporto nella RR1).

Vediamo ora qualche esempio tratto dalla RR2 e iniziamo con quello fornitoci dall'informante **B2-2**:

A: Ciao! come stai? Eri malato ieri?

B: Ciao! No! Sono andato al odontologo, come ogni mezzo ano. Sei andato te a lezione ieri?

A: si, vuoi gli appunti?

B : oh, si ! per piacere ! saresti così gentile.

A: Qui ce l'hai

La prestazione di B2-2 è complessivamente accettabile. Chi vuole chiedere gli appunti si informa prima se il compagno è stato a lezione con l'intento, in caso di risposta affermativa, di chiedere gli appunti, probabilmente per mezzo di una domanda preparatoria e di una strategia indiretta, visto l'utilizzo di un certo numero di forme cortesi. Il compagno anticipa nel dialogo immaginario la potenziale domanda dell'interlocutore, offrendo subito spontaneamente gli appunti, cosa che può essere possibile in ambito studentesco, soprattutto se i due giovani si conoscono molto bene e già hanno effettuato tra di loro scambi di appunti e di favori in genere.

Su questa falsariga si colloca la prestazione di **B1-2** che presentiamo qui di seguito:

A: Ciao come stai? non ti visto nella classe.

B: Ciao. Non mi trovo bene. Mi fa male la testa e non puo concentrarme perciò non sono andato alla lezione, mi potresti prestare gli appunti, per favore?

A: Si, tranquilo, ma ora a riposare, e dovresti andare dal medico, che sempre hai male di testa!

B: Si lo farò. Grazie mille.

Anche qui registriamo una prestazione accettabile con l'utilizzo della strategia indiretta e della domanda preparatoria; qualche errore di troppo dovuto al transfert linguistico ("non mi trovo bene" traduzione letterale di "no me encuentro bien", ad esempio) ci impedisce di catalogare come appropriato questo dialogo che comunque è senz'altro stato realizzato positivamente dall'informante.

Un po' meno valida ci sembra la seguente realizzazione del dialogo della RR2 ad opera di **B1-12**:

A: Ciao Marco!

B: Ciao ieri non sei venuto a lezione! Vero?

A: No, non stava bene. E te, sei venuto?

B: Si, si

A: Hai degli appunti?

B : Ah, si, vuole ne facere delle fotocopie?

A : Si, per favore

Qui la realizzazione del dialogo è abbastanza corretta dal punto di vista pragmatico, con l'utilizzo della strategia indiretta al confine tra la domanda preparatoria e la traccia (hai degli appunti?), immediatamente seguita dalla proposta dell'interlocutore di fornirli al compagno per farne delle fotocopie. Però alcune realizzazioni linguistiche del dialogo sono troppo lontane dall'accettabilità, in primis la sequenza "vuole ne facere delle fotocopie" al posto del corretto "vuoi farne delle fotocopie" e per questo a nostro avviso si deve ritenere la prestazione parzialmente incompleta.

Il seguente dialogo sulla RR2 viene dall'informante **B2-4** e anch'esso non ci è sembrato accettabile:

A: ola Salvatore ¿te siete migliori? (¿Come seis?) Te porto gli appunti di ieri.

B: che buono, grazie molto. Li farò stasera. ¿sono difficili?

A: No, molto facile.

Qui il livello linguistico dell'informante è troppo basso per garantire un'adeguata realizzazione dello scambio: notevolissimo il transfer dallo spagnolo, persino nel doppio punto interrogativo del tutto assente in italiano. Teoricamente è possibile l'idea di partire direttamente con l'offerta degli appunti fatta da chi ce li ha, ma, come anche la maggior parte delle prestazioni degli allievi ha dimostrato, è più logico che sia l'interlocutore che ha bisogno degli appunti a formulare la richiesta.

Concentriamoci ora sui risultati fatti registrare dai sottogruppi B1 e B2 nella realizzazione della RR3.

RR appropriate	1	4%
RR accettabili	17	68%
RR parzialmente incomplete	7	28%
RR inaccettabili	/	/

Appare chiara la predominanza delle prestazioni adeguate da parte degli informanti, che ribadiamo qui di seguito con i risultati complessivi conseguiti dai partecipanti per tutte e tre le RR.

#### 6.1.3.1: Riassunto RR in B1 e B2

RR appropriate	1	1,33%
RR accettabili	50	66,66%
RR parzialmente incomplete	22	29,33%
RR inaccettabili	2	2,66%

A differenza delle prestazioni dei sottogruppi A1 e A2 osservate prima, possiamo vedere la maggioranza di realizzazioni adeguate da parte degli informanti dei sottogruppi B1 e B2.

Vediamo ora anche la distribuzione delle strategie utilizzate per formulare le richieste nella RR3:

Strategie dirette: performativo impositivo	4	16%
Performativo attenuato	2	8%
Obbligo	17	68%
Strategie indirette Suggerimento	/	/
Domanda preparatoria	/	/
Tracce	2	8%
Niente	/	/

Considerando la specifica natura dello scenario situazionale della RR3, si conferma il largo uso della strategia diretta dell'obbligo, senz'altro adeguato al contesto: lo stesso era del resto accaduto nelle realizzazioni della RR3 da parte dei sottogruppi A1 e A2, anche se in quel caso c'era stata l'ampia presenza dei "niente", qui invece del tutto assenti.

Presentiamo ora anche le statistiche complessive delle strategie impiegate per formulare le RR da parte dei partecipanti dei sottogruppi B1 e B2 :

Strategie dirette: performativo impositivo	5	6,66%
Performativo attenuato	10	13,33%

Obbligo	17	22,66%
Strategie indirette: suggerimento	/	/
Domanda preparatoria	15	19,99%
Tracce	16	21,33%
Niente	12	15,99%

Notiamo in questo caso la predominanza delle strategie dirette, favorite anche dall'ampio utilizzo della strategia dell'obbligo soprattutto nella RR3 (quella che maggiormente si presta a questo tipo di strategia diretta); discreta anche la percentuale delle tracce, molto utilizzate nella RR1 (mentre erano assenti nella RR1 dei sottogruppi A1 e A2) e la drastica diminuzione dei "niente" rispetto ai sottogruppi precedentemente analizzati.

Vediamo ora più da vicino alcune prestazioni degli informanti dei sottogruppi B1 e B2 nella RR3 ed iniziamo con il frammento tratto da **B1-1**:

A (Vigile): Signore, scusi non puo parcheggiare qua....

B (automobilista): ma perchè ?

A : è una zona riservata ai disabili.

B: ma soltanto è per un attimino, vado qua vicino.....

A: mi dispiace, ma deve spostarlo subito

B: ma non c'è più posto....

A : signore non insista, deve cercare un altro posto

Il dialogo è accettabile e abbastanza ben congegnato : la strategia utilizzata è quella diretta dell'obbligo, con l'uso adeguato di dialettica da parte del vigile, che si mostra gentile, ma fermo nel far rispettare la legge dall'automobilista. Si noti come il vigile parta con una strategia indiretta, e poi, di fronte all'insistenza dell'altro, passi a una strategia diretta e obblighi l'automobilista ad andarsene via.

Vediamo ora il frammento tratto da **B1-8**:

A (vigile): Signore, sa che qui non si può parcheggiare ?

B (automobilista) : Mi dispiace signore vigile, ma sto aspettando mia madre, arriverà presto.

A: Ma questa zona è riservata ai disabili

B: Mia madre già arriva, è quella donna con il bastone.

A: Va bene.

Qui la prestazione ci pare appropriata alle regole di interazione sociale della lingua italiana: il vigile fa capire con strategie indirette, tipo tracce, che l'automobilista non



può parcheggiare lì, ma poi lascia perdere quando vede che la persona attesa dal guidatore è una donna anziana che cammina con il bastone. In Italia, in effetti, spesso i vigili chiudono un occhio sulle infrazioni temporanee causate per attendere persone anziane e con scarsa mobilità.

Vediamo anche un frammento della RR3 dall'informante **B2-7**:

A (vigile): Allora, signor, che cosa crede che sta facendo? Che non vede che ha parcheggiato nella zona riservata ai disabili?

B (automobilista): Sì, ma è solo per un momento. Devo portare questo documento a l'ufficio e è veramente importante.

A: Questo no è il mio problema. Una di due: o ritira la macchina oppure chiamo alla gru

B: Va bene! Va bene!

Anche questa realizzazione è accettabile e così l'abbiamo catalogata: il vigile inizia con strategie indirette di richiesta e visto che l'automobilista non se ne va ma continua ad alimentare le proprie ragioni, obbliga con decisione l'interlocutore ad andarsene, minacciando di chiamare il carro attrezzi qualora l'automobilista perseverasse nel suo parcheggio irregolare.

Decisamente meno accettabile dal punto di vista pragmatico è la prestazione tratta da **B2-5**:

A (Vigile): Cosa fai? Tu non puoi parcheggiare in questa zona

B (automobilista): Non posso parcheggiare in altra zona e devo stare in cinque minuti nella discoteca.

A: Ma e i disabili che non possono parcheggiare?

B: Non ho tempo in questo momento per pensare a loro.

Questo tipo di risposta in questo contesto non è accettabile per le norme di interazione sociale dell'italiano

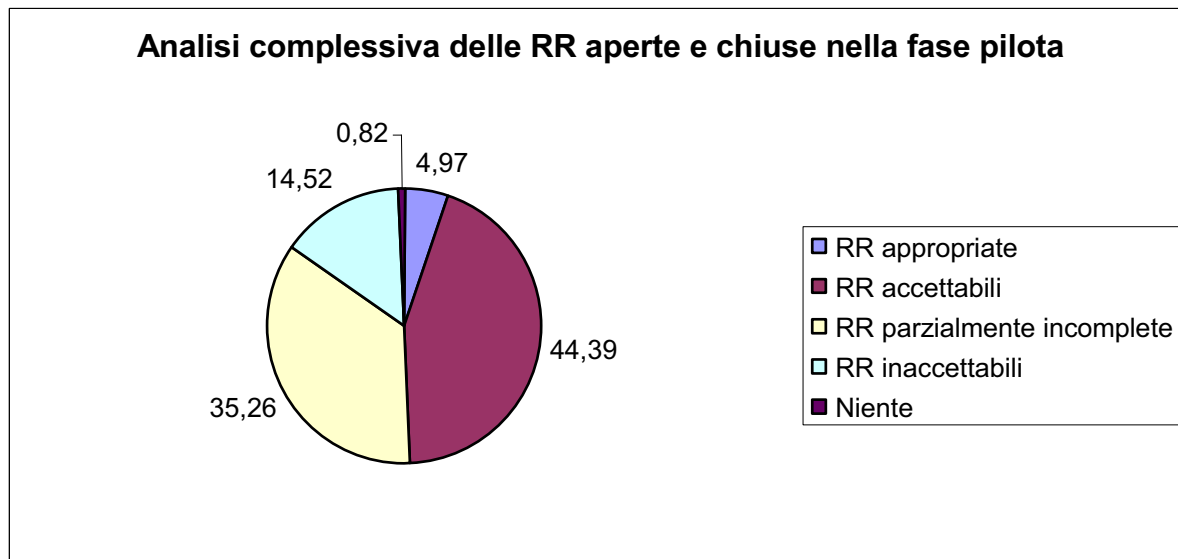
### **6.1.3.2: Confronto RR in A1, A2, B1 e B2**

Vogliamo ora riepilogare in generale tutte le prestazioni relative alle RR aperte e chiuse effettuate da tutti i sottogruppi partecipanti alla fase pilota (A1, A2, B1, B2): ricordiamo che il numero di RR chiuse riempite dagli allievi è di 166, mentre quello delle RR aperte è di 75. Pertanto il totale delle RR (aperte e chiuse) assomma a 241. Gli informanti che hanno completato le RR nella fase pilota sono complessivamente 91.

Ecco un quadro generale dei risultati delle RR aperte e chiuse.

RR appropriate	12	4,97%
RR accettabili	107	44,39%

RR parzialmente incomplete	85	35,26%
RR inaccettabili	35	14,52%
Niente	2	0,82%



Come vediamo, le prestazioni adeguate e quelle inadeguate sono praticamente alla pari, con una leggerissima prevalenza di quelle inadeguate, dovute soprattutto alle prestazioni abbastanza negative nel complesso del sottogruppo A2. È poi importante segnalare la minima ricorrenza di “niente”, vale a dire di fogli lasciati in bianco, che si è verificata solo per due RR su 241 complessive.

Le realizzazioni migliori hanno riguardato le RR aperte, con maggioranza di prestazioni adeguate, piuttosto che le RR chiuse dove i risultati sono stati per la maggior parte inadeguati. Come abbiamo visto nel capitolo 5, alcuni studiosi del settore hanno in effetti ipotizzato che il DCT aperto, con la sola presenza dello scenario situazionale, favorisce le migliori prestazioni degli allievi, ma bisogna andare cauti con una generalizzazione di questo genere. In questo studio specifico sulle RR, la conclusione è stata questa, ma molti altri dati vanno raccolti e osservati prima di poter affermare con certezza che le RR aperte generano dati più adeguati e accettabili rispetto alle RR chiuse.

Vediamo ora un quadro generale delle strategie impiegate dai sottogruppi partecipanti alla fase pilota per formulare le tre RR presentate agli allievi:

Strategie dirette: performativo impositivo	14	5,80%
Performativo attenuato	41	17,01%

Obbligo	40	16,59%
Strategie indirette: suggerimento	2	0,82%
Domanda preparatoria	44	18,25%
Tracce	20	8,29%
Niente	80	33,19%

Notiamo qui la prevalenza complessiva (39,41%) delle strategie dirette, largamente predominanti, come logico, nella RR3; più equilibrate le altre RR con prevalenza delle strategie indirette (domanda preparatoria) nella RR1 e leggera prevalenza delle strategie dirette su quelle indirette nella RR2. Notevole la presenza complessiva dei “niente” (nel senso di niente strategie), soprattutto nella RR2, dove sfiorano il 50%, cosa questa che si traduce nel loro secondo posto finale dietro alle strategie dirette. Un po’ più limitata invece la strategia indiretta, ovviamente pregiudicata dallo scenario situazionale della RR3, dove è apparsa solo due volte. Ma i risultati sono complessivamente interessanti anche per ciò che concerne le strategie indirette, anche per l’uso in discreta quantità delle tracce.

Pertanto terminiamo qui la nostra analisi delle RR, che come già detto si ferma alla fase pilota della nostra ricerca. Riteniamo di aver comunque dato un discreto quadro introduttivo di quella che può essere la padronanza di un allievo ispanofono universitario, che si trova nel livello B1 di competenza dell’italiano, delle norme sociali che si utilizzano in italiano per fare delle richieste. Ulteriori studi e dati sono necessari, come già abbiamo affermato sopra, per approfondire questi punti e arrivare a risultati sempre migliori.

Per il momento quindi lasciamo da parte l’atto comunicativo delle RR e passiamo ad analizzare le prestazioni degli informanti con riferimento alle giustificazioni (GS), iniziando dalle realizzazioni del sottogruppo A1.

#### **6.1.4: Analisi delle giustificazioni del sottogruppo A1.**

Premettiamo che hanno lavorato sulle GS gli allievi dei sottogruppi A1, B1 e B2: sono stati complessivamente 59 i partecipanti al test che hanno completato le GS. Le cifre totali delle GS completate durante la fase pilota sono le seguenti:

GS aperte 141      GS chiuse 36      Totale GS fase pilota 177

(qui va inserito il testo verde più in basso)

La codificazione delle prestazioni delle GS nella fase pilota è stata la seguente:

Sottogruppo A1 : da 1 a 34 (hanno completato i DCT presentati nell’appendice 1)

Sottogruppo B1: da 1 a 13 (completano i DCT presentati nell’appendice 2)

Sottogruppo B2: da 1 a 12 (completano i DCT presentati nell'appendice 3).

Come abbiamo visto per le RR, anche le GS presentano differenti relazioni di potere: connotando con x la persona che si scusa e con y l'interlocutore danneggiato dall'azione di x, elenchiamo le diverse distanze sociali dei protagonisti dei nostri dialoghi:

GS 1:  $x < y$

GS 2:  $x = y$

GS 3:  $x > y$

La disparità di numero tra le GS aperte e chiuse in questa prima fase pilota della ricerca è dovuta al fatto che si era pensato soprattutto a raccogliere dati da studiare per poter poi arrivare ad un migliore disegno scientifico nella seconda parte dello studio, richiedendo ad uno stesso informante sia una GS aperta che una chiusa per lo stesso scenario situazionale

Nella GS 1 una studentessa ha dimenticato di riportare un libro al suo professore di francese e dovrà trovare delle scuse plausibili per giustificare il fatto commesso ai danni di una persona di superiore status sociale.

In GS 2 i protagonisti sono due studenti di ingegneria dei trasporti: uno dei due arriva in ritardo all'appuntamento e dovrà giustificarsi, tuttavia la relazione sociale degli interlocutori è la stessa e potrebbero verificarsi forme di "alleggerimento" del fatto commesso.

La GS 3 ha per protagonisti un manager e un laureato che cerca lavoro: il manager riceve il laureato in notevole ritardo, ma l'azione commessa è bilanciata in parte dalla distanza sociale tra i due che è a suo vantaggio. Vedremo fra poco come gli informanti hanno interpretato questo scenario.

Cominciamo la nostra analisi dal sottogruppo A1 (GS aperte) e presentiamo le realizzazioni dei partecipanti nella GS 1:

GS appropriate	2	5,88%
GS accettabili	26	76,47%
GS parzialmente incomplete	6	17,64%
GS inaccettabili	/	/

Notiamo dunque il risultato complessivamente positivo degli informanti in questa GS; osserviamo anche la distribuzione delle strategie proprie delle GS in questo dialogo (si veda il sottocapitolo 5.4.2 sulla codificazione delle GS per una migliore comprensione delle varie sigle da noi utilizzate nell'analisi):

Ifid 31 ( 8 intensificate ; 1 =2b, vedi 5.4.2)

Ammissione Responsabilità	33 (1=3 e)
Spiegazioni	4
Offerta di riparazione	13
Promesse	9
Alleggerimento	1
Alleggerimento lessicale	1 (4)
Niente	/

Ricordiamo che le sigle del tipo « ammissione di responsabilità 3e », « IFID 2b », “alleggerimento 7c”, ecc, indicano le sottocategorie in cui può ulteriormente frazionarsi una specifica strategia e sono esaurientemente trattate in 5.4.2.

Si può notare l’uso costante dell’ammissione di responsabilità e dell’Ifid (la scusa vera e propria) talvolta intensificata: d’altra parte queste due strategie sono le colonne portanti pressochè di qualsiasi giustificazione; le offerte di riparazione e le promesse di non ripetere più l’errore potrebbero anche essere in numero maggiore visto che la studentessa dovrebbe trovare soluzioni utili alla propria dimenticanza. Gli alleggerimenti (del resto scarsissimi) non sono pragmaticamente molto adeguati alla situazione perchè il danneggiato è in una posizione sociale più elevata, tuttavia questa è una strategia che può a volte verificarsi anche in questi contesti di status sociale a proprio sfavore (come ad esempio il caso di un manager che, arrivato in ritardo a una riunione, potrebbe dire al proprio direttore qualcosa del tipo “ ma la riunione non doveva iniziare ora?”).

In questa GS si è registrato (A1-13) l’unico alleggerimento lessicale di tipo persuasivo (catalogato nella nostra codificazione delle Gs con il numero (4), vale a dire un’espressione quale “però, lo sai che,.....” che presuppone un rapporto di familiarità tra professore e studente, che è accettabile per le norme dell’interazione sociale in Spagna, ma non altrettanto (o perlomeno non sempre) per le norme in Italia.

Osserviamo ora alcuni dialoghi specifici degli informanti nella GS1 e iniziamo da **A1-34**:

A: (Studentessa): Buon giorno, professore!

B (professore): Buon giornoValentina. Allora l’hai trovato interessante il libro?

A: Sì, sì, tanto interessante che mi sono scordata di portarglielo oggi. Mi scusi tanto

B: No, fa niente. Ricordatene solo per mercoledì perchè l’ho promesso a Marco.

A: Non si preoccupi.

Questa realizzazione è appropriata: c'è l'ifid intensificata, l'ammissione di responsabilità, la promessa di riportare mercoledì il libro al docente. Riteniamo appropriato anche l'uso della formalità tra professore e studenti, più adatto alle regole di comunicazione sociale in Italia.

Vediamo ora un altro dialogo che abbiamo catalogato come appropriato, tratto da **A1-9**:

A (professore): Salve signorina Valentina! Come sta? Già ha letto il libro di Descartes?

B (Valentina): Salve professore. Beh...si, ma.

A : Allora, mi restituisca il libro per favore, che ne ho bisogno.

B: mmm....mi dispiace...ma...non ce l'ho qui, l'ho dimenticato a casa...

A: ok!! Beh, ok, tranquilla, questa sera vado da lei e me lo da.

B. Come??!!

A: ja ja!! No, tranquilla, scherzavo! Me lo porti domani e non ci sarà nessun problema, ok?

B. Si professore, così farò

L'informante dimostra una certa padronanza della lingua e una buona competenza pragmatica, mantenendo la formalità da parte di Valentina, mentre permette qualche sbilanciamento scherzoso al professore, che è comunque un po' rischioso in alcune specifiche culture.

Presentiamo ora il frammento tratto da **A1-22**:

A professore): Valentina, hai il libro che ti ho prestato?

B (Valentina): Ah...mi dispiace ma lo ho dimenticato a casa, si le fa molta falta vado a casa e lo prendo.

A: no, non ti preoccupare, domani me lo ritorni.

L'allievo in questione utilizza in modo accettabile l'ifid e l'ammissione di responsabilità, e offre di riparare al danno andando subito a casa a prendere il libro, cosa che è possibile in uno scenario di questo genere (specie se il professore ha urgente bisogno del libro).

Soffermiamoci ora su un altro frammento tratto da **A1-14**:

A (Valentina): buongiorno professore! Come sta? Mi scusi, ho dimenticato il libro che avevo promesso di restituirle oggi.

B (professore): Va bene Valentina, non ne ho bisogno oggi ma potresti restituirmelo domani per favore?

A : Si professore, prometto che domani non lo dimenticherò!

Il dialogo da A1-14 è accettabile, presenta una relazione di formalità adeguata tra gli interlocutori, con l'utilizzo di ifid, ammissione di responsabilità, e promessa da parte di Valentina di restituire l'indomani il libro al docente.

Passiamo ora ad osservare i risultati conseguiti dal sottogruppo A1 nella GS 2 e inizieremo dai livelli di prestazione ottenuti dagli informanti in questa GS:

GS appropriate	2	5,88%
GS accettabili	25	73,52%
GS parzialmente incomplete	6	17,64%
GS inaccettabili	1	2,94%

Anche qui si registra un'ampia superiorità delle prestazioni adeguate, specialmente di quelle accettabili: positivo anche il fatto che gli informanti comunque scrivono sui loro fogli e non lascino nulla in bianco; vediamo anche la distribuzione delle strategie utilizzate dai soggetti per giustificarsi nella GS 2 :

Ifid	32 (7 intensificate ; 1=2b)
Ammissione Responsabilità	31 (2=3f)
Spiegazioni	23
Offerta di riparazione	/
Promesse	3
Alleggerimento	8 (4=7c; 1=7b; 1=7d; 1=7e)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	1

Ripetiamo qui che un IFID intensificata non fa rientrare automaticamente una prestazione in una categoria superiore, ma intanto ne inseriamo la frequenza per i fini statistici, e poi, come abbiamo osservato in 5.4.2, è comunque una strategia possibile da impiegarsi nelle GS in alcuni contesti: pertanto, in determinati casi, l'IFID intensificata può far salire il livello di una performance.

Si può osservare anche qui il largo uso di ifid e di ammissioni, mentre aumentano considerevolmente le spiegazioni rispetto alla GS1: infatti qui il ragazzo che arriva in ritardo fornisce molte volte, come è abbastanza appropriato, le motivazioni per cui non è arrivato in orario. Parallelamente all'ascesa delle spiegazioni calano le offerte di riparazione e le promesse, anche se queste ultime sarebbero accettabili, ad esempio in questo contesto: "Non arrivero più in ritardo!". Rispetto alla GS1 aumentano gli alleggerimenti, perchè lo status sociale paritario dei due interlocutori lo favorisce, ed in particolare si registra l'utilizzo dell'alleggerimento (7c) che consiste nello spostare

l'attenzione dell'interlocutore dal fatto passato all'evento futuro: "Bene. Iniziamo a lavorare ora". Da segnalare che solo in un caso non si è ottenuta nessuna strategia, a dimostrare che gli informanti hanno comunque abbastanza chiaro che l'atto di giustificarsi richiede determinate strategie.

Vediamo alcune realizzazioni dei soggetti nella GS2 e cominciamo dal frammento tratto da **A1-14**:

A (Valerio): Ciao Marco! Mi scusi per il ritardo, c'era molto traffico.

B (Marco): Va bene, grazie al tuo ritardo ho avuto il tempo di leggere tutte le notizie degli sport che non avevo potuto leggere questa settimana.

A: Va bene allora

Il dialogo qui sopra è accettabile: Valerio chiede scusa per il ritardo all'amico, ammette il fatto e a una rapida spiegazione per giustificarsi (l'iper utilizzato tema del traffico): l'interlocutore in questo caso non se la prende, mentre in altri casi riportati dai nostri informanti questa situazione ha generato qualche protesta da parte del danneggiato.

Si veda ad esempio **A1- 21**:

A (Marco): Valerio, hai visto che ora è?

B (Valerio):mi dispiace ma ho perso il treno.

A: Mi fai sempre lo stesso, non arrivi mai all'ora.

B: Ma sono già arrivato, possiamo cominciare.

B: D'accordo, ma la prossima volta non ti aspetterò.

Marco è nervoso per il ritardo dell'amico, che si scusa e cerca di alleggerire la situazione proponendo di mettersi subito a lavorare e di non pensarci più sopra. Marco accetta ma ribadisce che la prossima volta non aspetterà il compagno se farà ancora ritardo. Anche questo dialogo è accettabile secondo noi.

Osserviamo adesso la realizzazione dell'informante **A1-10**:

A (Valerio): Ciao, come va?

B (Marco): Come va? Sto aspettandoti da mezz'ora!

A: Davvero? E perchè?

B: Non ci avevamo messo d'accordo alle 16.00?

A : No, credo che alle 16.30, e siccome sono le 16.35, solamente ho arrivato con cinque minuti di ritardo.

B: Mi stai prendendo in giro?

A: Ma certo! Scusami, mi sono scordato



Possiamo notare come Valerio accenni ad alleggerire la situazione, agendo come se non avesse sbagliato, o avesse sbagliato di pochissimo (i cinque minuti di ritardo), ma poi corregga il tiro e finisca con l'ammettere il proprio ritardo e con lo scusarsi con l'amico. Al di là di vari errori grammaticali, la realizzazione è comunque accettabile dal punto di vista pragmatico: un dialogo così, infatti, può essere adeguato tra amici che si conoscono da tempo.

Le difficoltà nell'esprimersi rendono invece non accettabile il seguente dialogo (da A1-7):

A (Marco): dove sei stato?

B (Valerio): scusi Marco ma sono incontrato un accidente nella via e hai habbuto di aspetarmi 20 minuti fino che la policia e l'ambulancia sono arribate.

A: È stato grave l'accidente?

B: No, ma la policia non è arribta a tempo, come sempre!

Anche se sono presenti le scuse, l'ammissione del ritardo e la spiegazione, l'alta percentuale di errori linguistici fa cadere il dialogo nella categoria delle prestazioni incomplete. Anche se non è precipuo nella nostra analisi segnalare gli errori di tipo linguistico, è evidente che una prestazione come A1-7 non permette una comprensione accettabile del testo e poi anche la consapevolezza pragmatica dell'allievo fa venire dei forti dubbi ("scusi Marco").

Passiamo ora ad osservare le prestazioni degli allievi nella GS3:

GS appropriate	3	8,82%
GS accettabili	26	76,47%
GS parzialmente incomplete	4	11,76%
GS inaccettabili	/	/
Niente	1	2,94%

Si registra pertanto una notevole prevalenza delle prestazioni adeguate, in gran parte (oltre 3/4) accettabili; vediamo ora il totale delle tre GS completate dal sottogruppo A1:

GS appropriate	7	6,86%
GS accettabili	77	75,49%
GS parzialmente incomplete	16	15,68%
GS inaccettabili	1	0,98%
Niente	1	0,98%

Notiamo come la percentuale delle prestazioni adeguate sia di gran lunga superiore rispetto a quella dei risultati non adeguati: oltre il 75% delle prestazioni di questo

sottogruppo (in totale 102 GS) risulta per noi accettabile (e oltre l'83% adeguata), a dimostrazione della buona competenza di fondo degli informanti per quanto riguarda questo SA.

Vogliamo ora presentare i risultati delle strategie utilizzate dagli allievi per giustificarsi nella GS3:

Ifid	29 (3 intensificate)
Ammissione Responsabilità	30
Spiegazioni	20
Offerta di riparazione	2
Promesse	/
Alleggerimento	3 (2=7c; 1=7e)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	4

In uno scenario come quello presentato nella GS, un manager educato normalmente si scusa e ammette il proprio ritardo e fornisce spesso anche spiegazioni di ciò che ha causato l'inconveniente; qualche alleggerimento è presente, ma avrebbero potuto anche essere di più (come lo spostamento dell'attenzione dal passato al futuro o l'offerta di qualcosa per calmare il danneggiato). Quindi nel complesso, la distribuzione delle strategie utilizzate dai partecipanti in questa GS ci sembrano adeguate. Vediamo ora alcuni estratti dalla GS 3 e iniziamo da **A1-34**, che abbiamo definito appropriato:

A (laureato): buon giorno

B (manager): buon giorno, mi scusi, ma la riunione è terminata soltanto ora e non potevo assentarmi.

A: Si figuri, ne ho approfittato per rivedere delle carte.

B: allora mi parli delle sue precedenti esperienze lavorative.

A: Beh, a dir la verità, mi sono appena laureato e adesso cominciamo a parlare di lavoro.

Il manager correttamente si scusa e fornisce al laureato una breve spiegazione del ritardo, che il giovane accetta senza problemi, dopodichè la conversazione si incentra sul colloquio di lavoro.

Naturalmente, questa è una possibilità senz'altro possibile in questo scenario, ma ce ne sono anche altre in cui il manager si comporta in modo prepotente e informale e non si scusa affatto con il danneggiato; del resto, può anche accadere che di fronte alle scuse

corrette di un manager, un candidato a un posto di lavoro si arrabbi comunque per il ritardo sopportato e apostrofi in qualche modo il funzionario. Questo può accadere, ma al di fuori di una certa logica pratica, perchè così facendo un candidato perde tutte le proprie possibilità di conseguire un impiego presso quella compagnia.

Secondo noi la formalità è più adatta nel contesto di un colloquio di lavoro: ma in qualche caso gli allievi hanno interpretato questa GS in maniera informale, come ad esempio **A1-6**:

A (manager): Buon giorno, scusa il ritardo.

B (laureato): Non c'è problema

A: ok, vediamo....sei laureato in economia e commercio, certo?

B: si, vengo dall'università di Bologna

A: Ho visto che parli molte lingue

B: Francese, spagnolo e inglese.....

A: ok, perfetto, ti chiamerò la settimana prossima.

B: Va bene, grazie per l'attenzione

Il dialogo è accettabile nel suo complesso, ma è tutto incentrato sull'informalità, che però potrebbe essere possibile in certe compagnie dalle vedute molto moderne anche in ambito di intervista di lavoro.

Diamo ora un'occhiata al dialogo tratto dal soggetto **A1-19** :

A (manager): Prima di tutto vorrei scusarmi per il ritardo. Questo tipo di situazioni non tendono a accadere in questa ditta.

B (laureato): Non è un problema

A: Ho pensato però che a titolo di riconoscimento, ti assumo. Ho letto il tuo CV e mi è sembrato eccellente.

B: Grazie! Questa è stato, senza dubbio, il colloquio più facile di tutta la mia vita, ma anche il più lungo!

Il frammento è abbastanza scherzoso, però non è impossibile che si verifichi una situazione del genere; l'allievo dimostra un buon controllo della lingua e una buona competenza e conoscenza delle GS. Si parte con le scuse e l'ammissione del manager, tutto molto corretto, per poi sfociare in un lieto fine con l'assunzione del laureato. Data la correttezza pragmatica di fondo abbiamo inserito questa prestazione tra quelle accettabili.

Concludiamo qui l'analisi delle GS completate dal sottogruppo A1 e passiamo a quelle completate da sottogruppo B1.

### 6.1.5: Analisi delle GS del sottogruppo B1

Il sottogruppo B1 è composto di 13 informanti che riempiono ciascuno le tre GS aperte presentate nell'appendice 1 e anche nell'appendice 2. Pertanto sono completate 39 GS aperte. Per tutte le altre informazioni su partecipanti di questo sottogruppo si veda quanto scritto prima riguardo alle RR in 6.1.3.

Considerato che questo sottogruppo ha riempito il questionario informativo riportiamo i dati relativi alla lingua materna degli informanti:

Totale allievi B1: 13

Percentuali LM:

Spagnolo 13            100%

Quindi in questo sottogruppo si è registrata la piena totalità di informanti con madrelingua spagnolo; inoltre nessuno di questi allievi è stato per 6 mesi e oltre in Italia.

Passiamo subito a osservare i livelli di prestazione fatti registrare nella GS 1:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	13	100%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/

Pertanto si registra una totalità di prestazioni accettabili, sottolineate anche dalla formalità tra allieva e docente nello scambio realizzato.

Notiamo ora la distribuzione delle strategie utilizzate dal sottogruppo B1 in questa GS:

Ifid	11 (4 intensificati)
Ammissione Responsabilità	13
Spiegazioni	4
Offerta di riparazione	7
Promesse	3
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

L'uso delle strategie conferma la tendenza fatta registrare anche dal sottogruppo A1 nella GS 1, vale a dire ampio uso di ifid e ammissioni, e buona percentuale di offerte di riparazione, richieste dal particolare scenario situazionale. Non ci sono alleggerimenti e

questo ci pare giusto in questo contesto. Tutti gli informanti hanno utilizzato una qualche strategia nel completare il loro test

Osserviamo ora alcuni esempi tratti dagli informanti, e iniziamo da **B1-2**:

A: Buongiorno professore

B: Buongiorno Valentina, come stai?

A: Bene, ma .....scusa, ho dimenticato il suo libro! L'ho dimenticato sul tavolo e adesso l'ho ricordato

B: Va bene, non succede niente. Domani se puoi lo porta

A: Grazie professore

Anche se un po' in bilico tra formalità e informalità, la prestazione qui sopra ci sembra accettabile: contiene infatti un ifid, l'ammissione di responsabilità e una breve spiegazione dell'accaduto.

Vediamo ora un frammento tratto da **B1-11** :

A: Buon giorno

B: Buon giorno

A: Come stai? Sembri un po' estresada. Hai un problema.

B: No sto bene, ma capisco di avere dimenticato il suo libro a casa

A: Ah, è verdadero che mi hai promesso di restituirmi il mio libro, ma puoi guardarlo perchè non vado a leggerlo.

B: Ah, grazie, vado a restituirglielo la settimana prossima

A: D'accordo. Ciao

C'è qui l'ammissione di responsabilità e l'adeguata offerta di riparazione da parte di Valentina, che pur non formulando un ifid, tuttavia dimostra un certo rispetto per il suo professore e una consapevolezza del proprio errore. Si registrano alcuni errori grammaticali che complessivamente non impediscono una buona comprensione del dialogo e pertanto il DCT è accettabile.

Vediamo anche l'estratto **B1-5**:

A: Professore, mille scuse! Adesso ho ricordato che ieri mi avete lasciato quel libro, e che vi ho detto che oggi ve lo ritornerei, ma ho dimenticato il libro a casa. Ne avete bisogno?

B: Non, Valentina, ma ne ho bisogno per il lunedì della prossima settimana. Non lo dimenticherai, vero ?

A: Vero, domani ve lo porto!

Qui abbiamo l'ifid intensificata ("mille scuse"), l'ammissione di responsabilità e la promessa di riportare il libro quanto prima al docente, il tutto accettabile per lo scenario situazionale predisposto.

Passando alla GS 2, elenchiamo i livelli di prestazione fatti segnare dai partecipanti al test:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	13	100%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/

Anche qui le prestazioni accettabili sono la totalità e quindi gli allievi dimostrano una buona conoscenza di questo atto comunicativo; vediamo ora le varie strategie utilizzate nella GS2:

Ifid	12 (4 intensificate)
Ammissione Responsabilità	12 (1=3c)
Spiegazioni	9
Offerta di riparazione	1
Promesse	2
Alleggerimento	1 (7a)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Vediamo, come nella corrispondente GS2 completata dal sottogruppo A1, la presenza di un buon numero di spiegazioni, mentre si riducono rispetto alla GS1 le offerte di riparazione e le promesse, meno adeguate in questo contesto. C'è soltanto un alleggerimento e forse in una situazione come questa potevano essercene di più. Anche qui tutti i soggetti usano delle strategie per completare il DCT

Osserviamo adesso alcuni frammenti completati dagli informanti nella GS2 e iniziamo da **B1-6** :

A: Valerio, sai che arrivi con mezz'ora di ritardo? Io invece sono arrivato puntualissimo perchè sono consciente che questo è un progetto assolutamente decisivo. Che me ne dici?

B: Ti chiedo tante scuse Mario! Anch'io capisco che il progetto è veramente importante ma...la macchina non funzionava e ho dovuto prendere il treno.

A : sempre che arrivi in ritardo mi spieghi qualcosa su i mezzi di trasporto. Non posso crederti più...sei un cretino! Adesso il progetto lo farò io da solo.

Qui il dialogo è accettabile, l'allievo presenta all'amico le proprie scuse intensificate, ammette l'errore e fornisce una spiegazione dell'accaduto (guasto alla macchina). Interessante la reazione dell'amico che si arrabbia molto per questo e decide di farsi il progetto da solo. In effetti in questo scenario la situazione è aperta: la persona danneggiata può accettare le scuse ed andare avanti, oppure arrabbiarsi molto come nel caso riportato in questo dialogo.

Osserviamo ora il dialogo tratto dal soggetto **B1-1**:

A: mi dispiace, arrivo un po' in ritardo

B: ma come un po', mezz'ora Valerio!

A: mi dispiace, pensavo che ci avevamo messo d'accordo verso le 16.15...

B: dobbiamo metterci sul serio con questo progetto.

In questo frammento il ritardatario si scusa con l'amico e ammette il proprio errore, provando poi ad alleggerire il tutto giocando sull'ora dell'appuntamento. In questo caso l'interlocutore non si arrabbia (come può essere ammissibile), glissa sull'argomento ritardo e si concentra sull'importanza del progetto. Pertanto abbiamo ritenuto accettabile questo dialogo.

Passiamo adesso all'elenco delle prestazioni degli allievi del sottogruppo B1 nella GS 3:

GS appropriate	1	7,69%
GS accettabili	11	84,61%
GS parzialmente incomplete	1	7,69%
GS inaccettabili	/	/

Anche qui, come per le altre due GS, ampia prevalenza delle GS adeguate: in tutti e tre i DCT completati dagli allievi c'è solamente una prestazione non accettabile su trentanove.

Passiamo a osservare le strategie usate dai soggetti nella GS3 :

Ifid	9
Ammissione Responsabilità	9 (1=3e)
Spiegazioni	9
Offerta di riparazione	1
Promesse	/
Alleggerimento	2 (7c)
Alleggerimento lessicale	1 (3)
Niente	2

Segnaliamo qui qualche dialogo senza ifid e ammissione di responsabilità, perchè una persona con la posizione del manager può permettersi anche di saltare tutte queste norme e cominciare direttamente l'intervista, senza calcolare o dare importanza al fatto che il laureato è stato un'ora ad aspettare di essere ricevuto. Ma la maggioranza delle prestazioni hanno fatto segnare la presenza di ifid, ammissione di responsabilità e relativa spiegazione del perchè ciò è accaduto, come ci si deve aspettare da una prestazione pragmaticamente adeguata.

Passiamo ora ad analizzare più da vicino alcuni frammenti tratti dalla GS 3 e cominciamo da **B1-10**:

A: Buonasera signore, sono il candidato al posto di lavoro. La sua segretaria mi ha introdotto nel suo ufficio perchè lei e io abbiamo pensato che lei forse aveva dimenticato il colloquio.

B: Buonasera, tanto piacere. Può sedersi e così cominciamo con il colloquio. La segretaria non mi aveva informato bene sul'ora della intervista.

A: D'accordo, scusa allora per pensare che lei poteva dimenticare l'ora. Tanto piacere, quando vuole cominciamo.

In questo frammento si nota l'assenza dell'ifid: il manager scarica sulla segretaria il ritardo del colloquio, adducendo che lei non l'aveva informato correttamente (ammissione dei fatti ma non della propria responsabilità-tipo di ammissione 3e). Inoltre, il manager utilizza la strategia dell'alleggerimento 7c, invitando il candidato a iniziare subito il colloquio, spostando quindi l'attenzione dell'ascoltatore dai fatti passati all'evento immediatamente prossimo, per l'appunto l'intervista. Il dialogo qui sopra è complessivamente accettabile secondo gli schemi del CCSARP da noi utilizzati in questo studio: possono apparire un po' strane sia l'espressione che usa il manager "tanto piacere" verso il candidato lasciato ad aspettare molto tempo (e poi subito l'invito a cominciare il colloquio), sia la risposta intonata del candidato che ripete il "tanto piacere" e accetta l'invito del manager di iniziare subito l'intervista di lavoro. L'espressione "tanto piacere" in italiano sembra inadatta a questo contesto in quanto sarebbe stato più appropriato un generico "come va?", ma le strategie di fondo dell'atto di giustificarsi sono rispettate e poi può essere che il corrispettivo spagnolo "mucho gusto" sia utilizzabile in questa situazione con una maggiore adeguatezza rispetto al "tanto piacere" italiano.

Osserviamo ora un frammento che abbiamo definito appropriato e che è tratto da **B1-5**:

A: Buongiorno, lei è il signor Marco, vero?



B: Sì, sono io.

A: Scusate, vi ho fatto aspettare molto, ma ho ricevuto una telefonata di un cliente molto importante. Non potevo fare un'altra cosa!

B: Capisco, non c'è nessun problema. Se lei vuole, possiamo cominciare l'intervista. Scusi, ma alle sette devo andare a un altro posto.

A: Va bene, cominciamo senz'altro.

In questo caso il manager educatamente si scusa, ammette il proprio ritardo e adduce il motivo che ha causato l'inconveniente: inoltre viene incontro alle esigenze del candidato che ha bisogno di fare l'intervista in fretta perché è impegnato più tardi. Il tutto è pragmaticamente molto appropriato. C'è quest'uso del "voi", che può voler significare che l'informante si confonde con altri registri dello spagnolo, oppure è influenzato dal francese "vous". L'informante ha dichiarato di non essere stato in Italia nel questionario informativo che ha riempito e non ha parlato di legami con la lingua francese.

Si è registrata per questa GS3 anche una prestazione che abbiamo definito parzialmente incompleta: andiamo a osservarla premettendo che è tratta da **B1-12**:

A: Buon giorno, sono il manager Marco Fiurano.

B: Buon giorno signor Fiurano, sono Giuseppe Petri, vengo per il colloquio, per al posto di contadino (??)

A: scusi pel ritardo, era reunito.

Il dialogo qui sopra è un po' troppo scarno rispetto ad altri dello stesso sottogruppo e presenta alcune irregolarità linguistiche, e inoltre sembra strano quello che scrive l'informante sul tipo di posto di lavoro (si legge a fatica, ma parrebbe "contadino", anche se questa parola potrebbe essere un transfert dallo spagnolo "contable" o "contar", vale a dire contabile o che ha a che fare con la contabilità. Per tutto ciò abbiamo definito il dialogo parzialmente incompleto.

Arrivati a questo punto, vediamo le prestazioni totali delle tre giustificazioni completate dal sottogruppo B1:

GS appropriate	1	2,56%
GS accettabili	37	94,87%
GS parzialmente incomplete	1	2,56%
GS inaccettabili	/	/

Il risultato conferma la prevalenza pressochè totale delle prestazioni adeguate, ovviamente in particolare di quelle accettabili; considerato che i sottogruppi A1 e B1

hanno entrambi riempito GS aperte facciamo una statistica globale dei risultati conseguiti dagli informanti di questi due sottogruppi :

GS appropriate	8	5,67%
GS accettabili	114	80,85%
GS parzialmente incomplete	17	12,05%
GS inaccettabili	1	0,70%
Niente	1	0,70%

Si conferma anche qui una chiarissima maggioranza delle realizzazioni adeguate e in particolare di quelle accettabili a conferma che gli allievi di questi due sottogruppi hanno dimostrato una buona consapevolezza complessiva dell'atto comunicativo delle GS in modalità aperta.

Vogliamo ora esaminare la distribuzione totale delle strategie utilizzate dai soggetti dei sottogruppi A1 e B1 nel completare le loro GS aperte: aggiungiamo anche la percentuale statistica per ulteriore chiarezza.

Ifid	124 (24 intens.; 2=2b)	32,20%
Ammissione Responsabilità	128 (2=3e ;2=3f ;1=3c)	33,24%
Spiegazioni	69	17,92%
Offerta di riparazione	24	6,23%
Promesse	17	4,41%
Alleggerimento	16 (8=7c;2=7e;1=7a;1=7b;1=7d)	4,15%
Alleggerimento lessicale	2 (1=(4); 1=(3))	0,51%
Niente	7	1,81%

Le percentuali statistiche delle strategie utilizzate dai nostri soggetti confermano in parte quelle presentate da Rojo (2005:71) che notava la maggioranza delle ammissioni di responsabilità: ovviamente lo studio di Rojo era differente, utilizzando role-play aperti come strumento di raccolta dati e con un minor numero di informanti, tuttavia è interessante vedere somiglianze e differenze tra le due analisi quantitative dei dati. Nei nostri informanti si registra un maggior utilizzo delle Ifid, una ricorrenza simile delle spiegazioni e una percentuale molto minore di offerte di riparazione, ma quest'ultimo punto ha a che vedere con le situazioni rappresentate negli scenari per la raccolta dati. In Rojo lo scenario situazionale presenta una persona che ha danneggiato il portatile che un suo compagno di studi gli aveva prestato e deve pertanto giustificarsi di una cosa abbastanza grave, offrendosi in vari modi di riparare il torto commesso.

Dopo aver descritto le prestazioni dei sottogruppi A1 e B1 sulle tre GS aperte, passiamo ora alle realizzazioni del sottogruppo B2 che ha lavorato sulle GS chiuse.

### 6.1.6: Analisi delle GS del sottogruppo B2.

Il sottogruppo B2 consta di dodici studenti universitari che hanno riempito le tre GS chiuse presentate nell'appendice 3: sono state completate dunque 36 GS chiuse. Le GS chiuse contengono lo scenario situazionale e una prima linea di dialogo già predisposta, dopodichè gli allievi devono completare il dialogo, come sottolineato in 5.3.1.

Come per il sottogruppo B1 anche questo sottogruppo ha riempito i questionari informativi e qui di seguito rendiamo esplicite le statistiche conseguenti:

Totale informanti B2: 12

Percentuale LM :

Spagnolo 12      100%

Pertanto anche qui gli spagnoli madrelingua rappresentavano la totalità degli informanti e nessuno di loro era stato in Italia per sei o più mesi.

Quindi il totale degli allievi dei sottogruppi B1 e B2 è il seguente:

Totale informanti B1 e B2 : 25

LM Spagnolo 25      100%

Passiamo ad analizzare i livelli di prestazione conseguiti dal sottogruppo B2 nella GS 1:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	10	83,33%
GS parzialmente incomplete	2	16,66%
GS inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Anche qui c'è una chiara prevalenza delle prestazioni accettabili: vediamo ora anche la distribuzione delle strategie impiegate da questo sottogruppo nel formulare le proprie scuse nella GS 1 :

Ifid	8 (1 intens.; 1=2d)
Ammissione Responsabilità	6
Spiegazioni	3
Offerta di riparazione	6
Promesse	1
Alleggerimento	1 (7a)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	2

C'è una prevalenza delle ifid, e anche un buon numero di offerte di riparazione, che come abbiamo visto, sono adeguate in questo particolare scenario in cui l'allieva deve darsi da fare per riportare il libro al docente.

Passiamo ora all'osservazione di alcuni dialoghi tratti dalla GS e iniziamo da **B2-2**:

A: Ciao Valentina! Buon giorno

B: Buongiorno professore!

A: dove vai?

B: Vado a lezione di letteratura, che comincia tra 15 minuti.....

A: Ah! Quindi possiamo fare la colazione insieme al bar!

B: oh...credo di non avere tempo...infatti.....volevo dirli.....

A: ejjee....che hai dimenticato il mio libro, vero?

B: oh! Professore...mi scusi tanto...sono un disastro....

A: tranquilla....domani lo porti....oggi t'invito a un caffè!

Il dialogo qui sopra è accettabile, con ifid intensificata e ammissione dell'errore: il professore dà del tu all'allieva, mentre lei usa la formalità, cosa abituale in Italia, anche se all'università la formalità è di solito reciproca. Valentina incontra sulla sua strada un docente che denota buon umore e che non si arrabbia per la mancata consegna del suo libro, anzi si cimenta in costanti inviti al bar rivolti alla studentessa.

Osserviamo ora il frammento tratto da **B2-3**:

A: oh, scuzza professore. Mi sono di menticata. Domani te lo darò. Scuzza mile.

Qui c'è un frammento molto scarno, pieno di errori linguistici: si registra anche la mancanza di formalità dell'allieva verso il professore, non del tutto adeguata in Italia. Lo "scuzza mille" è un transfert dallo spagnolo, mentre in Italia si preferisce la forma con l'intensificazione avverbiale "mi scusi molto". Abbiamo catalogato questa prestazione come parzialmente incompleta, perchè comunque c'è un ifid intensificata, un'ammissione di responsabilità e un'offerta di riparazione.

Passando alle prestazioni fatte registrare da questo sottogruppo nella GS 2, abbiamo registrato i seguenti risultati:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	12	100%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/

Niente / /

Quindi una totale realizzazione di GS accettabili, come era avvenuto anche per la stessa GS (in modalità aperta) completata dagli informanti del sottogruppo B1: osserviamo ora le strategie impiegate da questo sottogruppo nella GS2:

Ifid	11 (2=2d)
Ammissione Responsabilità	10 (4=3e)
Spiegazioni	12
Offerta di riparazione	/
Promesse	/
Alleggerimento	4 (3=7c; 1=7e)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Possiamo notare una notevole distribuzione delle spiegazioni che sono apparse in tutti i DCT relativi alla GS 2, mentre il particolare tipo di scenario sembra non favorire le offerte di riparazione e le promesse, come si era già visto per le prestazioni del sottogruppo B1 in questa stessa GS. Abbastanza costante il numero degli alleggerimenti che sono adeguati in una conversazione tra giovani studenti. Come sempre elevato il numero di ifid e ammissioni della responsabilità che la stragrande maggioranza degli informanti in generale interpreta come necessari per l'elaborazione di una corretta GS. Concentriamoci ora sulle singole prestazioni dei soggetti e iniziamo dal frammento tratto da **B2-8**:

Valerio: No, scusami, però il treno era in ritardo.

.Marco: Parlando di ingegneria dei trasporti

Valerio: Veramente!

Marco: Allora andiamo a lavorare un po'!

In questo dialogo, che abbiamo catalogato come accettabile, abbiamo un ifid, e un'espressione ("il treno era in ritardo") che racchiude l'ammissione di responsabilità e la spiegazione del perchè ciò è avvenuto.

Su questa falsariga il frammento completato dall'informante **B2-5**:

Valerio: Scusa, mia mamma mi ha fatto comprare la cena della domenica

Marco: e perchè non mi hai detto niente?

Valerio: Perchè non conosco il tuo numero di telefono.

Qui Valerio si scusa per mezzo dell'ifid e all'accusa di un suo ulteriore errore (il non aver avvertito l'amico) risponde spiegando i motivi per cui non ha telefonato (in quanto

non conosce il numero dell'amico). Il dialogo è accettabile, anche con una discreta correttezza linguistica e può avere luogo tra due giovani amici in Italia.

Vogliamo presentare un'altro dialogo tratto da **B2-11**:

Valerio: Mi dispiace molto ma mentre andava qui ci fu un accidente di traffico e non ho potuto arrivare fino a ora

In questa breve linea l'allievo inserisce tutto ciò che è necessario, almeno a livello essenziale, per formulare una GS: c'è infatti l'ifid intensificata, un'ammissione di tipo 3e (vale a dire fondamentalmente un'ammissione dei fatti ma non delle proprie responsabilità) e una spiegazione rapida di ciò che è successo. La produzione grammaticale non sempre è corretta, ad esempio, c'è l'uso del passato remoto non necessario qui, oltre all'errore lessicale "accidente" al posto del corretto "incidente", ma la prestazione ci sembra accettabile.

Vogliamo ora analizzare più da vicino i risultati ottenuti dal sottogruppo B2 nella GS 3 e iniziamo dai livelli di prestazione conseguiti dai soggetti:

GS appropriate	1	8,33%
GS accettabili	9	74,99%
GS parzialmente incomplete	1	8,33%
GS inaccettabili	/	/
Niente	1	8,33%

Quindi le prestazioni accettabili sono sempre la larga maggioranza, ma non la totalità come nella GS2; vediamo ora le strategie utilizzate dagli informanti in questa specifica GS:

Ifid	9 ( 1 intens. ;1=2d)
Ammissione Responsabilità	9 (2=3e)
Spiegazioni	7
Offerta di riparazione	1
Promesse	/
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	1 (1)
Niente	3

Le percentuali delle strategie utilizzate sono rapportabili alla corrispondente GS aperta completata dal sottogruppo B1.

Osserviamo ora alcuni dialoghi della GS 3 e iniziamo dal seguente, tratto da **B2-10**:

A (Manager): Buonasera. Mi scusi, questa attesa è anormale ma una riunione ha durato più dell'abituale.

B (Laureato): Io lo comprendo, il lavoro è la cosa più importante.

A: Questo è un buon atteggiamento. Può lasciarmi vedere la tesi di laurea?

B: Sì è qui.

A : Impressionante ! definitivamente lei lavora qui se vuole. Io devo scusarmi ancora una volta perchè ho riunione in cinque minuti.

B: Grazie mille. Quando devo cominciare.

A: domani, però la mia segretaria gli da ora tutti i dati

B: Arrivederci e grazie un'altra volta.

A: Arrivederci.

Il dialogo è ottimamente impostato, con chiarezza e consapevolezza dei ruoli sociali svolti dai due interlocutori dello scenario situazionale: il manager si scusa due volte per altrettante azioni non gentilissime, ammette il ritardo e ne spiega i motivi. Poi il manager offre il lavoro al candidato, cosa alquanto difficile nella realtà (soprattutto al primo colloquio) ma non proprio impossibile. Ottima è anche l'uscita coordinata dallo scambio interazionale con il doppio scambio terminale. Dialogo quindi pragmaticamente appropriato per le GS e lo sarebbe anche per le CC, anche se vanno rilevate le numerose inesattezze linguistiche

Vediamone ora uno che abbiamo catalogato come accettabile e che è tratto da **B2-6**:

A (manager): Perfetto! Mi dispiace il tempo d'aspetta ma ho avuto una riunione importante e urgentissima.

B (laureato): Non ce problema...ho riservato il pomeriggio intero per il colloquio. Suppongo che è difficile conciliare tanto lavoro.

A : Sì, è per questo motivo che faccio questo colloquio. Allora cominciamo?

B: Sì, quando volete.....

In questo dialogo l'informante inserisce l'ifid, l'ammissione di responsabilità e una sommaria spiegazione dei fatti da parte del manager e un attento controllo dell'evolversi della situazione da parte del laureato. Il dialogo è accettabile per le norme di interazione sociale della lingua italiana.

Il frammento tratto da **B2-4** è stato da noi catalogato come parzialmente incompleto: vediamo insieme il dialogo:

A (manager): Buonasera candidato. Spero che il relativo lavoro sia in accordo con il toccante di studente. Si sia così il lavoro è suo.

Alcune espressioni del frammento sono difficili da decifrare per il madrelingua italiano: la prestazione è scarna, priva di scuse e ammissione di responsabilità. Ciò può accadere in uno scenario del genere in quanto il manager ha uno status sociale più elevato del candidato che cerca lavoro, tuttavia il frammento visto sopra non raggiunge i limiti di accettabilità minimi richiesti.

Vogliamo ora osservare il totale delle prestazioni fatte registrare dai soggetti del sottogruppo B2 nelle tre GS completate :

GS appropriate	1	2,77%
GS accettabili	31	86,11%
GS parzialmente incomplete	3	8,33%
GS inaccettabili	/	/
Niente	1	2,77%

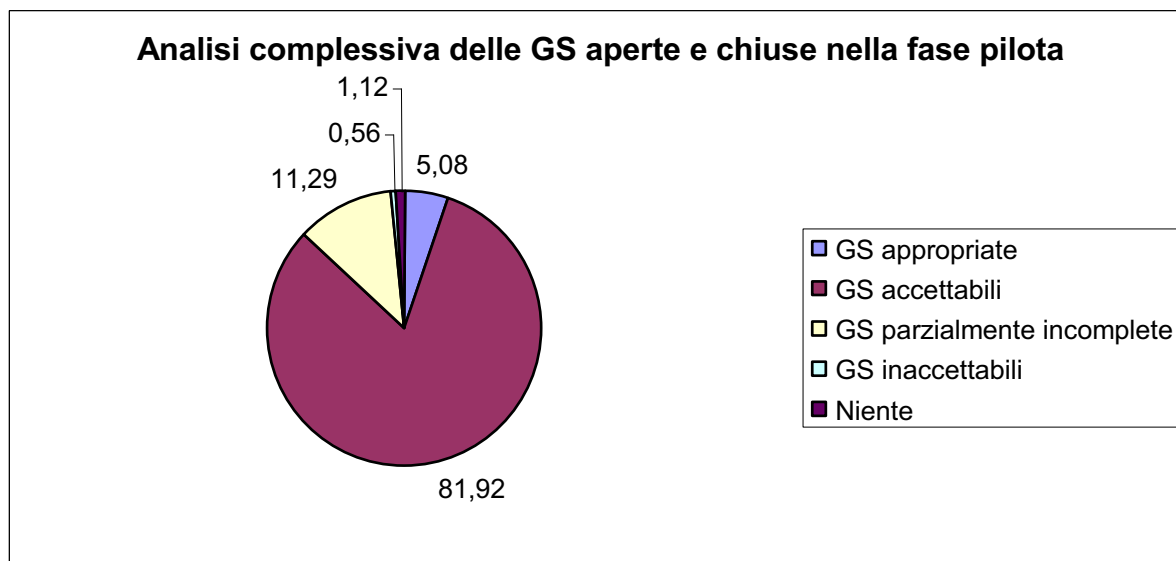
Si nota l'ampia prevalenza delle prestazioni accettabili ed in generale adeguate e la minima incidenza del foglio bianco (1 su trentasei DCT completati). I risultati totali sono abbastanza simili in percentuale a quelli delle GS aperte, anche lì caratterizzate dalla maggioranza di prestazioni accettabili e quindi adeguate.

#### **6.1.6.1: Confronto tra le GS aperte e chiuse nella fase pilota**

Vediamo anche le prestazioni complessive delle GS aperte e chiuse (quindi di tutti e tre i sottogruppi di informanti) e la loro percentuale statistica:

GS appropriate	9	5,08%
GS accettabili	145	81,92%
GS parzialmente incomplete	20	11,29%
GS inaccettabili	1	0,56%
Niente	2	1,12%





Il numero complessivo di GS aperte e chiuse è di 177: si registra una netta prevalenza delle realizzazioni adeguate, in particolare di quelle accettabili. Le percentuali statistiche delle prestazioni adeguate (appropriate + accettabili) ammontano a oltre l'88% per le GS chiuse e oltre l'86% per le GS aperte: ricordiamo però che le GS chiuse completate sono solo 36 contro le 141 GS aperte e aspettiamo pertanto i dati della fase principale per confermare o meno questi risultati.

.Soffermiamoci ora sulle statistiche delle strategie utilizzate per giustificarsi ed iniziamo dal totale delle strategie impiegate dal sottogruppo B2 nelle tre GS completate:

Ifid	28 (2intens. ; 3=2d)	30,10%
Ammissione Responsabilità	25 (6=3e)	26,88%
Spiegazioni	22	23,65%
Offerta di riparazione	7	7,52%
Promesse	1	1,07%
Alleggerimento	5 (3=7c; 1=7a; 1=7e)	5,37%
Alleggerimento lessicale	1 (1)	1,07%
Niente	5	5,37%

A differenza delle statistiche relative alle GS aperte qui predominano le ifid nei confronti dell'ammissione di responsabilità e delle spiegazioni : meno ricorrenti le altre strategie con percentuali inferiori per le promesse rispetto alle GS aperte. Ricordiamo che le IFID sono il nucleo centrale delle GS, trattandosi delle scuse vere e proprie, ma ammissioni di responsabilità e spiegazioni sul perchè un certo fatto è accaduto dovrebbero essere più o meno ad un livello statisticamente simile alle IFID. A questo

proposito sarà interessante notare le prestazioni dei gruppi di controllo (Y) e (Z) che descriveremo in seguito.

Osserviamo ora le percentuali globali delle strategie utilizzate dagli informanti che hanno completato le GS (sottogruppi A1, B1 e B2) nelle tre GS aperte e nelle tre GS chiuse :

Ifid	151	31,45%
Ammissione Responsabilità	153	31,87%
Spiegazioni	91	18,95%
Offerta di riparazione	31	6,45%
Promesse	18	3,74%
Alleggerimento	21 (11=7c)	5,37%
Alleggerimento lessicale	3	0,62%
Niente	12	2,49%

Prevalgono di strettissima misura le ammissioni di responsabilità nei confronti delle ifid: buone terze le spiegazioni mentre le altre strategie sono meno ricorrenti anche se vi sono offerte di riparazione, promesse e alleggerimenti in alcuni casi.

Si conferma pertanto che le ifid e le ammissioni di responsabilità sono i cardini delle giustificazioni adeguate o comunque dell'atto di giustificarsi : gli informanti della nostra ricerca sembrano convenire, completando in questo modo i loro DCT, con questa tendenza che del resto era già stata sottolineata da Olshtain (1989:157-159), che affermava che le ifid e le ammissioni di responsabilità erano da considerarsi strategie generali delle GS in varie lingue, mentre le altre strategie dipendevano dalla situazione specifica. Olshtain asserisce (1989:171) che l'ipotesi della generale distribuzione di queste due strategie in tutti i tipi di GS è pienamente confermata dallo spoglio e dall'analisi dei dati.

Con tutto questo abbiamo concluso il nostro excursus sulle GS nella fase pilota e attendiamo lo spoglio e l'analisi dei dati della seconda fase per vedere se questi risultati saranno o meno confermati.

Per il momento passiamo ad analizzare il nostro terzo atto comunicativo durante la fase pilota, vale a dire quello delle chiusure conversazionali (CC).

### **6.1.7: Analisi delle CC del sottogruppo A1.**

#### **6.1.7.1: Premessa**

Premettiamo che le CC sono state completate nella fase pilota dai seguenti sottogruppi:

A1 da 1 a 34 (completano le CC presentate nell'appendice 1

B1 da 1 a 13 (completano le CC presentate nell'appendice 2

B2 da 1 a 12 (completano le CC presentate nell'appendice 3)

Il totale complessivo degli informanti che completano le CC nella fase pilota è dunque di 59. Vengono completate le seguenti CC:

CC aperte 50          CC chiuse 68          totale CC 118

A differenza delle RR e delle GS che sono state completate dagli informanti in numero di tre, qui i soggetti lavorano ciascuno su due CC.

Come abbiamo spiegato nell'introduzione e in vari passaggi del capitolo 1, le CC sono atti comunicativi di tipo interattivo, vale a dire che non avvengono in situazioni specifiche, come possono essere le stesse richieste e scuse causate da contesti particolari, ma in pratica hanno luogo sempre nei casi in cui si sta svolgendo una qualsiasi interazione. Pertanto anche le relazioni di potere che hanno la loro importanza nella maggior parte degli atti comunicativi, come abbiamo noi stessi visto per le RR e per le GS, sono qui meno decisive nell'argomentare positivamente una chiusura conversazionale. Naturalmente lo status sociale degli interlocutori è importante nello scegliere il tipo di saluto formale o informale più adeguato al contesto, ma si richiede anche l'abilità a entrare nella fase delle prechiusure (vedi capitolo 1.4) e la consapevolezza di capire che si è entrati in questa fase.

### **6.1.7.2: Analisi CC sottogruppo A1**

Il sottogruppo A1 ha svolto le due CC in modalità chiusa presentate nell'appendice 1: Nella CC1 c'è un dialogo tra un giovane viaggiatore e una signora che si sono conosciuti da poco sul treno, mentre la CC2 presenta un dialogo tra due amiche che si conoscono da parecchio tempo.

Osserviamo come questo sottogruppo ha realizzato la CC1:

CC appropriate	3	8,82%
CC accettabili	25	73,52%
CC parzialmente incomplete	5	14,70%
CC inaccettabili	/	/
Niente	1	2,94%

Abbiamo visto nel capitolo 1.4 che le principali strategie per chiudere bene una CC sono le prechiusure (PCC) e lo scambio terminale (ST). La presenza di entrambi rende normalmente adeguata una CC. Pertanto le nostre categorie sono le seguenti:

PCC / ST (presenza sia di PCC che di ST)

PCC (solo PCC)

ST (solo ST)

Niente

Vediamo quindi le strategie utilizzate dal sottogruppo A1 nella CC1:

PCC / ST	22	64,70%
PCC	6	17,64%
ST	1	2,94%
Niente	5	14,70%

La strategia più adeguata con PCC e ST ha prevalso, ma non è stata totale (raramente lo sarà anche negli altri sottogruppi che analizzeremo e per l'altra CC, indipendentemente dalla modalità aperta o chiusa).

Vediamo ora alcuni esempi e iniziamo dal frammento **A1-24**:

B (signora): Siamo arrivati! E dove rimarrà, in un hotel?

A (giovane): No, vado da una amica, abita vicino Piazza Navona.

B: Bel posto! Io sempre vado da lì perché ci sono delle caffetterie che mi piacciono.

A: Allora forse ci incontriamo

B: Sì forse! Va bene, buone vacanze!

A: Grazie signora. Arrivederci.

La CC qui sopra è appropriata, presenta un dialogo ben costruito, con adeguate PCC (riferimento anche a un possibile incontro futuro) e un'uscita coordinata dalla conversazione con l'uso reciproco dello scambio terminale.

Vediamo ora un'altro frammento tratto da **A1-28**:

A (giovane): mi piacerebbe prima andare in città in autobus

B (signora): In autobus? Perché?

A: Perché prima io voglio vedere tutta la città

B: E dopo?

A: Dopo andare in albergo, voglio vedere molte cose

B: Io posso darti il mio indirizzo

A: Va bene! Molte grazie

B: Allora ci vediamo!

A: Ci vediamo!

Anche questa CC è abbastanza adeguata: c'è lo scambio terminale reciproco, PCC con offerta di indirizzo da parte della signora (rimane da vedere quanto ciò sia probabile in uno scenario del genere) e comunque la prestazione è complessivamente accettabile.

In **A1-3** invece la realizzazione della CC non ci è sembrata adeguata e abbiamo catalogato questa prestazione come parzialmente incompleta; vediamola insieme:

B (signora) Ti piacerà molto

A: (giovane) Molte grazie signora

Qui il dialogo è molto scarno, non ci sono PCC nè ST e la conversazione termina in modo molto rapido senza nessuna negoziazione. Almeno sarebbe stato necessario aggiungere una coppia di saluti terminali (“arrivederci”) a ciò che è stato scritto per raggiungere una minima accettabilità.

Per quanto concerne la CC2 si sono registrati i seguenti risultati:

CC appropriate	9	26,47%
CC accettabili	18	52,94%
CC parzialmente incomplete	4	11,76%
CC inaccettabili	/	/
Niente	3	8,82%

Anche qui gli informanti fanno registrare una ottima prevalenza di CC adeguate con una buona percentuale di CC appropriate: vediamo anche la distribuzione delle strategie utilizzate dai soggetti per completare le CC:

PCC / ST	24	70,58%
PCC	6	17,64%
ST	/	/
Niente	4	11,76%

Prevale come prima la strategia più corretta con PCC e ST, e le percentuali sono migliori della CC 1.

Vediamo ora alcune singole prestazioni realizzate dagli informanti nella CC2 e iniziamo dal frammento tratto da **A1-14**:

A (ragazza): Dai, va bene così facciamo colazione insieme!

B (amica) io porto le paste!

A: Perfetto, allora ci vediamo domattina! Ciao!

B: Ciao!

Il dialogo è semplice, appropriato e lineare, ma con tutto quello che serve a chiudere adeguatamente un'interazione: le Pcc sono corrette con la conferma dell'appuntamento, poi anche reiterato, e con i saluti finali informali tra due amiche.

Positivo è anche il dialogo tratto da **A1-34**:

A (ragazza) Alle nove no, domani è l'unico giorno che posso dormire; passa dopo le dieci.

B: (amica) Va bene, sei la solita pigrona...porto i croissant del panettiere?

A: Sarebbe perfetto, così ci facciamo due chiacchiere mentre facciamo colazione e poi andiamo al mare.

B: mi sembra un buon programma. A domani allora.

A: A domani

Anche questa prestazione è appropriata: si vede una notevole correttezza linguistica e pragmatica, con le PCC comprendenti la ratificazione dell'appuntamento, l'offerta dei croissant, i piani futuri per il resto del giorno ("andiamo al mare") e poi i reciproci saluti di commiato. Il tutto è pienamente appropriato per le norme di interazione sociale dell'italiano.

Vediamo ora il risultato complessivo delle prestazioni di questo sottogruppo nelle 68 CC chiuse :

CC appropriate	12	17,64%
CC accettabili	43	63,23%
CC parzialmente incomplete	9	13,23%
CC inaccettabili	/	/
Niente	4	5,88%

Oltre l'80% delle prestazioni sono adeguate (appropriate + accettabili) ed è sicuramente una buona percentuale.

Il risultato completo delle strategie utilizzate è invece il seguente:

PCC / ST	46	67,64%
PCC	12	17,64%
ST	1	1,47%
Niente	9	13,23%

Le CC prevalgono per oltre due terzi del totale, ma c'è anche una buona quantità di DCT che non presentano lo scambio terminale, ma si arrestano alle PCC: la percentuale di quest'occorrenza è la stessa nelle due differenti CC presentate agli allievi.

**6.1.8: Analisi delle CC dei sottogruppi B1 e B2.**

Abbiamo messo insieme i risultati dei sottogruppi B1 e B2 perchè i loro soggetti completano esclusivamente CC aperte: il totale degli informanti è di 25, quindi in totale sono state completate 50 CC aperte.

Vediamo subito le percentuali relative alla CC1:

CC appropriate	/	/
CC accettabili	9	36%
CC parzialmente incomplete	14	56%
CC inaccettabili	/	/
Niente	2	8%

Qui pertanto hanno prevalso le realizzazioni non adeguate e in particolare quelle parzialmente incomplete: vediamo anche la distribuzione delle strategie utilizzate da questi due sottogruppi nella CC1:

PCC / ST	8	32%
PCC	1	4%
ST	2	8%
Niente	14	56%

La mancanza di strategie prevale in maniera netta e il risultato è molto diverso da quello fatto registrare dal sottogruppo A1 nella stessa CC: molto inferiore è anche il numero di PCC /ST che come sappiamo rappresentano la strategia più adatta per completare adeguatamente un'interazione.

Vediamo ora alcuni esempi e cominciamo dal frammento tratto da **B1-7**:

A (signora): E la prima volta que tu viaggi a Roma?

B (giovane) Si, sgra, io sono spagnolo e sto facendo l'inter-rail

A: Roma è una bella citta, ti piacerà moltissimo. La mia raccomandazione e di andare a piedi per vedere tutti i monumenti.

B: grazie tante signora, lo farò.

Qui l'informante non chiude praticamente la conversazione, mancano quelle espressioni quali: "bene allora, è stato un piacere conoscerla/conoscerti" che preparano una uscita condivisa e coordinata dalla conversazione. Qui poi mancano anche gli scambi terminali e abbiamo quindi considerato parzialmente incompleta questa prestazione.

Osserviamo ora la prestazione tratta dal soggetto **B2-9**:

A: ciao signora

B: Ciao

A: il prossimo treno è per Florencia?

B: no credo que quello è alle 14:20

A: oh molto bene grazie

B: prego

Qui l'allievo non interpreta bene lo scenario situazionale presentatogli: non ha senso una conversazione di questi tipo rispetto allo scenario predisposto per l'allievo. Non ci sono per niente PCC e scambio terminale, anche se il fatto che l'informante comunque elabora un dialogo discretamente corretto che avrebbe un suo senso in un altro contesto ci porta a classificare la realizzazione come parzialmente incompleta.

Passiamo ad analizzare il frammento tratto da **B1-2**:

A (signora): Fa molto tempo che sei in viaggio?

B (Giovane) No, due giorno fa che sono a Roma

A: Va bene. Il treno già ha arrivato

B: Si, mi ha piaciuto molto conoscerle

A: anche a me

B: arrivederci

A: Arrivederci

Qui il dialogo è più completo rispetto agli altri due osservati subito prima: è ben ordinato, ci sono le PCC, con la formula pragmaticamente corretta (anche se linguisticamente un po' errata) "mi ha piaciuto molto conoscerle", nonché un reciproco scambio di saluti di commiato adeguato al contesto situazionale. Pertanto abbiamo classificato questo dialogo come accettabile.

Per quanto concerne la CC2 i sottogruppi B1 e B2 hanno totalizzato i seguenti risultati:

CC appropriate	4	16%
CC accettabili	15	60%
CC parzialmente incomplete	6	24%
CC inaccettabili	/	/
Niente	/	/

In questo caso le prestazioni adeguate sono state in numero maggiore di quelle incomplete, a differenza della CC1: tuttavia, come vedremo fra poco, la percentuale globale delle realizzazioni positive dei sottogruppi B1e B2 è stata molto inferiore a quella del sottogruppo A1.

Osserviamo ora la ricorrenza delle strategie utilizzate dagli informanti per completare le loro CC:



PCC / ST	20	80%
PCC	3	12%
ST	/	/
Niente	2	8%

Passiamo ora all'osservazione di alcuni frammenti tratti dalla CC2 e iniziamo da **B2-9**:

A: Ciao!!

B: Ciao!!

A: Come va, non ti vedo da sei mesi fa!

B: Sì, sembra un mondo di tempo! Come stai? Cosa mi racconti?

A: Niente, tutto è come sempre, e te?

B: Io più o meno come te, ma ho conosciuto un ragazzo!!

A: Oh come mi piace rivederti adesso! Se vuoi ci rincontriamo uno di questi giorni!

B: benissimo, mi chiami e parliamo.

A: Ok. Ciao!

B: Ciao, ci vediamo presto

Il frammento qui riportato è abbastanza ben costruito, con adeguate Pcc che parlano di incontri futuri e una coordinata entrata nella sequenza finale dell'interazione, poi completata dallo scambio terminale. Abbiamo catalogato questa prestazione come accettabile, ma è abbastanza vicina a una realizzazione appropriata.

Vediamo ora un'altro frammento ben costruito tratto da **B1-6**:

A: Federica, sei tu?

B: Maria! Ma quanto tempo! Che sorpresa! Come va? Che cosa stai facendo?

A: Tutto va perfettamente, Federica. Vedi...sono in fretta perchè comincio a lavorare tra dieci minuti. Quando ci possiamo vedere per prendere un caffè e parlare con calma?

B: La domenica non ho niente da fare. Pensavo spendere il tempo leggendo ma visto che ci siamo incontrati...

A: A me invece la domenica non mi va tanto bene. Lavoro anche il fine settimana.

B : mmm.....e lunedì alle sei?

A : Va bene, lunedì

B: Ok! Ci vediamo lunedì!

A: Ci vediamo!

Il dialogo riportato qui sopra è appropriato in quanto presenta una notevole conoscenza linguistica (al di là del transfer dall'inglese: "spendere il tempo") e un'ottima consapevolezza pragmatica: l'informante entra bene nella sequenza finale

dell'interazione e la termina in modo appropriato. Tutto insieme, il dialogo fornisce l'impressione di una conversazione perfettamente possibile tra nativi italiani

Meno positiva ci è parsa la prestazione tratta dall'informante **B2-7**:

A: Maria, come stai? Tanti tempo

B: Veronica, che allegria! Non hai cambiato niente!

A: Anche tu non hai cambiato. Ora sono in ritardo per andare a lavorare però dami il tuo telefono per trovarci. Andiamo a mangiare la prossima settimana?

B: Sì, me fa piacere.

Qui il dialogo sembra poco fluido, pieno di transfer linguistico e non entra bene nella fase di prechiusura: altri elementi linguistici, quali "bene", "allora", "Ok allora", sarebbero stati necessari per entrare adeguatamente nelle Pcc e poi ci sarebbe stato bisogno dello scambio terminale, qui del tutto assente. Abbiamo pertanto classificato questa realizzazione come parzialmente incompleta.

Vediamo ora il quadro complessivo delle prestazioni dei sottogruppi B1 e B2 nelle 50 CC aperte da loro completate:

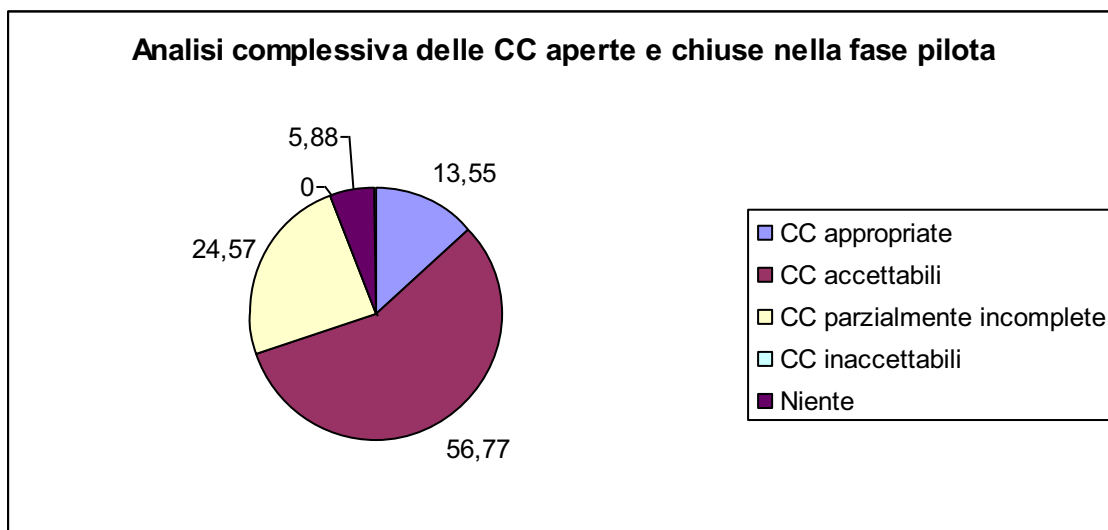
CC appropriate	4	8%
CC accettabili	24	48%
CC parzialmente incomplete	20	40%
CC inaccettabili	/	/
Niente	2	4%

Come si può notare, prevalgono di stretta misura le prestazioni complessivamente adeguate, ma non con la stessa maggioranza che si era avuta nel sottogruppo A1

#### **6.1.8.1: Confronto tra le CC aperte e chiuse nella fase pilota.**

Osserviamo quindi il quadro totale delle prestazioni di tutti i sottogruppi nelle CC aperte e chiuse (totale CC 118):

CC appropriate	16	13,55%
CC accettabili	67	56,77%
CC parzialmente incomplete	29	24,57%
CC inaccettabili	/	/
Niente	6	5,88%



Le prestazioni adeguate ammontano a oltre i due terzi del totale grazie in particolare alle realizzazioni molto positive fatte segnare dal sottogruppo A1. Rispetto alle RR e alle GS esaminate prima, va sottolineata una maggiore incidenza dei fogli lasciati bianchi, seppur essi siano pur sempre in numero molto limitato rispetto ai DCT regolarmente completati dai nostri soggetti. I risultati migliori sono stati conseguiti nelle CC chiuse. Soffermiamoci adesso sulle strategie impiegate dal sottogruppi B1 e B2 nel completare le loro CC aperte :

PCC / ST	28	56%
PCC	4	8%
ST	2	4%
Niente	16	32%

Prevalgono le PCC ma deve essere sottolineata la notevole percentuale dei DCT che non presentano nessuna strategia tipica delle chiusure conversazionali.

Le statistiche globali delle strategie impiegate da tutti e tre i sottogruppi per le loro CC aperte e chiuse sono le seguenti:

PCC / ST	74	62,71%
PCC	16	13,55%
ST	3	2,54%
Niente	25	21,18%

La percentuale globale vede sempre al primo posto la strategia corretta dell'utilizzo sia delle PCC che dello scambio terminale, però sono presenti anche numerose PCC senza scambio terminale, mentre, a differenza di quello che fecero i soggetti dei nostri studi precedenti nominati prima (Maggi 1994; 1996; 1999; 2009), si registra la mancanza

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto CC aperte e chiuse fase pilota

degli scambi terminali in diversi casi. In questi sottogruppi è proprio la mancanza degli ST a causare le prestazioni poco adeguate, mentre nei nostri studi precedenti (tra l'inglese e l'italiano) la causa delle prestazioni meno adeguate era stata la mancanza delle PCC. Va poi segnalato che oltre un quarto delle prestazioni non hanno fatto registrare l'impiego di nessuna strategia.

Dopo aver osservato uno per uno i nostri atti comunicativi nella fase pilota, mostriamo ora un quadro complessivo riassuntivo di questa intera fase che tenga conto di tutti gli atti comunicativi messi insieme.

### 6.1.9: Quadro riassuntivo finale dei risultati dell'intera fase pilota.

Iniziamo dal dire che nella fase pilota sono stati completati in totale 536 atti comunicativi così suddivisi.

RR 241                      GS 177                      CC 118

In modalità aperta si sono completati i seguenti DCT:

RR 75                      GS 141                      CC 50                      Totale 266 SA aperti

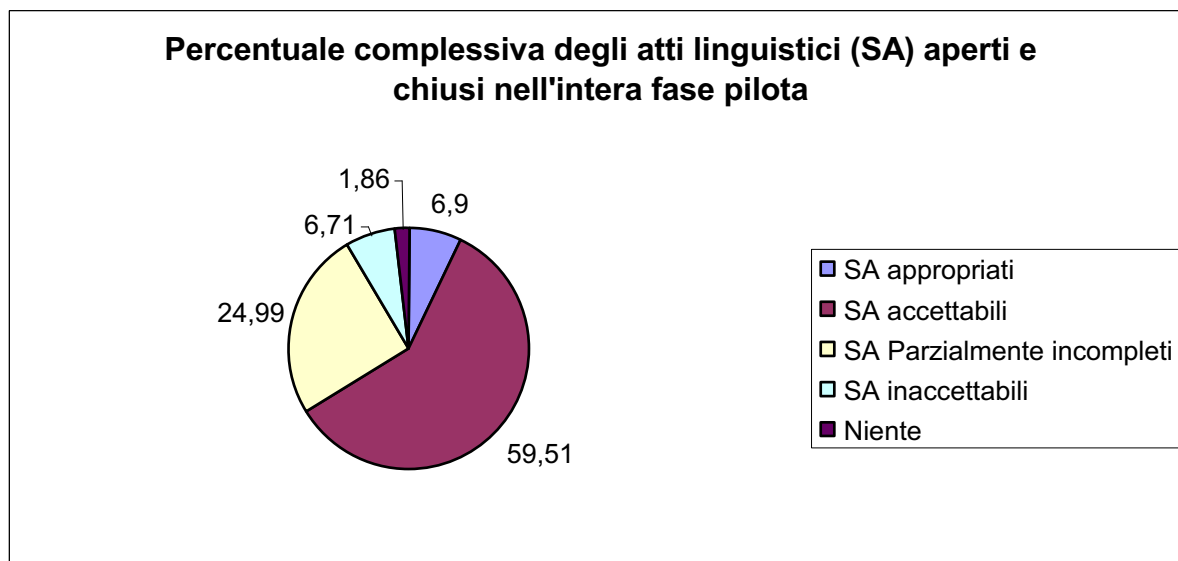
In modalità chiusa le cifre sono queste:

RR 166                      GS 36                      CC 68                      Totale 270 SA chiusi

Quindi il numero di SA aperti e chiusi è quasi perfettamente distribuito in parti uguali (268 ciascuno darebbe esattamente il 50% e come possiamo notare ci siamo vicinissimi).

Il quadro totale dei livelli di prestazione fatti registrare dagli informanti per tutti gli atti comunicativi della fase pilota è il seguente:

SA appropriati	37	6,90%
SA accettabili	319	59,51%
SA parzialmente incompleti	134	24,99%
SA inaccettabili	36	6,71%
Niente	10	1,86%



Due terzi delle prestazioni complessive sono adeguate, favorite soprattutto dall'incidenza delle prestazioni accettabili; vediamo ora l'analisi per ogni livello di prestazione a seconda che l'atto comunicativo era aperto o chiuso: le statistiche delle prestazioni vanno osservate in relazione a quelle totali mostrate subito prima.

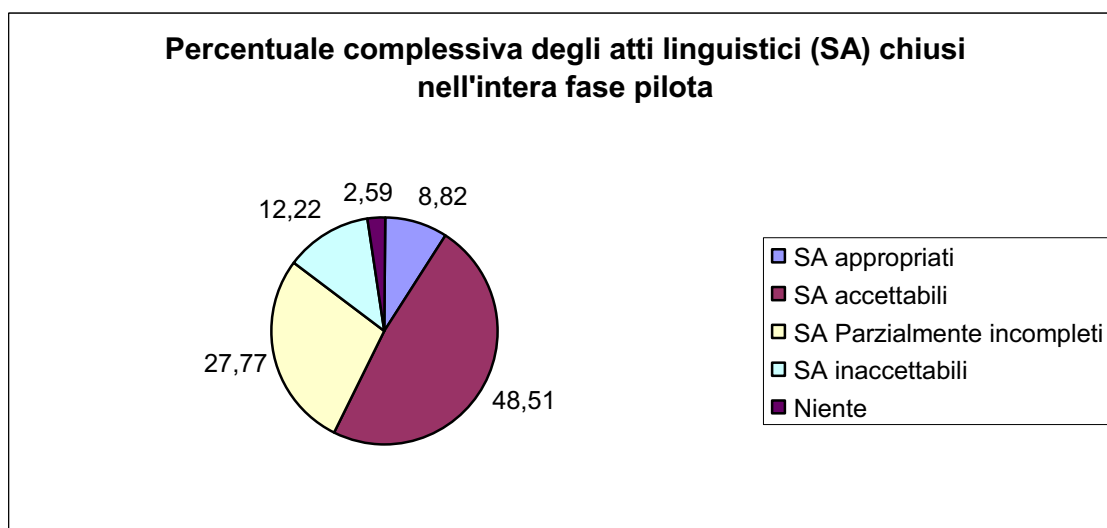
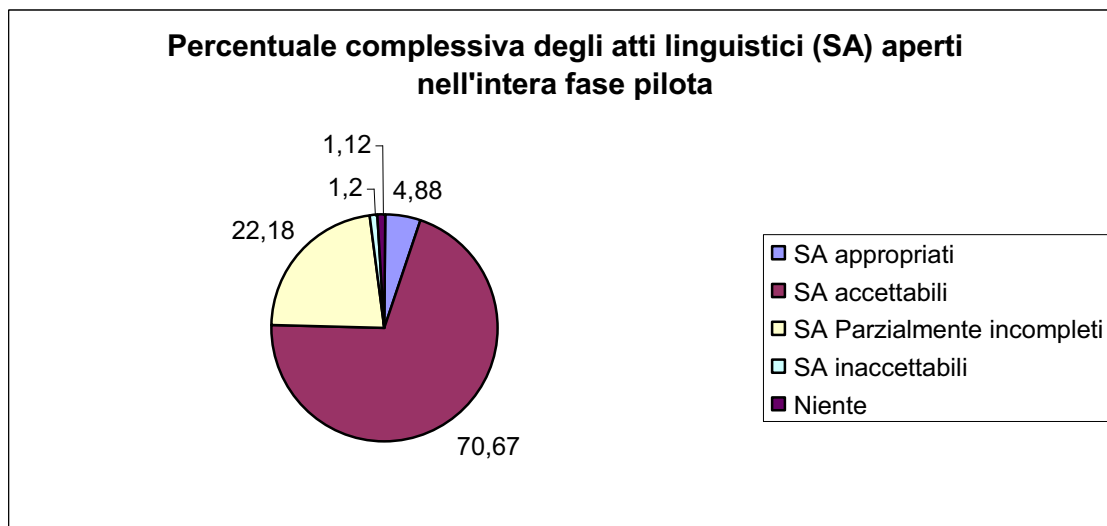
SA appropriati : aperti 13 4,88%  
 Chiusi 24 8,82%

SA accettabili : aperti 188 70,67%  
 Chiusi 131 48,51%

SA parzialmente incompleti : aperti 59 22,18%  
 Chiusi 75 27,77%

SA inaccettabili : aperti 3 1,2%  
 Chiusi 33 12,22%

Niente : aperti 3 1,12%  
 Chiusi 7 2,59%



Tra gli atti adeguati prevalgono quelli aperti, soprattutto nelle prestazioni accettabili e in particolare nelle GS come abbiamo già visto; tra gli atti non adeguati prevalgono invece i dialoghi completati in modalità chiusa, incluse le prestazioni lasciate in bianco che sono state più frequenti con i DCT chiusi. A fini statistici, va detto che nelle RR tutte le prestazioni, sia positive che non positive, sono state ottenute, spesso in netta maggioranza, nei DCT in modalità chiusa.

Questi primi risultati sono interessanti e sembrano volerci dire che i DCT in modalità aperta elicitano dagli informanti prestazioni migliori di quelli chiusi, ma poi spetterà all'analisi dei dati della seconda fase confermare o meno questa tendenza.

Vogliamo ora osservare l'incidenza degli atti comunicativi nei vari livelli di prestazione:

SA appropriati :                      RR 32,43%              GS 24,32%              CC 43,24%

SA accettabili :	RR 33,54%	GS 45,45%	CC 21,%
SA parzialmente incompleti :	RR 63,43%	GS 14,92%	CC 21,64%
SA inaccettabili	RR 97,22 %	GS 2,77%	CC /
Niente	RR 20%	GS 20%	CC 60%

Questi dati ci mostrano che nelle GS si sono conseguiti più risultati adeguati, in particolare accettabili; le RR presentano la maggiore ricorrenza di prestazioni non positive, soprattutto nelle realizzazioni inaccettabili dove raggiungono pressochè la totalità (35 casi su 36). Le prestazioni del sottogruppo A2 incidono notevolmente su queste percentuali. Tra le prestazioni adeguate c'è una certa vicinanza tra GS (comunque in leggero vantaggio percentuale) e CC: queste ultime prevalgono nelle prestazioni appropriate, mentre le GS hanno la meglio nelle realizzazioni accettabili. Vedremo se questa tendenza sarà confermata dallo spoglio dei dati della seconda fase della ricerca.

Riteniamo di aver fornito nelle pagine precedenti un esauriente spiegazione di ciò che è avvenuto nella fase pilota del nostro studio e dei vari risultati conseguiti. Concludiamo pertanto qui questo sottocapitolo e passiamo ora ad analizzare ciò che è avvenuto nella seconda fase del nostro studio.

## 6.2: LA SECONDA FASE DELLA RICERCA

Come detto nel sottocapitolo 5.3.2, abbiamo cambiato diverse cose nella seconda e principale fase del nostro studio rispetto alla fase pilota: dalla revisione dei DCT presentati ai soggetti al questionario informativo passato a ciascuno di essi; dalla nostra presenza nelle classi dove il DCT è stato somministrato al fatto che tutti gli informanti della seconda fase hanno completato sia i DCT in modalità aperta che quelli in modalità chiusa (eccetto il sottogruppo E1, che li ha completati soltanto in modalità chiusa) proprio per vedere con maggiore chiarezza se la differente architettura del test potesse influenzare e fino a che punto le realizzazioni dei soggetti. Gli atti comunicativi sotto osservazione sono stati ridotti da tre a due con l'esclusione delle RR limitate come visto alla sola fase pilota.

Nel sottocapitolo 5.3.2 abbiamo spiegato altre cose riguardo alla metodologia della fase principale dello studio: qui presentiamo e discutiamo i risultati degli informanti così come abbiamo fatto in precedenza per le prestazioni ricavate dalla fase pilota.

Ricordiamo per chiarezza come abbiamo codificato i sottogruppi di informanti in questa fase della ricerca e rimandiamo il lettore alla pagina iniziale di sigle e dati:

C1: 1-23

C2: 1-33 (EOI)

D1: 1-23

D2: 1-9

E1: 1-17 (EOI)

Ricordiamo anche che i dati relativi ai DCT aperti sono stati raccolti qualche giorno prima dei dati relativi ai DCT chiusi, anche per evitare che gli allievi potessero ricopiare ad esempio nella modalità chiusa la prestazione appena svolta in modalità aperta. Questa poteva accadere se gli informanti avessero avuto davanti entrambi i tipi di DCT, ma presentando loro un giorno la modalità aperta e in seguito la modalità chiusa abbiamo evitato questo problema.

Inizieremo pertanto la nostra carrellata dall'analisi dei risultati conseguiti dal sottogruppo C1 e partiremo con le informazioni relative al questionario distribuito agli studenti:

Totale allievi C1: 23

Percentuali LM :

Spagnolo	23	100%	
Inglese	5	23%	(in bilinguismo)
Francese	2	8,69%	(in bilinguismo)
Catalano	1	4,34%	(in bilinguismo)
Arabo	1	4,34%	(in bilinguismo)
Italiano	1	4,34%	(in bilinguismo)

Quando parliamo di bilinguismo intendiamo dire che gli allievi da piccoli parlavano un'altra lingua a casa insieme allo spagnolo che è comunque la LM di tutti gli informanti e pertanto ci permette di considerare adeguato e linguisticamente omogeneo questo gruppo. Gli allievi con bilinguismo non sono stati inclusi nelle nostre statistiche. Passiamo ora all'analisi dei dati raccolti per il sottogruppo C1.

### **6.2.1: Analisi dei dati del gruppo Principale: analisi delle GS del sottogruppo C1.**

Il sottogruppo C1 consta di 23 informanti che hanno completato ciascuno le GS e le CC aperte e chiuse presentate nelle appendici 4 e 5. Gli allievi hanno completato prima i DCT in modalità aperta e qualche giorno dopo i DCT nella modalità chiusa

Inizieremo la nostra analisi dalle GS: le cifre dei dati raccolti per mezzo del sottogruppo C1 con questo atto comunicativo sono le seguenti:



Gs aperte 69                      GS chiuse 69                      Totale GS sottogruppo C1 138

Le situazioni presentate agli informanti sono esattamente le stesse della fase pilota già osservate in precedenza, solo che le istruzioni sono state rifinite rispetto a quelle fornite ai soggetti nella fase pilota: questo per favorire una migliore comprensione della situazione da parte degli informanti.

Ricordiamo che in questa fase lo stesso soggetto completa sia le GS aperte che le GS chiuse; iniziamo pertanto dall'analisi della GS 1, dapprima in modalità aperta e successivamente in modalità chiusa:

GS 1 aperte:

GS appropriate	1	4,34%
GS accettabili	19	82,60%
GS parzialmente incomplete	2	8,69%
GS inaccettabili	/	/
Niente	1	4,34%

Dunque il bilancio è positivo: la maggior parte degli informanti completa la GS 1 aperta con risultati accettabili. Vediamo di seguito anche quali sono state le strategie privilegiate dai nostri allievi nel completare i loro DCT:

Ifid	21 (5 intensificate)
Ammissione Responsabilità	22
Spiegazioni	3
Offerta di riparazione	10
Promesse	6
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	1

Le strategie impiegate dagli allievi del sottogruppo C1 ricalcano da vicino quelle impiegate dai partecipanti della fase pilota nella stessa GS 1: ampio numero di ifid e ammissioni di responsabilità e buona percentuale di offerte di riparazione che abbiamo visto essere adeguate in questo scenario. Forse le promesse potrebbero essere state di più, proprio guardando il contesto, ma come dicevamo i risultati sono molto simili a quelli ottenuti durante la fase pilota.

Vediamo ora alcuni esempi tratti dagli allievi e riguardanti la GS 1 aperta: iniziamo da **C1-23**.

A (Valentina): Buongiorno prof.!

B (professore): Buongiorno Valentina! Hai portato il libro che ti avevo lasciato in prestito?

A: M dispiace tanto....ma l'ho dimenticato. Glielo posso restituire domani però.

B: mmm...Va bene, ma mi raccomando non dimenticarlo domani. Sai già che questo libro è molto importante per me.

A: Non lo dimenticherò domani, promesso!

B : Ok, a domani allora !

A : A domani !

L'allievo completa abbastanza bene questa GS, dimostrando sia consapevolezza pragmatica che competenza linguistica. Utilizza l'ifid intensificata ("mi dispiace tanto"), ammette le proprie responsabilità, presenta l'offerta di riparazione ("glielo posso restituire domani però") e promette di non ripetere l'errore di dimenticarsi ancora il libro. Pertanto la prestazione è senz'altro appropriata.

Osserviamo ora il dialogo tratto dall'informante **C1-10**:

A (Valentina): Buongiorno Professore

B (Professore): Buongiorno Valentina

A: Mi dispiace molto, ma ho dimenticato il libro a casa. Penso di tornare questa sera per restituirgli il libro oggi come abbiamo detto/accordato.

B: Non ti preoccupare Valentina. Ti aspetto questa sera nel mio ufficio.

A: Scusimi glielo porto proprio questa sera. Grazie tante.

La prestazione è complessivamente accettabile con l'utilizzo di strategie come scuse intensificate, ammissioni di responsabilità e offerta di riparazione del danno commesso. C'è qualche errore linguistico come l'inversione "scusimi" per il corretto "mi scusi" ma il dialogo appare comunque abbastanza fluido e la prestazione è complessivamente positiva.

Diamo ora un'occhiata al frammento tratto dall'allievo **C1-5**:

A (Valentina): Ciao professore, quando le ho visto, ho ricordato che il libro che mi prestò l'ho lasciato a casa sulla tavola.

B (Professore): Accidenti, oggi pomeriggio bisogno ritornarlo alla biblioteca.

A: Non si preoccupare professore, dopo lezione andrò a casa e gliene porterò, così potrà ritornalo in tempo.

Qui ci sono diversi errori linguistici, in particolare morfosintattici e relativi specialmente a verbi e pronomi, che pregiudicano l'andamento complessivo del DCT: anche l'informalità iniziale di Valentina nel rivolgersi al professore con "ciao" non è

adeguata al contesto, almeno a quello italiano dove è ambientato lo scenario. Come strategie, l'informante impiega l'ammissione di responsabilità e offre di riparare al danno commesso, ma globalmente abbiamo classificato la prestazione come parzialmente incompleta.

Passiamo ora a osservare subito la realizzazione degli informanti nella GS 1 chiusa dato che in questa fase lo stesso allievo completa sia le GS aperte che le GS chiuse. Ecco i livelli di prestazione fatti registrare dai soggetti:

GS appropriate	2	8,69%
GS accettabili	20	86,95%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	1	4,34%

Di conseguenza, la quasi totalità delle prestazioni è adeguata, anche migliore della GS 1 aperta, c'è solamente un foglio lasciato bianco. Vediamo anche le strategie utilizzate dai nostri informanti per completare la GS 1 chiusa:

Ifid	20 (8 intens.)
Ammissione Responsabilità	21
Spiegazioni	7
Offerta di riparazione	12
Promesse	12
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	1

Questi numeri sono abbastanza simili alla corrispondente GS 1 aperta, ma aumentano in buona misura spiegazioni e soprattutto promesse; si registra anche un leggero aumento, adeguato al contesto, delle offerte di riparazione.

Osserviamo ora alcuni frammenti della GS 1 chiusa e preferiamo mostrare le prestazioni degli stessi informanti già osservati nella corrispondente GS aperta, proprio per vedere se ci sono realizzazioni differenti a secondo della modalità. Iniziamo pertanto da **C1-23**:

Professore: *Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo.* (battuta fornita sul DCT agli informanti)

A (Valentina): Mi dispiace prof, ma l'ho dimenticato.

B (professore): Ma come l'hai dimenticato? Sai che questo libro è molto importante per me, ed è tempo che te l'ho prestato!

A: Le chiedo scusa.....comunque domani glielo posso restituire, promesso!

B: Va bene, Valentina...ma mi raccomando, non dimenticarlo domani!

A: Non si preoccupi.

B: Ciao Valentina, a domani!

A: A domani!

L'informante C1-23 completa anche il DCT in modalità chiusa in maniera appropriata: la lingua è corretta e l'allievo utilizza le opportune strategie per giustificarsi, dall'ifid, all'ammissione di responsabilità, dall'offerta di riparazione alla promessa di mantenere fede all'impegno. Quindi per quanto riguarda il soggetto qui sopra non si registrano variazioni di prestazione nelle due modalità.

Vediamo come si comporta l'informante **C1-10**, già osservato nella GS 1 in modalità aperta:

Professore: *Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo*

A (Valentina): Buongiorno professore. L'ho so che dovevo ritornarli il libro ma l'ho dimenticato a casa. Adesso ho una lezione ma questa sera glielo porto nel suo ufficio. Mi dispiace tanto averlo dimenticato, scusimi un'altra volta.

Il DCT è completato a una sola voce, nel senso che parla solo Valentina e non c'è la risposta del professore che sarebbe stata adeguata, anche se il professore comunque recita la battuta iniziale dello scambio fornita nel DCT chiuso all'informante. Lo standard è senz'altro più basso del dialogo ben costruito visto subito prima, tuttavia ci sono gli elementi importanti di una giustificazione, quali l'ifid intensificata, l'ammissione dell'errore e l'offerta di riparazione. Pertanto abbiamo catalogato la prestazione come accettabile e la principale differenza con la realizzazione dello stesso allievo in modalità aperta è la mancanza di scambio dialogico in questa prestazione chiusa, altrimenti si è registrato l'impiego di strategie simili nelle due modalità.

Osserviamo adesso la prestazione del soggetto **C1-5**:

Professore: *Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo*

A (Valentina): Mi dispiace, ma ho dimenticato di portare il suo libro

B (Professore) Va bene Valentina, non ti preoccupare. Potresti portarlo queste pomeriggio?

A: Ma certo! Questa volta non mi dimenticherò. E li prego di scusarmi un'altra volta.

In questo caso la prestazione è migliore di quella realizzata dallo stesso soggetto nella modalità aperta: c'è la formalità necessaria per il contesto situazionale, ci sono adeguate strategie come l'ifid intensificata e ripetuta, l'ammissione di responsabilità e la promessa di non ripetere l'errore. La lingua presenta qualche inesattezza di tipo grammaticale e ortografico-lessicale ("li prego"; "queste pomeriggio") che però non impedisce che il dialogo sia considerato accettabile. Pertanto, nel caso di C1-5, la prestazione in modalità chiusa si rivela migliore della prestazione in modalità aperta.

Passiamo ora alla GS 2 completata dal sottogruppo C1. Inizieremo come prima dall'analisi dei livelli di prestazione conseguiti in modalità aperta che sono stati i seguenti:

GS appropriate	2	8,69%
GS accettabili	18	78,26%
GS parzialmente incomplete	1	4,34%
GS inaccettabili	/	/
Niente	2	8,69%

Predominano come vediamo le prestazioni adeguate, e in particolare quelle accettabili : dei DCT completati solo uno è stato considerato parzialmente incompleto, quindi le prestazioni sono positive.

Osserviamo anche le strategie impiegate dai partecipanti per giustificarsi, ribadendo l'utilità di rivedere la sezione 5.4.2 dove c'è la descrizione di queste strategie:

:Ifid	18 (3 intens.)
Ammissione Responsabilità	18 (1=3c)
Spiegazioni	17
Offerta di riparazione	2
Promesse	2
Alleggerimento	5 (5=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	2

Le strategie utilizzate sono abbastanza simili a quelle impiegate nella stessa GS durante la fase pilota: lo scenario specifico del DCT richiede più spiegazioni e può avere più alleggerimenti rispetto, ad esempio, al contesto della GS 1.

Vediamo ora più in dettaglio alcune prestazioni dei soggetti nella GS 2 aperta e cominciamo dalla prestazione di **C1-9**:

A (Valerio): Ciao Mario! Mi dispiace tantissimo per il grandissimo ritardo, ma ho dovuto prendere la macchina perchè c'è lo sciopero dell'autobus e non lo sapevo.

B (Mario): Ciao. Mi sembra perfetto tutto questo che mi dici, ma anche io sono venuto in macchina e sono stato all'ora. Potrei avermi telefonato per dirmelo!

A: Lo so e lo sento tantissimo. Non ho il telefonino con me, l'ho dimenticato a casa. La prossima volta lo farò.

B: Come la prossima volta!! Non penso che sia un'altra volta perchè se vieni tanto tempo in ritardo, io me ne vado. Non posso aspettare qui senza fare niente!

A: Va bene, tranquillo !L'ho capito, ma non te la prendi con me per questo di oggi. Cominciamo con il lavoro?

B: Sì, per favore. Non possiamo discutere più.

Il dialogo proposto da C1-9 è ben argomentato e ricco di scambi al di là di alcuni errori di tipo linguistico (alcuni dovuti al transfert dalla L1 “sono stato all'ora”, “lo sento tantissimo”; altri relativi ai verbi come l'imperativo negativo reso con “non te la prendi” invece di “non te la prendere”) che non alterano comunque la prestazione in maniera significativa sotto il punto di vista pragmatico. L'allievo utilizza l'ifid intensificata, ammette e spiega il proprio ritardo, promette che la prossima volta avvertirà l'amico e alleggerisce la situazione passando dall'argomento vecchio (il ritardo) all'argomento nuovo (iniziare finalmente a lavorare insieme). Abbiamo classificato questo DCT come appropriato per il saper ricreare bene gli scambi interattivi e per la presenza adeguata delle strategie più indicate) ed elencate sopra per questo scenario situazionale.

Soffermiamoci adesso sul frammento tratto da **C1-1**:

A (Mario): Ciao Valerio

B (Valerio): Ciao Mario

A: Ma non è possibile che sempre arrivi in ritardo!

B: Scusi, ma il mio cellulare è rotto, e non ho potuto chiamarti.

A: Sempre la stessa storia !

B: Sento il ritardo

A: Andiamo al lavorare il progetto.

B. Va bene

Questa prestazione è complessivamente accettabile, anche se meno ampia rispetto alla precedente nell'articolazione dello scambio dialogico: tuttavia sono presenti gli elementi fondamentali di una GS quali l'ifid, l'ammissione di responsabilità e le spiegazioni profuse sul perchè del ritardo.

Passiamo ora al frammento tratto dall'informante **C1-16**:

A (Mario): Maledizione! Sono le 16:15 e Valerio ancora non è venuto. Sapevo che lui era un ritardatario –pensa Mario mentre aspetta.

Allora arriva Valerio

B (Valerio) Ciao Mario come va?

A: Come va? Come va ? Vuoi sapere in realtà come sto, sono stufo di aspetarti. È da mezzora che sono qui per fare il lavoro, e sai che? Che io me ne vado. Questo progetto di ingegneria se me ne frega. Se vuoi lo fai te stesso, d'accordo ?

B: Non sei così per un po' di tempo scaduto. Andiamo a cominciare il lavoro insieme per favore.

A: Ti dico di no. Ciao Valerio, ci vediamo domani a lezione.

B: Ok! Ce la farò da solo. Ciao!

In questo dialogo l'allievo non utilizza scuse per giustificare il ritardo, nè ammette e spiega le proprie responsabilità e il proprio errore. È solo presente un'alleggerimento per spostare l'attenzione al fatto futuro e per invogliare il compagno a mettersi al lavoro. Complessivamente il dialogo è privo delle principali strategie necessarie per giustificarsi (IFID, ammissione di responsabilità, spiegazioni) e per questo lo abbiamo catalogato come parzialmente incompleto.

Vediamo ora le prestazioni degli allievi nella GS 2 chiusa:

GS appropriate	1	4,34%
GS accettabili	19	82,60%
GS parzialmente incomplete	2	8,69%
GS inaccettabili	/	/
Niente	1	4,34%

Anche in questo caso si registra una percentuale ampia a vantaggio delle realizzazioni adeguate, specialmente grazie a quelle accettabili.

Osserviamo anche la distribuzione delle strategie utilizzate dai soggetti per giustificarsi nella GS 2 chiusa:

Ifid	15 (1 intens.)
Ammissione Responsabilità	18 (1=3c)
Spiegazioni	17
Offerta di riparazione	1
Promesse	1
Alleggerimento	6 (2=7c; 1=7e)

Alleggerimento lessicale 1 (4)

Niente 1

La distribuzione delle strategie è simile a quella della modalità aperta (con leggera diminuzione degli ifid) e non si registrano sostanziali differenze.

Soffermiamoci ora su alcune prestazioni degli allievi nella GS 2 chiusa e in particolare vediamo cosa hanno fatto coloro che già avevamo osservato nella GS aperta. Inizieremo pertanto con **C1-9**:

Mario: *Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Lo so lo so. Non te la prendi con me. Te lo posso spiegare tutto quello che mi è successo quando veniva qui!

B (Mario) Mi sembra che sia una scusa per non farmi arraviare.

A: Mi dispiaci.....È vero, solamente mi è successo che sono partito in ritardo da casa.

Stavolta la prestazione di C1-9 è inferiore per ampiezza dello scambio dialogico a quella fatta registrare in modalità aperta; tuttavia sono presenti le strategie essenziali per giustificarsi come l'ifid, l'ammissione delle proprie responsabilità, e la spiegazione del perchè ciò è accaduto. Quindi, tutto sommato, pur riconoscendo che questa prestazione è inferiore a quella dello stesso informante in modalità aperta, abbiamo considerato il DCT come accettabile.

Passiamo ora al frammento tratto da **C1-1**:

Mario: *Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio) Lo sento! Scusa per il mio ritardo!

B: Dobbiamo fare insieme il progetto di ingegneria dei trasporti e abbiamo soltanto due ore.

A: Non ti preoccupi! Il tempo è giusto!

B: Va bene!

A: Va bene!

Qui la prestazione è un po' limitata nello scambio interattivo e presenta qualche errore linguistico, tuttavia il soggetto utilizza l'ifid e l'ammissione di responsabilità, e alleggerisce il fatto che ci sia poco tempo a disposizione per il progetto, asserendo invece che il tempo è sufficiente.

Abbiamo classificato pertanto il dialogo qui sopra come accettabile, mentre probabilmente non lo sarebbe se avessimo condotto un'analisi linguistica dei DCT, come quella da noi presentata in 6.b.



Osserviamo ora il frammento tratto da **C1-16**, la cui prestazione già avevamo visto nella GS aperta:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Scusatemi Mario ma devo dire che non ha stato colpa mia. Mi spiego. Ero giusto per andarmene quando mi è suonato il cellulare, era la mia mamma dicendo che la mia sorella maggiore era nella stazione e dovevo andare a cercarla. È per questo che sono arrivato in ritardo.

B (Mario): Niente, ma se questo ti torna a passare, se torni ad arrivare in ritardo sarebbe del tutto giusto che mi facci una chiamata per sapere che cosa succede.

A: Hai ragione, la prossima volta ti chiamerò prima di farti aspettare.

B: Va bene, cominciamo a lavorare che già abbiamo perso sufficiente tempo.

A: Andiamo!

La prestazione di C1-16 stavolta è più adeguata al contesto situazionale rispetto a quella registrata nella stessa GS aperta: stavolta l'informante impiega le strategie proprie per giustificarsi quali l'ifid, l'ammissione di responsabilità e fornisce una dettagliata ed esauriente spiegazione del perchè è arrivato tardi all'appuntamento con l'amico. Per questi motivi anche se gli errori morfologici, morfosintattici e lessicali non sono pochi, abbiamo ritenuto opportuno classificare questa prestazione come accettabile, quindi questo particolare informante ha fatto meglio in modalità chiusa, mentre abbiamo visto che il soggetto C1-9 ha fatto meglio in modalità aperta.

Vediamo ora cosa è accaduto per la GS 3: come in precedenza, inizieremo dai livelli di prestazione conseguiti dagli allievi in modalità aperta.

GS appropriate	1	4,34%
GS accettabili	17	73,91
GS parzialmente incomplete	2	8,69%
GS inaccettabili	1	4,34%
Niente	2	8,69%

In questo caso, aumentano leggermente le prestazioni non adeguate, anche se in buona parte sono dovute ai DCT lasciati in bianco; vediamo anche quale è stata la distribuzione delle strategie utilizzate dagli informanti per giustificarsi:

Ifid	16
Ammissione Responsabilità	17
Spiegazioni	14
Offerta di riparazione	1

Promesse	/
Alleggerimento	7 (7=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	2

C'è un numero inferiore di ifid (vale a dire di scuse vere e proprie) dovuto probabilmente allo scenario situazionale: alcuni allievi, come già accaduto anche nella fase pilota, hanno ritenuto che il manager non fosse obbligato a scusarsi per il ritardo con il giovane laureato da intervistare. Noi propendiamo per la necessità di scusarsi in questa situazione (e anche la maggior parte dei nostri soggetti ha così interpretato il contesto) ma ci sono stati allievi che l'hanno pensata in modo diverso.

Osserviamo ora da vicino alcune prestazioni degli allievi nella GS 3 aperta e inizieremo da **C1-2**:

A (Manager) Buongiorno signore

B (laureato) Buongiorno

A: So che è un po' tardi, ma c'è troppo lavoro.

B: Non c'è nessun problema. So che questo negozio è molto importante e c'è molto lavoro.

A : Va bene. Se lavori qui, sarà un problema gli orari?

B : Non lo sarà. Mi piace questo lavoro e se devo farlo qualche ora di più non sarà problema.

Il DCT è complessivamente accettabile anche se manca l'ifid da parte del manager e si registrano diversi errori ortografici, lessicali e morfosintattici, alcuni dovuti al transfer dallo spagnolo. Tuttavia c'è l'ammissione di responsabilità e una breve spiegazione del perchè del ritardo e la prestazione raggiunge quindi un suo livello di accettabilità pragmatica.

Passiamo ora al frammento tratto dall'informante **C1-7**:

A: (Manager) Buona sera signor Rivelli, è un piacere rivederli. Scusi per il ritardo ma avevo un appuntamento molto importante prima.

B: (Laureato) Buona sera signor Fermi. Mi dispiace ma dovremmo fare il colloquio altro giorno.

A: Ma come!

B: Signore, il mio tempo è molto importante. Ho perso più di un'ora aspettando e adesso devo andare a un altro appuntamento.

A: Abbiamo la agenda completa e ci sono molti candidati potenziali a questo posto di lavoro.

B: Se voi siete interessati nel mio curriculum dovete aspettare per fare il colloquio in altro momento, mi dispiace.

Questo DCT è interessante perchè qui c'è la reazione del laureato al ritardo del manager: il giovane, infatti, non si rende disponibile per il colloquio che inizia in forte ritardo e se ne va via dall'ufficio. Questa cosa naturalmente è possibile, anche se normalmente si preferisce accettare la situazione determinatasi e fare comunque il colloquio di lavoro perchè conseguire l'impiego è l'obiettivo primario di questo contesto situazionale. Il dialogo è accettabile anche perchè il manager si scusa, ammette il proprio ritardo e fornisce spiegazioni al merito.

Vediamo ora un'altro dialogo un po' particolare, precisamente quello tratto dal soggetto **C1-18** :

A (Manager) Buona sera

B (Laureato) Buona sera

A: È stanco di aspettare

B: Un po', non mi piace fare le cose in ritardo. Io sono qui dalle 16:55

A : Per questo lavoro si manca molta paciencia e penso che lei non la ha.

B: Ma scusa, non voleva decirle questo. Ho aspettato con molto gusto. Ha stato divertente vedere alla gente che lavora con lei.

A: Bene, Sr. Fossi, mi è piaciuto conoscerle. Forse la chiameremo. Arrivederla.

Qui il manager si comporta in modo pragmaticamente non corretto, non si scusa minimamente per il ritardo e non ammette la propria responsabilità, nè fornisce spiegazione alcuna; al contrario, accusa subito il laureato, che ha aspettato per più di un'ora, di avere scarsa pazienza. Anche se potrebbe essere possibile un dialogo del genere in questo scenario, secondo noi la prestazione non è accettabile per le norme di interazione sociale della comunità di parlanti e l'abbiamo pertanto giudicata come parzialmente incompleta.

Soffermiamoci ora sui livelli di prestazione fatti registrare dai soggetti nella GS 3 chiusa:

GS appropriate	1	4,34%
GS accettabili	15	65,21%
GS parzialmente incomplete	4	17,39%
GS inaccettabili	1	4,34%

Niente 2 8,69%

In questo caso si registra la percentuale più bassa di prestazioni adeguate da parte del sottogruppo C1, anche se si sfiora il 70% di realizzazioni positive; è proprio lo specifico scenario situazionale a favorire qualche prestazione insufficiente dei soggetti, che in alcuni casi, come visto anche per la modalità aperta, non ritengono opportuno che il manager si scusi con l'intervistato per averlo fatto aspettare a lungo. Osserviamo anche quali strategie sono state utilizzate dagli allievi nella GS 3 chiusa:

Ifid	16 (1 intens.)
Ammissione Responsabilità	16
Spiegazioni	11
Offerta di riparazione	2
Promesse	/
Alleggerimento	1 (1=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	2

Complessivamente le strategie utilizzate nella GS 3 chiusa ricalcano quelle impiegate nella GS 3 aperta: si conferma quello che abbiamo detto in 6.1.6 seguendo Olshtain, vale a dire che l'ifid (anche intensificata) e l'ammissione di responsabilità sono i cardini indispensabili dell'atto di giustificarsi, mentre le altre componenti variano a seconda della situazione. Nella GS 3 chiusa, ad esempio, si è registrato un drastico calo degli alleggerimenti (da 7 a 1 soltanto) rispetto alla GS 3 aperta.

Vediamo ora le prestazioni nella GS 3 chiusa degli stessi informanti da noi osservati nella corrispondente GS aperta. Iniziamo quindi da **C1-2**:

*Candidato: Buonasera, signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.*

A (Manager): Buona sera. bene. Hai qualche speranza nel lavoro offerto?

B (Laureato): No, ma mi piace molto e ho studiato per fare questo lavoro

A: Bene. È tutto. Aspetta una telefonata in una settimana.

Un simile colloquio succinto non ci sembra adeguato allo scenario situazionale, soprattutto dopo la lunga attesa sopportata dal laureato. Il manager anche qui non si scusa (come nel DCT dello stesso informante in modalità aperta) ma neppure ammette il ritardo o fornisce spiegazioni al riguardo. Pertanto abbiamo classificato questo DCT come parzialmente incompleto e la prestazione del soggetto C1-2 risulta di conseguenza migliore nella modalità aperta.

Passiamo ora al frammento tratto dal soggetto **C1-7** e relativo alla GS 3 chiusa:

*Candidato: Buonasera, signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager) Perfetto. Sei molto gentile di aspettarmi per tanto tempo, scusi per il ritardo.

B (Laureato) Non c'è problema. Adesso, se vorrebbe, possiamo parlare della mia tesi.

In questo caso lo scambio interattivo è limitato, ma il DCT contiene le adeguate scuse del manager, che ammette la propria responsabilità ed educatamente ringrazia il giovane laureato per aspettarlo pazientemente per così lungo tempo. Al di là del fatto che l'allievo che completa il DCT mescoli un po' formalità e informalità nella prestazione (dove le norme di interazione dell'italiano richiedono più decisamente la formalità in questo scenario specifico) riteniamo che questo dialogo possa considerarsi comunque accettabile in quanto contiene le formule pragmatiche essenziali per l'atto di scusarsi. Pertanto il soggetto C1-7 conferma nella GS 3 chiusa la stessa prestazione accettabile fatta registrare nella GS 3 aperta, come visto in precedenza.

Soffermiamoci ora sul frammento tratto dall'informante **C1-18**, la cui realizzazione in modalità aperta era stata da noi classificata come parzialmente incompleta; ecco la sua prestazione in modalità chiusa:

*Candidato: Buonasera, signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager) Buonasera. Senta per favore. Le chiedo scusa per questa tardanza. Non è una pratica normale in questa ditta.

B (Laureato) Non c'è problema. Così ho potuto guardare l'ambiente.

A: Mi piace molto la sua attenzione!

Il dialogo è abbastanza essenziale, tuttavia ci sono le scuse del manager e la sua ammissione di responsabilità, nonché l'affermare che queste cose di solito non avvengono in quella ditta da lui rappresentata. Per tutto questo, la prestazione in modalità chiusa di C1-18 ci sembra migliore della sua realizzazione della medesima GS 3 in modalità aperta (che avevamo considerato parzialmente incompleta) e riteniamo dunque di catalogare questo ultimo DCT come accettabile.

### **6.2.1.1: Confronto GS aperte e chiuse del Sottogruppo C1**

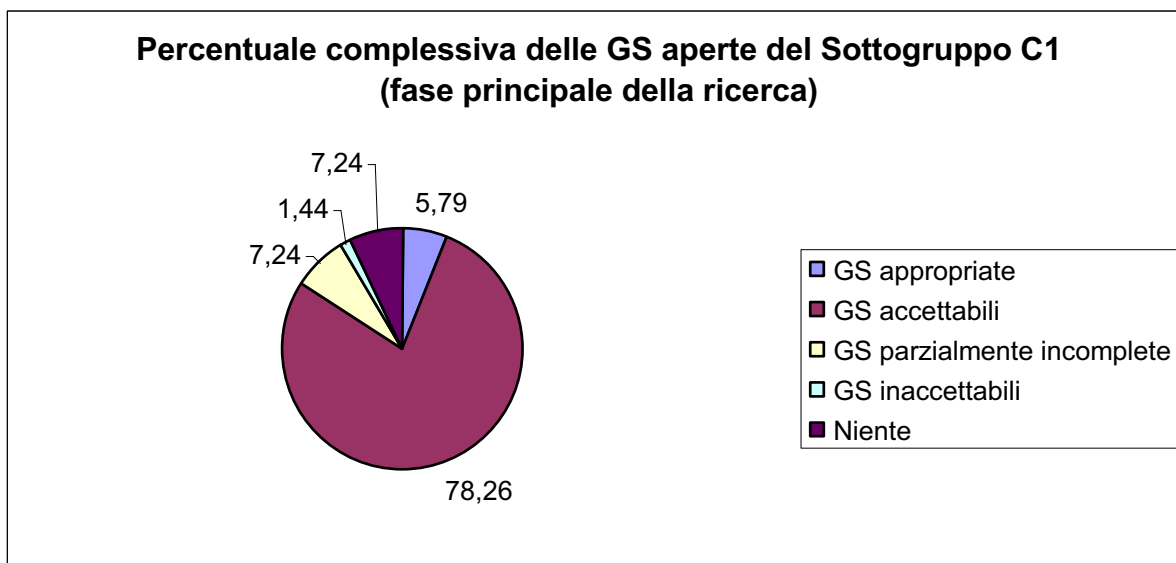
Pertanto, dall'analisi delle prestazioni di un singolo informante sia in modalità aperta che in modalità chiusa non appaiono sostanziali differenze: a volte un allievo completa

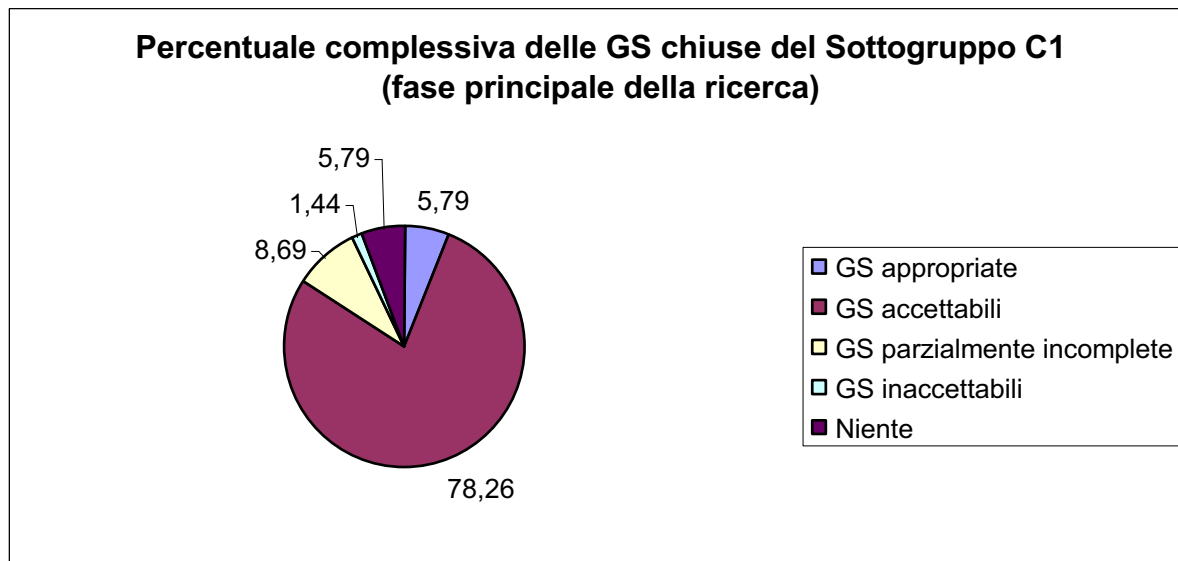
Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto GS aperte e chiuse sottogruppo C1

nello stesso modo sia la GS aperta che quella chiusa (questo per la maggior parte dei casi, soprattutto per quanto concerne le prestazioni accettabili); in qualche altro caso, da noi riportato nelle pagine precedenti, un allievo completa meglio la GS aperta oppure la GS chiusa a seconda dei casi.

Tuttavia non si registrano differenze importanti tra le realizzazioni del sottogruppo C1 a seconda che la modalità fosse aperta e chiusa e questo è testimoniato dalle statistiche complessive delle GS aperte e chiuse che mettiamo a confronto qui di seguito:

	GS aperte	GS chiuse
GS appropriate	5,79%	5,79%
GS accettabili	78,26%	78,26%
GS parzialmente incomplete	7,24%	8,69%
GS inaccettabili	1,44%	1,44%
Niente	7,24%	5,79%





Si nota la pressochè perfetta equivalenza tra le prestazioni in modalità aperta e quelle in modalità chiusa, del tutto realizzata nelle prestazioni adeguate (oltre l'84% del totale in entrambe le modalità).

Dopo aver ricordato che per le ragioni spiegate in 5.4.4, non riteniamo necessario suddividere l'analisi statistica delle categorie e delle strategie di un singolo sottogruppo in due ulteriori sottosezioni, ci soffermiamo ora sulla distribuzione delle strategie utilizzate dagli allievi per giustificarsi e facciamo un bilancio statistico complessivo anche qui delle strategie impiegate nelle GS aperte e di quelle utilizzate nelle GS chiuse:

	GS aperte	GS chiuse
Ifid	29,72%	28,17%
Ammissione Responsabilità	31,35%	30,38%
Spiegazioni	18,37%	19,33%
Offerta di riparazione	7,02%	8,28%
Promesse	4,32%	7,18%
Alleggerimento	6,48%	3,86%
Alleggerimento lessicale	/	0,55%
Niente	2,70%	2,20%

Anche qui si registra una buona equivalenza della distribuzione delle strategie a secondo della modalità: ifid e ammissioni di responsabilità (nonchè gli alleggerimenti) sono leggermente più presenti nelle GS aperte, mentre spiegazioni, offerte di riparazione e promesse aumentano di percentuale nelle GS chiuse. In generale la percentuale delle

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto GS aperte e chiuse sottogruppo C1

strategie impiegate per giustificarsi non si discosta in maniera evidente da quella da noi già osservata per i sottogruppi A 1, B1 e B2 nel sottocapitolo 6.1.6.

Possiamo pertanto affermare che l'analisi delle prestazioni relative alle Gs aperte e chiuse del sottogruppo C1 dimostra un livello complessivamente positivo degli informanti in questo atto comunicativo, con un'ampia maggioranza di prestazioni adeguate, soprattutto accettabili; le realizzazioni in modalità aperta sono praticamente uguali a quelle in modalità chiusa e anche l'uso delle strategie impiegate per giustificarsi non differisce significativamente tra le Gs aperte e quelle chiuse.

Vedremo se l'analisi delle GS di altri sottogruppi farà segnare maggiori differenze tra la modalità aperta e la modalità chiusa. Per il momento concludiamo qui l'analisi dei dati relativi al sottogruppo C1 e passiamo all'analisi dei dati relativi al sottogruppo C2 (EOI).

### **6.2.2: Analisi delle GS del sottogruppo C2.**

Il sottogruppo C2 consta di 33 informanti che hanno completato (come tutti i soggetti in questa seconda fase) le GS e le CC presentate nelle appendici 4 e 5. Questi allievi, a differenza di tutti gli altri osservati finora, provengono dalle *Escuelas Oficiales de Idiomas* che già abbiamo visto nel capitolo 3.1 e nel capitolo 5.1.1 essere delle istituzioni linguistiche specifiche della Spagna dove si studiano le lingue partendo, almeno stando ai programmi curricolari, da un approccio comunicativo più deciso rispetto a quello utilizzato nelle università spagnole. Infatti i curriculum delle EOI (che oltretutto devono tutte seguire lo stesso programma per uno specifico livello linguistico e che seguono i dettami ufficiali del BOE, il bollettino ufficiale della Spagna,) sono decisamente orientati verso una competenza comunicativa e strategica degli allievi, come dimostra il fatto che la pragmatica sia al primo posto della lista dei contenuti dei corsi, almeno per quanto concerne il livello B1 che è quello che analizziamo noi in questo studio. Scorrendo questi programmi per l'apprendimento dell'italiano nel livello B1, vediamo come le funzioni da noi scelte per questa ricerca siano tutte trattate, almeno sulla carta: nei programmi del B1 c'è infatti sia il richiedere qualcosa o qualche favore, sia l'atto di giustificarsi, spiegando i motivi dell'eventuale errore, e sia infine la capacità di capire quando inizia la sequenza finale delle CC e di saper portare dunque una conversazione verso una conclusione adeguata. Pertanto abbiamo ritenuto opportuno inserire alcuni informanti delle EOI nella nostra ricerca proprio per vedere se



le prestazioni fossero migliori o comunque differenti di quelle realizzate dagli informanti universitari.

Vediamo per prima cosa i dati relativi alla provenienza linguistica degli informanti del sottogruppo C2:

Totale allievi 33

Percentuale LM:

Spagnolo	33	100%	
Italiano	4	12,12%	(in bilinguismo)    Esclusi dalle statistiche
Francese	2	6,06%	(in bilinguismo)    Esclusi dalle statistiche
Inglese	2	6,06%	(in bilinguismo)    Esclusi dalle statistiche

Complessivamente il sottogruppo C2 ci fornisce questo numero di dati sulle GS:

GS aperte 99	GS chiuse 99	Totale GS sottogruppo C2 198
--------------	--------------	------------------------------

Sappiamo ormai che durante la seconda fase della ricerca uno stesso soggetto completa il DCT sia in modalità aperta che in modalità chiusa: di conseguenza iniziamo la nostra analisi delle GS completate dal sottogruppo C2 con i livelli di prestazione fatti registrare nella GS 1 aperta:

GS appropriate	2	6,06%
GS accettabili	31	93,93%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Notiamo una eccellente realizzazione della GS 1 aperta con la totalità di prestazioni adeguate, per la stragrande maggioranza accettabili. Vediamo anche come si sono distribuite le strategie impiegate per scusarsi:

Ifid	27 (10 intens.)
Ammissione Responsabilità	33
Spiegazioni	7
Offerta di riparazione	22
Promesse	9
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Le ammissioni di responsabilità appaiono in tutti i DCT completati mentre le ifid qualche volta non sono presenti ; notevole la ricorrenza dell'offerta di riparazione che è adeguata allo scenario, mentre le spiegazioni sono pochine, in tendenza con quanto fatto registrare nella corrispondente GS completata dal sottogruppo C1. Quindi si può notare una certa somiglianza nella distribuzione delle strategie tra le realizzazioni del sottogruppo C1 e di questo sottogruppo C2.

Vediamo ora più da vicino alcuni frammenti specifici degli informanti e iniziamo dal dialogo tratto da **C2-22**:

A (Valentina): Scusi professore, ma ho dimenticato a casa il libro di francese che dovevo restituirle oggi. C'è qualche problema se lo restituisco domani o preferisce che vada a casa dopo mangiare per prenderlo e averlo qui questo pomeriggio?

B (Professore): Non ti preoccupare Valentina. Posso aspettare domani, per me non c'è problema.

A: Grazie professore. Domani avrà il libro qui. Lo avevo sulla tavola della mia stanza e non so come ho potuto dimenticarlo. Grazie mille.

B: Prego. Ci vediamo domani !

Abbiamo considerato il dialogo presentato qui sopra come appropriato, in quanto è ben costruito, linguisticamente abbastanza corretto e presenta tutta una gamma di strategie adeguate per l'atto di giustificarsi: ci sono, infatti, l'ifid (cioè la scusa vera e propria), l'ammissione di responsabilità, le spiegazioni sul perchè ciò è avvenuto, l'offerta di riparare quanto prima al danno commesso e la promessa di portare al più presto il libro al professore senza ulteriori disguidi. Insomma una prestazione davvero molto valida.

Osserviamo ora il frammento tratto dal soggetto **C2-10**:

A (Professore): Buongiorno!

B (Valentina): Buongiorno!

A: Senta, volevo chiederle il libro che gli ho prestato il mese scorso perchè mi serve per uno studio che sto facendo e che devo presentare in breve.

B: Oh si! Mi scusi ma.....mi sono totalmente dimenticata e non l'ho portato con me, avevo fretta e.....

A: Non si preoccupi. Domani ci vediamo e me lo porta, va bene così ?

B: Sì, grazie. È molto gentile.

A: Arrivederla!

B: Arrivederla!

Abbiamo classificato anche questo DCT come appropriato, in quanto presenta uno svolgimento lineare, utilizzando la corretta formalità che è adeguata per il contesto scolastico italiano. Inoltre sono presenti in maniera adeguata diverse strategie indispensabili per una formulazione pragmaticamente corretta di questa specifica GS, quali l'ifid, l'ammissione del proprio errore, la spiegazione del perchè ciò è avvenuto e la promessa accennata da Valentina di riportare l'indomani il libro al professore. Anche questa prestazione, come la precedente di C2-22, ci è sembrata molto positiva.

Passiamo adesso all'analisi dettagliata di un DCT tratto da un terzo soggetto, esattamente da **C2-2**:

A (Valentina): Buongiorno Professore!

B (Professore): Buongiorno Valentina!

A: Scusi professore, ho dimenticato il suo libro di francese. Mi dispiace ma l'avevo preparato e nell'ultimo momento l'ho lasciato a casa.

B: Non ti preoccupare Valentina, ma non lo dimentichi e dammelo domani.

A : Grazie professore, ciao

B : Va bene, ciao

In questo caso il DCT oscilla tra formalità e informalità da parte di Valentina (si veda il « ciao » finale rivolto al professore) : abbiamo visto che questo può essere corretto per le norme di interazione sociale dello spagnolo della penisola iberica ma non altrettanto per le norme dell'interazione sociale in Italia che nello stesso scenario prediligono la formalità, specie quando l'allievo si rivolge al docente. Il DCT presenta alcune strategie adatte per giustificarsi quali l'ifid, l'ammissione di responsabilità e una breve spiegazione del perchè Valentina ha dimenticato a casa il libro da restituire al professore. Questa prestazione non è al livello di quelle due realizzazioni appropriate osservate sopra, tuttavia ci sono gli elementi essenziali delle giustificazioni e quindi abbiamo catalogato questo DCT come accettabile.

Vediamo ora quali sono stati i livelli di prestazione dei soggetti nella GS 1 chiusa:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	27	81,81%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	6	18,18%

Le realizzazioni relative ai DCT effettivamente completate sono tutte positive, ma in alcuni casi gli allievi non hanno scritto nulla sul foglio e per questo c'è una certa

incidenza di prestazioni negative. Pertanto in questo caso le prestazioni in modalità aperta sono state più adeguate e migliori di quelle in modalità chiusa.

Soffermiamoci adesso sulle strategie impiegate dai nostri informanti per giustificarsi nella GS 1 chiusa e presentiamo i seguenti dati:

Ifid	24 (7 intens.)
Ammissione Responsabilità	25
Spiegazioni	9
Offerta di riparazione	17
Promesse	4
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	6

Il numero delle strategie valide per giustificarsi diminuisce a causa dei DCT lasciati in bianco da alcuni informanti, tuttavia la tendenza appare quella delineata dalla GS 1 aperta, vale a dire con maggioranza di ammissioni di responsabilità sulle ifid, e buona ricorrenza di offerte di riparazione, mentre si registra un certo calo delle promesse in modalità chiusa di fronte a un leggero aumento delle spiegazioni.

Osserviamo ora le prestazioni fatte registrare nella GS 1 chiusa dagli stessi informanti che avevamo prescelto come esempi per la GS 1 aperta. Iniziamo da **C2-22**:

*Professore. Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo*

A (Valentina): Oh, no! Non può essere! Lo avevo lasciato sulla tavola della mia stanza e l'ho dimenticato a casa!

B (Professore): Ma Valentina. Ti avevo detto che oggi dovevi restituirlo perchè era importante per una lezione che devo dare domani !

A: Non ti preoccupare professore. Adesso, dopo mangiare, vado a casa e lo prendo. Questo pomeriggio lo avrò qui.

B: Grazie Valentina. Se non fosse così importante potrei restituirlo domani, ma è fondamentale per la lezione di francese di domani.

A : Dopo vado alla sala dei professori con il libro, da vero.

B: D'accordo. Ci vediamo alle 15.00, prima di cominciare le lezioni.

A: Ok, va bene. Ci vediamo dopo.

Questo DCT è complessivamente accettabile: la prestazione dell'informante C2-22, tuttavia, ci era parsa migliore nella corrispondente GS 1 aperta, che infatti avevamo

classificato come appropriata. Qui il dialogo oscilla un po' troppo tra formalità e informalità, mentre sappiamo che la formalità è preferibile in questo scenario specifico. Ci sono anche alcuni errori prettamente linguistici, ma dal punto di vista delle formule pragmatiche necessarie per giustificarsi sono presenti l'ifid (di tipo 2b, vale a dire con invocazione o esclamazione per l'errore commesso: "Oh, no! Non può essere" nel nostro caso), l'ammissione delle proprie responsabilità e un'adeguata offerta di riparare al più presto possibile al danno causato al docente ("dopo mangiare vado a casa e lo prendo. Questo pomeriggio lo avrò qui). Tutto sommato la prestazione ci sembra dunque accettabile, anche se quella in modalità aperta dello stesso soggetto era stata migliore.

Vediamo ora come si è comportato nella GS 1 chiusa l'informante **C2-10** che nella corrispondente GS in modalità aperta aveva fatto registrare una prestazione appropriata.  
*Professore. Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo*

A (Valentina): Mi scusi professore, ma mi sono totalmente dimenticata.

B (Professore) Va bene. Ci vediamo domani e questa volta lo porti con se.

A: D'accordo. Arrivederla.

B: Arrivederla.

Il DCT è piuttosto limitato e non è dello stesso livello di quello prodotto dallo stesso informante nella GS 1 aperta: tuttavia sono presenti gli elementi cardine di una giustificazione, quali l'ifid e l'ammissione di responsabilità, nonché un accenno a rispettare con una promessa la richiesta del professore che rinvole fermamente il suo libro l'indomani. Complessivamente quindi il dialogo è accettabile, ma la prestazione risulta di livello inferiore a quella prodotta in modalità aperta.

Soffermiamoci adesso sul DCT completato dall'informante **C2-2**, di cui avevamo osservato la prestazione in modalità aperta, catalogandola come accettabile. Ecco la sua realizzazione in modalità chiusa:

*Professore. Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo*

A (Valentina): Ciao professore, scusa, ma l'ho dimenticato a casa, l'avevo preparato prima ma l'ho lasciato nella tavola.

B (Professore): Va bene, ma ricordati di portarmelo domani.

A: Va bene, professore. Ciao.

B: Ciao Valentina.

In questo caso il dialogo risulta essere abbastanza simile a quello fatto registrare in modalità aperta: c'è un'informalità non propriamente adeguata al contesto, ma ci sono gli elementi base di una corretta giustificazione, quali l'ifid, l'ammissione del proprio errore e una spiegazione del perché questo errore è avvenuto. Nel complesso il DCT ci sembra accettabile e così lo abbiamo classificato.

Passiamo ora a osservare le prestazioni fatte registrare dai nostri soggetti nella GS 2 aperta e presentiamo i seguenti dati:

GS appropriate	5	15,15%
GS accettabili	28	84,84%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	/	/

La modalità aperta sembra avere maggiore successo in questo sottogruppo C2, mentre che nell'altro sottogruppo C1 si era registrato un sostanziale equilibrio di risultati nelle due modalità; in questo caso, come per la GS 1 aperta, le prestazioni adeguate sono il 100% e c'è anche una buona incidenza delle prestazioni appropriate.

Vediamo anche la distribuzione delle strategie impiegate dagli informanti in questa GS 2 aperta:

Ifid	30 (6 intens.)
Ammissione Responsabilità	32
Spiegazioni	25
Offerta di riparazione	/
Promesse	5
Alleggerimento	13 (11=7c; 2=7e)
Alleggerimento lessicale	1 (5)
Niente	/

Notiamo un'ottima distribuzione delle strategie per giustificarsi adeguate allo scenario situazionale: c'è sempre una leggera maggioranza di ammissioni di responsabilità sulle ifid, mentre aumentano le spiegazioni e si registra un buon numero di alleggerimenti, perfettamente compatibili con il contesto, in particolare dell'alleggerimento 7c che consiste nello spostare l'attenzione dell'interlocutore sull'attività da svolgere nell'immediato distraendolo dal fatto passato (in questo caso il ritardo di uno dei due amici all'appuntamento per fare il progetto).

Sofferamoci ora più in dettaglio su alcune singole realizzazioni dei nostri informanti e iniziamo dal DCT tratto dal soggetto **C2-24**:

A (Valerio): Ciao Mario, come va?

B (Mario): Cosa dici? Sei arrivato con più di mezz'ora di ritardo e l'unica cosa che ti viene è "come va?"

A: Scusa, ma ho avuto un problema con la macchina e non ho potuto arrivare prima.

B: Ma perchè porti un telefonino? Per ascoltare la musica ?

A: Oggi non l'avevo preso. Ma guarda, ieri ho lavorato tutta la sera e ho fatto un sacco di cose.

Il DCT qui sopra presenta diverse strategie idonee per scusarsi, dopo l'iniziale tentativo di Valerio di fare finta che nulla fosse accaduto (cosa che può senz'altro verificarsi nella realtà in questo tipo di scenario). Ci sono l'ifid, l'ammissione del proprio ritardo, spiegazioni varie anche sul perchè l'amico non è stato avvertito del ritardo e un alleggerimento verso la fine del dialogo per distogliere l'attenzione di Mario dal ritardo e per focalizzarsi sul lavoro che Valerio ha già in parte svolto da solo a casa. Pertanto per l'uso adeguato di molte strategie importanti per le GS abbiamo catalogato il DCT come appropriato.

Proseguiamo ora con il frammento tratto dall'informante **C2-16**:

A (Valerio) Mario! Mi dispiace! Ho perso l'autobus e sono arrivato in ritardo! Scusami!

B (Mario): Aspetto da mezza ora. Perchè non mi hai fatto una chiamata o mi hai scritto un messaggio?

A: Ho dimenticato il cellulare a casa, non ti arrabiare, adesso ti offro un caffè.

B: Va bene! Accetto il caffè!

Il DCT è abbastanza corretto e presenta un buon numero di strategie adeguate per l'atto comunicativo di scusarsi: è presente un ifid ripetuta (quindi doppie scuse),

l'ammissione di responsabilità e la spiegazione dei motivi che hanno causato il ritardo. Interessante il tema del cellulare dimenticato a casa per giustificare il mancato avvertimento del ritardo, cosa che era avvenuta anche nella prestazione precedentemente osservata di C2-24, quasi a testimoniare che il tema del telefonino lasciato a casa possa servire come scusante di supporto per gli errori commessi. È presente anche l'alleggerimento di tipo 7e, vale a dire quello che si propone di calmare la persona offesa o danneggiata mediante l'offerta di qualcosa da bere o mangiare, in questo caso l'offerta di un caffè che risulta molto gradita a Mario e che è senz'altro possibile in una interazione quotidiana tra due amici in questo contesto situazionale. Per

tutti questi motivi abbiamo ritenuto opportuno classificare questo DCT come appropriato.

Passiamo ora a un terzo informante per quanto riguarda la GS 2 aperta e analizziamo in dettaglio il frammento tratto da **C2-5**:

A (Valerio): Scusa Mario, ho aspettato l'autobus per più di 40 minuti e non passava.

B (Mario): Potevi almeno scrivermi un sms al cellulare.

A: Certo! Hai ragione ma l'ho dimenticato a casa perchè sono uscito in fretta.

B Non fa niente basta che tu mi offra un caffè.

A: Come no!

B: Allora per primo andiamo in caffetteria.

A: Sei sempre il solito.

Il dialogo è abbastanza adeguato e presenta anch'esso il tema ricorrente del cellulare dimenticato a casa per giustificarsi di non aver potuto avvertire l'amico del ritardo; son presenti l'ifid, l'ammissione di responsabilità e una spiegazione sul perchè non si è avvertito l'amico (per l'appunto a causa del cellulare dimenticato a casa). Il dialogo è adeguato ma non ci sembra (seppur di poco) all'altezza degli altri due visti qui sopra e quindi lo abbiamo classificato come accettabile e comunque è senz'altro da considerarsi una prestazione positiva. Da notare che anche il ricercatore indipendente ha classificato come accettabile questo DCT.

Osserviamo ora quali sono stati i livelli di prestazione degli allievi nella GS 2 chiusa.

Ecco i risultati:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	24	72,72%
GS parzialmente incomplete	1	3,03%
GS inaccettabili	/	/
Niente	8	24,24%

Come per la GS 1 chiusa, anche qui si registrano molte prestazioni in cui gli informanti hanno lasciato in bianco i loro DCT (praticamente un quarto del totale): questo fa sì che diminuiscano le prestazioni adeguate che comunque sono la quasi totalità delle realizzazioni effettivamente completate dai nostri soggetti. Soltanto un DCT effettivamente completato, infatti, è risultato parzialmente incompleto.

Passiamo ora ad analizzare la distribuzione delle strategie usate dai partecipanti per giustificarsi nella GS 2 chiusa:

Ifid 19 (4 intens.)



Ammissione Responsabilità	20
Spiegazioni	15
Offerta di riparazione	/
Promesse	4
Alleggerimento	5 (5=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	8

Come per la GS 1 chiusa, anche in questo caso diminuiscono le strategie utilizzate per scusarsi, in quanto c'è la notevole incidenza dei fogli lasciati in banco dai partecipanti al test; anche qui aumentano, rispetto alla GS 1 chiusa, gli alleggerimenti e le spiegazioni, più adatti a questo scenario situazionale, ma l'aumento non è così forte come nella GS 2 a modalità aperta. Le ammissioni di responsabilità prevalgono sempre leggermente sulle ifid, mentre mancano del tutto le offerte di riparazione, ma questo era accaduto anche nella corrispondente GS 2 aperta.

Pertanto anche lo spoglio dei dati della GS 2 sembra confermare che in questo sottogruppo C2 si registrano prestazioni più adeguate nei DCT completati in modalità aperta piuttosto che in quelli completati in modalità chiusa.

Vedremo se anche i dati relativi alla GS 3 confermeranno questa tendenza; per il momento passiamo all'osservazione in dettaglio di alcune prestazioni relative alla GS 2 chiusa e inizieremo dal frammento tratto dall'informante **C2-24** che già avevamo analizzato in modalità aperta:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio) Non esagerare, non è così tardi.

B (Mario) Ma cosa dici, con te è sempre la stessa storia.

Il dialogo è molto limitato e in effetti possiede solo un'alleggerimento come mossa idonea per giustificarsi ("non è così tardi"); la prestazione in questo caso è senz'altro di livello inferiore a quella fatto registrare dallo stesso soggetto in modalità aperta, tuttavia un dialogo del genere ci sembra possibile nella realtà tra due amici: forse avrebbe dovuto essere scritto almeno un altro scambio dialogico tra i potenziali interlocutori ma comunque abbiamo classificato questo DCT come accettabile. Quindi ancora una volta il dialogo in modalità aperta è prodotto in modo migliore del dialogo in modalità chiusa. Vediamo se questa tendenza è confermata dalla prestazione nel DCT chiuso di **C2-16**, la cui realizzazione in modalità aperta era stata appropriata.

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio) Scusami tanto! Ho perso l'autobus e ho dimenticato il cellulare e non ho potuto chiamarti.

B (Mario) Va bene! Aspetto che sia l'ultima volta, non mi piace aspettare ai ritardatari.

A: Non ti preoccupare! Sarà l'ultima volta

Anche qui il DCT ci sembra di fattura inferiore a quello fatto registrare in modalità aperta, anche se qui il livello di accettabilità è pienamente raggiunto; sono infatti presenti l'ifid intensificata ("scusami tanto"), l'ammissione di responsabilità e le spiegazioni che anche qui consistono nell'aver dimenticato il cellulare e quindi di non aver potuto avvertire l'amico. C'è anche la promessa di non arrivare più in ritardo fatta da Valerio. Qui la differenza tra la prestazione in modalità aperta e chiusa è abbastanza sottile e comunque noi abbiamo classificato questo DCT chiuso come accettabile.

Soffermiamoci adesso sul terzo dei nostri informanti prescelti come esempio per la GS 2; dopo averlo osservato in modalità aperta, vediamo cosa ha prodotto C2-5 nel seguente DCT chiuso:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio) Mi dispiace tanto! Il bus non passava

B (Mario) Potevi uscire prima da casa

A: Ho voluto rintracciarti ma il tuo cellulare è spento!

B: Per forza, sono in biblioteca!

Ricorre anche qui il tema del telefonino che in questo caso è in possesso del ritardatario che però non riesce ad avvertire l'amico perchè l'altro ha il cellulare spento trovandosi in biblioteca; dal punto di vista delle formule pragmatiche necessarie per giustificarsi troviamo in questo DCT l'ifid intensificata, l'ammissione delle proprie responsabilità e una breve spiegazione dei fatti (per l'appunto il fatto che il ritardatario cerca di avvertire con il cellulare l'amico del proprio ritardo, ma non può contattarlo perchè l'altro ha il telefono spento). Complessivamente la prestazione dell'informante C2-5 è accettabile, così come lo era stata in modalità aperta. In questo caso specifico, quindi, non abbiamo riscontrato particolari differenze nel cambio di modalità e l'allievo in questione ha utilizzato le stesse strategie per giustificare il proprio ritardo in ambedue i DCT a modalità aperta e chiusa.

Per quanto concerne la GS 3 aperta questi sono stati i livelli di prestazione fatti registrare dagli informanti:

GS appropriate	1	3,03%
GS accettabili	29	87,87%

GS parzialmente incomplete	2	6,06%
GS inaccettabili	1	3,03%
Niente	/	/

In questo caso non si registra la totalità delle prestazioni adeguate, come per le GS 1 e 2 aperte: tuttavia la percentuale delle realizzazioni positive è altamente predominante e si conferma pertanto la tendenza di questo sottogruppo a produrre prestazioni molto positive nelle GS a modalità aperta.

Soffermiamoci ora sulle strategie impiegate dai nostri informanti per giustificarsi nella GS 3 aperta:

Ifid	30
Ammissione Responsabilità	31
Spiegazioni	20
Offerta di riparazione	1
Promesse	/
Alleggerimento	7 (7=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Questa distribuzione di strategie è in linea con la tendenza mostrata precedentemente nelle GS 1 e 2 aperte: c'è infatti un'ampia ricorrenza di ifid e ammissioni di responsabilità e, adeguata al contesto situazionale in questo caso, si registra anche una buona ricorrenza di spiegazioni e alleggerimenti.

Vogliamo ora vedere più in dettaglio alcune prestazioni dei nostri soggetti nella GS 3 aperta e inizieremo con il frammento tratto da **C2-1**:

A (Manager) Il signore Mario Alessi?

B (Laureato) Sono io

A: Scusi il ritardo però dovevo finire un'affare molto importante.

B: Non si preoccupi. Mi ha lasciato un po' di tempo per prepararmi, è la prima volta che faccio un colloquio e sono un po' nervoso.

A: Bene, cominciamo subito con l'intervista. Lei si chiama?

B Mario.....

Il dialogo è complessivamente accettabile in quanto presenta alcune delle strategie necessarie per giustificarsi: il manager agisce educatamente e si scusa per il ritardo, ammettendo la propria responsabilità, e spiega perché ha fatto tardi e poi sposta l'attenzione dell'interlocutore al fatto futuro, vale a dire all'intervista che sta per

cominciare. Adeguata è anche la formalità che riscontriamo nel DCT tra ambedue gli interlocutori. Il dialogo va molto vicino anche all'essere catalogato come appropriato, ma noi dopo averlo analizzato più volte l'abbiamo classificato come accettabile ( e così anche ha fatto il ricercatore indipendente), e comunque è una prestazione senz'altro positiva.

Passiamo ora ad analizzare il frammento tratto da **C2-7**:

A: (Manager) Scusami, ho avuto una riunione di lavoro molto importante e non mi è stato possibile riceverti prima. Ma ho detto alla mia segretaria che te lo dica. Lo ha fatto?

B (Laureato) Sì, ma non ho perso il tempo, ho letto una rivista di economia.

A: Bravo, andiamo

Il DCT qui sopra presentato è piuttosto limitato e semplice oltrechè informale: va detto però che questa informalità può essere dovuta alle norme di interazione sociale dello spagnolo peninsulare che sembrano propendere per una maggiore allocutività rispetto alle norme di comunicazione sociale dell'italiano che in una situazione del genere preferirebbero senz'altro un approccio formale. Sono presenti nel DCT gli elementi cardine di una giustificazione, quali l'ifid, l'ammissione delle proprie responsabilità e la spiegazione dei motivi che hanno causato il ritardo per il colloquio di lavoro. Tutto sommato, abbiamo ritenuto corretto classificare come accettabile questa prestazione.

Passiamo ora all'analisi del frammento tratto da **C2-27**:

A (Manager) Entrare, per favore

B (Laureato) Bongiorno, sono venuto all'ora giusta, ma che cazzo è stato facendo tutto questo tempo?

A: Disculpe, è stato molto impiegato. Disculpe per farti perdere il tempo.

B. Fa niente, ma metiti questo lavoro per il culo! Arrivederci.

Questo DCT è caratterizzato dall'uso di un linguaggio piuttosto scurrile da parte del laureato, infastidito più del lecito dal ritardo nel cominciare il colloquio di lavoro. Molto difficilmente un candidato a un posto di lavoro abbastanza buono, come quello prospettato nello scenario, si lascia andare a un simile linguaggio perdendo così ogni possibilità di acquisire quel lavoro. Anche la lingua utilizzata nel DCT presenta molte imprecisioni. Vero è che sono presenti l'ifid (peraltro in lingua spagnola "disculpe") e l'ammissione delle proprie responsabilità da parte del manager, ma complessivamente il dialogo è parzialmente incompleto.

Per ciò che riguarda la GS 3 chiusa, passiamo all'osservazione dei livelli di accettabilità fatti segnare dai nostri allievi:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	21	63,63%
GS parzialmente incomplete	4	12,12%
GS inaccettabili	1	3,03%
Niente	7	21,21%

Queste statistiche dimostrano che la GS 3 chiusa è quella dove si è registrata la maggiore incidenza di prestazioni non adeguate: una delle motivazioni di ciò è la notevole presenza anche qui dei DCT lasciati in bianco, mentre cinque dei DCT effettivamente completati risultano essere non adeguati, vale a dire parzialmente incompleti oppure inaccettabili. Ancora una volta si conferma dunque la tendenza che indica come questo sottogruppo C2 abbia effettuato le prestazioni migliori in modalità aperta piuttosto che in modalità chiusa.

Soffermiamoci ora sulle differenti strategie utilizzate dai nostri informanti per scusarsi nella GS 3 chiusa:

Ifid	16
Ammissione Responsabilità	18
Spiegazioni	5
Offerta di riparazione	1
Promesse	/
Alleggerimento	6 (6=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	7

Anche qui la presenza di alcuni DCT lasciati in bianco influenza la distribuzione finale delle strategie : si può notare che le ifid e le ammissioni di responsabilità scendono di quasi la metà paragonate alla corrispondente GS 3 aperta osservata in precedenza. Si registra anche una drastica diminuzione delle spiegazioni in modalità chiusa (da venti a cinque) mentre gli alleggerimenti rimangono sostanzialmente stabili. Insomma le prestazioni in modalità aperta si sono rivelate più adeguate anche per quanto riguarda le strategie correttamente utilizzate per giustificarsi.

Passiamo ora all'osservazione di alcune prestazioni degli allievi nella GS 3 in modalità chiusa e iniziamo dalla prestazione di **C2-1**:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.*

A (Manager) Buonasera. Si sieda. Può raccontarmi brevemente il suo CV.

B (Laureato) Sì, mi chiamo Mario, ho 25 anni, mi sono appena laureato in economia e commercio.....

Il dialogo presenta uno scambio interattivo molto limitato e caratterizzato dalla mancanza di scuse che invece sarebbero state adeguate vista la lunga attesa sopportata dal giovane candidato al posto di lavoro. Naturalmente altri informanti (come abbiamo anche visto nella fase pilota) hanno ritenuto opportuno che il manager non dovesse scusarsi e avesse il diritto di andare subito avanti con il colloquio (cosa che del resto anche il laureato di questo esempio particolare accetta, rispondendo alle domande dell'altro senza fare minimamente accenni al ritardo sopportato). Al di là che una situazione del genere possa essere possibile, la mancanza di qualsiasi strategia idonea a giustificarsi ci porta a classificare questa prestazione come parzialmente incompleta e quindi di livello inferiore a quella prodotta da lui stesso in modalità aperta che avevamo valutato come accettabile.

Osserviamo adesso cosa ha prodotto l'informante **C2-7** nella sua GS 3 chiusa:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager) Prima, vorrei scusarmi, ho avuto una riunione di lavoro molto importante e non mi è stato possibile riceverti prima. Ho detto mia segretaria che te lo dica. Lo ha fatto?

Il DCT è molto limitato e anzi privo di uno scambio dialogico (anche se c'è l'iniziale battuta del laureato già predisposta nel testo); tuttavia l'informante utilizza alcune strategie importanti per giustificarsi quali l'ifid (qui il manager si dimostra molto sensibile e prima di tutto si scusa del proprio ritardo), l'ammissione delle proprie responsabilità e la spiegazione dei motivi che hanno portato a questo notevole ritardo. La prestazione ricalca molto da vicino quella che lo stesso soggetto ha prodotto nella corrispondente GS 3 aperta e pertanto abbiamo classificato anche questa realizzazione come accettabile.

Veniamo ora al terzo informante da noi già osservato in modalità aperta. Ecco quindi il frammento della GS 3 chiusa tratto da **C2-27**:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager) Grazie, discolpa che ti ho fatto venire così tarde

B (Laureato) Fa niente, caro manager

A: Sono contento che tu capisca la situazione.

B: È normale, voi i capitalisti sempre esplotano i poveri e ci fanno aspettare e soffrire perchè le nostre vite non sono importanti per te

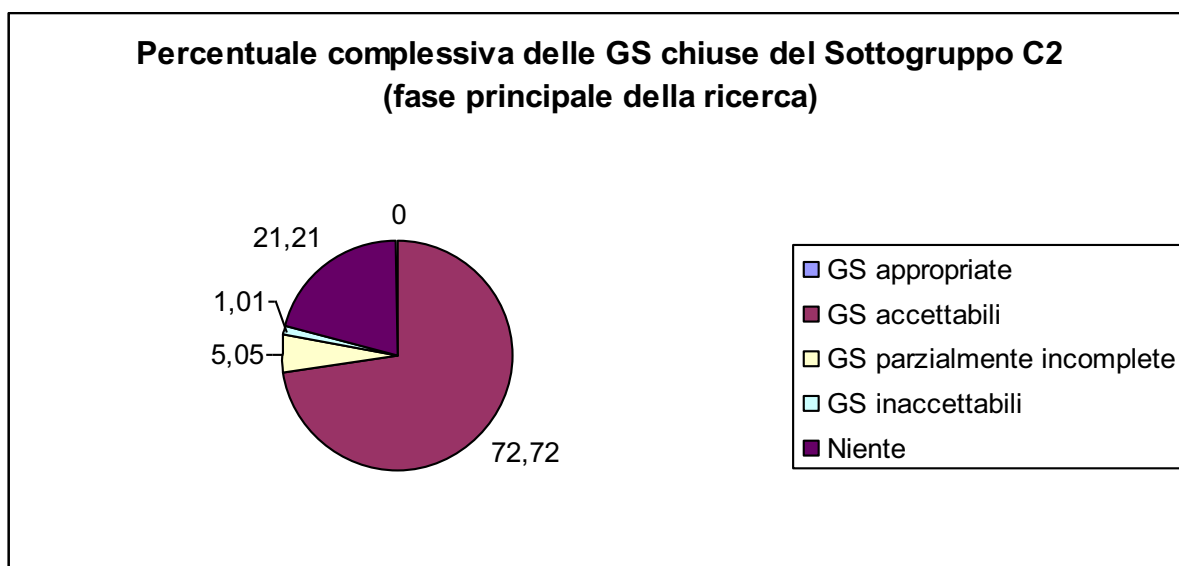
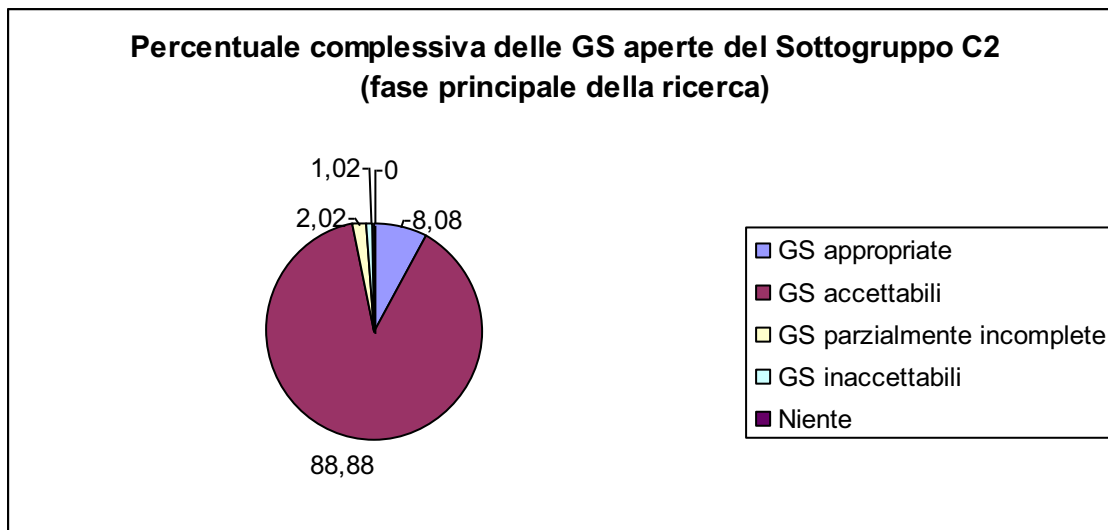
A: Sarebbe bene se non mi parli in questo modo

B: Disculpe

Come già nella realizzazione in modalità aperta questo dialogo è abbastanza strano nel suo complesso: qui c'è meno scurrilità rispetto al DCT aperto, ma comunque resta difficile pensare che uno scambio conversazionale del genere possa avvenire in un importante colloquio di lavoro. Tuttavia il manager si scusa attraverso l'ifid (anche se espressa in spagnolo "disculpe") e mediante l'ammissione delle proprie responsabilità e tutto sommato abbiamo considerato che questa prestazione potesse considerarsi migliore della precedente in modalità aperta e abbiamo quindi classificato questo DCT come accettabile, sorvolando in questo caso sugli errori linguistici del soggetto, mentre un'analisi di tipo puramente linguistico, come quella vista in 6.b, avrebbe senz'altro condotto a una valutazione negativa del DCT. Si completa pertanto qui l'analisi delle prestazioni fatte registrare dal sottogruppo C2 nelle tre GS aperte e chiuse che questi soggetti hanno completato. Vediamo, come abbiamo fatto per il sottogruppo C1, le statistiche delle prestazioni globali di C2 in modalità aperta e in modalità chiusa:

#### 6.2.2.1 : Confronto GS aperte e chiuse del sottogruppo C2

	GS aperte	GS chiuse
GS appropriate	8,08%	/
GS accettabili	88,88%	72,72%
GS parzialmente incomplete	2,02%	5,05%
GS inaccettabili	1,01%	1,01%
Niente	/	21,21%



Come possiamo notare, qui c'è una considerevole differenza a vantaggio dei DCT completati in modalità aperta, la cui quasi totalità fa registrare prestazioni adeguate. In modalità chiusa, invece, la forte incidenza dei fogli lasciati in bianco (oltre un quinto delle prestazioni totali) causa un aumento delle realizzazioni non adeguate che complessivamente va abbastanza vicino al 30%, quindi a una percentuale piuttosto alta. Va però affermato che le differenze tra le prestazioni non positive dei dialoghi effettivamente completati in modalità aperta e in modalità chiusa sono molto più limitate e quindi sono proprio i DCT lasciati in bianco a causare lo sbalzo a sfavore dei dialoghi chiusi.

Passiamo ora all'analisi statistica della distribuzione delle strategie idonee per giustificarsi sia in modalità aperta che in modalità chiusa:



	GS aperte	GS chiuse
Ifid	29,69%	28,82%
Ammissione Responsabilità	32,76%	30,14%
Spiegazioni	17,74%	13,87%
Offerta di riparazione	7,84%	8,61%
Promesse	4,77%	3,82%
Alleggerimento	6,82%	5,26%
Alleggerimento lessicale	0,34%	/
Niente	/	10,04%

Avevamo notato, durante lo spoglio dei dati di ciascuna GS, che le strategie impiegate dal sottogruppo C2 diminuiscono di molto nei DCT chiusi perchè qui sono presenti molti “niente” per via dei fogli lasciati in bianco. Nelle percentuali complessive queste differenze si notano di meno, perchè ovviamente la percentuale si fa sul numero complessivo di strategie utilizzate in quella modalità. In ambedue le modalità la strategia più utilizzata è l’ammissione di responsabilità seguita dall’ifid e più lontane le spiegazioni (maggiormente impiegate in modalità aperta). Le altre strategie (offerte di riparazione, alleggerimenti, promesse) dipendono come sempre dallo scenario situazionale e sono abbastanza stabili come ricorrenza sia in modalità aperta che in quella chiusa.

Di conseguenza possiamo affermare che l’analisi dei dati del sottogruppo C2 presenta delle differenze di prestazione a vantaggio della modalità aperta, sia per come abbiamo catalogato le produzioni degli informanti, sia per una maggiore utilizzazione delle strategie adeguate per giustificarsi.

#### **6.2.2.2: Confronto tra le GS aperte e chiuse di C1 (università) e C2 (EOI)**

Facciamo ora un parallelo tra l’analisi complessiva delle tre GS aperte e chiuse dei sottogruppi C1 (universitario) e C2 (EOI) per vedere se vi sono state differenze di fondo tra i soggetti delle due diverse istituzioni:

	C1	C2
GS appropriate	5,79%	4,04%
GS accettabili	78,26%	80,80%
GS parzialmente incomplete	7,24%	3,53%
GS inaccettabili	1,44%	1,01%

Niente 7,24% 10,60%

Possiamo notare una leggera prevalenza delle prestazioni adeguate nella EOI, mentre le prestazioni parzialmente incomplete e inaccettabili sono maggiori nel sottogruppo universitario C1. I DCT lasciati in bianco invece sono più frequenti tra i soggetti della EOI. Complessivamente, le differenze tra i due sottogruppi non ci sembrano molto marcate.

Soffermiamoci ora sulle statistiche della distribuzione totale delle strategie impiegate dai sottogruppi C1 e C2 per giustificarsi:

	C1	C2
Ifid	28,88%	29,08%
Ammissione Responsabilità	30,79%	31,67%
Spiegazioni	18,80%	16,13%
Offerta di riparazione	7,62%	8,16%
Promesse	5,72%	4,38%
Alleggerimento	5,44%	6,17%
Alleggerimento lessicale	0,27%	0,19%
Niente	2,45%	4,18%

Si può osservare che le strategie dell'ifid e dell'ammissione di responsabilità sono sempre le più utilizzate come già delineato negli studi visti in precedenza, soprattutto quelli raccolti in Blum-Kulka et al. (1989) con il progetto CCSARP e Rojo (2005): le ammissioni di responsabilità prevalgono di un paio di punti percentuali in entrambi i sottogruppi, e sono leggermente più frequenti nel sottogruppo C2, mentre più staccate seguono le spiegazioni, che si confermano la "terza forza" tra le strategie delle Gs e che in questo caso sono più frequenti nel sottogruppo universitario. Offerte di riparazione, promesse e alleggerimenti fluttuano in maniera abbastanza simile nei due sottogruppi.

Pertanto, possiamo affermare che un primo confronto tra le prestazioni di soggetti provenienti dall'università spagnola e dalla EOI mostra una leggerissima prevalenza di realizzazioni adeguate e uso più frequente delle principali strategie per giustificarsi (ifid e ammissioni di responsabilità), ma come detto si tratta di una differenza davvero limitata. Vedremo se i risultati che analizzeremo in seguito ci porteranno altre implicazioni di questo tipo. Per il momento concludiamo il sottocapitolo dedicato all'analisi dei DCT completati dal sottogruppo C2 e passiamo al sottocapitolo successivo dove analizzeremo le prestazioni dei sottogruppi D1 e D2.

### 6.2.3: Analisi delle GS dei sottogruppi D1 e D2.

I sottogruppi D1 e D2 provengono da due differenti classi di livello B1 della stessa istituzione universitaria spagnola: pertanto analizzeremo le loro prestazioni insieme differenziandoli però con la sigla di codifica quando esamineremo in dettaglio le loro realizzazioni. Il sottogruppo D1 consta di 23 informanti, mentre il sottogruppo D2 è formato da nove (9) allievi complessivi per un totale di trentadue allievi nei due sottogruppi. Va considerato che nel giorno in cui il sottogruppo D2 doveva completare le GS aperte sono stati assenti in classe quattro dei nove allievi complessivi. Pertanto i due sottogruppi ci forniscono il seguente numero di dati totali sulle GS:

GS aperte 84                                      GS chiuse 96                                      Totale GS 180

Vediamo subito la provenienza linguistica degli informanti così come abbiamo fatto per gli altri sottogruppi:

Totale informanti D1-D2: 32

Percentuali LM :

Spagnolo 27	84,37%
Francese 6 (3 LM; 3 in bilinguismo con spagnolo)	18,75% (9,37% LM)
Inglese 3 (in bilinguismo)	9,37%
Italiano 3 (1 in bilinguismo con russo; 2 bilinguismo con spagnolo)	9,37%
Tedesco 1 (LM)	3,12% LM
Russo 1 (LM in bilinguismo con italiano)	3,12% LM

Vediamo come questo sottogruppo sia il solo dove si registri la presenza di altri madrelingua oltre a quelli spagnoli: ci sono complessivamente cinque informanti con LM diversa dallo spagnolo che ovviamente non abbiamo incluso nelle nostre statistiche. Soffermiamoci ora sullo spoglio dei dati forniti dai sottogruppi D1-D2 iniziando come sempre dall'analisi della GS 1 aperta e presentiamo qui di seguito i livelli di prestazione ottenuti dagli allievi di questi sottogruppi:

GS appropriate	2	7,14%
GS accettabili	26	92,85%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	/	/

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 1 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

Come possiamo vedere tutte le prestazioni sono adeguate, con larga maggioranza delle realizzazioni accettabili; vediamo anche come si sono distribuite le strategie idonee per giustificarsi nella GS 1 aperta:

Ifid	14 (4 intens.)
Ammissione Responsabilità	28
Spiegazioni	8
Offerta di riparazione	20
Promesse	23
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Da notare la larga maggioranza delle ammissioni di responsabilità, mentre sono in numero particolarmente basso le ifid (la metà delle ammissioni) che in altri sottogruppi sono state molto più frequenti. Tuttavia la loro assenza non ha intaccato l'accettabilità delle produzioni degli allievi, anche perchè c'è stata una notevole ricorrenza di promesse e di offerte di riparazione che, come abbiamo già osservato, sono molto adatte a questo scenario situazionale specifico.

Passiamo adesso all'analisi dettagliata di alcune delle prestazioni degli informanti nella GS 1 aperta e inizieremo da **D1-3**:

A (Valentina): Buongiorno professore

B: (Professore): Buongiorno Valentina, ti è piaciuto il libro?

A: Sì, moltissimo ma adesso ho capito che me lo sono dimenticato nella mia casa. Mi dispiace tanto!

B: Non ti preoccupare Valentina. Potresti portarlo domani?

A: Certo professore. Arrivederci, a domani!

B: A domani!

Abbiamo considerato appropriato il frammento qui sopra per il corretto uso delle formule pragmatiche idonee per giustificarsi : sono infatti presenti l'ifid intensificata, l'ammissione di responsabilità, e la promessa di riportare il libro l'indomani su richiesta del professore. Buono anche l'utilizzo della formalità che, come abbiamo più volte ripetuto, è adeguata al contesto scolastico italiano. Quindi si tratta senz'altro di una produzione molto positiva.

Sofferamoci ora sulla realizzazione fatta dal soggetto **D1-6**:

A (Valentina): Salve

B (Professore): Salve, hai il libro che ti ho dato in prestito l'altro giorno?

A: Mi spiace ma l'ho dimenticato a casa. Se vuole posso restituirglielo questo pomeriggio verso le 15:00 o forse domani a lezione.

B: Non ti preoccupare, me lo dai domani, ma per favore non dimenticarlo.

A: D'accordo. Avrà il libro domani.

B : Grazie. A domani.

A : Grazie a lei, a domani

Il DCT è ben costruito, è scorrevole e presenta le giuste strategie per chiedere scusa: c'è infatti l'ifid, l'ammissione della propria responsabilità, l'offerta di riparare al danno commesso e la promessa di riportare l'indomani il libro al docente. Ottima anche la formalità fatta registrare nel dialogo durante le battute di Valentina. Pertanto si tratta di un'altra prestazione molto positiva che abbiamo considerato appropriata.

Arriviamo ora all'analisi di un terzo DCT tratto dall'informante **D2-2**:

A (Professore) Buongiorno Valentina

B (Valentina) Buongiorno Signore professore. Mi scusi ma mi sono appena ricordata di.....

A: Mi dica Valentina. Ha portato il mio libro?

B: Tanto per cominciare, mi scusi per favore, ma ho dimenticato il libro a casa.

A: Ma dai!? Davvero ?

B : Sì. So che è un libro molto importante per lei.

A: Ma Valentina glielo avevo lasciato con la condizione che mi lo restituiresti oggi. Adesso, cosa faccio io?

B: Mi dispiace tanto. Posso prendere il vaporetto e ritornare a casa.

A: Quando saresti ritornata?

B: Tra un'ora

A: D'accordo. Gli aspetto nel mio ufficio.

B: Arrivederla

A: A dopo

Il DCT qui sopra mostrato è abbastanza lungo e presenta alcune delle strategie tipiche per l'atto di scusarsi, quali l'ifid intensificata ("mi dispiace tanto"), l'ammissione di responsabilità ("ho dimenticato il libro a casa") e l'offerta di riparazione del danno commesso ("posso prendere il vaporetto e ritornare a casa"). Tuttavia ci sono diversi errori a livello morfologico, morfosintattico e ortografico e questo ci ha convinto a

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 1 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

catalogare la prestazione come accettabile, ma anche questa realizzazione deve senz'altro essere considerata positiva.

Per quanto concerne la GS 1 chiusa si sono registrati i seguenti livelli di prestazione:

GS appropriate	6	18,75%
GS accettabili	20	62,50%
GS parzialmente incomplete	2	6,25%
GS inaccettabili	/	/
Niente	4	12,50%

Le prestazioni adeguate sono inferiori a quelle della corrispondente GS 1 aperta (che erano il 100%), anche se si registra un ottimo aumento delle prestazioni appropriate; ci sono dei fogli lasciati in bianco e un paio di realizzazioni parzialmente incomplete. Pertanto le GS aperte hanno fatto registrare realizzazioni di DCT complessivamente migliori rispetto alle GS chiuse.

Passiamo adesso a osservare la distribuzione delle strategie impiegate dai partecipanti al test per giustificarsi:

Ifid	18 (8 intens)
Ammissione Responsabilità	26
Spiegazioni	13
Offerta di riparazione	18
Promesse	18
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	4

Le strategie sono per alcuni aspetti simili tra modalità aperta e modalità chiusa: aumentano ifid e spiegazioni in modalità chiusa, mentre diminuiscono, rispetto alla GS 1 aperta, ammissioni di responsabilità, offerte di riparazione e promesse. Tutti questi slittamenti sono comunque abbastanza limitati il che ci porta a dire che non ci sono sostanziali differenze nella distribuzione delle strategie nelle due modalità differenti.

Osserviamo ora più in dettaglio le realizzazioni dei DCT in modalità chiusa da parte dei soggetti già visti per la modalità aperta. Iniziamo quindi con **D1-3**:

*Professore: Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo.*

A (Valentina): No professore, mi dispiace tantissimo! Avevo molte cose da fare e mi sono dimenticata di portare il libro, però glielo porterò domani.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 1 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

B (Professore): Ok, Valentina. La prossima volta non ti darò in prestito i libri.

La realizzazione di questo DCT è abbastanza limitata, tuttavia racchiude tutto il necessario per un'adeguata giustificazione: c'è infatti l'ifid intensificata, l'ammissione delle proprie colpe (la dimenticanza del libro), il perchè questo libro è stato dimenticato ("avevo molte cose da fare") e un'appropriata offerta di riparazione ("però glielo porterò domani"). Per tutti questi motivi abbiamo ritenuto opportuno confermare per questo informante il livello di prestazione appropriata che già gli avevamo conferito nella corrispondente GS 1 aperta.

Passiamo ora alla dettagliata analisi del frammento tratto da **D1-6**:

*Professore: Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo.*

A (Valentina): Ciao, l'ho dimenticato a casa, mi spiace tanto! Mi sono appena resa conto.

B (Professore): Non preoccuparti, ma per favore, mi lo riporterei questo pomeriggio? Sarò nel mio ufficio fino alle 18.00.

A: D'accordo, alle 16.00 ci sarò con il libro, promesso.

B : Allora ti aspetto a quell'ora. A dopo.

A: A dopo.

Il dialogo inizia con un atteggiamento informale di Valentina verso il professore che poco si adatta allo scenario situazionale italiano ("ciao"); c'è anche qua e là la presenza di alcuni errori di tipo linguistico. Tuttavia l'informante utilizza correttamente l'ifid intensificata, l'ammissione delle proprie responsabilità e la promessa di riportare presto il libro al professore. Abbiamo pertanto classificato questo DCT come accettabile, con una prestazione leggermente inferiore del soggetto rispetto alla GS 1 aperta che abbiamo considerato appropriata.

Passiamo ora all'analisi del frammento tratto dal terzo informante di cui avevamo già osservato il DCT in modalità aperta. Si tratta di **D2-2**:

*Professore: Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo*

A (Valentina) : Ma certo. Non si preoccupi, ce l'ho nell'aula PC.

B (Professore): Ma nell'aula PC, Valentina, non sei normale te. Perchè l'hai lasciato lì ?

A : Boh, cioè non so, ho il corso di informatica tutta la giornata, adesso è soltanto la pausa.

B: Allora ti aspetto nel bar, vado a bere un cappuccino, ne ho veramente bisogno.

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 1 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

A: Senta, anche se è molto importante per lei, posso restituirglielo domani, oggi faccio un po' di fatica, dato che sono nel corso di informatica tutta la giornata.

B: Mmmm d'accordo. Domani senza scusi però

A: Non si preoccupi. Ne può essere sicuro. Arrivederla!

B : A domani

A : Uffa! Meno male che ha creduto tutto, perchè l'avevo proprio dimenticato!

Il DCT è piuttosto lungo e con un intreccio interessante, anche se presenta qua e là alcuni errori di lingua. L'informante non produce l'ifid perchè fa credere al professore di non avere dimenticato il libro, ma solo di averlo lasciato nell'aula di informatica. L'allievo si dilunga in alcune spiegazioni per cementare la sua versione dei fatti e presenta anche correttamente l'offerta di riparazione e la promessa di restituire il libro l'indomani. Come già per la corrispondente GS 1 aperta, classifichiamo questo DCT come accettabile, anche se va abbastanza vicino anche a un livello più alto vale a dire appropriato. Di conseguenza, ambedue le prestazioni di questo informante sono state positive e di livello simile nelle due differenti modalità.

Soffermiamoci adesso sulla GS 2 aperta e analizziamo le prestazioni ottenute dai nostri soggetti:

GS appropriate	1	3,57%
GS accettabili	27	96,42%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Notiamo che la totalità delle realizzazioni dei DCT sono adeguate, quasi tutte accettabili; si conferma pertanto la tendenza, già apparsa nella GS 1, che la modalità aperta fa registrare le prestazioni migliori.

Per ciò che riguarda la distribuzione delle strategie usate per scusarsi nella GS 2 aperta ecco la loro ricorrenza:

Ifid	27 (2 intens.)
Ammissione Responsabilità	13
Spiegazioni	25
Offerta di riparazione	1
Promesse	/
Alleggerimento	4 (2=7c; 1=7a; 1=7e)
Alleggerimento lessicale	/



Niente

/

In questa distribuzione di strategie ci sorprende il numero abbastanza limitato di ammissioni di responsabilità (di solito sono le più ricorrenti) al quale fa da contraltare l'alto numero di spiegazioni, mentre gli alleggerimenti sono leggermenti scarsi (potrebbero essere di più in questo scenario situazionale) e le ifid sono invece presenti in tutti i DCT di questa GS 2 aperta meno che in uno. Sarà interessante osservare se questa tendenza sarà rispettata anche nella GS 2 chiusa.

Per il momento passiamo all'analisi di alcune prestazioni specifiche relative alla GS 2 aperta e cominciamo dal DCT dell'informante **D1-5**:

A (Valerio): Ciao Mario

B: (Mario): Ciao Valerio

A: No scusi, c'era un appuntamento e la ragazza voleva vedere un film.

B: Ma c'era un appuntamento con me mezza hora fa.

A: Sì, scusi, dopo prendiamo un gelato.

B: Come!

A: Sì, sì scusi, ma abita lontano e dovevo portarla a casa.

B: Va bene, capisco che sei incasinato. Cominciamo adesso?

Il DCT qui sopra è molto confuso e presenta qualche errore linguistico e di scelta della corretta formalità-informalità (qui "scusi" ovviamente non va bene trattandosi di due amici); tuttavia l'informante produce in qualche modo le scuse ripetute per il proprio ritardo, ammette le proprie responsabilità e spiega i motivi che l'hanno portato a fare tardi. Non è una prestazione di alto livello ma proprio per l'utilizzo comunque adeguato delle formule pragmatiche basiche abbiamo catalogato questo DCT come accettabile.

Soffermiamoci ora sul frammento tratto dall'allievo **D1-12**:

A (Valerio): Scusa Mario, ma c'era un traffico terribile

B (Mario): Ok, va bene, ora al lavoro che è tardi.

Questo DCT è molto essenziale, ma nonostante ciò l'informante inserisce in quelle poche righe le scuse per il ritardo (l'ifid) e una succinta spiegazione dei fatti che hanno causato il ritardo stesso ("ma c'era un traffico terribile"); la nostra impressione è che un dialogo del genere sia possibile tra due amici: l'altro infatti accetta le giustificazioni del compagno e senza minimamente commentare pensa subito di andare avanti e di mettersi al lavoro per fare il progetto. Pertanto, anche se il DCT è molto corto, abbiamo classificato questa produzione come accettabile.

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 2 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

Un terzo frammento da analizzare in dettaglio ci viene fornito dal soggetto **D2-4**. Ecco la sua realizzazione:

A (Valerio): Buonasera, Mario, mi dispiace il ritardo

B (Mario) Che cosa è successo?

A: Sono in ritardo perchè c'era molto traffico e poi non ho incontrato un parcheggio.

B: Va bene, ti perdono.

A: Grazie adesso andiamo alla sala per fare il progetto di ingegneria dei trasporti.

Il dialogo qui sopra ci sembra complessivamente sufficiente, in quanto sono comunque utilizzate correttamente diverse strategie idonee per l'atto di giustificarsi, come l'ifid, l'ammissione delle proprie responsabilità, la spiegazione dei motivi che hanno causato il ritardo e l'alleggerimento di tipo 7c, che come sappiamo contribuisce a spostare l'attenzione della persona danneggiata dall'evento passato all'attività futura, per l'appunto il progetto di ingegneria dei trasporti. Pertanto abbiamo classificato questo dialogo come accettabile.

Passiamo ora alla GS 2 chiusa e osserviamo i livelli di prestazione conseguiti dagli informanti:

GS appropriate	1	3,12%
GS accettabili	27	84,37%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	4	12,50%

La prestazione conseguita dagli informanti nella GS 2 chiusa è migliore rispetto a quella fatta segnare nella GS 1 chiusa, anche se non è al livello della corrispondente GS 2 aperta. Dobbiamo però dire che tutti i DCT effettivamente completati dagli informanti sono adeguati, in quanto sono i "niente", vale a dire i fogli lasciati in bianco a causare un abbassamento dei livelli di prestazione. Senza quei fogli lasciati in bianco la prestazione degli allievi nella GS 2 chiusa è esattamente uguale a quella segnata nella GS 2 aperta.

Vediamo ora la distribuzione delle principali strategie utilizzate dai nostri allievi per giustificarsi nella GS 2 chiusa:

Ifid	23
Ammissione Responsabilità	11
Spiegazioni	24
Offerta di riparazione	1

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 2 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

Promesse	2
Alleggerimento	10 (4=7c; 2=7a; 1=7b)
Alleggerimento lessicale	
Niente	4

Si conferma la tendenza mostrata dalla corrispondente GS 2 aperta di un notevole calo delle ammissioni di responsabilità, mentre è alto (ma non altissimo) il numero di ifid, e molto alto quello delle spiegazioni che in questa specifica GS sono addirittura la strategia più impiegata. Gli alleggerimenti aumentano in questa GS chiusa e questo è un fatto positivo perchè come abbiamo visto questo contesto situazionale ammette la ricorrenza di questa specifica strategia.

Andiamo ora ad analizzare più in dettaglio le realizzazioni in modalità chiusa di quegli stessi informanti che già avevamo analizzato in modalità aperta. Dovremmo iniziare pertanto con il frammento tratto da D1-5 che purtroppo non abbiamo perchè questo informante per motivi che non conosciamo dopo aver completato una GS 2 aperta accettabile, ha lasciato il foglio in bianco nella modalità chiusa.

Dobbiamo dire che anche il soggetto D1-12 che aveva completato una GS 2 aperta accettabile non ha riempito questo DCT in modalità chiusa. Quindi i due informanti descritti qui sopra non hanno completato il DCT chiuso e le loro prestazioni sono di conseguenza migliori in modalità aperta.

Per fortuna abbiamo il DCT dell'allievo **D2-4** che aveva fatto registrare una prestazione accettabile in modalità aperta. Ecco la sua prestazione in modalità chiusa:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio) Ay! Mario non ti arabiare...

B (Mario) Cosa ti è successo?

A: Non è la mia colpa, c'era molto traffico, non ho potuto arrivare prima.

B: D'accordo, ma io ho altre cose da fare

A: Lo so, anch'io. Mi dispiace.

B: Va bene, andiamo alla sala per fare il lavoro.

A: Va bene, andiamo.

Il DCT qui mostrato è complessivamente sufficiente, l'informante utilizza correttamente le scuse (ifid) e ammette che il fatto è accaduto ma che lui non ha colpa per questo (ammissione di responsabilità di tipo 3f). Un dialogo di questo tipo ci sembra possibile tra due amici come nella situazione disegnata nel nostro DCT. Pertanto abbiamo deciso

di considerare accettabile la produzione dell'allievo D2-4, così come accaduto per la sua GS 2 aperta.

Dato che non abbiamo potuto mostrare i dialoghi di due informanti in questa GS 2 chiusa perchè non hanno riempito il foglio, vogliamo analizzare altri due frammenti in modalità chiusa e iniziamo da quello tratto da **D1-9**:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Scusa Mario, ma c'era un traffico terribile.

B (Mario): Ok, va bene, ora al lavoro che è tardi.

Questo DCT ricorda molto quello prodotto da D1-12 in modalità aperta che avevamo considerato accettabile, proprio perchè, al di là della notevolissima stringatezza, include le formule pragmatiche sufficienti per giustificarsi, quali l'ifid e la spiegazione dei motivi che hanno portato al ritardo. Abbiamo già detto e quindi confermiamo che uno scambio interazionale come questo è possibile tra due amici in questo contesto situazionale e pertanto cataloghiamo anche questa produzione come accettabile.

Vogliamo adesso analizzare un altro DCT relativo alla GS 2 chiusa e prendiamo il frammento tratto da **D2-9**:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Scusami Mario, non ho potuto arrivare prima per colpa del traffico.

B (Mario): Sempre così! Non puoi arrivare sempre in ritardo, devi cambiare!

A: Ma questa volta è davvero, è stato il traffico.

B: Sì sì...sempre ne hai una scusa per giustificarte. Però senti, quando inizierai a lavorare non potrai arrivare quando ti pare, lo sai? Quindi se fossi tu, cercherei di cambiare di abitudine.

A: eh, vabbè! grazie per il consiglio ma sarà meglio che ci mettiamo a fare questo progetto.

Il DCT qui mostrato è abbastanza articolato e presenta una buona serie di strategie per giustificarsi, sebbene siano presenti alcuni errori di tipo linguistico. Le strategie utilizzate per scusarsi in questo dialogo sono l'ifid, l'ammissione della propria responsabilità, una spiegazione dei motivi del ritardo, e un ricorso finale all'alleggerimento di tipo 7c per invogliare il compagno a concentrarsi sul lavoro da fare e dimenticare l'evento trascorso (il ritardo). Per tutti questi motivi abbiamo considerato la produzione di D2-9 perfettamente accettabile.

Concludiamo qui l'analisi delle prestazioni relative alla GS 2 chiusa e soffermiamoci adesso sulla GS 3 aperta: questi sono i livelli di prestazione fatti registrare dai soggetti:

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 3 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

GS appropriate	2	7,14%
GS accettabili	25	89,28
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	1	3,57%
Niente	/	/

Questa GS 3 è l'unica aperta che questo sottogruppo non realizza adeguatamente nella sua totalità: c'è tuttavia solo una prestazione non adeguata, che abbiamo considerato inaccettabile e che andremo a osservare più in dettaglio di qui a poco. Comunque le prestazioni complessive degli informanti nelle tre GS a modalità aperta sono davvero molto positive (infatti c'è una sola prestazione negativa su ben 84).

Veniamo ora alle strategie utilizzate dagli informanti per giustificarsi e osserviamo il seguente quadro:

Ifid	27 (1 intens.)
Ammissione Responsabilità	26
Spiegazioni	21
Offerta di riparazione	2
Promesse	/
Alleggerimento	6 (5 =7c; 1=7e)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Rispetto alla GS 2 osservata prima, risale in questa GS 3 il numero di ammissioni di responsabilità, anche se sono di stretta misura inferiori come numero alle ifid; è abbastanza alta la ricorrenza delle spiegazioni, mentre c'è una discreta quota di alleggerimenti, soprattutto del tipo 7c (che è di gran lunga il tipo di alleggerimento più impiegato da tutti i sottogruppi). Confronteremo fra poco questi numeri con quelli che farà segnare la GS 3 chiusa: per il momento passiamo all'analisi in dettaglio dei DCT completati dai nostri soggetti e iniziamo proprio con la prestazione che abbiamo visto essere inaccettabile, tratta da **D1-5**:

A (Manager): Buona sera. Hai dimenticato che hora sono

B (Laureato): No, perchè, sono le seis

A: Claro, sono le seis e adesso perchè sta arrivato a le seis a mie officio.

B: Per il colloquio

A : .....

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 3 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

Il dialogo qui sopra è inaccettabile, perchè non segue o non prova a seguire un filo logico: abbiamo l'impressione che l'informante non capisce o comunque non si attiene affatto alle istruzioni date. Da ciò che si può capire da questo dialogo, scritto peraltro con uso frequente dello spagnolo, sembrerebbe che l'interpretazione dell'allievo sia che il laureato è arrivato in ritardo al colloquio e che il manager sia arrabbiato e infastidito per questo, cosa che naturalmente non collima affatto con le istruzioni da noi date nello scenario situazionale.

Questa produzione è pertanto inaccettabile mentre meglio è andato il DCT completato da **D1-1** che di seguito mostriamo:

A (Manager): Salve, mi dispiace per il ritardo.

B (Laureato) Non si preoccupi, non c'è nessun problema.

A : Allora passiamo direttamente a noi

B: Si volentieri, le presento qui la mia tesi di laurea.

Questa produzione è accettabile perchè l'informante dimostra di conoscere abbastanza bene le strategie per giustificarsi in maniera idonea: impiega, infatti, la corretta ifid del manager, che si scusa e ammette il proprio ritardo e utilizza anche l'alleggerimento che sposta subito l'attenzione al fatto futuro rilevante, vale a dire in questo caso il colloquio di lavoro. Un dialogo come questo si può ritenere senz'altro accettabile nella realtà in un contesto situazionale come questo.

Su questa falsariga va considerata anche la produzione tratta dal soggetto **D1-22**:

A (Manager): Mi scusi per il ritardo, io ho molto lavoro oggi e ero molto occupato.

B (Laureato): Buona sera, va bene, non c'è problema, non avevo fretta.

A: Sì, sì. Cominciamo.

Questo DCT è molto essenziale ma comunque comprende le formule pragmatiche necessarie per l'atto di giustificarsi: sono infatti presenti l'ifid e l'ammissione di responsabilità da parte del manager, che spiega anche brevemente i propri motivi che hanno portato al ritardo nell'inizio del colloquio. Inoltre, quando il laureato accetta le scuse, il manager ulteriormente alleggerisce la situazione, invogliando l'interlocutore a iniziare subito il colloquio di lavoro (alleggerimento 7c). Di conseguenza, abbiamo classificato il dialogo come accettabile.

Veniamo ora all'analisi della GS 3 chiusa e inizieremo dai livelli di prestazione ottenuti dai nostri soggetti:

GS appropriate	2	6,25%
GS accettabili	24	75%

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 3 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	6	18,75%

Si conferma la tendenza che le GS aperte siano complessivamente più adeguate delle GS chiuse. Tuttavia dobbiamo dire che i DCT effettivamente completati sono tutti perfettamente adeguati (in gran parte accettabili, come tendenzialmente succede anche in altri sottogruppi). È la considerevole incidenza di fogli lasciati in bianco a far scendere il livello delle prestazioni degli informanti dei sottogruppi D1 e D2 nelle produzioni in modalità chiusa.

Passiamo adesso alla distribuzione nella GS 3 chiusa delle strategie impiegate dai nostri soggetti per giustificarsi:

Ifid	23
Ammissione Responsabilità	22
Spiegazioni	21
Offerta di riparazione	3
Promesse	/
Alleggerimento	8 (8=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	6

Le principali strategie per giustificarsi diminuiscono rispetto alla corrispondente GS 3 aperta per la presenza di alcuni fogli bianchi. C'è sempre una leggerissima prevalenza delle ifid sulle ammissioni a differenza di quanto accaduto ad esempio per il sottogruppo C1 (dove si registrava una leggera ma costante prevalenza delle ammissioni di responsabilità, come avevamo notato), mentre le spiegazioni rimangono stazionarie e aumentano leggermente gli alleggerimenti, tutti del tipo 7c.

Concentriamoci ora sulle prestazioni individuali di alcuni allievi e torniamo a vedere cosa hanno fatto coloro che già abbiamo analizzato nella GS 3 aperta. Dobbiamo subito dire che l'informante **D1-5**, la cui prestazione era stata negativa e inaccettabile nella GS 3 aperta, non ha completato il DCT nella GS 3 chiusa e quindi non possiamo presentare il suo DCT.

Abbiamo invece il DCT tratto da **D1-1** che di seguito mostriamo:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.*

A (Manager) : Bene grazie, mi dispiace averti fatto aspettare, ma ho avuto un imprevisto

B (Laureato): Non si preoccupi

A : Allora, vediamo la tua tesi, di che parla?

Il DCT è essenziale e poco ampio, ma comprende tutte le principali strategie idonee in questo contesto per giustificarsi: correttamente e da persona educata il manager produce l'ifid e ammette la propria responsabilità ("mi dispiace averti fatto aspettare"). Poi spiega i motivi del ritardo ("ho avuto un imprevisto"), e ricevuto assenso positivo dal laureato ("non si preoccupi") passa all'alleggerimento 7c ("allora, vediamo la tua tesi, di che parla") per incanalare l'attenzione e il pensiero del laureato verso il colloquio di lavoro. Il DCT mostrato sopra è quindi pienamente appropriato e il soggetto B1-1 migliora anche la propria prestazione che era risultata accettabile nella GS 3 aperta.

Vediamo ora cosa ha fatto **D1-22**, la cui prestazione era stata da noi classificata accettabile in modalità aperta:

*Candidato: Buonaseira signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager): Scusi per il ritardo, io ho molto lavoro oggi e ero molto occupato.

B (Laureato): Bonaseira, va bene, non c'è problema, non avevo fretta.

A: Sì, si cominciamo

Il dialogo chiuso di questo allievo è praticamente identico a quello aperto: ricordiamo che gli informanti hanno completato i loro DCT chiusi alcuni giorni dopo aver completato quelli aperti, quindi può trattarsi di una cosa casuale, o che questo informante consideri queste battute come quelle più adatte in questo tipo di scenario. Quindi, in questo caso, non c'è nessuna differenza tra la produzione in modalità aperta e quella in modalità chiusa e il DCT dell'allievo in questione è stato pertanto classificato come accettabile.

Vediamo ora anche un altro frammento relativo alla GS 3 chiusa, e più in dettaglio quello tratto da **D2-3**:

*Candidato: Buonaseira signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager): Buona sera. Come sta? Benissimo, mi serve la sua tesi di laurea e anche gli devo fare delle domande. Ma prima di tutto mi scusi per il ritardo. Lei non è il primo a cui devo fare questo colloquio, per quello ho tante cose in testa....

B (Laureato): Non si preoccupi, è normale. Vale la pena aspettare per questo lavoro. È il sogno della mia vita.

A.: Allora venga pure e non si preoccupi.



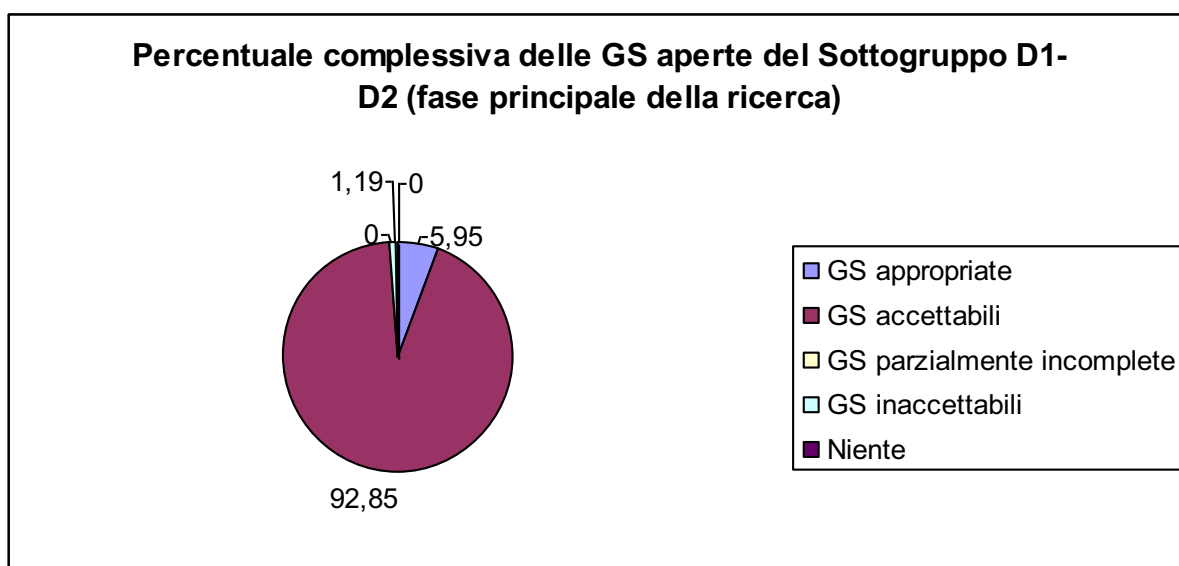
## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati GS 3 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

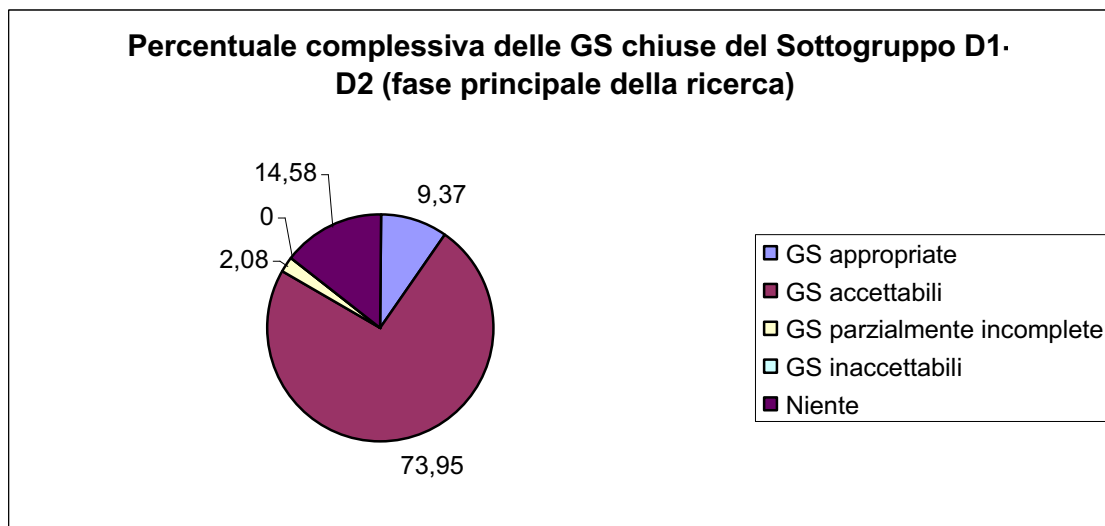
In questo DCT sono presenti l'ifid da parte del manager, che contemporaneamente ammette le proprie responsabilità e spiega i motivi del ritardo al giovane candidato al posto di lavoro. La produzione di D2-3 è abbastanza intermedia tra accettabile e appropriata e abbiamo deciso alla fine di classificarla come accettabile, prendendo nota che si tratta nel complesso di una prestazione positiva. Segnaliamo che questo informante aveva conseguito lo stesso risultato (produzione accettabile) nella GS 3 aperta e quindi conferma in pieno la propria realizzazione anche in modalità chiusa.

Concludiamo qui l'analisi dettagliata delle produzioni dei sottogruppi D1 e D2 per quanto concerne le GS e, come abbiamo fatto per i sottogruppi C1 e C2 passiamo ora al confronto globale tra le percentuali delle GS aperte e chiuse dei sottogruppi D1 e D2.

### 6.2.3.1: Confronto GS aperte e chiuse dei sottogruppi D1 e D2

	GS aperte	GS chiuse
GS appropriate	5,95%	9,37%
GS accettabili	92,85%	73,95%
GS parzialmente incomplete	/	2,08%
GS inaccettabili	1,19%	/
Niente	/	14,58%





Vediamo che le prestazioni sono migliori nelle GS aperte ma solo per la presenza dei “niente” in modalità chiusa: forse, se quei DCT fossero stati completati, potremmo aver avuto un risultato molto equilibrato. Da segnalare che le prestazioni appropriate sono maggiori in modalità chiusa, e questo è piuttosto interessante.

Soffermiamoci ora sulla distribuzione delle strategie utilizzate per giustificarsi nelle GS a modalità aperta e in quelle a modalità chiusa:

	GS aperte	GS chiuse
Ifid	27,75%	25,09%
Ammissione Responsabilità	27,34%	23,13%
Spiegazioni	22,04%	22,74%
Offerta di riparazione	9,38%	8,62%
Promesse	9,38%	7,84%
Alleggerimento	4,08%	7,05%
Alleggerimento lessicale	/	/
Niente	/	5,49%

Osserviamo un leggero calo delle strategie nelle GS chiuse perchè ci sono i fogli bianchi; l’ifid è in questo caso superiore come ricorrenza all’ammissione di responsabilità che aveva prevalso in altri sottogruppi. Le percentuali delle altre strategie sono abbastanza simili nelle due modalità con un buon tre per cento in più per gli alleggerimenti nelle GS chiuse.

### 6.2.3.2: Confronto delle GS aperte e chiuse di C2 (EOI) e D1-D2 (università)

Vogliamo ora confrontare i risultati totali nelle GS aperte e chiuse dei

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto GS aperte e chiuse sottogruppi C2 (EOI) e D1-D2 (Uni)

sottogruppi D1 e D2 (universitari) con il sottogruppo C2 (EOI) già osservato prima per notare eventuali differenze di prestazione:

	D1 e D2	C2
GS appropriate	7,77%	4,04%
GS accettabili	82,77%	80,80%
GS parzialmente incomplete	1,11%	3,53%
GS inaccettabili	0,55%	1,01%
Niente	7,77%	10,60%

Come possiamo notare, in questo caso sono migliori le prestazioni del sottogruppo universitario D1 e D2, favorito soprattutto dalla quasi totalità di prestazioni adeguate in modalità aperta. Pertanto questo controllo incrociato in questo caso propende leggermente per migliori produzioni degli informanti universitari, mentre in precedenza avevamo visto che il sottogruppo EOI C2 aveva fatto leggermente meglio del sottogruppo universitario C1.

Soffermiamoci ora sulla distribuzione delle strategie impiegate complessivamente per giustificarsi da questi due sottogruppi. Ecco le statistiche:

	D1 e D2	C2
Ifid	26,40%	29,08%
Ammissioni di responsabilità	25,20%	31,67%
Spiegazioni	22,40%	16,13%
Offerte di riparazione	9%	8,16%
Promesse	8,60%	4,38%
Alleggerimento	5,60%	6,17%
Alleggerimento lessicale	/	0,19%
Niente	2,80	4,18%

In questo caso la distribuzione delle strategie idonee per scusarsi è più diffusa nelle produzioni del sottogruppo C2 (EOI): a differenza di altri sottogruppi, in D1 e D2 prevalgono le ifid sulle ammissioni di responsabilità, mentre c'è un notevole numero di spiegazioni, molto più alto in percentuale rispetto al sottogruppo C2. Anche le promesse sono in percentuale molto più ampia nel sottogruppo D1 e D2 rispetto alle EOI, dove era più alto il numero dei fogli lasciati in bianco.

Da questo confronto tra i due sottogruppi emerge pertanto una prestazione leggermente migliore del sottogruppo universitario sui livelli di accettabilità, mentre il sottogruppo

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto GS aperte e chiuse sottogruppi C2 (EOI) e D1-D2 (Uni)

C2-EOI utilizza più strategie per giustificarsi. Vedremo se l'analisi del prossimo sottogruppo (E1-EOI) porterà ulteriori delucidazioni.

#### **6.2.4: Analisi delle GS del sottogruppo E1 (EOI).**

Il sottogruppo E1 consiste di 17 informanti che completano ciascuno tre GS chiuse, come quelle presentate nell'appendice 5. Questo è l'unico sottogruppo della seconda fase della ricerca di cui non abbiamo le prestazioni sia in modalità aperta che in modalità chiusa, ma per l'appunto in questo caso, soltanto abbiamo GS chiuse. Complessivamente, dunque, il sottogruppo E1 ha completato 51 GS chiuse.

Per quello che concerne il questionario informativo abbiamo ricavato i seguenti dati:

Totale informanti sottogruppo E1: 17

Percentuale LM

Spagnolo	17	100%
Francese	1 (in bilinguismo)	5,88%
Inglese	1 (in bilinguismo)	5,88%
Italiano	1 (in bilinguismo)	5,88%

Pertanto la totalità degli informanti dichiara LM spagnolo; iniziamo adesso l'analisi dei risultati di questo sottogruppo partendo come sempre dai livelli di prestazione fatti registrare nella GS 1 (naturalmente in questo caso solo chiusa):

GS appropriate	/	/
GS accettabili	17	100%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Osserviamo come la totalità delle prestazioni siano state accettabili, quindi tutte adeguate. Soffermiamoci anche sulla distribuzione delle strategie impiegate da questi informanti per giustificarsi:

Ifid	15 (1 intens.)
Ammissione Responsabilità	16
Spiegazioni	8
Offerta di riparazione	12
Promesse	1
Alleggerimento	/

Alleggerimento lessicale /

Niente /

Si conferma l'uso proritario delle strategie cardine delle GS (ifid e ammissioni di responsabilità); buona la ricorrenza delle offerte di riparazione che sono adeguate a questo scenario situazionale, mentre sono quasi inesistenti le promesse che anch'esse sono abbastanza adeguate in questo contesto, come già notato.

Analizziamo ora più in dettaglio alcune prestazioni dei soggetti e iniziamo dal DCT di **E1-4**:

*Professore: Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo.*

A (Valentina): Ciao, mi dispiace, però ho dimenticato il libro, non ho finito la lettura ancora.

Il dialogo è estremamente limitato, e si basa sulla risposta di Valentina alla battuta già predisposta nel DCT per gli allievi, recitata dal professore che chiede il suo libro. L'informalità non è del tutto adeguata alla situazione, come spesso abbiamo ripetuto, ma abbiamo anche detto in 3.1 e nel capitolo 4, stilando le ipotesi della ricerca, che in Spagna l'informalità in questo tipo di contesto è generalmente accettata ed è probabile che il partecipante abbia trasferito qui le proprie norme d'interazione sociale nella LS. Il DCT presenta comunque l'ifid necessaria in questo contesto, l'ammissione di responsabilità e la spiegazione dei motivi che non hanno permesso di restituire il libro ("non ho finito la lettura ancora"). Come in casi simili che abbiamo visto in altri sottogruppi, qualche altra battuta sarebbe stata appropriata, ma tutto sommato abbiamo deciso di classificare il dialogo come accettabile, perchè comunque riporta fedelmente le formule pragmatiche necessarie per giustificarsi.

Passiamo ora al prossimo DCT che analizzeremo in dettaglio. Si tratta del frammento dell'informante **E1-7**:

*Professore: Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo.*

A (Valentina): Ciao, vado un attimo alla macchina. L'ho dimenticato lì. Poi glielo do.

Anche questo DCT è estremamente succinto e presenta questa informalità di Valentina mentre si rivolge al professore che non è del tutto adeguata in un contesto scolastico italiano. L'interpretazione del DCT è un po' originale, nel senso che qui Valentina non ha dimenticato il libro in casa (come quasi sempre hanno interpretato gli informanti) ma solo in macchina e quindi è relativamente facile e veloce restituirlo al

docente. C'è quindi l'ammissione di responsabilità ("l'ho dimenticato lì"), ma non l'ifid, perchè il libro sarà restituito rapidamente. Abbiamo ritenuto che questo dialogo possa avvenire nella realtà e in questo specifico scenario situazionale, anche se non il tono informale usato da Valentina non sarebbe del tutto valido nella comunità di parlanti italiana.. Complessivamente quindi abbiamo classificato il DCT come accettabile.

Presentiamo adesso un terzo dialogo relativo alla GS 1 chiusa, tratto dal soggetto **E1-12** :

*Professore: Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo.*

A (Valentina): Mi dispiace, ma l'ho dimenticato. Te lo porto domani, d'accordo?

Terzo dialogo mostrato, terzo dialogo molto essenziale; anche qui la produzione ricalca quella degli altri due dialoghi visti prima. C'è sempre questa informalità della studentessa nei confronti del professore, mentre il soggetto utilizza correttamente l'ifid ("mi dispiace"), l'ammissione di responsabilità ("ma l'ho dimenticato"), e l'offerta di riparazione ("te lo porto domani, d'accordo?"). Pertanto abbiamo ritenuto opportuno classificare anche questo DCT come accettabile.

Sofferamoci ora sulla GS 2 e cominceremo analizzando i livelli di prestazione conseguiti dagli allievi:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	17	100%
GS parzialmente incomplete	/	/
GS inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Si conferma in pieno il risultato fatto registrare dagli informanti nella GS 1 chiusa: anche a GS 2 chiusa presenta tutte produzioni accettabili e quindi adeguate. Vediamo anche la distribuzione delle strategie impiegate dagli allievi per scusarsi in questa GS 2:

Ifid	17 (2 intens.)
Ammissione Responsabilità	10
Spiegazioni	16
Offerta di riparazione	1
Promesse	/
Alleggerimento	4 (3=7c; 1=7e)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Osserviamo qui la ricorrenza delle ifid in tutti i DCT, mentre calano le ammissioni di responsabilità e aumentano, rispetto alla GS precedente, le spiegazioni. Gli alleggerimenti sono presenti in circa un quarto delle produzioni relative a questa GS 2.

Analizziamo ora più in particolare alcune produzioni relative a questa GS e iniziamo da quella tratta da **E1-1**:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Scusi, ma non ho potuto arrivare alle 16:00 perchè c'era un incidente in P7

B (Mario): Bene, andiamo alla biblioteca.

Anche questo DCT è abbastanza succinto e presenta degli errori linguistici, ma il nucleo essenziale delle strategie adatte per giustificarsi è comunque presente: c'è infatti l'ifid ("scusi") anche se qui l'allievo si è confuso con la forma, c'è l'ammissione delle proprie responsabilità ("non ho potuto arrivare alle 16:00") e una spiegazione dei motivi di questo ritardo ("perchè c'era un incidente in P7"). Per tutti questi motivi abbiamo considerato accettabile questa produzione.

Passiamo ora a un altro DCT relativo alla GS 2 e si tratta del frammento del soggetto **E1-9**:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Scusami amico ma quando io andavo a fermare l'autobus mi ho incontrato con Paola, tu sai? Questa bellissima ragazza che tu sai mi piace tantissimo e abbiamo cominciato a parlare e l'autobus ha partito e io ho avuto di prendere altro.

Il soggetto in questione fa parlare soltanto Valerio in risposta alla linea già predisposta con la battuta di Mario. Questo sottogruppo E1 sembra mostrare con continuità questa tendenza a interpretare il dialogo chiuso facendo eseguire solo una battuta, più o meno lunga, da chi deve rispondere a ciò che c'è già scritto nel DCT. Anche in questo dialogo si registra una situazione simile: Valerio si dilunga in tutta una contorta spiegazione sul perchè non ha preso l'autobus in tempo ed è pertanto giunto tardi all'appuntamento con l'amico in biblioteca. Come formule pragmatiche, sono presenti l'ifid e per l'appunto, come dicevamo, una spiegazione (o meglio, una serie di spiegazioni) che hanno portato poi al ritardo. Probabilmente un successivo scambio di battute, includendo soprattutto una risposta di Mario a queste affermazioni di Valerio, sarebbe stata appropriato, ma anche in questo caso abbiamo ritenuto corretto classificare questa produzione come accettabile, nonostante il numero molto elevato di errori linguistici, in quanto contiene il minimo indispensabile delle corrette formule pragmatiche per scusarsi.

Veniamo adesso al terzo dialogo che presentiamo per la GS 2 completata da questo sottogruppo. Analizziamo il frammento tratto da **E1-17**:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Mi dispiace Mario! Sono arrivato in ritardo perchè c'era un blocco di traffico e sono stato dentro l'autobus un'ora. L'autostrada era piena e non sapevo cosa fare. Non portavo il telefonino e non ho potuto chiamarti.

Si conferma la tendenza della battuta singola da parte degli informanti di questo sottogruppo E1: anche qui Valerio risponde a Mario e conclude il dialogo che probabilmente potrebbe aver almeno un'altra battuta. L'impressione è che sia il disegno del DCT chiuso a portare a questo tipo di realizzazioni almeno per quanto concerne questo sottogruppo. Il DCT di E1-17 presenta correttamente l'ifid, l'ammissione delle proprie responsabilità e le spiegazioni che hanno portato al ritardo nonché al mancato avvertimento dell'amico. In questo senso si rivede il tema del telefonino (scarico, senza credito o dimenticato come in questo caso specifico) che già avevamo notato in molti dialoghi di altri sottogruppi in questa stessa GS. La prestazione del soggetto E1-17 è complessivamente accettabile.

Osserviamo adesso i livelli di prestazione ottenuti dagli allievi nella loro GS 3 chiusa:

GS appropriate	/	/
GS accettabili	13	76,47%
GS parzialmente incomplete	3	17,64%
GS inaccettabili	1	5,88%
Niente	/	/

In questa specifica GS si registra un certo numero di prestazioni non accettabili che fanno scendere il livello complessivo delle prestazioni adeguate che finora erano state la totalità dei casi. Tuttavia la stragrande maggioranza delle realizzazioni complessive del sottogruppo E1 è stata adeguata.

Vediamo ora anche la distribuzione delle strategie utilizzate per giustificarsi nella GS 3:

Ifid	12 (1 intens.)
Ammissione Responsabilità	10
Spiegazioni	7
Offerta di riparazione	3
Promesse	/
Alleggerimento	4 (4=7c)
Alleggerimento lessicale	/



Niente

/

Le formule pragmatiche per giustificarsi diminuiscono in questa GS 3: soprattutto calano le ifid e le spiegazioni, specie in relazione alla GS 2. Stabili (sempre confrontati alla GS 2) gli alleggerimenti, tutti del tipo 7c.

Analizziamo ora in dettaglio alcune prestazioni dei nostri informanti nella GS 3 chiusa e iniziamo dal frammento tratto da **E1-3**:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.*

A (Manager): Il colloquio programmato è stato cancellato.

Il DCT qui sopra ci sembra decisamente poco adeguato al contesto: ammesso che il colloquio programmato con il giovane laureato fosse davvero stato cancellato, il manager dovrebbe scusarsi con l'interlocutore danneggiato e spiegare le motivazioni di una tale decisione. Una simile battuta da sola non potrebbe generalmente essere adeguata in questo contesto a meno che il manager non fosse una persona rude e maleducata, cosa che forse l'allievo, che generalmente produce risultati positivi e accettabili, può aver ritenuto. D'altro canto, come vedremo in 6.5.4, il ricercatore indipendente l'ha classificato come accettabile. Noi riteniamo che questo DCT sicuramente non sia accettabile, ma non possiamo del tutto escludere che possa avvenire così come l'ha concepito E1-3 e dunque lo abbiamo classificato come parzialmente incompleto.

Mostriamo ora un altro DCT tratto stavolta dal soggetto **E1-11**:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager): Allora, hai portato la tua carta d'identità. Fai sport? Hai la motocicletta? Bene. Ti chiameremo.

Si conferma ancora una volta la tendenza di questo sottogruppo a scrivere una sola battuta di risposta al DCT chiuso con la prima linea già predisposta; inoltre, anche cosa dice il manager in questo caso non ci sembra molto adeguato alla situazione. Mancano le scuse, l'ammissione del ritardo, alcune brevi spiegazioni sul perchè il colloquio inizia dopo così tanto tempo. Le domande del manager sembrano fuori luogo per un colloquio di lavoro, ma soprattutto pare che lui si autorisponda, dato che mancano le battute del candidato. Pur non escludendo del tutto che un dialogo come questo (almeno in parte) possa anche accadere nella realtà, decidiamo di classificare il DCT come parzialmente incompleto alla stregua di quello precedentemente osservato. Va anche detto che in

qualche ambiente di lavoro si utilizzano strategie particolari per favorire un buon colloquio tra intervistatore e intervistato, e spesso si cerca di far rilassare l'intervistato chiedendogli cosa gli piace, i suoi hobby, ecc; ma in questo contesto, con il manager che inizia il colloquio in forte ritardo, riteniamo che la realizzazione di E1-11 non sia per niente adatta, diremmo strategicamente incorretta usando la terminologia di Canale (1983)

Un terzo dialogo che esamineremo in dettaglio è quello tratto dall'informante **E1-15**:

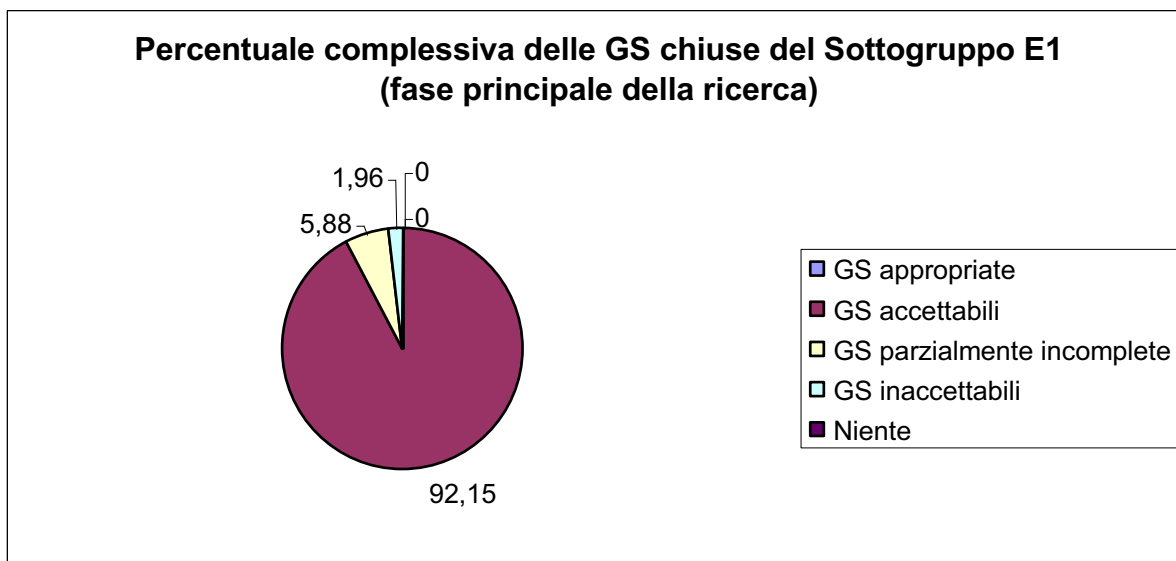
*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager): Buonasera signore, scusatemi per arrivare in ritardo, la mia nonna ha perso le sue chiavi della sua casa e ho dovuto aiutarla a cercarle, così che per arrivare in ritardo devo dargli un posto di lavoro.

In questo caso il DCT è più vicino alla realtà, mentre si conferma la battuta unica di risposta alla linea già predisposta per l'allievo sul foglio. Qui l'informante utilizza correttamente l'ifid e, dimostrando buona educazione, si scusa e ammette il proprio ritardo, presentando le sue spiegazioni che in questo caso hanno a che vedere con le chiavi dimenticate dalla nonna. Il manager alla fine della propria battuta fa qualcosa che tutti i candidati a un potenziale posto di lavoro vorrebbero sentirsi dire, e cioè che per scusarsi del proprio ritardo, ricompenserà il candidato con un posto di lavoro. Naturalmente questo è poco probabile nella realtà, tuttavia dal punto di vista delle strategie per giustificarsi ciò può essere considerato come una offerta di riparazione per il danno subito dal laureato. Tutto sommato abbiamo considerato positiva questa prestazione e pertanto abbiamo classificato il DCT come accettabile.

Come visto, il sottogruppo E1 ha completato esclusivamente GS chiuse: vediamo il bilancio statistico globale delle prestazioni di questo sottogruppo:

GS appropriate	/
GS accettabili	92,15%
GS parzialmente incomplete	5,88%
GS inaccettabili	1,96%
Niente	/

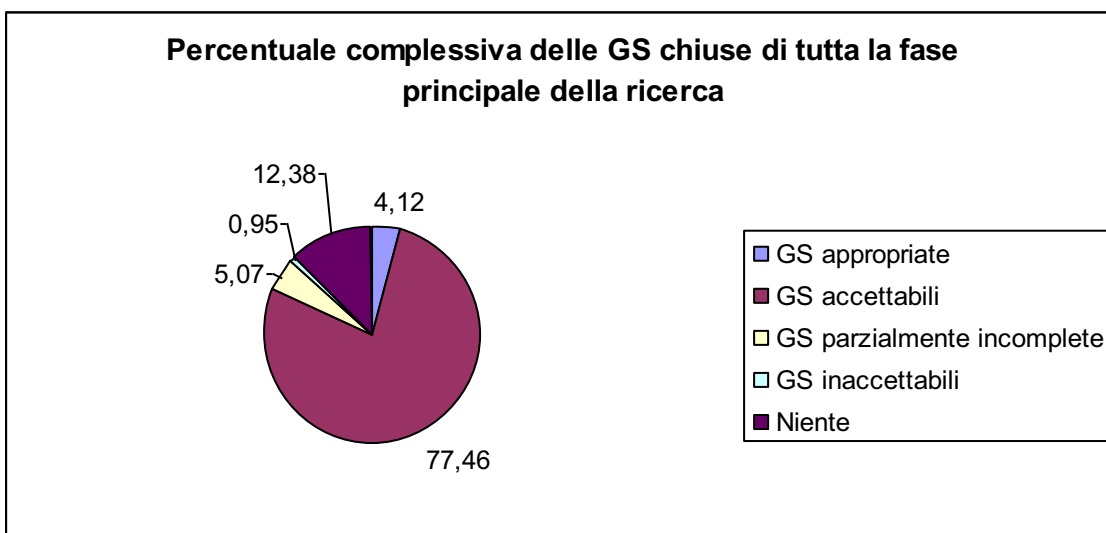
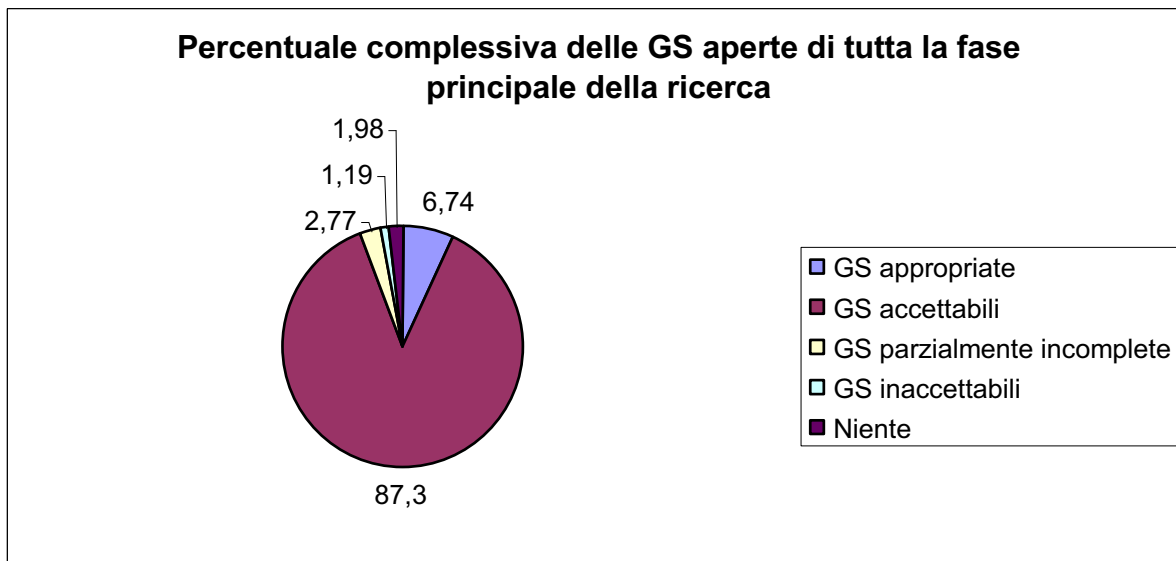


Possiamo notare come questo sottogruppo ha fatto segnare le migliori prestazioni in modalità chiusa tra tutti gli altri sottogruppi, compreso quello C2 (l'altra EOI) che aveva fatto segnare una percentuale di 72,72% di produzioni adeguate.

**6.2.5: Confronto tra le GS aperte e chiuse dell'intera seconda fase**

Siamo ora in grado di vedere i totali statistici delle GS aperte e chiuse di tutta la seconda fase per vedere quale modalità ha fatto segnare i migliori risultati:

	GS aperte II fase	GS chiuse II fase
GS appropriate	6,74%	4,12%
GS accettabili	87,30%	77,46%
GS parzialmente incomplete	2,77%	5,07%
GS inaccettabili	1,19%	0,95%
Niente	1,98%	12,38%



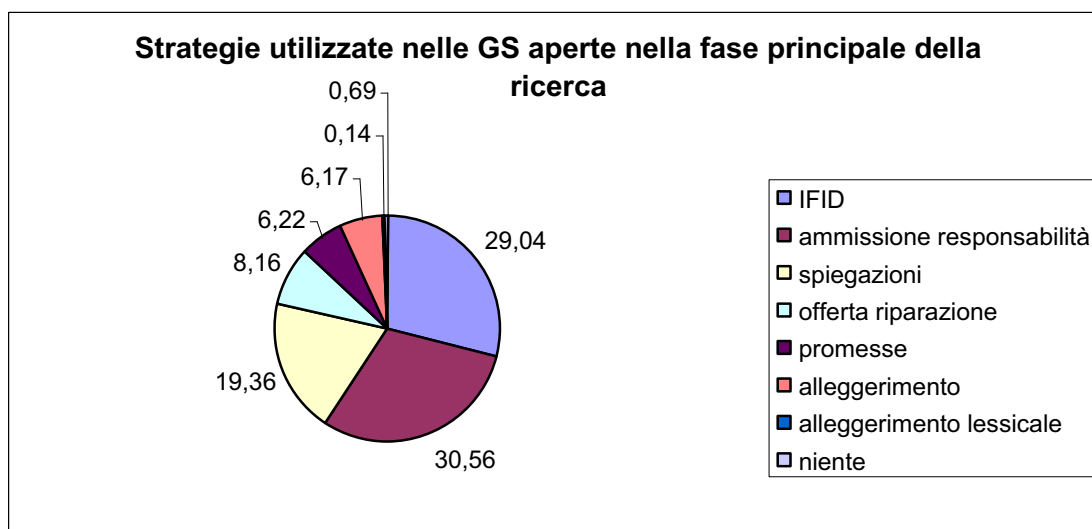
Osserviamo che le GS aperte hanno fatto registrare una quasi totalità di prestazioni adeguate, mentre le GS chiuse hanno una larga maggioranza (oltre l'ottanta per cento) di prestazioni adeguate ma risentono dei numerosi fogli bianchi che abbassano il livello delle produzioni in modalità chiusa. Si può dedurre da queste cifre che i DCT a modalità aperta generano prestazioni migliori di quelli a modalità chiusa, che abbiamo anche visto generare (specie il sottogruppo E1) una sola battuta in risposta alla linea già predeterminata sul foglio. Dall'analisi dei dati delle singole GS si ricava che la GS 3 (specialmente in modalità chiusa) è quella che ha il maggior numero di prestazioni non adeguate nonché di fogli lasciati in bianco e conseguentemente il minor numero di prestazioni positive (anche se le prestazioni adeguate sono comunque sempre la

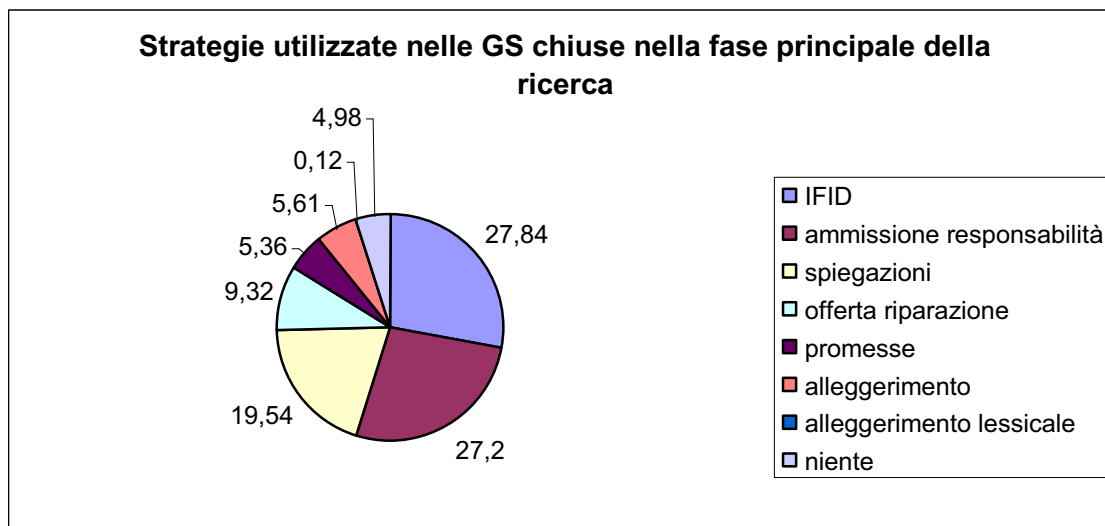
nella seconda fase

maggioranza). Questo può dipendere dallo scenario situazionale, dove la persona che dovrebbe produrre le giustificazioni è quella che ha lo status sociale più alto tra gli interlocutori (il manager) e quindi lo scenario non sempre viene bene interpretato dagli allievi, non con la stessa frequenza almeno con cui loro interpretano gli altri due scenari, che probabilmente risultano di più agevole trattamento.

Vogliamo adesso osservare anche la distribuzione globale delle strategie nelle GS aperte e chiuse della seconda fase per vedere se le differenze di prestazione viste qui sopra sono confermate anche dal numero di strategie utilizzate a secondo della modalità aperta o chiusa:

	GS aperte II fase	GS chiuse II fase
Ifid	29,04%	27,84%
Ammissione Responsabilità	30,56%	27,20%
Spiegazioni	19,36%	19,54%
Offerta di riparazione	8,16%	9,32%
Promesse	6,22%	5,36%
Alleggerimento	6,17%	5,61%
Alleggerimento lessicale	0,14%	0,12%
Niente	0,69%	4,98%





Notiamo come le strategie cardine delle GS (ifid e ammissioni di responsabilità) siano più frequenti in modalità aperta come era successo anche nella fase pilota; si registra, sempre in sintonia con la fase pilota, anche la leggera prevalenza delle ammissioni nelle GS aperte e delle ifid in quelle chiuse. Le spiegazioni, stazionarie nelle due modalità nella seconda fase, erano state più utilizzate in modalità chiusa nella fase pilota. Le offerte di riparazione si confermano più utilizzate nelle GS chiuse in entrambe le fasi, mentre gli alleggerimenti, a differenza di quanto accaduto nella fase pilota, sono più utilizzati in modalità aperta nella seconda fase.

Per quello che riguarda la dicotomia Università-EOI, i risultati riguardanti le GS sono altalenanti: abbiamo visto che il sottogruppo C2 (EOI) ha fatto leggermente meglio del sottogruppo C1 (universitario), ma anche che i dati dei sottogruppi universitari D1 e D2 sono risultati migliori dello stesso gruppo C2. Poi ci sono i dati piuttosto buoni del sottogruppo E1 (EOI) che però ha completato i DCT soltanto in modalità chiusa. Pertanto la tendenza è di un equilibrio di fondo tra le prestazioni degli informanti universitari e delle EOI: in alcuni casi hanno fatto meglio gli uni, in altri casi gli altri, ma non registriamo una differenza degna di nota. Più ampie e rilevanti sono state le differenze (in tutti i sottogruppi, eccettuato E1) tra le prestazioni in modalità aperta e quelle in modalità chiusa che abbiamo osservato poco fa.

#### **6.2.6: Analisi interna dei dati relativi a chi e' stato in Italia per piu' di sei mesi.**

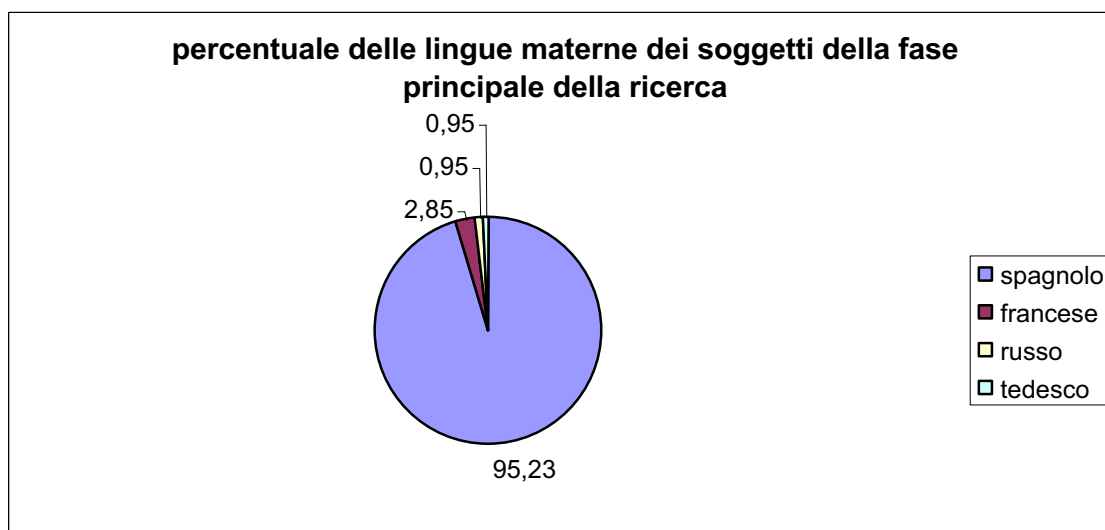
Prima di passare all'analisi del secondo atto comunicativo da noi osservato nella seconda fase della nostra ricerca, vale a dire le chiusure di conversazione, dobbiamo

aprire una parentesi per tornare a parlare in termini più generali del questionario informativo passato ai partecipanti alla seconda fase (vedi appendice 8) e tendente soprattutto ad appurare la lingua materna (o le lingue materne) del soggetto prescelto. Avevamo visto nella fase pilota che i venticinque informanti cui era stato passato il questionario erano di madrelingua spagnolo. Nella fase principale della nostra ricerca si sono avuti i seguenti risultati totali, visto che quelli parziali li avevamo presentati sottogruppo per sottogruppo:

Totale informanti 105

Percentuali lingue materne:

Spagnolo	95,23%
Catalano	0,95% (in bilinguismo)
Inglese	8,57% (in bilinguismo)
Francese	10,47 % (2,85% lingua materna)
Italiano	6,66% (in bilinguismo)
Arabo	0,95% (in bilinguismo)
Russo	0,95% (lingua materna)
Tedesco	0,95% (lingua materna)



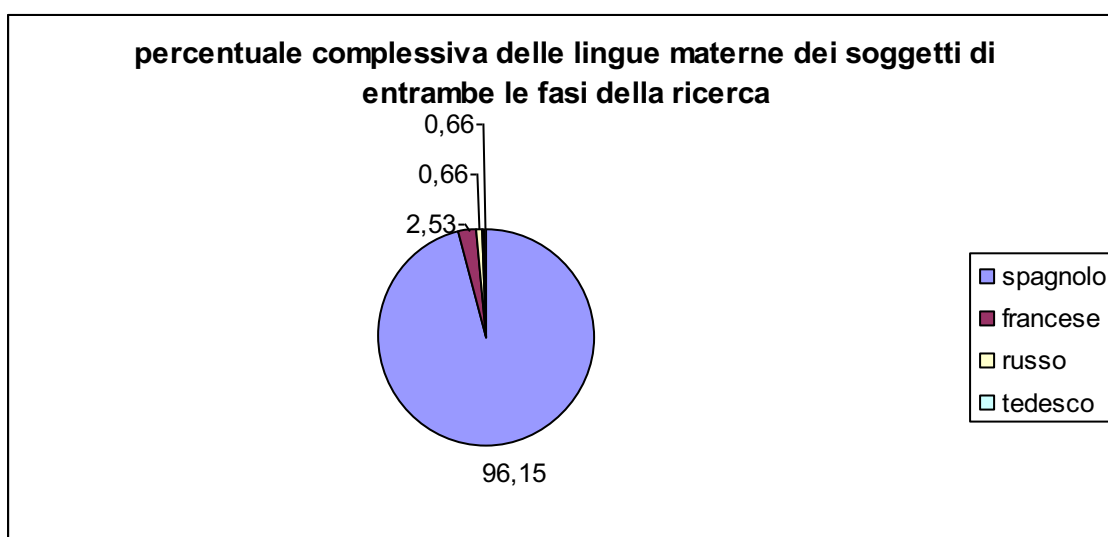
Ricordiamo che quando parliamo di bilinguismo intendiamo dire che gli informanti hanno scritto che da piccoli parlavano più lingue oltre allo spagnolo. Si registra la presenza tra i 105 informanti di un madrelingua russo e di uno tedesco, mentre la percentuale più alta tra i madrelingua stranieri è quella dei francesi che sono tre in tutto.

Ovviamente le prestazioni degli allievi con altra madrelingua sono state escluse dalle statistiche per questa nostra ricerca.

La percentuale complessiva di allievi che dichiara di essere di madrelingua spagnolo è pienamente sufficiente per assicurare la validità dello studio. Se aggiungiamo a questi dati della seconda fase quelli relativi ai soggetti che hanno riempito il questionario nella fase pilota otteniamo le seguenti percentuali:

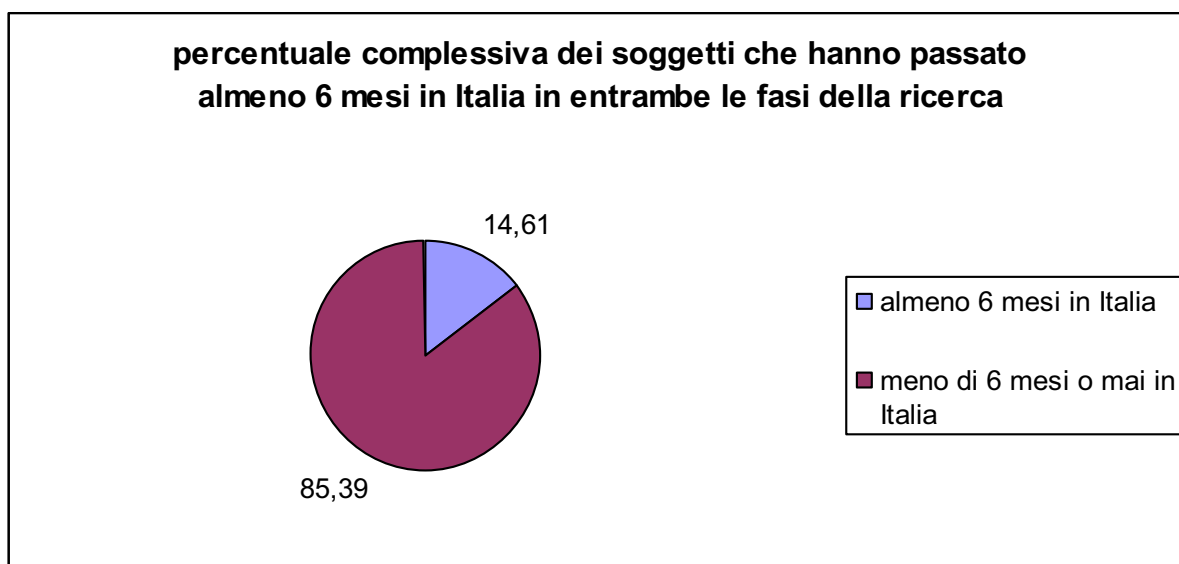
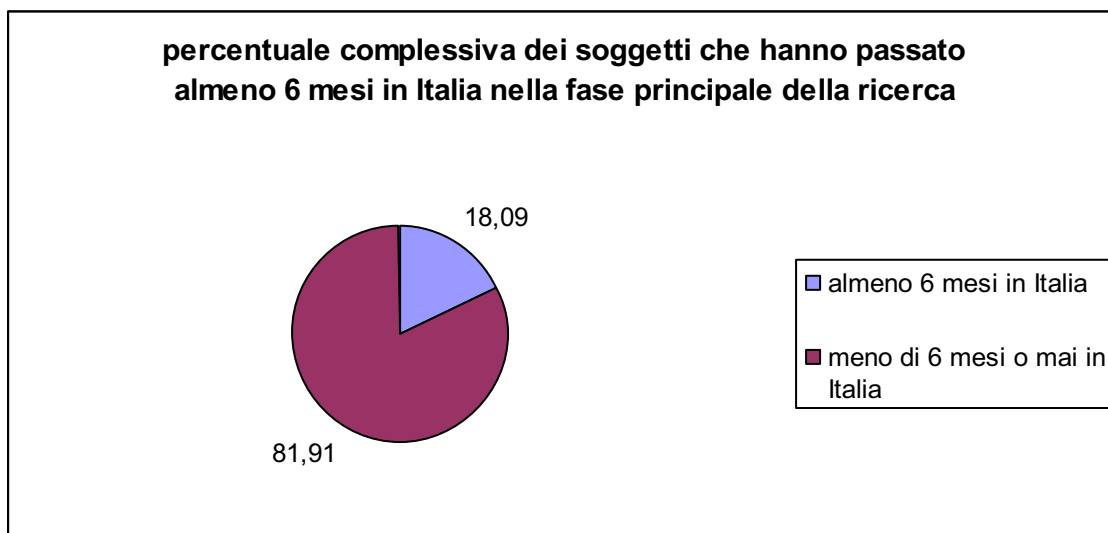
Totale informanti che hanno riempito il questionario nelle 2 fasi: 130

Totale percentuale ispanofoni: 96,15%



Un altro aspetto interessante richiesto dal questionario informativo riguarda la ricorrenza o meno di soggiorni prolungati in Italia per motivi di studio o personali. Abbiamo stabilito che la permanenza in Italia rilevante ai fini dello studio fosse di almeno sei mesi: lo spoglio dei questionari informativi durante la seconda fase della ricerca ha fatto registrare una percentuale complessiva del 18,09% di informanti che hanno trascorso per vari motivi (soprattutto borse Erasmus) almeno sei mesi in Italia, mentre ricordiamo che nella fase pilota nessuno dei venticinque informanti che aveva completato il questionario informativo, aveva dichiarato una permanenza in Italia di almeno sei mesi (per una percentuale totale di soggetti che hanno dichiarato nel questionario informativo una loro permanenza in Italia di almeno sei mesi pari al 14,61%).





Dividendo per sottogruppi e fasi della ricerca gli informanti che dichiarano di essere stati per un certo periodo in Italia abbiamo il seguente prospetto:

**FASE PILOTA:**

B1-B2= allievi 25 permanenza in Italia per più di 6 mesi=0

**FASE PRINCIPALE:**

C1= allievi 23 permanenza in Italia per più di 6 mesi= 6

C2= allievi 33 / / 8

D1-D2=allievi 32	/	/	5
E1= allievi 17	/	/	0
Totale allievi 105	/	/	19

Osservando nel dettaglio le prestazioni di questi informanti che sono stati più tempo in Italia possiamo notare che in C1 questi allievi fanno registrare la maggioranza di risultati accettabili, ma ci sono anche le prestazioni parzialmente incomplete (in C1-4, C1-14, C1-16, C1-17), mentre C1-23 fa registrare tutte prestazioni appropriate.

Per quanto concerne il sottogruppo C2, l'allievo C2-3 fa registrare tutte prestazioni accettabili e una appropriata nelle CC, C2-4 ne ha una parzialmente incompleta nelle CC aperte e due appropriate nelle CC chiuse; C2-5 tutte accettabili e una parzialmente incompleta nelle CC chiuse, C2-14 tutte accettabili con un paio di prestazioni appropriate (una nelle GS aperte e una nelle CC aperte); C2-18 fa registrare la maggioranza di risultati accettabili con tre prestazioni appropriate, C2-23 tutte accettabili così come C2-26, mentre C2-32 fa registrare alcune prestazioni accettabili e altre nulle, vale a dire con il foglio lasciato in bianco.

Passando al sottogruppo D1-D2, dobbiamo dire che gli allievi che dichiarano di essere stati in Italia appartengono tutti a D2 e ad esempio D2-1 produce tutte prestazioni accettabili con due appropriate (nelle CC aperte e chiuse), e lo stesso fa D2-2, mentre D2-3 le ha tutte accettabili con una appropriata nelle CC chiuse; a sua volta D2-7 presenta quasi tutte prestazioni accettabili con una appropriata (nella CC1 chiusa), mentre D2-9 ne ha due appropriate, una nella GS1 chiusa e l'altra nella CC2 chiusa.

Pertanto, lo spoglio delle prestazioni di questi soggetti che sono rimasti per un tempo prolungato in Italia conferma che la maggior parte dei risultati sono accettabili e alcuni sono anche appropriati, a testimoniare che una presenza prolungata nel paese dove si parla la LS può aiutare a comprendere meglio le norme di interazione sociale di quella specifica comunità di parlanti. Tuttavia anche molti allievi che non sono mai stati in Italia hanno completato bene i DCT, mentre, specie per il sottogruppo C1, alcuni degli informanti che sono stati in Italia hanno fatto registrare anche prestazioni parzialmente incomplete; presentiamo di seguito una statistica interna delle percentuali di incidenza delle prestazioni dei nostri informanti che sono stati per almeno sei mesi in Italia sui vari livelli di accettabilità con riferimento ai risultati complessivi della seconda fase che presentiamo nella sezione 6.2.9:

SA appropriati	28	27,72% dei risultati appropriati complessivi II fase
SA accettabili	133	19,48% dei risultati accettabili complessivi II fase
SA parzialmente incompleti	9	12,67% dei risultati parzialmente incompleti II fase
SA inaccettabili	1	11,11% dei risultati inaccettabili II fase
Niente	9	11,11% dei Niente complessivi nella II fase.

Affermiamo qui che le statistiche a destra non possono sommare 100% verticalmente perchè sono le percentuali nelle varie categorie di prestazioni (Es. 19,48% è la percentuale dei risultati accettabili fatti segnare da quelli che sono stati per più tempo in Italia, e quelli che non sono stati in Italia ha fatto segnare 80,52% per arrivare al 100% della categoria SA accettabili, e così via per gli altri livelli di prestazione).

Avevamo visto che gli allievi che avevano dichiarato la loro presenza in Italia erano il 18,09% del totale complessivo degli allievi della fase principale della nostra ricerca; questa è pertanto la percentuale ideale che si dovrebbe raggiungere nei vari livelli di accettabilità. Secondo questo nostro ragionamento vediamo che le percentuali di SA accettabili degli allievi che sono stati più tempo in Italia dovrebbe assommare a 18,09% e qui somma leggermente di più (19,48), ma in maniera più che accettabile per non avere bisogno di un'analisi a parte di questi informanti.

Vediamo come questa percentuale ottimale (18,09%) sia migliorata abbastanza nelle prestazioni appropriate e di stretta misura in quelle accettabili, mentre nelle prestazioni non adeguate si resta sotto quella soglia. Questo significa che le prestazioni degli informanti che sono stati per periodi prolungati in Italia contribuiscono in maniera positiva ai risultati complessivi della nostra ricerca e sembra confermare che gli allievi che risiedono per più tempo nel paese dove si parla la loro LS fanno registrare risultati complessivamente migliori di quelli degli allievi che invece non vanno nel paese straniero. Nel nostro caso ovviamente questa non è una certezza assoluta considerato il numero limitato di soggetti che ha dichiarato di essere stato in Italia per più tempo, ma i risultati ottenuti sembrano puntare in quella direzione.

D'altro canto, non abbiamo ritenuto necessario analizzare separatamente le prestazioni di quegli allievi che sono stati per più tempo in Italia, perchè, come visto qui sopra, i loro risultati sono stati simili a quelli degli allievi che non sono andati in Italia e non abbiamo riscontrato differenze così evidenti da giustificare una loro analisi a parte.

Dopo esserci soffermati su questo importante punto per la validità e per le implicazioni del nostro studio, siamo ora pronti ad analizzare i dati provenienti dall'atto

comunicativo delle chiusure conversazionali completate dai nostri soggetti nella seconda fase dello studio.

### 6.2.7: Analisi delle CC del sottogruppo C1.

Abbiamo già osservato che il sottogruppo C1 consiste di ventitrè informanti che hanno completato le due CC presentate nelle appendici 4 e 5 e leggermente rivisitate e rifinite rispetto alle CC impiegate nella fase pilota, anche se lo scenario situazionale è lo stesso. Pertanto questo sottogruppo doveva completare le seguenti CC:

CC aperte 46                                      CC chiuse 46                                      Totale CC sottogruppo C1 92

Iniziamo come sempre la nostra analisi dai livelli di prestazione fatti segnare dai nostri soggetti nella CC 1 aperta :

CC appropriate	2	8,69%
CC accettabili	7	30,43%
CC parzialmente incomplete	10	43,47%
CC inaccettabili	2	8,69%
Niente	2	8,69%

Osserviamo una maggioranza di prestazioni negative favorite soprattutto dalle produzioni parzialmente incomplete; nell'analisi dei dati della fase pilota avevamo notato come le migliori prestazioni per le CC fossero prodotte in modalità chiusa: vedremo se questa tendenza sarà confermata anche dai dati raccolti nella seconda fase.

Passiamo ora all'analisi delle strategie utilizzate per chiudere le conversazioni e presentiamo i seguenti risultati:

PCC / ST	9	39,13%
PCC	1	4,34%
ST	1	4,34%
Niente	12	52,17%

Si registra dunque, in questa CC 1 aperta, la prevalenza della mancanza di strategie adeguate per terminare le interazioni: le strategie più idonee, vale a dire PCC e ST insieme, sono al secondo posto ma abbastanza staccate dai "niente", che in questo caso fanno segnare una superiorità molto marcata in contrasto con i dati di altre CC dello stesso sottogruppo C1 e anche degli altri sottogruppi.

Veniamo adesso all'analisi di alcune di queste CC specifiche e iniziamo con il frammento tratto da **C1-12**:

A (Viaggiatore): Scusi signora, il treno sta per arrivare a Roma?

B (Signora): Si in 5 minuti ci fermiamo a Termini, la stazione di treno di Roma.

A: Ok grazie

B: Prego...ma lei è italiano?

A: No, sono spagnolo. Sono qui per fare la visita a un amico che abita a Roma.

B: Ho capito. È la sua prima volta a Roma?

A: Sì. Mai sono andato e volevo vedere la città eterna.

B: Sì, è bellissima. Mi raccomando, devi vedere il Vaticano, i Fori, il Colosseo e uscire di testa per il Palatino, etc...

A: Grazie, spero potere vedere tutto, mi fermo per un fine di settimana

B: Cavolo, ma per vedere Roma bene hai bisogno di almeno un mese!!! Ha ha ha

A: Lo so, ma devo ritornare in Spagna.....forse ritorno a luglio.

B: Ok dai siamo a Termini, buon fine di settimana a Roma.

A: Grazie mille signora, anche a lei buon fine di settimana.

Il DCT qui sopra è abbastanza bene articolato anche se qua e là c'è qualche imprecisione linguistica. Tuttavia il discorso dialogico è ben strutturato, ci sono consigli per il turista, scambi reiterati e uno scambio terminale reciproco che ci sembra adeguato. Proprio per lo scambio interattivo molto positivo presentatoci dall'informante abbiamo deciso di classificare la prestazione come appropriata.

Un secondo dialogo relativo alla CC 1 aperta completata dal sottogruppo C1 è quello del soggetto **C1-19**:

A (Viaggiatore): Scusa signora mi domando se potrebbe farli una domanda. Conoscete Roma?

B (Signora): Sicuro, sono romana.

A: Mi presento, mi chiamo Carlo. E voi

B: Io mi chiamo Maria, ma poi dirmi del tu

A: Grazie mille. Vado a Roma e volesse trovare un albergo vicino al centro.

B: Non c'è problema. Conosco un albergo vicino alla mia casa. Un attimo, prendi l'indirizzo?

A: Grazie. Credo che siamo arrivando alla città

B: Sì, il viaggio è finito.

Il DCT mostrato non presenta strategie proprie delle CC, si tratta di una normale conversazione senza che ci siano quegli elementi che portano l'interazione verso le fasi terminali e senza l'adeguata presenza dello scambio terminale reciproco, almeno secondo l'impianto metodologico di Schegloff e Sacks (1973), cui facciamo riferimento

quando analizziamo le CC. Vero è che se questo DCT fosse analizzato secondo altri punti di vista si potrebbe dire che sia giunto alla conclusione, ma noi valutiamo le prestazioni secondo lo schema proposto dagli analisti della conversazione o etnometodologi e quindi abbiamo considerato la produzione dell'allievo C1-19 parzialmente incompleta.

Un'altra prestazione che analizziamo è tratta dal soggetto **C1-23**:

A (Viaggiatore): Lei è di Roma?

B (Signora): Sì sono da Roma.....invece lei?

A: Io sono di un piccolo paese in Puglia; ed è la prima volta che vengo a Roma.

B: Sono sicura che le piacerà molto. Ci sono tantissime cose da vedere e da fare in questa città.

A: Sì, sono sicuro che mi diventerò molto. Eccoci, siamo arrivati!

B: Le auguro una buona stanza a Roma

A: Arrivederla! Grazie!

B: Arrivederla!

Questo DCT è abbastanza ben articolato nel suo sviluppo anche se c'è qualche piccola imperfezione linguistica dovuta al transfer dalla LM spagnolo del'allievo ("le auguro una buona stanza a Roma", invece che "le auguro una buona permanenza a Roma"); sono presenti comunque adeguate prechiusure e un reciproco scambio terminale e tutto ciò ci ha portato a classificare questo DCT come appropriato.

Osserviamo adesso il frammento tratto dal soggetto **C1-2**, sempre per quanto riguarda la CC 1 aperta:

A (Viaggiatore): Ciao signora. Sei di Roma?

B (Signora): Certo, ritorno a casa.

A: Posso farle una domanda?

B: Sì, certo.

A: Sai se questa stazione è anche per il bus?

B: Sì, ma se non li trovi, puoi domandare al posto di informazione.

A : Grazie

B : Prego

Il DCT qui sopra mostrato è meno fluido nel suo sviluppo di quello visto prima: qui l'informante comunque prova a rendere le prechiusure domandando all'interlocutore del dialogo informazioni sulla stazione degli autobus. Come dicevano anche Schegloff e Sacks (vedi capitolo 1.4) le prechiusure conversazionali possono comprendere un'ampia

gamma di elementi linguistici e interazionali quindi anche la richiesta di informazioni può assolvere a questi requisiti. Tuttavia, in questo contesto situazionale, ci sembrano più adatti come PCC altri elementi interazionali, quali suggerimenti, consigli, appuntamenti. Inoltre lo scambio finale di “grazie” e “prego” che si registra in questo dialogo potrebbe anche avere la funzione di scambio terminale, ma noi pensiamo che uno scambio reciproco di saluti di commiato sarebbe stato più adatto al contesto. Per questi motivi abbiamo deciso di classificare la performance di C1-2 come parzialmente incompleta dal punto di vista pragmatico, anche non prendendo in considerazione gli evidenti errori per quanto riguarda il registro.

Soffermiamoci ora sulla CC 1 chiusa completata dal sottogruppo C1 e presentiamo i seguenti risultati relativi ai livelli di prestazione conseguiti dai nostri informanti:

CC appropriate	2	8,69%
CC accettabili	11	47,82%
CC parzialmente incomplete	7	30,43%
CC inaccettabili	1	4,34%
Niente	2	8,69%

I risultati positivi sono maggiori in questa CC chiusa che nella corrispondente CC aperta osservata prima: le prestazioni adeguate (appropriate e accettabili) sono oltre il 56% delle prestazioni complessive, quindi si conferma la tendenza che gli allievi facciano meglio nelle CC a modalità chiusa che in quelle a modalità aperta.

Vediamo anche la distribuzione delle strategie per quanto riguarda la CC 1 chiusa :

PCC / ST	13	56,52%
PCC	3	13,04%
ST	/	/
Niente	7	30,43%

In parallelo alle migliori prestazioni fatte registrate dagli informanti nella CC 1 chiusa, aumentano anche le strategie corrette utilizzate per terminare le interazioni, anche se ci sono ancora molte prestazioni non pragmaticamente adeguate. Analizziamo ora le prestazioni in modalità chiusa degli stessi soggetti che avevamo osservato in modalità aperta. Dovremmo iniziare da C1-12 che però non ha completato il proprio DCT. Soffermiamoci pertanto sulla produzione dell'allievo **C1-19**:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!* (battute già predisposte sul DCT per gli informanti)

B (Signora) Sono stata felice di conoscere un bravo ragazzo che vuole conoscere la mia città.

A (Viaggiatore): Grazie per aiutarmi a conoscere la storia della città. Adesso il viaggio sarà più divertente. Addio signora Maria.

B: Addio ragazzo e ricorda il mio indirizzo. Si hai qualche problema chiamami senza dubbio.

Questo DCT è più adeguato di quello completato dallo stesso informante in modalità aperta: sono qui presenti alcune adeguate prechiusure, quali i ringraziamenti del giovane viaggiatore verso la signora, e la gentilezza di quest'ultima che ribadisce che è pronta ad aiutare il ragazzo se questi ne dovesse avere bisogno. C'è anche il reciproco scambio terminale e pertanto abbiamo classificato questo produzione come accettabile.

Sempre per quanto concerne la CC 1 chiusa vogliamo presentare un altro DCT tratto dall'informante **C1-16**:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (signora): Un piacere averlo conosciuto. Davvero un bel piacere.

A (Viaggiatore): Grazie signora, anche il piacere ha stato mio. Aspetto di rivederci!

B: Si vuoi possiamo prendere qualcosa ora nella stazione e li spiego un po' più meglio la città di Roma.

A: Benissimo. Andiamo allora!

B: Andiamo!

Il DCT qui sopra mostrato presenta uno scambio interazionale con reciproci ringraziamenti per l'incontro appena avvenuto e con la proposta della signora di



continuare la conversazione prendendo qualcosa insieme nella stazione. Lasciando da parte gli errori lessicali, sintattici e di registro, il dialogo ci sembra abbastanza adeguato e realizzabile nella realtà quotidiana ma per lo specifico compito chiesto agli informanti, vale a dire di chiudere la conversazione, presenta la carenza dell'appropriato scambio terminale. Noi abbiamo deciso in fase di organizzazione dell'analisi dei dati di considerare adeguate (accettabili oppure appropriate) quelle prestazioni che presentassero sia le PCC che lo scambio terminale che qui purtroppo non c'è. Quindi, anche se come ripetiamo il dialogo potrebbe avere luogo nella realtà quotidiana, abbiamo classificato la produzione come parzialmente incompleta proprio perchè manca un reciproco scambio terminale come era stato proposto dall'analisi metodologica di Schegloff e Sacks sulle CC.

Passiamo ora all'analisi dei livelli di prestazione fatti segnare dai nostri soggetti nella CC2 aperta:

CC appropriate	5	21,73%
CC accettabili	13	56,52%
CC parzialmente incomplete	3	13,04%
CC inaccettabili	/	/
Niente	2	8,69%

In questo caso si registra un'inversione di tendenza rispetto alla CC1 aperta, dove le prestazioni negative erano state la maggioranza: qui sono le prestazioni adeguate a farla da padrone con un numero minore di prestazioni insufficienti, dovute anche alla presenza di fogli lasciati in bianco.

Osserviamo ora la distribuzione delle strategie impiegate dagli informanti per terminare la conversazione nella CC 2 aperta:

PCC / ST	17	73,91%
PCC	4	17,39%
ST	/	/
Niente	2	8,69%

Come possiamo notare, a un miglioramento dei livelli di prestazione da parte dei nostri soggetti corrisponde un aumento delle corrette strategie per concludere una conversazione; c'è infatti una percentuale piuttosto considerevole di presenza simultanea sia delle prechiusure (con ringraziamenti, accordi, appuntamenti, e con l'entrata nella sequenza terminale dell'interazione) che dello scambio terminale

reciproco, che come abbiamo visto nella sezione dedicata all'impianto delle CC (cap.1.4), è necessario per una corretta uscita degli interlocutori dalla conversazione in atto fino a quel momento.

Sofferamoci ora più in dettaglio su alcuni esempi tratti dai nostri informanti che hanno completato la CC 2 aperta e cominciamo da **C1-23**:

A (Ragazza): Allora, ti va di venire da me questa sera?

B (Amica): Stasera proprio non posso....ho già un altro impegno.....

A: Ok, non ti preoccupare, ci possiamo vedere un altro giorno.

B: Sì, certo! Ti va di vederci domani sera?

A: Sì, per me va bene. Vieni da me verso le 8.

B: Ok perfetto. A domani allora!

A: A domani!

Questo DCT è appropriato in quanto si presenta molto scorrevole, è completo degli appuntamenti (o tentativi di appuntamento) reiterati dagli interlocutori, include l'entrata nelle fasi finali di conversazione e il reciproco scambio terminale perfettamente adeguato al contesto situazionale. Questa è una prestazione davvero appropriata per le norme d'interazione sociale della comunità di parlanti italiana.

Osserviamo anche la produzione del soggetto **C1-4** sempre per quanto concerne la CC 2 aperta:

A (Ragazza): Quando ci possiamo vedere con calma? Così ti racconto come sono andati gli esami

B (amica): Se vuoi ci vediamo domani pomeriggio, prendiamo un caffè e parliamo

A: Ok, alle due ci vediamo

B: Va bene, alle due dove?

A: Ci troviamo al duomo, ti va bene?

B: Perfetto, a domani!

Questo DCT è abbastanza positivo, anche se forse meno valido di quello di C1-23 osservato in precedenza: c'è qualche leggero errore linguistico, ma sono presenti le strategie adeguate per chiudere le conversazioni, come le prechiusure (che in questo caso si riferiscono all'appuntamento dell'indomani) e lo scambio terminale, anche se mancherebbe la replica di A al saluto di commiato di B ("perfetto, a domani!"). Abbiamo quindi classificato come accettabile questa produzione del soggetto C1-4.

Passiamo ora all'analisi dei livelli di prestazione fatti segnare dai soggetti nella CC 2 chiusa:

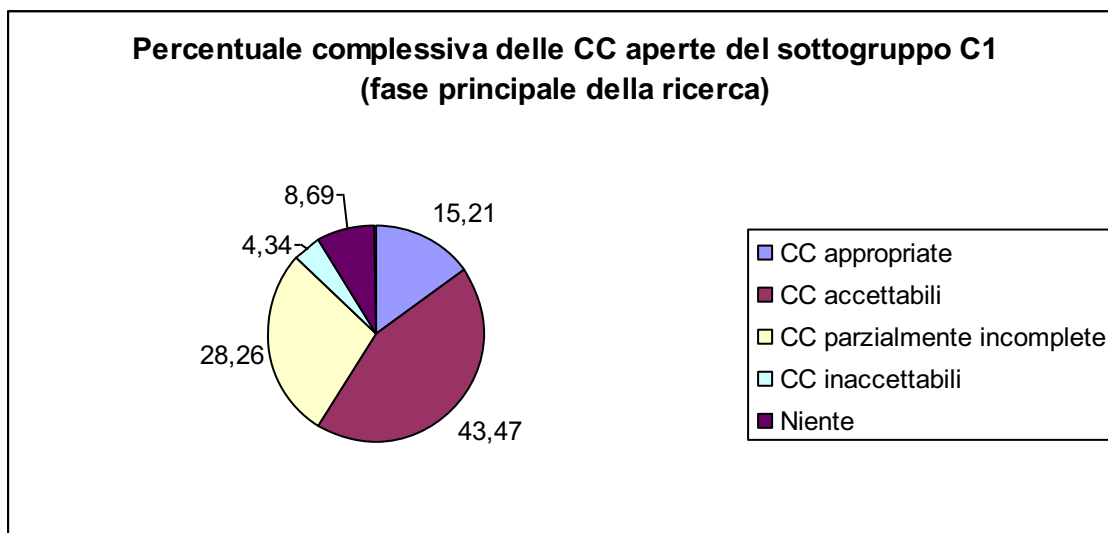
CC appropriate	1	4,34%
CC accettabili	16	69,56%
CC parzialmente incomplete	4	17,39%
CC inaccettabili	/	/
Niente	2	8,69%

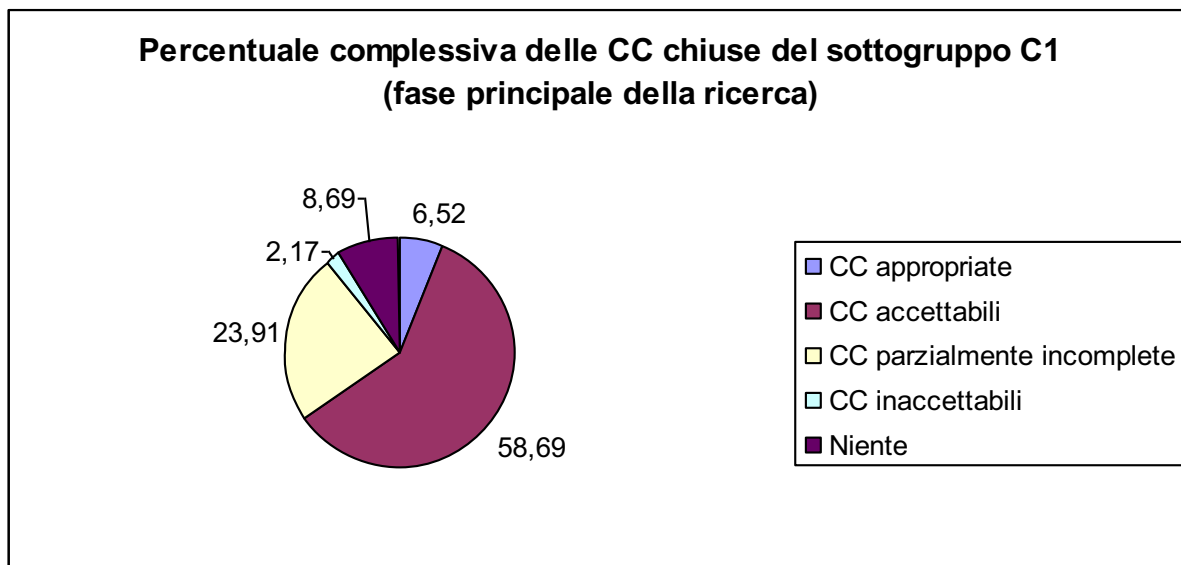
Come possiamo notare i risultati della CC 2 chiusa sono leggermente peggiori di quelli della corrispondente CC 2 aperta dove erano state più numerose soprattutto le prestazioni appropriate. C'è una regolare incidenza di fogli lasciati in bianco sia in modalità aperta che in modalità chiusa che contribuisce ad abbassare il livello complessivo delle produzioni dei nostri informanti.

Vediamo ora il paragone tra le percentuali complessive delle prestazioni del sottogruppo C1 sia in modalità aperta che in modalità chiusa:

**6.2.7.1 : Confronto CC aperte e chiuse sottogruppo C1**

	CC aperte	CC chiuse
CC appropriate	15,21%	6,52%
CC accettabili	43,47%	58,69%
CC parzialmente incomplete	28,26%	23,91%
CC inaccettabili	4,34%	2,17%
Niente	8,69%	8,69%





Si conferma dunque la tendenza, già espressa dall'analisi dei dati della fase pilota, che le prestazioni in modalità chiusa fanno registrare risultati migliori di quelle prodotte in modalità aperta. Vedremo se gli altri sottogruppi della seconda fase confermeranno ulteriormente questo trend.

Per il momento, passiamo invece a osservare la distribuzione delle strategie impiegate dai nostri allievi per concludere le conversazioni nella CC 2 chiusa:

PCC / ST	16	69,56%
PCC	5	21,73%
ST	/	/
Niente	2	8,69%

Come possiamo vedere, in questa CC 2 chiusa, le strategie più idonee per concludere una conversazione si registrano nella maggioranza dei casi. Da segnalare, in tutte le CC completate, la limitatissima presenza del solo scambio terminale (solo una ricorrenza su novantadue casi).

Vediamo ora le statistiche complessive dell'uso delle strategie impiegate per terminare un'interazione sia in modalità aperta che in modalità chiusa:

	CC aperte	CC chiuse
PCC / ST	56,52%	63,04%
PCC	10,86%	17,39%
ST	2,17%	/
Niente	30,43%	19,56%

L'uso delle statistiche più adeguate a concludere una conversazione si registra nelle CC chiuse, anche perchè le percentuali complessive delle CC aperte sono svantaggiate dalla notevole presenza dei "niente" soprattutto nella CC 1 aperta.

Vedremo se queste tendenze saranno confermate o smentite dall'analisi degli altri sottogruppi: per il momento osserviamo in dettaglio alcune prestazioni dei partecipanti al test e iniziamo dal frammento tratto da **C1-4** che già avevamo visto in modalità aperta:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B: Alle cinque*

*A: Non potete andarci prima ?*

*B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): Ok, ci possiamo vedere domani sera, possiamo cenare insieme.

B (amica): Oh guarda, domani non posso, debo fare un esame dopo domani e non me la faccio per passare il esame, quindi studierò tutto il giorno.

A: Non riusciamo a metterci d'accordo, vai, in boca al lupo per il tuo esame, e ci vediamo il sabato

B: Creppi, ok, ci vediamo sabato sera.

Questo DCT presenta diversi errori dal punto di visto linguistico, tuttavia presenta delle strategie idonee per chiudere la conversazione, quali il tentativo di fissare l'appuntamento e poi la decisione di vedersi il sabato sera con conseguente scambio terminale. Pertanto abbiamo classificato questa realizzazione come accettabile, così come accettabile era stata la prestazione di questo informante nella corrispondente CC 2 aperta.

Veniamo ora a un altro DCT completato e relativo alla CC 2 chiusa. Si tratta di quello del soggetto **C1-23**, da noi precedentemente osservato in modalità aperta:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

sottogruppo C1

*B : Alle cinque*

*A : Non potete andarci prima ?*

*B : No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (ragazza): Ti va bene domani pomeriggio?

B (amica): Sì, domani mi va bene. Finisco di lavorare alle tre.

A: Allora perfetto! Vieni da me quando finisci di lavorare e ti offro un caffè.

B: Vabbè, ci vediamo domani allora.

A: Sì, a domani!

B: Ciao ciao!

Questo DCT conferma la validità e l'adeguatezza delle prestazioni dell'informante C1-23, che già avevamo visto completare il dialogo in modalità aperta in maniera appropriata. Ci sono le giuste prechiusure con la ripetizione degli appuntamenti presi e l'entrata nella sequenza finale della conversazione poi terminata con il reciproco scambio conclusivo. Si tratta di una realizzazione molto positiva e dunque appropriata. Concludiamo pertanto qui l'analisi delle CC del sottogruppo C1; la tendenza è che le CC in modalità chiusa facciano registrare produzioni migliori di quelle delle CC in modalità aperta e vedremo subito se il prossimo sottogruppo analizzato confermerà o meno questi risultati.

### **6.2.8: Analisi delle CC del sottogruppo C2.**

Ricordiamo che il sottogruppo C2 è formato da trentatré informanti provenienti dalla Escuela Oficial de Idiomas (EOI) che completano le CC presentate nelle appendici 4 e 5. Complessivamente queste sono le cifre relative alla produzione delle CC da parte di questo sottogruppo:

CC aperte 66                      CC chiuse 66                      Totale CC sottogruppo C2 132

Iniziamo la nostra analisi relativa al sottogruppo C2 iniziando con i livelli di prestazione conseguiti dai nostri informanti nella CC 1 aperta :

CC appropriate	2	6,06%
CC accettabili	23	69,69%
CC parzialmente incomplete	8	24,24%
CC inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Le prestazioni adeguate sono la maggioranza e le percentuali dei risultati positivi superano ampiamente quelli fatti registrare dal sottogruppo C1 nella corrispondente CC 1 aperta. Da sottolineare, in questo caso, l'assenza dei fogli lasciati in bianco che erano invece stati frequenti nelle produzioni dell'altro sottogruppo.

Vediamo adesso anche la distribuzione delle principali strategie utilizzate dai nostri soggetti per terminare le conversazioni nella CC 1 aperta:

PCC / ST	21	63,63%
PCC	5	15,15%
ST	/	/
Niente	7	21,21%

La ricorrenza delle produzioni positive conduce contemporaneamente a buon numero di strategie idonee a concludere le conversazioni, mentre in un certo numero di casi gli allievi, pur scrivendo un dialogo sul foglio, non hanno utilizzato strategie riconducibili a quelle corrette per terminare uno scambio conversazionale.

Vediamo ora da vicino qualcuna di queste prestazioni e iniziamo da quella tratta dall'informante **C2-6**:

A (signora): Sei stato qualche volta a Roma?

B (Viaggiatore) No, non sono stato mai?

A: Oh, ti piacerà, è una città bellissima, la più bella del mondo

B: Sono sicuro che mi piacerà. Voglio vedere tutti i monumenti e anche tutte le sue rovine.

Questo DCT non arriva praticamente alle fasi finali della conversazione e al suo scambio terminale: l'allievo elabora un dialogo discreto che manca però di completezza proprio nella sequenza finale, che in questa produzione non è possibile vedere. Pertanto abbiamo classificato come parzialmente incompleta la realizzazione di questo informante.

Passiamo adesso all'analisi delle prestazioni effettuate dal soggetto **C2-32** :

A (Viaggiatore): Signora! senta, è la prima volta che visito Roma e non so come arrivare in centro. Mi può dire cosa devo fare?

B (Signora): È molto semplice! Se quello che vuole è arrivare in Piazza San Pietro deve prendere la metropolitana nella nostra stazione di arrivo, Roma Termini.

A: Ah! Non sembra complicato. Adesso che siamo arrivati andrò alla metropolitana. Grazie mille!

B: Di niente! E che la sua visita a Roma sia molto gradevole!

Questo DCT contiene alcune sequenze con domande e conseguimento di informazioni da parte del turista che possono essere considerate come argomenti di prechiusura della conversazione; i ringraziamenti profusi dal giovane viaggiatore (“grazie mille”) segnalano l’entrata nella fase finale dell’interazione poi conclusa anche se manca lo scambio terminale di saluti. Tuttavia la risposta della signora ai ringraziamenti del turista per le preziose informazioni ricevute (“e che la sua visita a Roma sia molto gradevole”) attuano praticamente da scambio terminale della conversazione, anche se era lecito aspettarsi una ulteriore battuta del turista con altri ringraziamenti e saluti di commiato. Abbiamo quindi considerato questo DCT come accettabile. Per chiarezza, abbiamo ritenuto opportuno classificare questo DCT come accettabile e l’altro C1-16 visto in precedenza come parzialmente incompleto (come del resto ha fatto anche il ricercatore indipendente) perchè le istruzioni date per il test spiegano che bisogna completare il DCT fino a che gli interlocutori si salutano e vanno via, cosa che in un modo almeno accettabile avviene per C2-32, ma invece non avviene in C1-16, dove gli interlocutori non si separano e non si salutano, non rispettando pertanto le tematiche comunicative dello scambio interazionale. Torneremo su questi aspetti in 7.3, nel capitolo dedicato alle conclusioni di questa ricerca.

Soffermiamoci ora sulla CC 1 chiusa e vediamo i livelli di prestazione ottenuti dai nostri informanti del sottogruppo C2:

CC appropriate	2	6.06%
CC accettabili	18	54,54%
CC parzialmente incomplete	6	18,18%
CC inaccettabili	/	/
Niente	7	21.,21%

La percentuale delle prestazioni positive (accettabili e appropriate) è inferiore alla corrispondente CC 1 aperta: pertanto in questo caso non si è rispettata la tendenza che vuole le produzioni nelle CC chiuse più positive di quelle nelle CC aperte. In questa CC 1 chiusa si registra anche un notevole numero di fogli lasciati in bianco.

Passando alle strategie utilizzate dai nostri informanti per chiudere le conversazioni, nella CC 1 chiusa si sono avuti i seguenti risultati:

PCC / ST	20	60,60%
PCC	2	6,06%
ST	/	/
Niente	11	33,33%



Le strategie positive e idonee per chiudere una conversazione sono sempre la maggioranza, anche se le percentuali diminuiscono rispetto alla corrispondente CC 1 aperta; elevato è il numero dei casi (un terzo) dove non si sono registrate strategie, anche per via del numero di fogli bianchi.

Analizziamo ora più in dettaglio qualche DCT in modalità chiusa e soffermiamoci sul frammento tratto da **C2-6** che già avevamo osservato nella CC1 aperta:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora) Si

A (Viaggiatore): Ma adesso come arrivo alla Piazza Navona?

B: Deve prendere l'autobus numero cinque.

A: Ok, va bene. Questa città è bellissima.

Questo dialogo è piuttosto stringato e comunque non arriva direttamente nelle fasi finali dell'interazione: sarebbe stata necessaria un'espressione quale "allora, grazie per l'informazione" pronunciata dal turista con replica a tono della signora e poi un reciproco scambio terminale per concludere la conversazione, scambio che invece è del tutto assente. Pertanto confermiamo la prestazione parzialmente incompleta di questo soggetto.

Volevamo mostrare il DCT dell'informante **C2-32**, ma questo soggetto ha lasciato il foglio in bianco nella CC 1 chiusa; vediamo allora la realizzazione dell'informante C2-28:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): Spero avere ragione e che le piaccia tutto. Arrivederci.

A (Viaggiatore): Arrivederci signora e grazie.

Questo soggetto completa il DCT in maniera molto sobria e stringata, tuttavia nella sua breve produzione è presente una sorta di entrata nella fase finale della conversazione da parte della signora romana (“spero avere ragione e che le piaccia tutto”) e un reciproco scambio terminale di “arrivederci”. Certamente non si tratta di una produzione di alto livello, ma il minimo indispensabile per concludere in modo adeguato un’interazione è presente e dunque abbiamo classificato questo DCT come accettabile.

Proseguiamo ora con la CC 2 aperta e vediamo quali livelli di prestazione hanno fatto registrare i nostri informanti del sottogruppo C2 nel test:

CC appropriate	4	12,12%
CC accettabili	25	75,75%
CC parzialmente incomplete	4	12,12%
CC inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Si conferma la tendenza che questo sottogruppo esegue in maniera abbastanza adeguata le CC aperte: le prestazioni positive sono infatti la netta maggioranza. Da segnalare anche la mancanza di fogli lasciati in bianco così come era stato per la CC 1 aperta.

Vediamo anche la distribuzione delle strategie impiegate dagli informanti per chiudere le loro conversazioni:

PCC / ST	27	81,81%
PCC	3	9,09%
ST	/	/
Niente	3	9,09%

Le prestazioni complessivamente positive di questo sottogruppo generano automaticamente una notevole percentuale di strategie corrette per terminare le interazioni. Anche la presenza della sola PCC non è poi così negativa perchè significa che almeno l’allievo è entrato nella zona finale della sequenza interattiva, anche se poi non ha inserito il necessario scambio terminale che serve per assicurare un’uscita coordinata da quella conversazione.

Analizziamo adesso alcune prestazioni relative alla CC2 aperta e iniziamo con il DCT tratto dal soggetto **C2-14**:

A (Ragazza): Ciao Maria! Che bello rivederti!

B (Amica): Certo era da tanto tempo che non ci vedevamo.

A: Scusa, adesso sono in ritardo, devo prendere i bambini da scuola.

B: Tranquilla, non ti preoccupare.

A : Perchè non ci vediamo un altro giorno con più calma e così possiamo parlare tranquillamente.

B: Sì, sì, per me va bene

A: Allora, ti va di prendere un caffè il venerdì alle 18:00h

B: D'accordo, possiamo andare a quel posto che c'è in Via San Vitale

A: Va bene, ci vediamo lì

B: Ciao Ciao

A: Ciao

Questo DCT è ben articolato e si sviluppa con molta fluidità: ci sono reiterati tentativi di fissare un appuntamento che costituiscono l'ultimo topico di conversazione tra le due amiche prima dell'entrata nelle fasi finali dell'interazione ("D'accordo"; "va bene") e l'adeguato scambio finale di saluti di commiato. La forma linguistica è ottima. La prestazione dell'informante C2-14 è da valutare pertanto come appropriata.

Osserviamo ora un'altra prestazione tratta dal soggetto **C2-21**:

A (Ragazza): Ciao Anna. Come stai?

B (Amica): Ciao Maria, bene e tu? Quanto tempo

A: Sono benissimo, sono qui in un viaggio di lavoro sai? Perchè adesso abito a Milano.

B: Com'è? Ti sei trasferita?

A: Sì, da tre anni, perchè mi sono sposata con un ragazzo di Milano, e tu come stai? Non sei cambiata niente.

B: Io anche bene, anche mi sono sposata, ma io non lavoro adesso perchè ho un bambino piccolo e preferisco non lavorare.

A: Scusa, ma devo andare in albergo per il prossimo colloquio.

B: Ciao Maria, che buono il ritrovarte.

A: Ciao Anna, vado via, ti chiamo pronto! E ci ritroviamo, il venerdì, va bene?

B: Va bene, a che ora? Alle tre va bene?

A: Va bene, ciao

Questo DCT è molto lungo e denota un notevole impegno da parte del soggetto che si dilunga in tutta una conversazione basata sui ricordi delle due amiche che si rincontrano per caso. La forma linguistica è spesso incorretta ed è forte il transfert dalla LM spagnolo. Si può affermare tuttavia che le prechiusure siano state impiegate anche se il dialogo arriva bruscamente alle fasi finali e fornisce quindi l'impressione che l'appuntamento finale tra le due amiche sia preso troppo in fretta. Comunque, il

notevole scambio interattivo proposto dal soggetto C2-21 e la presenza delle strategie minime per concludere una conversazione ci hanno portato a classificare come accettabile questo DCT

Passiamo ora alla CC 2 chiusa completata dal sottogruppo C2 e vediamo i livelli di prestazione ottenuti dai nostri soggetti:

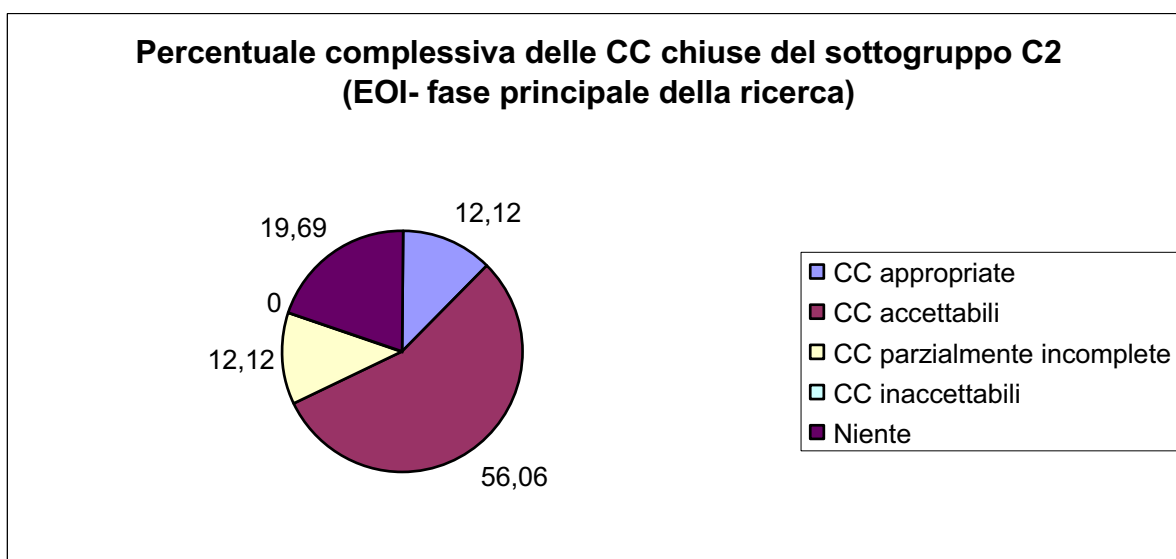
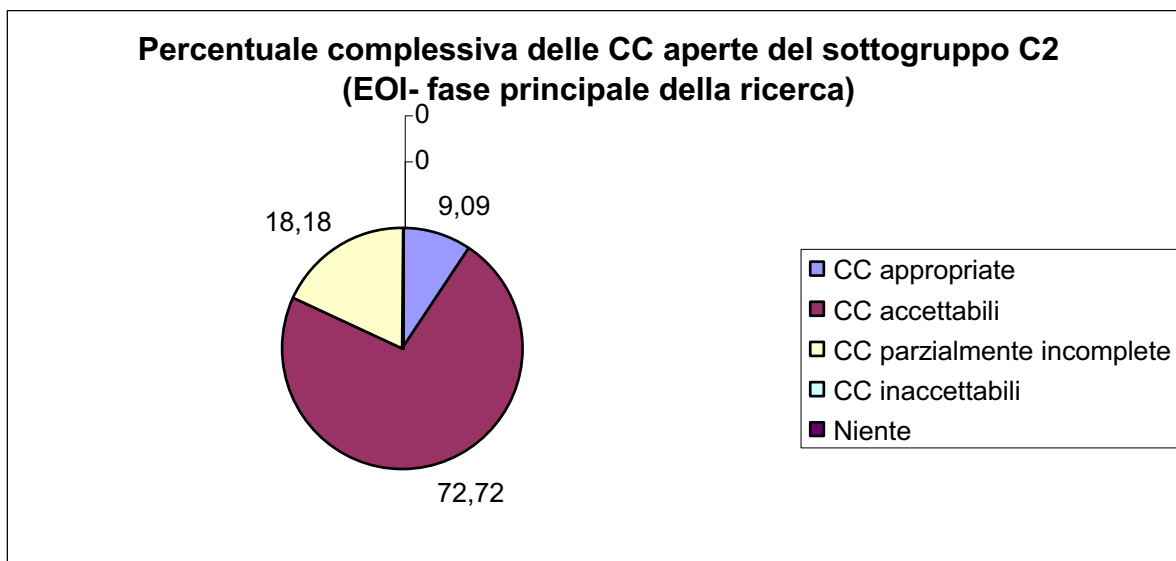
CC appropriate	6	18,18%
CC accettabili	19	57,57%
CC parzialmente incomplete	2	6,06%
CC inaccettabili	/	/
Niente	6	18,18%

Qui le prestazioni adeguate sono sempre la maggioranza, ma non sono in numero e in percentuale così alta come nella corrispondente CC 2 aperta: si conferma quindi l'inversione di tendenza in quanto nel sottogruppo C2 hanno fatto registrare risultati migliori le CC a modalità aperta. Notiamo in questa CC 2 chiusa la presenza di un certo numero di fogli bianchi che invece non c'erano stati in modalità aperta.

Per ulteriore chiarezza mostriamo le statistiche complessive relative alle CC aperte e chiuse del sottogruppo C2.

#### 6.2.8.1: Confronto CC aperte e chiuse del sottogruppo C2

	CC aperte	CC chiuse
CC appropriate	9,09%	12,12%
CC accettabili	72,72%	56,06%
CC parzialmente incomplete	18,18%	12,12%
CC inaccettabili	/	/
Niente	/	19,69%



Si nota come le prestazioni adeguate siano più frequenti in modalità aperta, anche se le produzioni appropriate sono più ricorrenti nelle CC chiuse. Inoltre va detto che sono i fogli bianchi, i “niente”, a causare lo slittamento verso il basso di molte prestazioni relative alla modalità chiusa.

Passando alle strategie impiegate per concludere in modo adeguato le conversazioni, ecco il risultato fatto segnare dal sottogruppo C2 nella CC 2 chiusa:

PCC / ST	25	75,75%
PCC	2	6,06%
ST	/	/
Niente	6	18,18%

Osserviamo anche qui una notevole maggioranza delle strategie idonee per terminare le conversazioni ma non in percentuale così alta come per la CC 2 aperta.

Soffermiamoci quindi sulle statistiche globali delle strategie impiegate dagli informanti per chiudere le conversazioni in modalità aperta e chiusa:

	CC aperte	CC chiuse
PCC / ST	72,72%	68,18%
PCC	12,12%	6,06%
ST	/	/
Niente	15,15%	25,75%

In modalità aperta si usa un numero maggiore di strategie idonee, anche se la differenza con le CC chiuse non è altissima; le CC chiuse sono svantaggiate dalla frequenza elevata dei niente (nessuna strategia) che assommano a oltre un quarto del totale.

Fra poco confronteremo i risultati complessivi dei sottogruppi C1 e C2; adesso dobbiamo ancora osservare qualche prestazione dei nostri informanti relativa alla CC 2 chiusa e vogliamo iniziare da **C2-14** che già avevamo osservato nella CC 2 aperta:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B: Alle cinque*

*A: Non potete andarci prima ?*

*B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): Ti va di venire il venerdì alle 18:00h?

B (amica): Sì, il venerdì non ho niente da fare

A: Va bene, allora ci vediamo il venerdì!

B: Ciao ciao

La prestazione è leggermente inferiore alla corrispondente realizzazione in modalità aperta: il DCT è meno ampio, ma può essere stato il disegno dello scenario già predisposto a rallentare in un certo senso la produzione di quest'informante. Comunque sono presenti nel DCT le strategie essenziali per entrare nelle fasi finali e per concludere una conversazione, quali l'appuntamento offerto e accettato, il "Va bene, allora" che segnala che l'interazione sta per terminare e il reciproco scambio di saluti di commiato. Pertanto abbiamo considerato questa produzione come accettabile.

Vediamo ora il DCT completato dal nostro informante **C2-21**:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B: Alle cinque*

*A: Non potete andarci prima?*

*B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

B (amica).....va bene il venerdì alle cinque?

A (ragazza): Il venerdì? Sì ma alle cinque no, preferisco prima, va bene prima.

B: Alle tre per esempio, va bene?

A: Sì, va bene, il venerdì alle tre. Ciao

B: Ciao

In questo caso il DCT di questo soggetto ci sembra migliore di quello completato in modalità aperta che avevamo classificato come accettabile: la prestazione è meno ampia, ma contemporaneamente è più corretta dal punto di vista linguistico di quella fornita nella CC 2 aperta. Sono presenti adeguate prechiusure con accordi su appuntamenti futuri, l'entrata nelle sequenze finali di conversazione e uno scambio reciproco di "ciao" perfettamente adeguato al contesto situazionale (si tratta di due amiche). Per questi motivi abbiamo classificato questo DCT come appropriato e la prestazione di questo allievo è dunque migliore in modalità chiusa.

#### **6.2.8.2: Confronto delle CC aperte e chiuse di C1 e C2**

Vogliamo ora confrontare, come accennato prima, i risultati complessivi dei sottogruppi C1 (universitario) e C2 (EOI): inizieremo dalle statistiche relative ai livelli di prestazione globale dei due sottogruppi (calcolando quindi sia le prestazioni in modalità aperta che quelle in modalità chiusa):

	Sottogruppo C1	Sottogruppo C2
CC appropriate	10,86%	10,60%
CC accettabili	51,08%	64,39%
CC parzialmente incomplete	26,08%	15,15%
CC inaccettabili	3,26%	/
Niente	8,69%	9,84%

Le prestazioni complessivamente migliori sono state ottenute dal sottogruppo C2 (EOI): quelle appropriate sono quasi alla pari (prevale molto leggermente il gruppo universitario), mentre quelle accettabili sono più ampiamente a vantaggio del sottogruppo C2. I fogli bianchi fanno registrare una percentuale abbastanza simile con una maggiore ricorrenza nel sottogruppo EOI. Vedremo se gli altri sottogruppi confermeranno questa tendenza; per il momento passiamo a osservare le percentuali della distribuzione delle strategie impiegate dai due sottogruppi per chiudere le conversazioni e presentiamo i seguenti dati:

	Sottogruppo C1	Sottogruppo C2
PCC / ST	59,78%	70,45%
PCC	14,13%	9,09%
ST	1,08%	/
Niente	24,99%	20,45%

Le strategie corrette per chiudere le conversazioni sono impiegate maggiormente dal sottogruppo C2, mentre si segnala in entrambi i sottogruppi la notevole ricorrenza dei “niente” (nessuna strategia) che nel sottogruppo C1 assomma a un quarto del totale.

Concludiamo qui l’analisi comparativa delle prestazioni dei due sottogruppi osservati finora e passiamo al terzo sottogruppo che ha completato le nostre CC.

### 6.2.9: Analisi delle CC dei sottogruppi D1 e D2.

Analizziamo insieme i dati dei sottogruppi D1 e D2 per i motivi precedentemente esposti nel sottocapitolo 6.2.3. Ricordiamo che si tratta di studenti universitari. Abbiamo ricavato da questi due sottogruppi il seguente numero di dati relativi alle CC:

CC aperte 56	CC chiuse 64	Totale CC (D1 e D2) 100
--------------	--------------	-------------------------

Iniziamo come sempre con l’osservazione dei livelli di prestazione fatta registrare dai nostri informanti nella CC 1 aperta:

CC appropriate	2	7,14%
CC accettabili	25	89,28%
CC parzialmente incomplete	/	/
CC inaccettabili	/	/
Niente	1	3,57%

Vediamo che le prestazioni adeguate sono la stragrande maggioranza specialmente grazie all’altissimo numero di prestazioni accettabili. Sembra quindi confermarsi la



tendenza, iniziata con le prestazioni del sottogruppo C2, che le migliori realizzazioni avvengono in modalità aperta.

Soffermiamoci ora sull'utilizzo delle principali strategie impiegate nella CC 1 aperta:

PCC / ST	25	89,28%
PCC	2	7,14%
ST	/	/
Niente	1	3,57%

La distribuzione delle strategie procede di pari passo con le prestazioni degli informanti e pertanto si registra un numero molto elevato delle strategie più corrette per terminare una conversazione.

Vediamo adesso più in dettaglio qualche prestazione tratta dagli informanti di questi sottogruppi nella CC 1 aperta e iniziamo con il DCT di **D1-17**:

A (Signora): Roma è bellissima!

B (Viaggiatore): Sono sicuro di divertirmi molto. Mi piace molto la storia.

A: Stiamo entrando nella stazione.

B: Arrivederci allora

A: Arrivederci

Questo DCT è abbastanza essenziale, ma possiede tutti i requisiti validi per terminare in maniera adeguata una conversazione: dall'entrata nella fase finale ("stiamo entrando nella stazione") dopo la conclusione dell'ultimo argomento ("sono sicuro di divertirmi molto. Mi piace molto la storia") fino al reciproco scambio terminale ("arrivederci allora"; "arrivederci") sono presenti in questo DCT le strategie più idonee per uscire in maniera coordinata da un'interazione quotidiana e pertanto abbiamo deciso di catalogare come appropriata la produzione di questo informante.

Veniamo ora a un altro frammento relativo alla CC 1 aperta tratto dal soggetto **D2-3**:

A (Viaggiatore): Scusi signora, la prossima fermata è quella di Roma Centrale?

B (Signora): Sì, sì, il treno sta per arrivare. Sarebbe meglio che cominciassi a preparare le tue valigie.

A : Grazie mille! La ringrazio molto.

B : Figurati!

Questo DCT è un pò meno completo di quello osservato in precedenza: la prechiusura con il consiglio della signora al turista di prendersi le valigie perchè il treno sta per giungere a destinazione può anche essere adeguata trattandosi di due persone che non si conoscono. Adeguati anche i ringraziamenti del giovane viaggiatore, mentre forse lo

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati CC 1 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

scambio terminale avrebbe potuto contenere dei saluti di commiato oltre al “figurati” espresso dalla signora. Complessivamente abbiamo deciso di considerare questo DCT come accettabile.

Passiamo ora all’analisi statistica dei livelli di prestazione fatti registrare dai soggetti nella CC 1 chiusa:

CC appropriate	6	18,75%
CC accettabili	19	59,37%
CC parzialmente incomplete	/	/
CC inaccettabili	/	/
Niente	7	21,87%

In questa CC 1 chiusa aumentano le prestazioni appropriate, ma diminuisce globalmente la percentuale delle prestazioni adeguate rispetto alla CC 1 aperta per la frequente ricorrenza dei “niente” (oltre un quinto del totale). Va comunque sottolineato che tutte le prestazioni effettivamente completate e non lasciate in bianco sono risultate adeguate. Vediamo ora la distribuzione delle strategie impiegate dagli allievi per terminare le conversazioni:

PCC / ST	23	71,87%
PCC	2	6,25%
ST	/	/
Niente	7	21,87%

Le prestazioni degli allievi si riflettono anche sulla frequenza delle strategie impiegate per chiudere le CC: le strategie più idonee, infatti, sono in percentuale minore rispetto a quelle fatte segnare nella CC 1 aperta.

Soffermiamoci adesso su qualche prestazione dei nostri soggetti in questo DCT a modalità chiusa: volevamo iniziare da D1-17 che tanto bene aveva fatto nella CC 1 aperta (prestazione appropriata), ma in questa CC chiusa l’informante non ha purtroppo completato il DCT.

Possediamo invece la produzione di **D2-3** che già avevamo visto in modalità aperta e che ora andiamo ad analizzare in modalità chiusa:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): Sì, esatto. Si diverta molto, ma stia attento perchè a Roma tutto è possibile: è tutto molto bello, i monumenti, i musei, ma c'è anche molta gentaglia. Ti possono ingannare e anche rubare.

A (Viaggiatore): Sì lo so signora. La ringrazio molto. Arrivederci.

B: Arrivederla.

Abbiamo considerato questo DCT come accettabile: infatti si tratta di una produzione essenziale ma abbastanza completa, la signora fornisce alcuni utili consigli al viaggiatore che possono avere valore pragmatico di prechiusura (o almeno di chiusura dell'ultimo argomento conversazionale). L'entrata nelle fasi finali dell'interazione è assente (avrebbe dovuto esserci qualche elemento linguistico quale "Ok"; "va bene"; "allora" che come abbiamo visto sono i principali marcatori linguistici di quella strategia). È presente invece il reciproco scambio terminale che chiude la conversazione in maniera corretta. La prestazione di questo soggetto è senz'altro valida e noi abbiamo quindi considerato questa produzione accettabile: l'informante D2-3 si conferma dunque sui livelli positivi fatti registrare nella CC 1 aperta.

Vogliamo ora presentare il DCT tratto da un altro informante e relativo alla CC 1 chiusa; in questo caso il soggetto prescelto è **D1-1**:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): Sono sicura che conoscerà tante belle persone e tanti posti bellissimi.

A (Viaggiatore): Grazie mille, le auguro una buona giornata.

B: Arrivederci.

Questo DCT è molto stringato ed essenziale, ma l'informante riesce ad inserire alcune strategie utili per terminare bene una conversazione: c'è una specie di prechiusura ("le auguro una buona giornata") che può servire per entrare nella zona dello scambio terminale che avrebbe potuto essere reciproco mentre qui "arrivederci" è pronunciato

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati CC 2 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

soltanto dalla signora. Comunque si tratta complessivamente di una prestazione adeguata che abbiamo classificato come accettabile.

Vediamo ora le percentuali relative ai livelli di prestazione che i nostri informanti hanno fatto registrare nella CC 2 aperta:

CC appropriate	15	53,47%
CC accettabili	13	46,42%
CC parzialmente incomplete	/	/
CC inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Qui c'è un risultato perfetto: la totalità delle realizzazioni sono adeguate e c'è una maggioranza molto significativa delle prestazioni appropriate. Questo evento si verifica per la prima volta nella nostra analisi dei dati, compresa la fase pilota. Come vedremo, anche i dati della CC 2 chiusa porteranno a un ampio numero di prestazioni appropriate e forse può essere stato lo scenario situazionale della CC 2 a favorire questi risultati così positivi, anche se i precedenti sottogruppi analizzati avevano fatto segnare sempre una percentuale minore di prestazioni appropriate rispetto a quelle accettabili.

Passiamo ora alla distribuzione delle strategie utilizzate dai nostri informanti per chiudere le conversazioni nella CC 2 aperta:

PCC / ST	26	92,85%
PCC	2	7,14%
ST	/	/
Niente	/	/

L'eccellente risultato conseguito dai nostri soggetti nei livelli di prestazione è evidentemente dovuto all'impiego pragmaticamente corretto delle strategie più adeguate per concludere le conversazioni.

Veniamo ora all'analisi più dettagliata di alcune realizzazioni dei nostri soggetti nella CC 2 aperta e iniziamo dal frammento tratto da **D1-3**:

A (Ragazza): Ciao Laura. Quanto tempo!

B (Amica): Sì, hai ragione. Ma sono stata molto occupata; avevo tante cose da fare e adesso sono in fretta perchè i miei compagni mi stanno aspettando.

A: Ok, ti chiamerò la prossima settimana per incontrarci, va bene?

B: Sì, possiamo incontrarci qualche giorno e ho voglia di parlare con te e raccontarti tante cose.

A: Va bene, Laura. Ci vediamo!

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati CC 2 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

Questo DCT è abbastanza ben articolato e fluido: la lingua utilizzata è buona nel suo complesso anche se c'è l'espressione scorretta "sono in fretta". Tuttavia dal punto di vista pragmatico il dialogo è adeguato, c'è la chiusura dell'ultimo argomento di conversazione, c'è l'entrata nelle sequenze finali dello scambio conversazionale (segnalata dall'"Ok" e dal "va bene") e poi lo scambio terminale in fondo. Abbiamo quindi classificato come appropriata la prestazione di questo informante.

Osserviamo adesso la prestazione di **D2-1** sempre per quanto concerne la CC 2 aperta:

A (Ragazza): Ciao Valentina! Quanto tempo!

B (Amica): Ciao Martina. È vero, è da molto tempo che voglio chiamarti.

A: Anch'io, non ci vediamo più ormai

B: Siamo troppo impegnate tutte e due. Come va la vita ?

A: Tutto bene, senza cambi. E te?

B: Anch'io sto abbastanza bene

A: Mi piacerebbe vederti un giorno con più calma, perchè adesso ho fretta.

B: Anche a me piacerebbe. Ti va bene venerdì sera?

A: Benissimo. Il mio numero ce l'hai vero?

B: Sì. Ti chiamerò domenica mattina per concretare l'ora.

A: Va bene

B: Un bacio. Ciao

A: Ciao

Questo DCT è estremamente ben costruito, ricco di scambi di battute tra i due interlocutori ed è senza dubbio una tra le produzioni più valide che abbiamo osservato durante la nostra analisi di tutti i dati. Ottimo anche dal punto di vista linguistico, il DCT presenta adeguate prechiusure per concertare un appuntamento tra le due amiche, presenta l'entrata nella sequenza finale dell'interazione ("va bene") e include anche un adeguato scambio terminale informale per chiudere bene la conversazione. Pertanto la produzione di D2-1 va senz'altro considerata come appropriata.

Proseguiamo adesso con l'analisi statistica dei livelli di prestazione fatti segnare dai nostri informanti nella CC 2 chiusa:

CC appropriate	18	56,25%
CC accettabili	7	21,87%
CC parzialmente incomplete	/	/
CC inaccettabili	/	/
Niente	7	21,87%

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati CC 2 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

Come già accennato prima le prestazioni appropriate sono la maggioranza assoluta, caso molto interessante e finora unico (insieme alla corrispondente CC 2 aperta) nella nostra analisi di dati dei vari sottogruppi di informanti. In questo caso però la presenza di un certo numero di DCT non completati dagli informanti non permette che la totalità delle prestazioni siano adeguate, come già verificatosi per la CC 2 aperta. Dobbiamo segnalare che tutte le prestazioni effettivamente completate sono adeguate. In questo sottogruppo non si sono riscontrate prestazioni parzialmente incomplete o del tutto inaccettabili; solamente l'incidenza dei DCT non riempiti dagli allievi abbassa il livello totale delle realizzazioni dei sottogruppi D1 e D2.

Veniamo alla distribuzione delle strategie impiegate per chiudere le conversazioni nella CC 2 chiusa. Ecco i risultati:

PCC / ST	24	75%
PCC	1	3,12%
ST	/	/
Niente	7	21,87%

Anche qui la maggior parte dei DCT effettivamente completati fa registrare l'impiego delle strategie più adeguate per terminare le conversazioni, ma l'incidenza dei DCT non completati, e quindi di nessuna strategia in quei casi, abbassa il livello della prestazione globale.

Soffermiamoci ora su alcune realizzazioni dei nostri soggetti nella CC 2 chiusa e iniziamo dal frammento tratto da **D1-3** che già avevamo visto completare in modo molto positivo e appropriato la CC 2 aperta:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B: Alle cinque*

*A: Non potete andarci prima?*

*B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): Ok, chiamame domani mattina e parleremo per incontrarci subito.

B (Amica): Certo. Ci vediamo!

Qui il DCT è troppo scarno anche se impiega in qualche modo alcune delle strategie necessarie per chiudere la conversazione: c'è infatti l'entrata nella sequenza finale

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati CC 2 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

dell'interazione, segnalata da "Ok", con una rapida digressione successiva verso uno scambio terminale che ci sembra un po' affrettato. Il minimo indispensabile per terminare una conversazione è presente, ma la prestazione di D1-3 non è all'altezza di quella fatta segnare nella CC 2 aperta che avevamo classificato come appropriata. Stavolta abbiamo considerato accettabile questa produzione di D1-3 in modalità chiusa. Proseguiamo adesso analizzando in dettaglio la prestazione nella CC 2 chiusa dell'informante **D2-1**:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B: Alle cinque*

*A: Non potete andarci prima?*

*B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): Ti va bene domani pomeriggio?

B (Amica): Anche domani sono impegnata però lunedì sono libera. Te ce la fai?

A: Penso di sì. Ci vediamo a casa mia alle quattro.

B: Ok. Non vedo l'ora.

A: Ci vediamo lunedì allora.

B: A lunedì

A: Un bacio.

Questo DCT conferma le buone capacità realizzative e la consapevolezza pragmatica di questo informante che già nella modalità aperta aveva fatto registrare una produzione appropriata. In questo caso specifico, il nostro soggetto impiega adeguate prechiusure con l'organizzazione del prossimo appuntamento delle due amiche, segnala l'entrata nelle sequenze finali dell'interazione (marcata da "Ok" e "ci vediamo lunedì allora") e conclude adeguatamente lo scambio conversazionale con una coppia di saluti di commiato. Pertanto abbiamo classificato come appropriata la prestazione di D2-1 nella CC 2 chiusa, così come lo era stata nella CC 2 aperta.

Paragoniamo ora i livelli di prestazione fatti registrare dai sottogruppi D1 e D2 nelle CC aperte e chiuse.

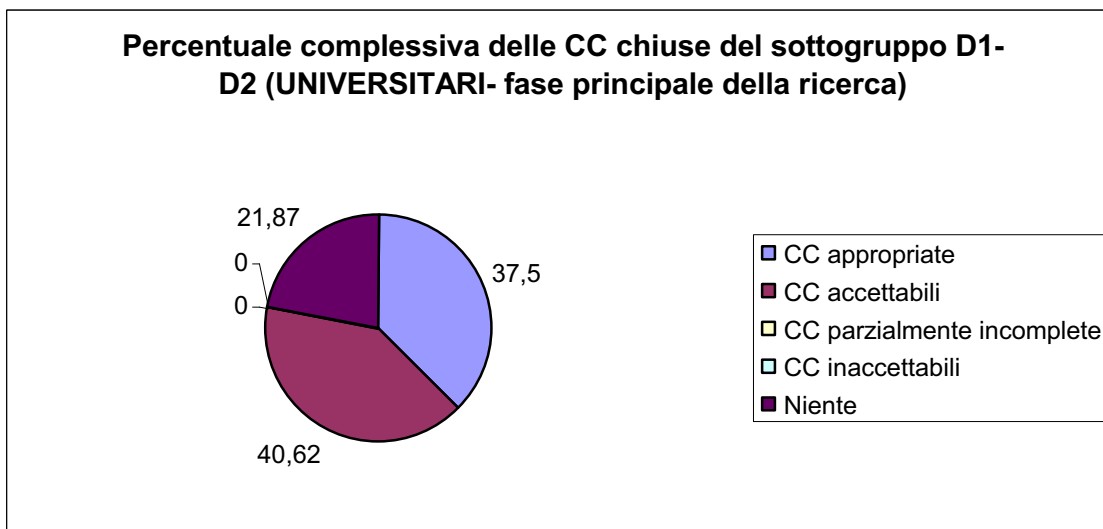
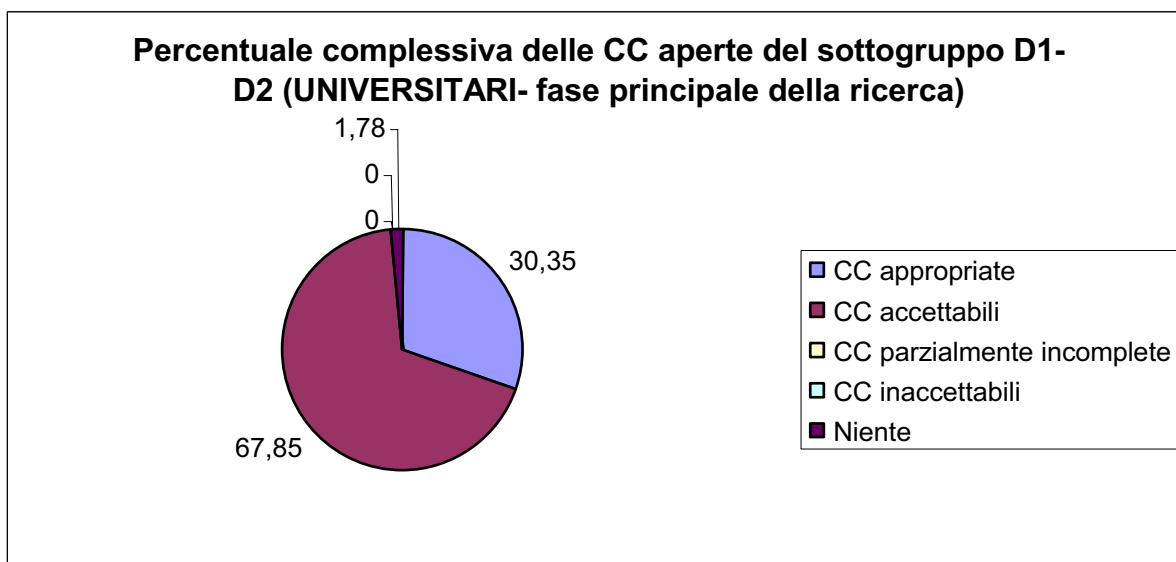
### **6.2.9.1: Confronto CC aperte e chiuse dei sottogruppi D1 e D2**

CC aperte

CC chiuse

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati CC 2 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

CC appropriate	30,35%	37,50%
CC accettabili	67,85%	40,62%
CC parzialmente incomplete	/	/
CC inaccettabili	/	/
Niente	1,78%	21,87%



Come per il sottogruppo C2 e contrariamente al sottogruppo C1 le migliori prestazioni si registrano in modalità aperta, anche se le prestazioni appropriate sono maggiori in modalità chiusa, esattamente come accaduto per il sottogruppo C2. Da segnalare che questo sottogruppo fa segnare tutte prestazioni positive nei DCT effettivamente



## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati CC 2 aperte e chiuse sottogruppo D1-D2

completati, in quanto sono i fogli lasciati in bianco l'unica causa delle produzioni negative ai fini statistici, soprattutto per quanto concerne la modalità chiusa.

Vediamo ora la distribuzione delle strategie fatte registrare dagli informanti dei sottogruppi D1 e D2 nelle CC aperte e chiuse da loro completate:

	CC aperte	CC chiuse
PCC / ST	91,07%	73,43%
PCC	7,14%	4,68%
ST	/	/
Niente	1,78%	21,87%

Anche qui l'impiego delle strategie più corrette si registra in numero maggiore nelle CC aperte che quindi confermano di causare prestazioni complessivamente migliori in questo sottogruppo.

Osserviamo adesso un paragone complessivo tra le prestazioni in modalità aperta e chiusa dei tre sottogruppi analizzati finora:

### 6.2.9.2: Confronto CC aperte e chiuse dei sottogruppi C1, C2 e D1 e D2

	Sottogruppo C1	Sottogruppo C2	Sottogruppo D1-D2
CC appropriate	10,86%	10,60%	34,16%
CC accettabili	51,08%	64,39%	53,33%
CC parzialmente incomplete	26,08%	15,15%	/
CC inaccettabili	3,26%	/	/
Niente	8,69%	9,84%	12,49%

Si può notare come i sottogruppi D1-D2 facciano registrare di gran lunga le produzioni migliori: le prestazioni appropriate avvengono in larga maggioranza in questi due ultimi sottogruppi (che come abbiamo visto si possono considerare in fondo un solo sottogruppo). Per il momento quindi è un sottogruppo universitario che fa registrare le prestazioni complessivamente migliori nelle chiusure conversazionali aperte e chiuse.

Vediamo anche un paragone statistico complessivo riguardante la distribuzione delle strategie utilizzate dagli informanti per terminare le conversazioni:

	Sottogruppo C1	Sottogruppo C2	Sottogruppo D1-D2
PCC / ST	59,78%	70,45%	81,66%
PCC	14,13%	9,09%	5,83%
ST	1,08%	/	/
Niente	24,99%	20,45%	12,49%

Il sottogruppo D1-D2 fa registrare i risultati migliori anche per quanto riguarda le strategie utilizzate per concludere gli scambi conversazionali, dimostrando pertanto di essere finora il miglior sottogruppo analizzato per quanto concerne le CC.

Vedremo se l'analisi del prossimo sottogruppo confermerà o meno questa tendenza e questi risultati: per il momento concludiamo questo sottocapitolo e passiamo al prossimo, dove analizzeremo i dati relativi al sottogruppo E1 (EOI).

#### **6.2.10: Analisi delle CC del sottogruppo E1.**

Come sappiamo, il sottogruppo E1 (EOI) consiste di diciassette informanti che completano soltanto le CC in modalità chiusa presentate nell'appendice 5. Questo sottogruppo aveva fatto registrare delle buone prestazioni nelle GS chiuse (l'altro atto comunicativo da loro completato) come avevamo notato nel sottocapitolo 6.2.4. Vedremo se quelle ottime prestazioni nelle GS chiuse saranno confermate anche per ciò che si riferisce alle CC chiuse ; ricordiamo che questo sottogruppo completa in tutto trentaquattro (34) CC chiuse.

Iniziamo la nostra analisi dai livelli di prestazione conseguiti da questo sottogruppo nella CC 1 chiusa:

CC appropriate	2	11,76%
CC accettabili	12	70,58%
CC parzialmente incomplete	3	17,64%
CC inaccettabili	/	/
Niente	/	/

Il livello di prestazione è complessivamente positivo ma non manca qualche risultato non adeguato da parte degli informanti; questi soggetti avevano fatto registrare produzioni migliori nell'atto comunicativo di giustificarsi.

Osserviamo anche la distribuzione delle strategie impiegate per chiudere le conversazioni nella CC 1 chiusa:

PCC / ST	13	76,47%
PCC	3	17,64%
ST	/	/
Niente	1	5,88%

Le strategie adeguate sono la maggioranza anche c'è qualche caso in cui l'informante dimentica qualcosa di importante per concludere in modo adeguato e coordinato una conversazione.

Soffermiamoci ora su alcune prestazioni fornite dai nostri soggetti in questa CC 1 chiusa e iniziamo dal frammento tratto da **E1-13**:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): Conosce qualcuno a Roma?

A (Viaggiatore): Sì, l'anno scorso ho conosciuto una ragazza italiana in Spagna e ora è la mia ragazza.

B: Che bello. Ti auguro un bel fine settimana a Roma! Ciao

A: Grazie! Ciao!

Nonostante l'informalità dovuta agli "ciao" finali, che tuttavia si mescola alla formalità iniziale della signora ("conosce qualcuno a Roma"), la produzione di E1-13 è adeguata, c'è la chiusura dell'ultimo argomento conversazionale, gli auguri da parte della signora per un ottimo soggiorno a Roma (con valore di entrata nella sequenza finale dell'interazione) e il reciproco scambio di saluti di commiato. Al di là del fatto che questi saluti finali avrebbero potuto essere formali, va segnalata la buona organizzazione complessiva del DCT che abbiamo alla fine considerato come appropriato.

Passiamo adesso ad analizzare in dettaglio la produzione dell'informante **E1-2**:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): Ecco Roma!

A (Viaggiatore): Un attimo, signora. Dove posso trovare l'albergo più prossimo?

B: Bene, lei può andare dal Ntl che c'è in Via Augusto.

A: È lontano?

B: No, saranno 50 metri a piedi.

A: Benissimo. Grazie di tutto.

B: Prego. È stato un piacere conoscerla.

A: Anche per me. Grazie ancora e arrivederci.

B: Prego. Ciao, ciao.

Questo DCT è ben articolato e fluido e presenta adeguatamente la chiusura dell'ultimo argomento conversazionale (la richiesta di un vicino alloggio fatta dal giovane turista), l'entrata nelle fasi finali dell'interazione ("è stato un piacere conoscerla"; "anche per me") e lo scambio terminale che è formale in maniera consona al contesto da parte del giovane viaggiatore ("grazie ancora e arrivederci") ed è informale ("ciao, ciao") da parte della signora, la quale anche in una normale interazione quotidiana di questo tipo può benissimo dare del tu a una persona più giovane che sta viaggiando sul treno. Anche la lingua utilizzata è abbastanza corretta e quindi abbiamo classificato questa produzione come appropriata.

Proseguiamo la nostra analisi delle CC 1 chiuse, soffermandoci sul DCT completato dall'informante **E1-17**:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): Sì, in cinque minuti arriveremo a Roma

A (Viaggiatore): È una grande emozione.

B: Benvenuto a Roma! In bocca al lupo. Sicuro ti divertirai.

Questo DCT è piuttosto scarno e presenta anche errori linguistici; si arriva in parte alla chiusura dell'ultimo argomento ma manca del tutto la risposta del giovane turista che sarebbe stata necessaria in questo caso per entrare in maniera coordinata nella sequenza finale dell'interazione. Lo scambio terminale è infine del tutto assente. In generale, la

prestazione di E1-17 non ci sembra adeguata e infatti abbiamo classificato questo DCT come parzialmente incompleto.

Veniamo adesso alla CC 2 chiusa e presentiamo i livelli di prestazione conseguiti dai nostri soggetti in questa situazione specifica:

CC appropriate	4	23,52%
CC accettabili	11	64,70%
CC parzialmente incomplete	1	5,88%
CC inaccettabili	/	/
Niente	1	5,88%

La percentuale dei risultati positivi è più alta (anche se di stretta misura) in questa CC 2 chiusa che nella CC 1 chiusa: questa è stata una tendenza anche dei sottogruppi C1 e C2, mentre il sottogruppo D1-D2 aveva fatto segnare nelle due CC delle percentuali uguali di risultati positivi, sebbene la CC 2 chiusa aveva generato, come visto in 6.2.7, una notevole ricorrenza di prestazioni appropriate.

Vogliamo soffermarci ora sulla distribuzione delle strategie utilizzate dai nostri soggetti per terminare le conversazioni nella CC 2 chiusa:

PCC / ST	13	76,47%
PCC	3	17,64%
ST	/	/
Niente	1	5,88%

La distribuzione delle strategie è perfettamente uniforme nelle due CC osservate: nel complesso le prestazioni del sottogruppo E1 nelle due CC riempite fanno registrare risultati abbastanza simili.

Passiamo ora ad analizzare più dettagliatamente alcune delle realizzazioni in questa CC 2 chiusa e cominciamo quindi dal frammento tratto da **E1-7**:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B: Alle cinque*

*A: Non potete andarci prima ?*

*B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): E non potete andarci un altro giorno dal dottore!

B (Amica): No, non possiamo perchè abbiamo appuntamento un anno fa.

A: E non posso andarci dal dottore con voi? Così possiamo chiacchierare mentre aspettiamo.

B: Ho detto di altro giorno. Credo di non ho voglia di parlare con te mai. Ciao.

Questo dialogo è abbastanza originale nel suo svolgimento: l'amica alla fine conclude in maniera sorprendente l'interazione, affermando di non avere nessuna voglia di vedere l'altra ragazza e di parlare con lei. In una conversazione normale questo potrebbe anche accadere, ma sicuramente non nella maggior parte dei casi. Comunque una sorta di prechiusura e un breve scambio terminale sono presenti nel DCT e tutto sommato abbiamo deciso di catalogare questa realizzazione come accettabile.

Proseguiamo con l'osservazione di alcuni DCT tratti dalla CC 2 chiusa e soffermiamoci su quello completato dall'informante **E1-6**:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B: Alle cinque*

*A: Non potete andarci prima?*

*B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): Va bene. Il martedì?

B (Amica): Sì, il martedì, dopo le lezioni, verso le otto e mezza ?

A: Mi va bene. Il martedì possiamo farci quattro chiacchiere.

B: Ciao!

A: Ciao!

Questa produzione non è particolarmente articolata, tuttavia possiede le principali strategie per terminare una conversazione: l'organizzazione dell'appuntamento futuro chiude l'ultimo argomento e le sequenze di "va bene"; "mi va bene" segnalano l'entrata nella fase finale dell'interazione, dopodichè c'è l'appropriato scambio terminale informale di "ciao", perfettamente valido nello scenario situazionale fornito dal DCT.

Di conseguenza, abbiamo classificato come appropriata la prestazione di E1-6.

Vediamo ora insieme la produzione fatta registrare nella CC 2 chiusa dal nostro soggetto **E1-12**:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B : Alle cinque*

*A : Non potete andarci prima ?*

*B : No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): D'accordo, allora dimi, che giorno puoi venire?

B (Amica): Il martedì va bene?

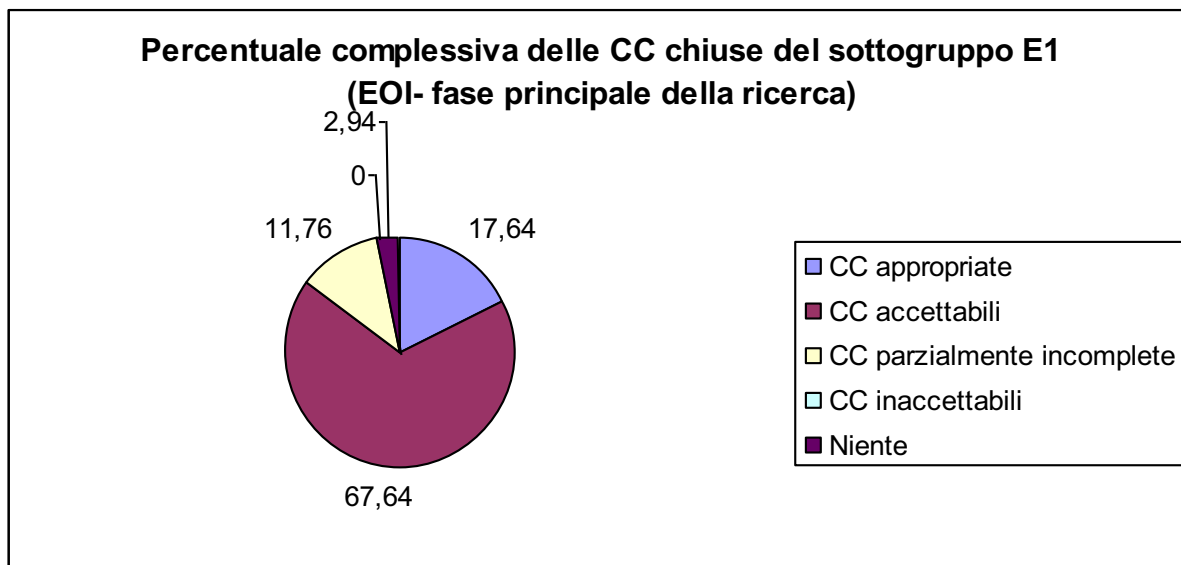
A : Benissimo. Ci vediamo il martedì

B: A martedì!

In questo caso il DCT è abbastanza essenziale ma presenta le strategie minime per chiudere una conversazione. Sono infatti presenti le prechiusure, anche se esposte in maniera troppo affrettata rispetto a quella che potrebbe essere una normale conversazione di questo tipo, e il reciproco scambio terminale (“ci vediamo il martedì”; “a martedì!”) che serve per l’uscita coordinata degli interlocutori dalla loro conversazione. Abbiamo quindi deciso di catalogare come accettabile questo DCT completato dall’informante E1-12.

Soffermiamoci ora sulle statistiche globali dei livelli di prestazione fatti registrare dal sottogruppo E1 nelle CC chiuse:

CC appropriate	17,64%
CC accettabili	67,64%
CC parzialmente incomplete	11,76%
CC inaccettabili	/
Niente	2,94%

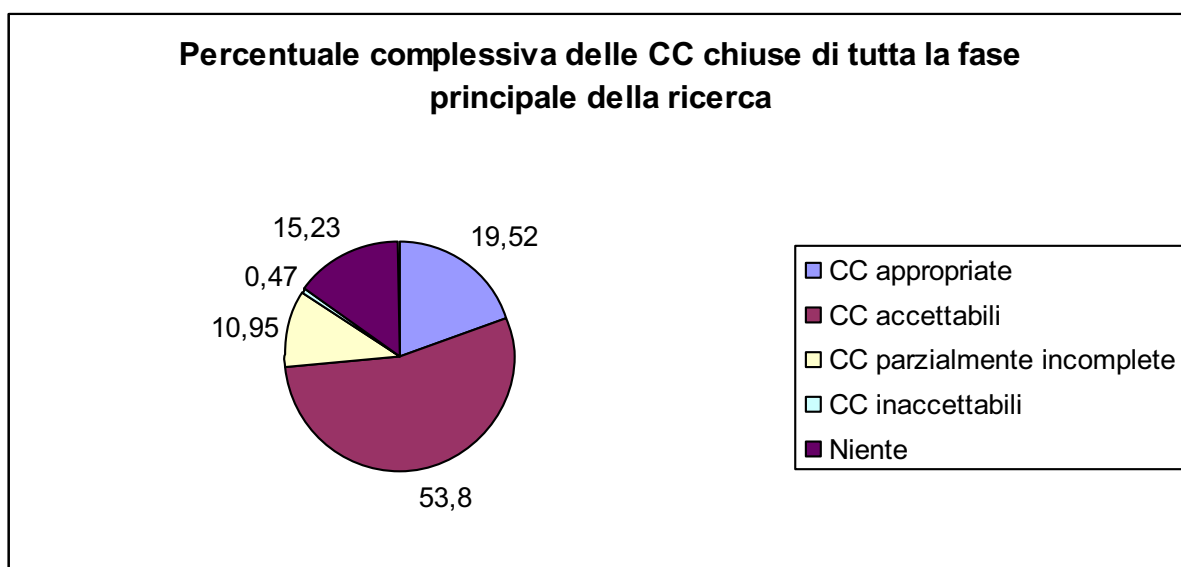
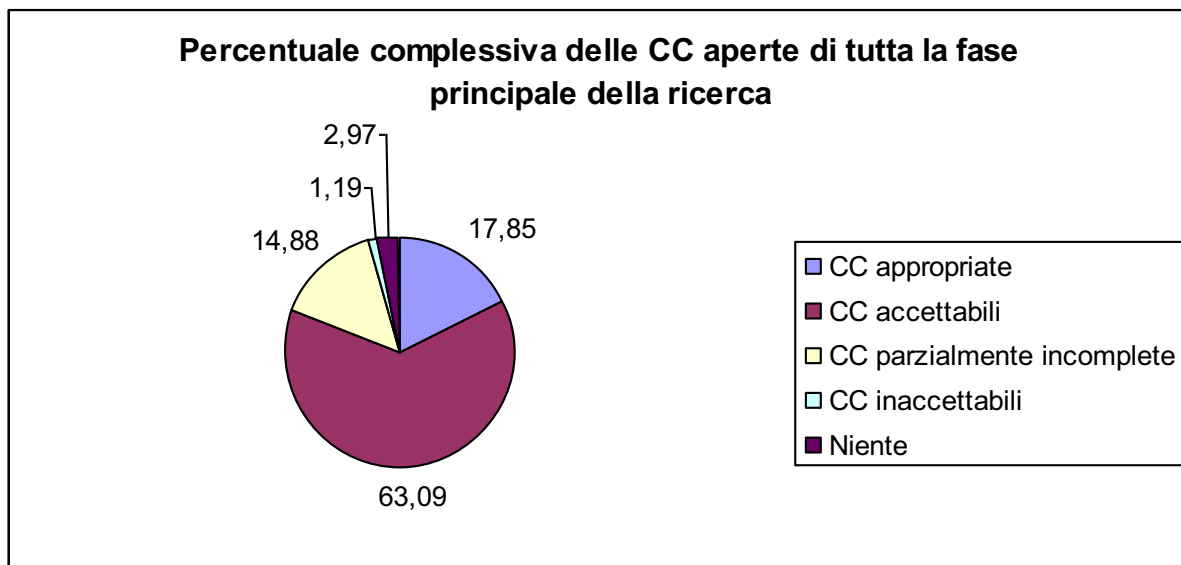


Possiamo notare che la percentuale delle prestazioni adeguate del sottogruppo E1 nelle CC chiuse è la più alta di tutti i sottogruppi ammontando a oltre l'85% del totale; ricordiamo che il sottogruppo C1 aveva fatto segnare nelle CC chiuse circa il 65% di prestazioni adeguate, il sottogruppo C2 (EOI) all'incirca il 68% e il sottogruppo D1-D2 circa il 78% di prestazioni appropriate oppure accettabili.

Siamo ora in grado di vedere i totali statistici delle CC aperte e delle CC chiuse di tutta la seconda fase per vedere quale modalità ha fatto segnare i migliori risultati:

	CC aperte II fase	CC chiuse II fase
CC appropriate	17,85%	19,52%
CC accettabili	63,09%	53,80%
CC parzialmente incomplete	14,88%	10,95%
CC inaccettabili	1,19%	0,47%
Niente	2,97%	15,23%



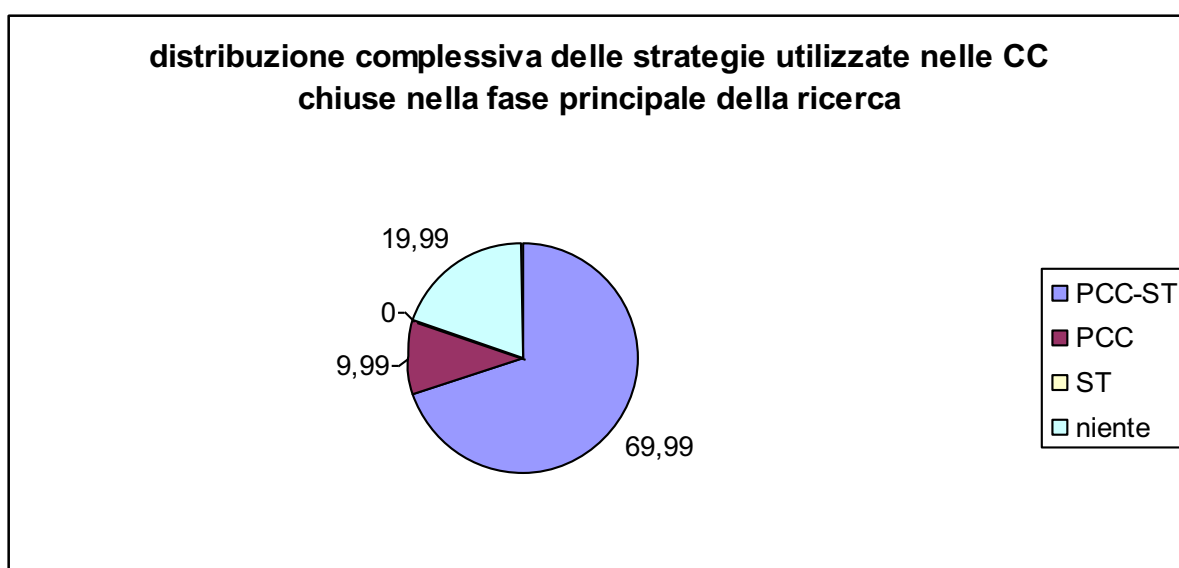
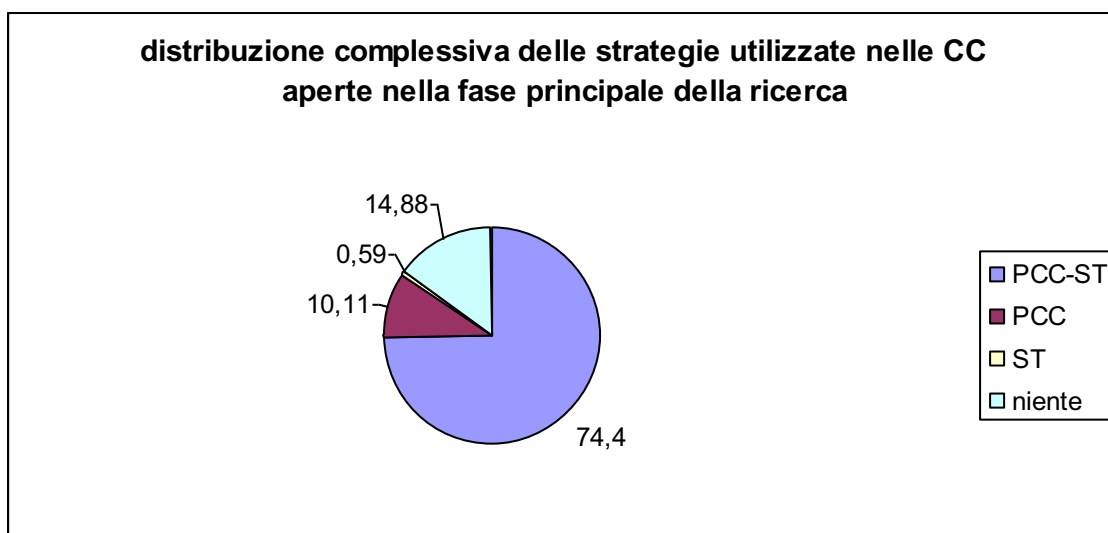


Vediamo che c'è un numero maggiore di prestazioni adeguate nelle CC aperte, anche se le prestazioni appropriate sono più ricorrenti in modalità chiusa. I risultati della modalità chiusa sono svantaggiati dalla frequenza elevata dei "niente" (fogli lasciati in bianco), perchè altrimenti le prestazioni effettivamente completate fanno segnare risultati abbastanza simili nelle due modalità. Ricordiamo che anche per le GS si era registrata una prevalenza di risultati migliori nelle GS aperte. Segnaliamo poi, come visto durante l'analisi dei vari sottogruppi, che la CC 2, sia aperta che chiusa, ha fatto registrare risultati migliori rispetto alla CC 1 sia aperta che chiusa, soprattutto per l'alta frequenza nella CC 2 delle produzioni appropriate.

chiuse nella seconda fase

Vogliamo adesso osservare anche la distribuzione globale delle strategie nelle CC aperte e chiuse della seconda fase per vedere se le differenze di prestazione viste qui sopra sono confermate anche dal numero di strategie utilizzate a secondo della modalità aperta o chiusa:

	CC aperte II fase	CC chiuse II fase
PCC / ST	74,40%	69,99%
PCC	10,11%	9,99%
ST	0,59%	/
Niente	14,88%	19,99%



chiuse nella seconda fase

Parallelamente alla frequenza maggiore di risultati migliori nelle CC aperte si verifica la presenza di strategie più idonee per chiudere le conversazioni in modalità aperta, anche se il margine di differenza non è poi così ampio.

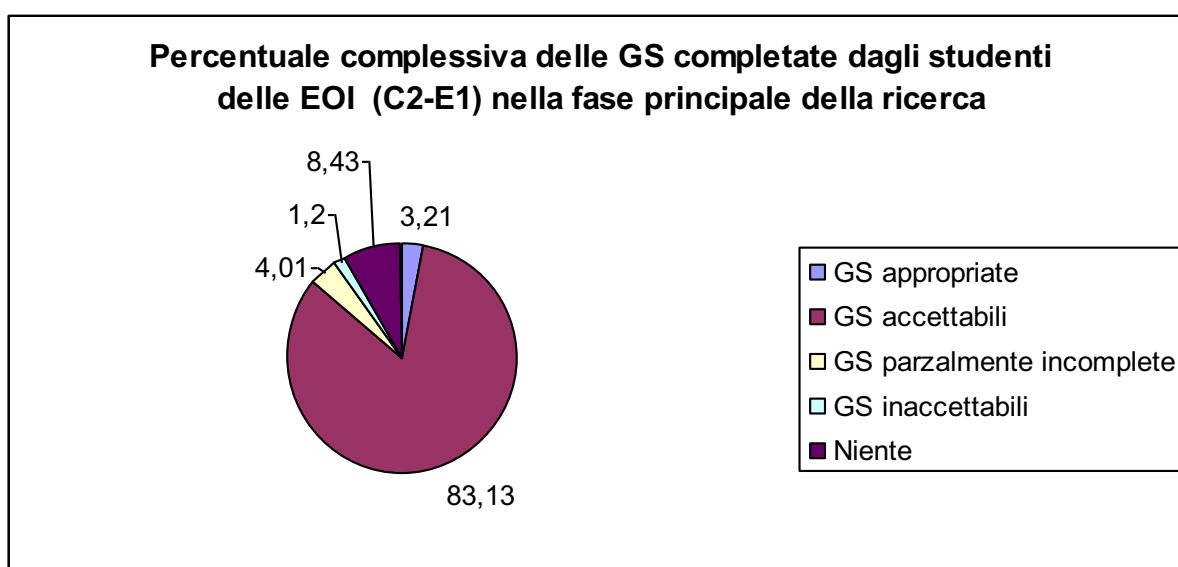
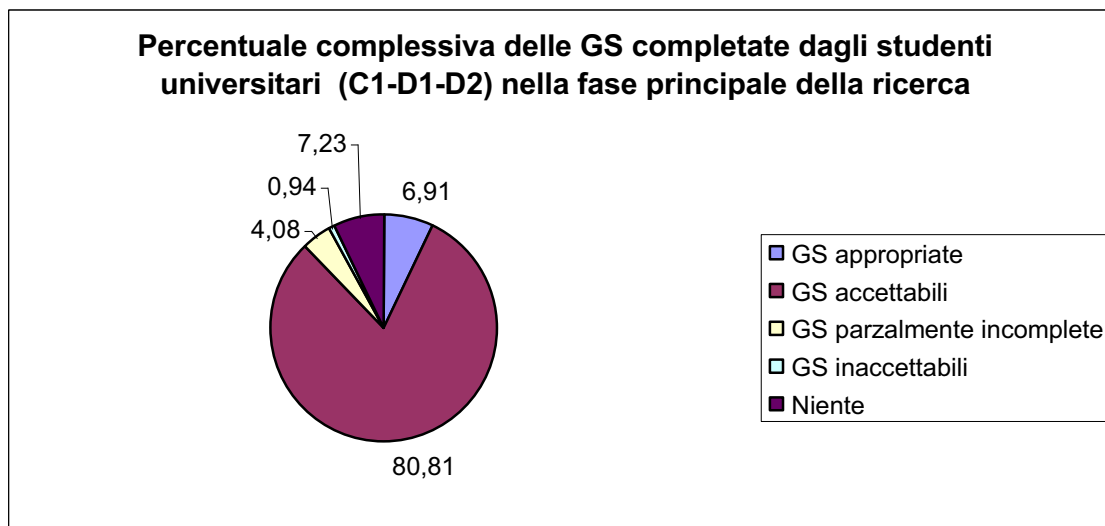
Dobbiamo dire che nel loro complesso, le GS hanno fatto registrare risultati migliori di quelli delle CC sia in modalità aperta che in modalità chiusa.

Per quello che concerne la dicotomia università-EOI, avevamo notato nelle GS un certo equilibrio dovuto al fatto che avevano prevalso le prestazioni del sottogruppo C2 (EOI) sul sottogruppo C1 (universitario) ma a sua volta il sottogruppo D1-D2 (universitario) aveva fatto meglio del sottogruppo C2 (EOI), mentre il sottogruppo E1 aveva fatto meglio di tutti nella modalità chiusa che è la sola che ha completato.

Praticamente lo stesso è avvenuto nelle CC: il sottogruppo universitario D1-D2 è stato il migliore nelle due modalità, mentre il sottogruppo E1 (EOI) ha fatto registrare i risultati più positivi nella modalità chiusa. Questo conferma un equilibrio di fondo tra le prestazioni dei due tipi di sottogruppi in quanto in alcuni casi si registrano produzioni più adeguate in informanti universitari e altre volte in soggetti provenienti dalle EOI.

Soffermiamoci ora, per maggiore chiarezza, sul quadro statistico complessivo dei livelli di produzione fatti segnare dai soggetti universitari e delle EOI e iniziamo dalle GS:

	Universitari (C1-D1-D2)	EOI (C2-E1)
GS appropriate	6,91%	3,21%
GS accettabili	80,81%	83,13%
GS parzialmente incomplete	4,08%	4,01%
GS inaccettabili	0,94%	1,20%
Niente	7,23%	8,43%
Totale	100%	100%



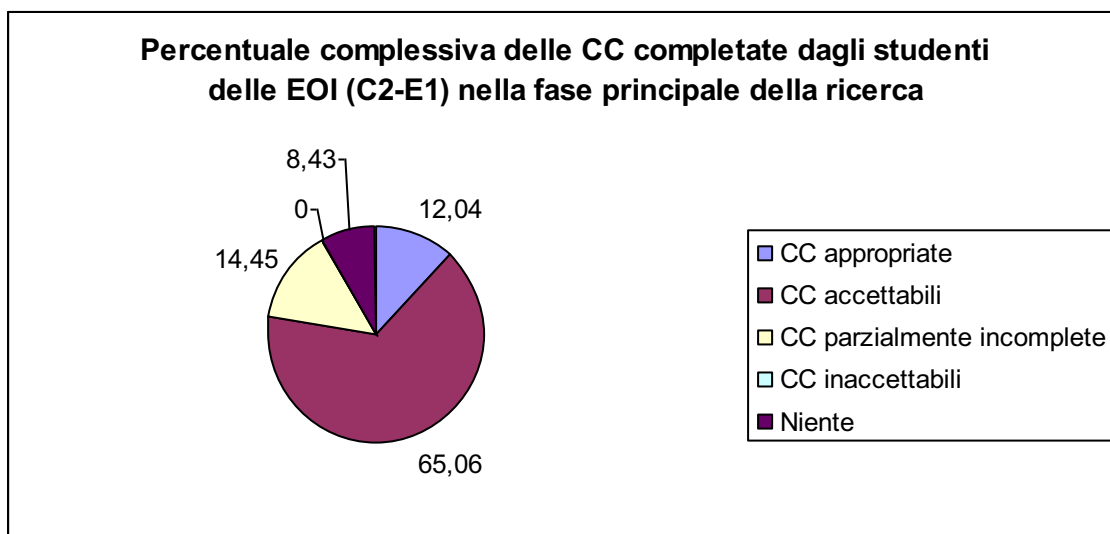
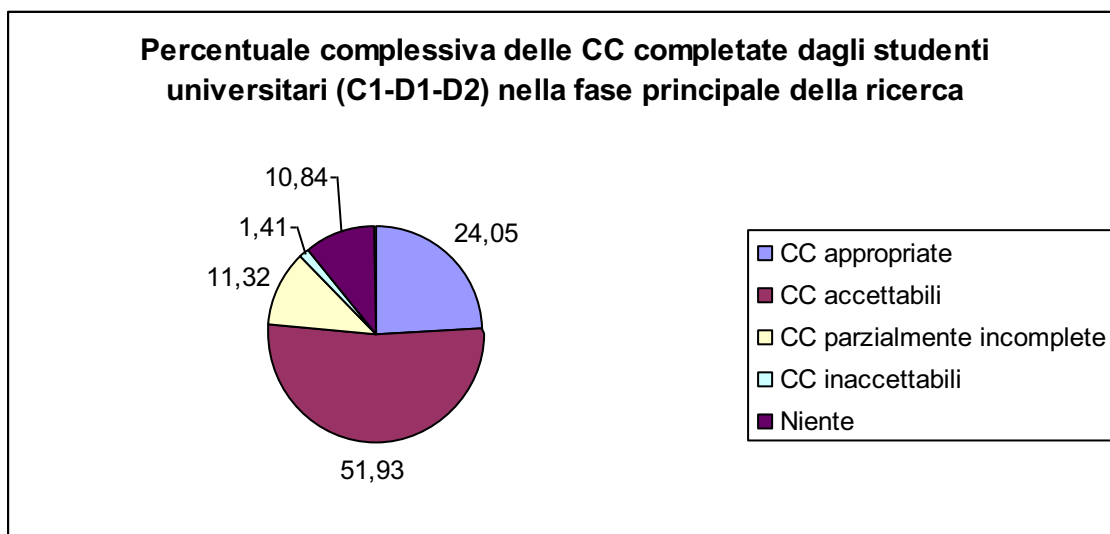
Come possiamo osservare c'è un notevole equilibrio tra le prestazioni globali delle due tipologie di sottogruppi: prevalgono di strettissima misura (circa un punto percentuale) le realizzazioni degli universitari, che hanno anche il maggior numero di prestazioni appropriate, mentre tra i soggetti delle EOI si registra un numero superiore di produzioni accettabili.

Vediamo anche il quadro statistico complessivo per quanto concerne le CC:

	Universitari	EOI
CC appropriate	24,05%	12,04%
CC accettabili	51,93%	65,06%
CC parzialmente incomplete	11,32%	14,45%
CC inaccettabili	1,41%	/

chiuse nella seconda fase

Niente	10,84%	8,43%
Totale	100%	100%



Nelle CC prevalgono di stretta misura (anche qui poco più di un punto percentuale) le prestazioni degli allievi delle EOI : come avvenuto per le GS, i sottogruppi universitari registrano una quota maggiore di produzioni appropriate, mentre nelle EOI si fa segnare la percentuale migliore di DCT accettabili. Le realizzazioni migliori per ambedue i gruppi avvengono nelle GS.

Tutto sommato, come si nota dalle statistiche qui sopra esposte non si verifica affatto un grande dislivello tra i risultati conseguiti dalle due tipologie di informanti, ma piuttosto

la tendenza è chiaramente quella di un notevole equilibrio tra le prestazioni degli universitari e quelle degli allievi delle EOI.

Approfondiamo ulteriormente il discorso generale dei dati analizzati durante la seconda fase della nostra ricerca presentando nel sottocapitolo successivo dei quadri riassuntivi relativi per l'appunto all'intera seconda fase così come avevamo fatto in 6.1.9 per i dati complessivi della fase pilota.

### **6.2.11 : Quadro riassuntivo finale dei risultati dell'intera seconda fase.**

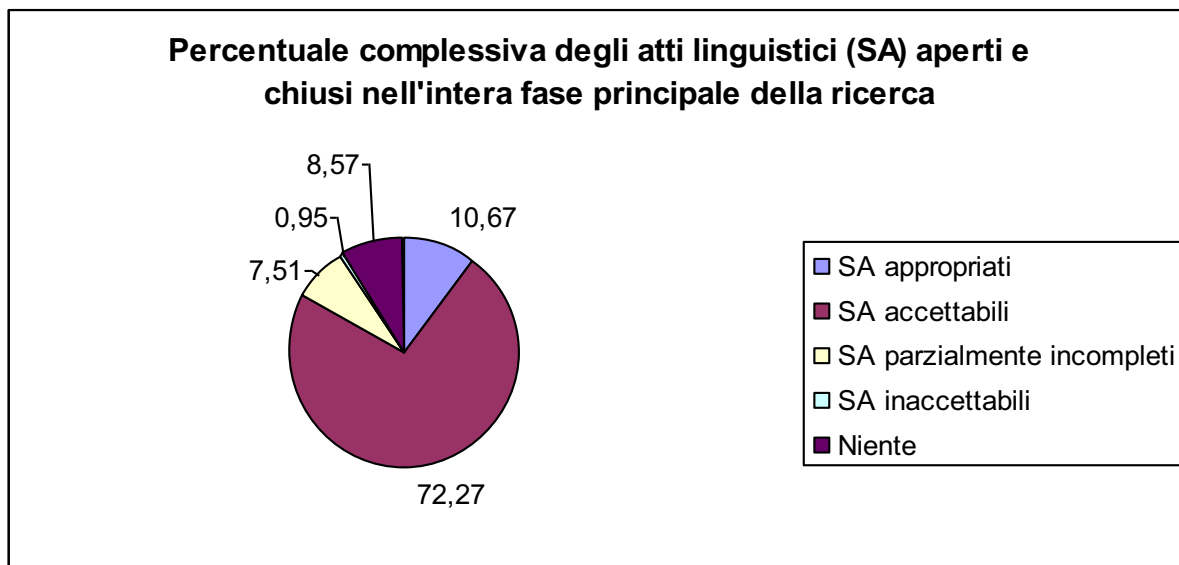
Durante la seconda fase della nostra ricerca sono stati completati i DCT relativi ai seguenti atti comunicativi:

Totali:	GS 567	CC 378	Totale SA 945
Di cui	GS aperte 252	CC aperte 168	Totale SA aperti 420
	GS chiuse 315	CC chiuse 210	Totale SA chiusi 525

A differenza della fase pilota, dove la percentuale di atti comunicativi aperti e chiusi era vicinissima al 50%, nella seconda fase sono stati completati più DCT in modalità chiusa (percentuale del 55,56%).

Il quadro totale dei livelli di prestazione fatti registrare dagli informanti per tutti gli atti comunicativi della seconda fase è il seguente:

SA appropriati	101	10,67%
SA accettabili	683	72,27%
SA parzialmente incompleti	71	7,51%
SA inaccettabili	9	0,95%
Niente	81	8,57%



Le prestazioni adeguate ammontano quasi all'83% complessivo contro il circa 66% delle prestazioni adeguate nella fase pilota. Diminuiscono sensibilmente le prestazioni non adeguate (dal quasi 32% della fase pilota al solo 8,46% della seconda fase), mentre sono aumentati rispetto alla prima fase dello studio i fogli lasciati in bianco dagli informanti.

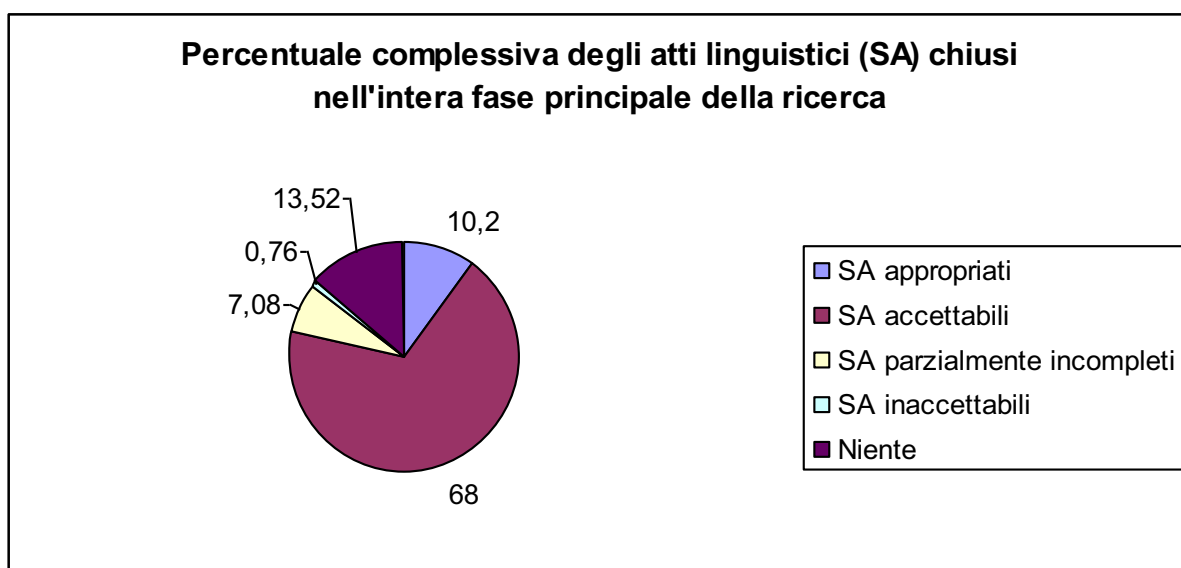
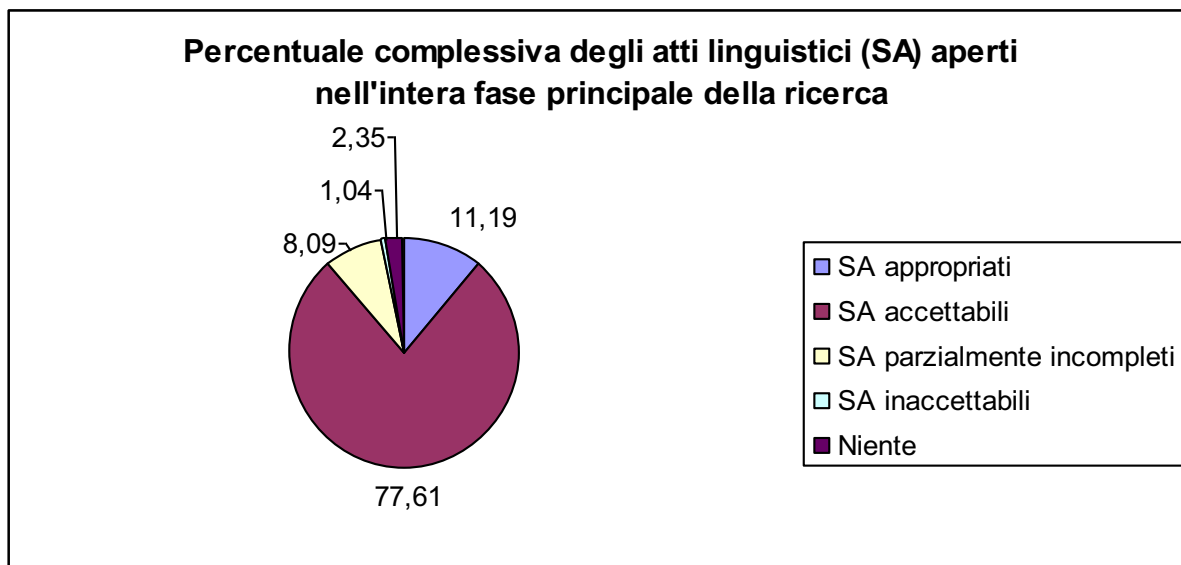
Vediamo ora l'analisi per ogni livello di prestazione a seconda che l'atto comunicativo era aperto o chiuso: le statistiche delle prestazioni vanno osservate in relazione a quelle totali mostrate subito prima:

	Percentuale nel livello specifico		Percentuale Totale
SA appropriati :	Aperti 47	46,53%	11,19%
	Chiusi 54	53,47%	10,20%
SA accettabili :	Aperti 326	47,73%	77,61%
	Chiusi 357	52,27%	68,00%
SA parzialmente incompleti :	Aperti 32	47,88%	8,09%
	Chiusi 39	52,12%	7,08%
SA inaccettabili :	Aperti 5	55,55%	1,04%
	Chiusi 4	44,45%	0,76%
Niente	Aperti 10	12,34%	2,35%

Chiusi 71

87,65%

13,52%



Le prestazioni adeguate sono largamente in maggioranza, essendo 784 su un totale di 945 SA (pari a una percentuale dell'82,96%): possiamo anche osservare che gli SA aperti fanno registrare le prestazioni migliori, favoriti soprattutto dalla ricorrenza frequente dei fogli bianchi negli SA chiusi. Questo era accaduto anche nella fase pilota della nostra ricerca. Il numero delle prestazioni positive degli informanti è sensibilmente superiore nella seconda fase della ricerca rispetto alla fase pilota, se confrontiamo i risultati mostrati qui sopra con quelli presentati in 6.1.9; aumentano in maniera importante sia le produzioni appropriate che quelle accettabili in ambedue le modalità aperta e chiusa, mentre diminuiscono notevolmente le prestazioni parzialmente



incomplete e quelle inaccettabili (queste ultime scarsissime e sotto l'uno per cento nella seconda fase). Fa da contraltare a tutto questo l'aumento dei "niente", che sono molto frequenti soprattutto in modalità chiusa in questa seconda fase.

Pertanto possiamo senz'altro affermare che le prestazioni globali degli informanti della seconda fase della nostra ricerca devono considerarsi senz'altro positive e più adeguate di quelle globalmente fatte registrare dai nostri soggetti nella fase pilota dello studio.

Vogliamo ora osservare l'incidenza degli atti comunicativi (che nella seconda fase del nostro studio sono soltanto le GS e le CC) nei vari livelli di prestazione:

SA appropriati :	GS 29,70%	CC 70,30%	Totale 100%
SA accettabili :	GS 67,91%	CC 32,09%	Totale 100%
SA parzialmente incompleti :	GS 32,39%	CC 67,61%	Totale 100%
SA inaccettabili	GS 66,66%	CC 33,33%/	Totale 100%
Niente	GS 54,32%	CC 45,68%	Totale 100%

Come accaduto per la fase pilota le CC sono più ricorrenti nelle prestazioni appropriate, mentre le GS predominano nelle produzioni accettabili. I fogli bianchi sono più frequenti nelle GS nella seconda fase, mentre le prestazioni non adeguate sono praticamente alla pari nella seconda fase, quando invece erano state più frequenti nelle CC nella fase pilota. Del resto ricordiamo che erano state le RR a far registrare il maggior numero di prestazioni non positive nella fase pilota, mentre l'analisi dei dati delle GS e delle CC aveva fornito nel complesso buoni risultati anche in quella fase.

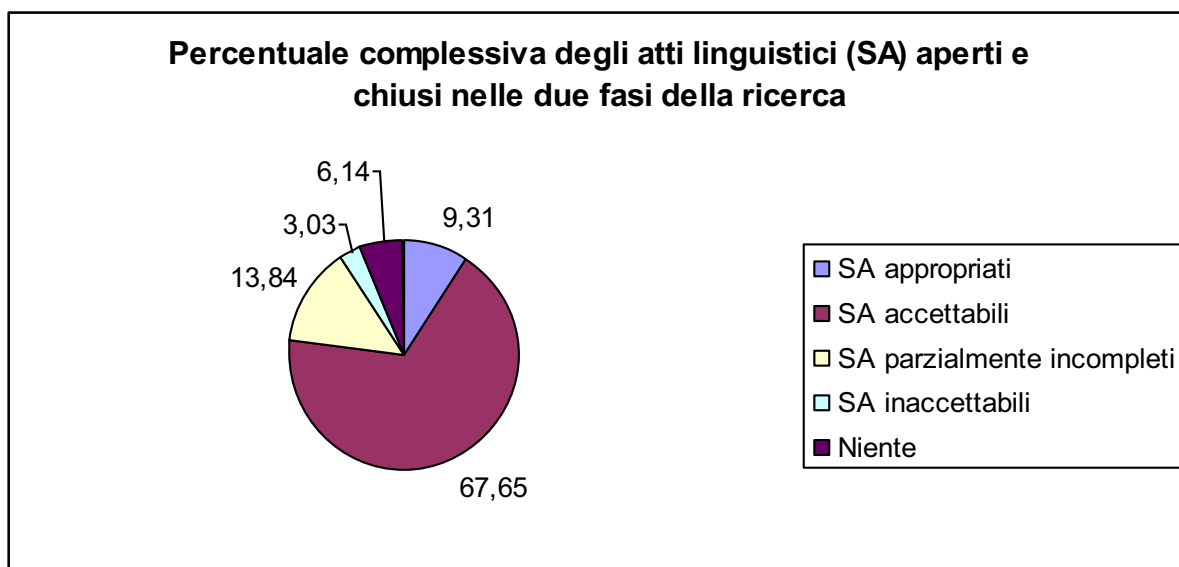
Soffermiamoci ora sull'analisi comparata delle due fasi del nostro studio per vedere le percentuali numeriche e statistiche definitive:

Totale atti comunicativi I e II fase:	1481	aperti 686	chiusi 795
Appropriati	138	60 aperti	78 chiusi
Accettabili	1002	514 aperti	488 chiusi
Parzialmente Incomp.	205	91 aperti	114 chiusi
Inaccettabili	45	8 aperti	37 chiusi
Niente	91	13 aperti	78 chiusi

Le prestazioni adeguate in modalità aperta (sia appropriate che accettabili) sono leggermente superiori numericamente di quelle in modalità chiusa, mentre le prestazioni non positive emergono in più ampia maggioranza nella modalità chiusa. Le produzioni appropriate sono più ricorrenti in modalità chiusa, esattamente come si era verificato nella fase pilota.

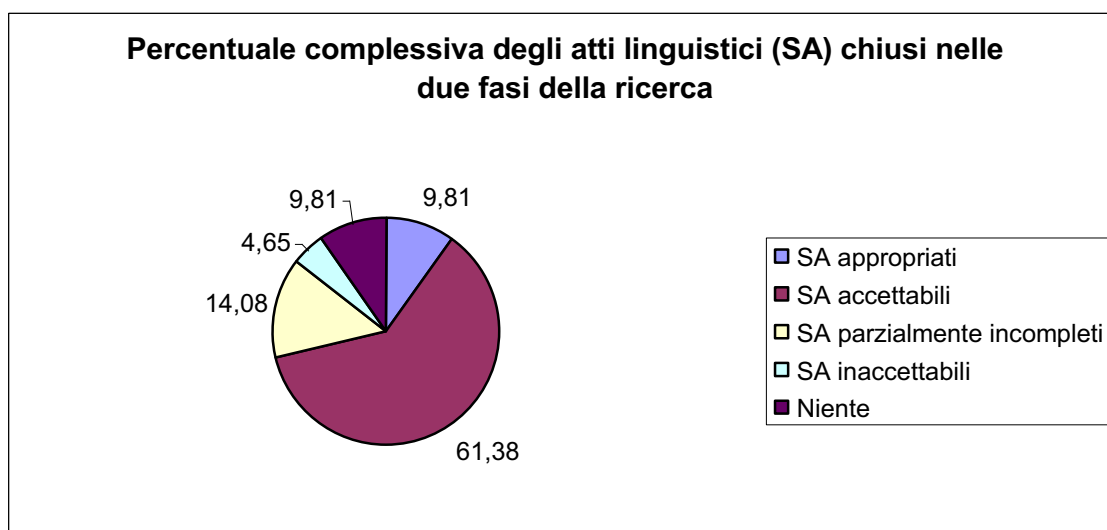
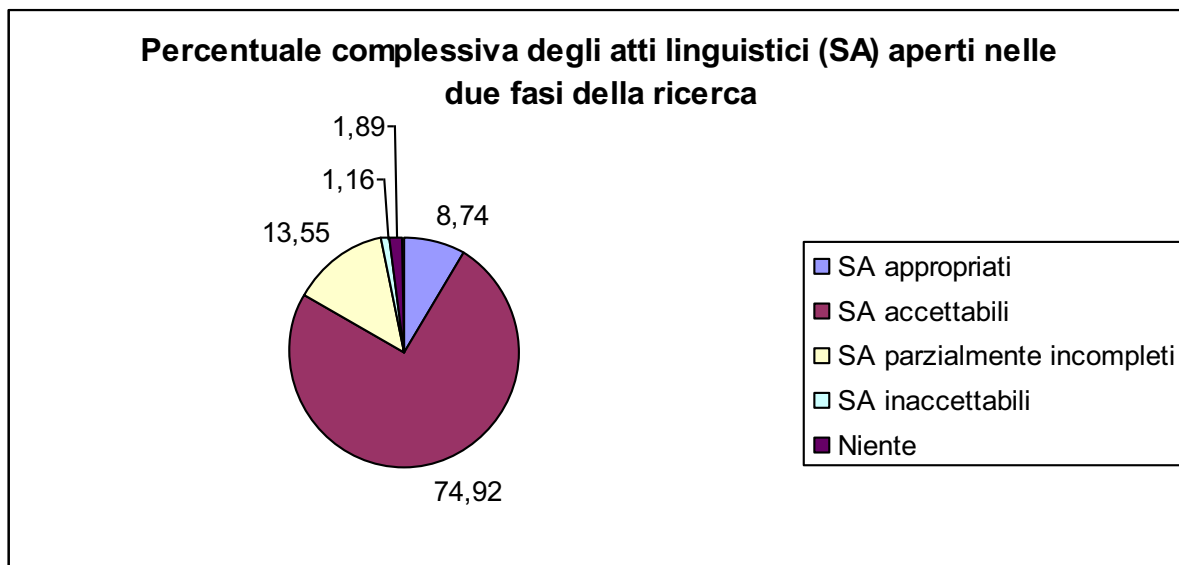
Vediamo ora proprio le percentuali statistiche relative a tutto ciò che abbiamo visto qui sopra con le percentuali dell'incidenza degli SA aperti e chiusi all'interno del livello complessivo di prestazione fatto registrare:

SA appropriati	9,31%	aperti 43,47%	chiusi 56,53%
SA accettabili	67,65%	51,29%	48,71%
SA parzialmente incomp.	13,84%	45,36%	54,64%
SA Inaccettabili	3,03%	17,77%	82,83%
Niente	6,14%	14,28%	85,72%



Soffermiamoci ora sulle statistiche generali della distribuzione degli atti comunicativi nei vari livelli di prestazione nella prima e nella seconda fase :

SA appropriati	aperti 8,74%	chiusi 9,81%
SA accettabili	aperti 74,92%	chiusi 61,38%
SA parzialmente incompleti	aperti 13,55%	chiusi 14,08%
SA inaccettabili	aperti 1,16%	chiusi 4,65%
Niente	aperti 1,89%	chiusi 9,81%



L'analisi complessiva globale dimostra dunque che le prestazioni adeguate sono state la maggioranza nelle due fasi della ricerca, ammontando a circa il 77% dei dati analizzati: questa analisi complessiva dimostra anche che la differenza tra le realizzazioni positive in modalità sia aperta che chiusa non è molto marcata, anzi è davvero minima (574 SA aperti contro 566 SA chiusi).

Le produzioni accettabili appaiono tuttavia con maggiore frequenza in modalità aperta. Il divario tra prestazioni aperte e chiuse aumenta però calcolando sia il numero inferiore di atti comunicativi aperti completati che le prestazioni non positive degli informanti, che sono tutte avvenute in chiara prevalenza in modalità chiusa.

Quindi la seconda fase della nostra ricerca mostra alcuni punti essenziali che ricapitoliamo qui di seguito:

- 1) Le prestazioni della seconda fase sono migliori di quelle della fase pilota.
- 2) I DCT a modalità aperta causano in genere prestazioni più positive di quelli a modalità chiusa.
- 3) Nella seconda fase dello studio le produzioni delle GS hanno fatto segnare un numero maggiore di risultati adeguati rispetto alla produzione delle CC.
- 4) Le realizzazioni accettabili sono quelle che hanno luogo con maggior frequenza
- 5) Come abbiamo visto, per quanto riguarda la dicotomia tra le produzioni degli informanti universitari e di quelli provenienti dalle EOI nella seconda fase, non si registrano dislivelli degni di nota, come poteva essere dedotto dai programmi accademici più indirizzati, nelle EOI, verso un apprendimento comunicativo e pragmatico delle LSs.

Svilupperemo ulteriormente questi temi nel capitolo 7, dedicato alle conclusioni del nostro studio. Per il momento terminiamo qui l'analisi dei dati relativi alla fase pilota (gruppo Pilota) e alla seconda fase della ricerca per quanto concerne il gruppo Principale, gli ispanofoni che studiano la loro LS italiano e concentriamoci sull'analisi dei dati provenienti dai gruppi di controllo per il nostro studio.

Inizieremo con l'analisi dei dati raccolti mediante il gruppo (Y), nativi italiani che riempiono i loro DCT in italiano.

### **6.3: Analisi dei dati del gruppo (Y).**

Il gruppo Y è formato da studenti italiani di scuola secondaria superiore, di madrelingua italiano, che completano i DCT presentati nelle appendici 4 e 5. Rimandiamo al sottocapitolo 5.1.2 per una più ampia spiegazione delle caratteristiche di questi allievi e della loro funzione di gruppo di controllo nella ricerca.

Ricordiamo tuttavia che gli studenti provengono da una scuola secondaria superiore di Roma, che hanno completato i loro dialoghi durante le loro lezioni di lingua e cultura italiana, e che noi eravamo presenti in classe al momento del test come sempre durante la seconda fase della nostra ricerca. Ricordiamo inoltre che il test si è svolto in due giornate, in quanto in un giorno gli allievi hanno completato i DCT a modalità aperta e un altro giorno hanno riempito i DCT a modalità chiusa.

Il numero complessivo degli allievi del gruppo Y è di trentacinque. Tutti questi soggetti hanno anche riempito il questionario informativo relativo al loro background linguistico presentato nell'appendice 8.

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

Vogliamo mostrare subito i dati relativi alle informazioni linguistiche che ci hanno fornito i nostri allievi del gruppo Y:

Totale informanti 35

Percentuale lingue materne

Italiano 35	100%
Francese 1	2,85% (in bilinguismo)
Inglese 1	2,85% (in bilinguismo)
Rumeno 1	2,85% (in bilinguismo)

Abbiamo già detto che per bilinguismo intendiamo che gli allievi da piccoli conoscevano anche un'altra lingua oltre all'italiano che comunque è la lingua materna di tutti gli allievi di questo gruppo e pertanto questo fatto ci permette di convalidare in pieno il criterio della provenienza linguistica degli informanti del gruppo Y.

### 6.3.1: Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

Inizieremo adesso dall'analisi delle GS di questo gruppo e prima vogliamo dare il numero complessivo di dati disponibili per questo atto comunicativo:

GS aperte 105                      GS chiuse 105                      Totale GS gruppo Y 210.

Osserviamo ora più in dettaglio come gli allievi del Gruppo Y hanno completato la loro GS 1 aperta, ricordando che per i gruppi di controllo Y e Z (dove gli allievi completano i DCT nella loro LM) non valutiamo le prestazioni secondo il grado di appropriatezza, ma osserviamo quali strategie gli allievi hanno utilizzato per completare i loro DCT.

Nella GS 1 aperta gli allievi hanno utilizzato le seguenti strategie:

Ifid	25 (9 intensive)
Ammissione Responsabilità	30
Spiegazioni	18
Offerta di riparazione	9
Promesse	11
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	1

Come anche nei dati del gruppo A e in quelli del gruppo Z che vedremo in seguito, si verifica la prevalenza delle ammissioni come strategia principale davanti alle IFID, mentre le spiegazioni avvengono in circa la metà dei casi. Offerte di riparazione e

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

promesse, prevedibili in questo scenario particolare non sono state molto utilizzate dagli allievi, che non usano per niente gli alleggerimenti che non sono adatti a questa situazione specifica.

Vediamo ora qualche esempio delle prestazioni degli allievi del Gruppo Y nella GS 1 aperta e cominciamo da **Y-12**:

A (Valentina) Chiederebbe al professore di poter tornare un secondo a casa a prendere il libro.

B (Professore) Gli risponderebbe che può andare a casa a prendere il libro.

A: Professore, mi deve davvero scusare ma questa mattina andavo troppo in fretta e ho dimenticato il libro.

B: Non preoccuparti, puoi riportarlo anche domani, basta che te lo ricordi, lo sai quanto ci tengo.

A: Grazie professore giuro che glielo riporto oggi stesso appena esco da qui.

Curiosamente questo DCT inizia con la descrizione dell'azione che potrebbero svolgere i partecipanti per poi svilupparsi come normale con gli scambi conversazionali: è presente l'ifid intensificata, l'ammissione di responsabilità, la spiegazione del perchè i fatti sono successi e la promessa di Valentina di riportare quanto prima il libro al professore.

Il seguente esempio è tratto da **Y-27**:

A (Professore): Salve Valentina, mi puoi dare il libro che ti avevo chiesto?

B (Valentina): Oddio! Mi scusi, mi perdoni!! È rimasto da mia madre! Domani lo vado a prendere e glielo porto in serata.

Questo soggetto utilizza l'ifid intensificata per giustificarsi dello sbaglio fatto, le spiegazioni del perchè non ha in quel momento il libro e l'offerta di riparazione.

Passando alla GS 1 chiusa gli informanti del gruppo Y fanno registrare l'impiego delle seguenti strategie:

Ifid	26 (1 intens.)
Ammissione Responsabilità	28
Spiegazioni	15
Offerta di riparazione	18
Promesse	5
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

Niente /

Le ammissioni si confermano dunque sempre come la strategia prevalente, ma di più stretta misura sulle IFID rispetto alla GS 1 aperta; aumentano le offerte di riparazione (sono il doppio rispetto alla modalità aperta) mentre calano le spiegazioni e più vistosamente le promesse che pure sarebbero favorite dalla specifica situazione comunicativa presentata nel DCT.

Osserviamo la prestazione nella GS 1 chiusa dell'allievo **Y-12** che già avevamo visto in modalità aperta:

*Professore. Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo*

A (Valentina): Scusi prof! Lo riporto domani, va bene?

B (Professore): Guarda che sennò sono guai!

Il DCT di Y-12 è più ridotto rispetto alla corrispondente prestazione in modalità aperta: c'è una veloce ifid e l'offerta di riparazione.

Vediamo come ha svolto il proprio DCT in modalità chiusa l'allievo **Y-27**:

*Professore. Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo*

A (Valentina) Oops, Professore. Mi scusi, ho scordato il libro! Me lo faccio portare da mia madre! Va bene?

Il DCT qui sopra presenta l'ifid per scusarsi, l'ammissione di responsabilità e l'offerta di riparazione presenta una sola battuta della studentessa in risposta alla linea già predisposta del professore.

Veniamo adesso alla GS 2 aperta e presentiamo l'elenco delle strategie impiegate dai nostri informanti nel completamento dei loro DCT:

Ifid	26 (4)
Ammissione Responsabilità	16
Spiegazioni	31
Offerta di riparazione	/
Promesse	5
Alleggerimento	10 (4=7c; 4=7e)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

In questo caso si nota la prevalenza della strategia delle spiegazioni, mentre le IFID si confermano piu' ricorrenti in questa GS rispetto alle ammissioni (tutto il contrario della GS 1): il particolare scenario situazionale, considerata l'amicizia dei due studenti protagonisti del dialogo, favorisce la prevalenza delle spiegazioni dei fatti avvenuti che hanno causato il ritardo sulle scuse e strategie piu' formali, quali le IFID e le ammissioni di responsabilita'. Da segnalare, come quarta strategia, la presenza di un certo numero di alleggerimenti, che avrebbero potuto anche essere in quantita' maggiore data la situazione comunicativa specifica.

Passiamo a qualche esempio dei DCT svolti dai nostri partecipanti del Gruppo Y e iniziamo da **Y-19**:

A (Valerio): Ciao Mario, mi dispiace molto del ritardo.

B (Mario): Va bene, va bene. Ma ora mettiamoci subito al lavoro e cerchiamo di recuperare.

A: Ho portato la colazione per farmi perdonare.

B: Adesso si che sei perdonato!

In questo DCT l'allievo utilizza l'ifid intensificata, l'ammissione delle proprie responsabilita' e l'alleggerimento 7e, consistente nell'offrire qualcosa all'interlocutore per farsi perdonare del torto commesso.

Passiamo adesso al DCT completato dall'informante **Y-28**:

A (Mario): Valerio mio che fine avevi fatto? È più di mezz'ora che ti sto aspettando!

B (Valerio): Eh, già, ho fatto un po' tardi, ma sai non passava l'autobus, e..

A : Si si, va beh, la solita scusa...

B: Ma no veramente scusami, lo sai che sono sempre puntuale, vedrai non accadrà più! Iniziamo a lavorare.

Qui sono presenti l'ifid, l'ammissione di responsabilita' ("ho fatto un po' tardi"), la spiegazione ("ma sai, non passava l'autobus"), la promessa che i fatti non si ripeteranno ("vedrai non accadrà più") e l'alleggerimento 7c che consiste nello spostare l'attenzione dal fatto appena successo all'evento futuro ("iniziamo a lavorare").

Passando alla GS 2 chiusa, osserviamo per prima cosa la distribuzione delle strategie utilizzate dai nostri soggetti per completare i loro DCT:

Ifid	28 (9)
Ammissione Responsabilita'	21
Spiegazioni	29



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

Offerta di riparazione	/
Promesse	3
Alleggerimento	4 (3=7e; 1=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Anche nella GS 2 chiusa prevalgono le spiegazioni sulle IFID, ma di piu' stretta misura rispetto alla GS 2 aperta; possiamo anche vedere che aumentano le ammissioni di responsabilita' in modalita' chiusa, mentre diminuiscono le promesse e soprattutto gli alleggerimenti, dei quali sarebbe stato lecito aspettarsi una quantita' maggiore di ricorrenze.

Soffermiamoci ora sulle prestazioni in GS2 modalita' chiusa degli informanti già osservati in modalita' aperta e cominciamo da **Y-19**:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Hai pienamente ragione e non ho neanche una scusa per giustificarmi, solo che il tempo mi è passato senza che me ne accorgessi. Scusami tanto.

In questo DCT sono presenti l'ifid intensificata e l'ammissione della propria responsabilita' e il dialogo e' a una sola battuta, cosa abbastanza comune nella modalita' chiusa dove si fornisce agli allievi una linea già predisposta cui rispondere.

Vediamo ora la prestazione di **Y-28** in modalita' chiusa:

*Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!*

A (Valerio): Scusa scusa, il traffico...

B (Mario): Si si va beh, muoviamoci.

Anche qui il DCT è piuttosto stringato rispetto alla corrispondente modalita' aperta e presenta l'ifid intensificata e la spiegazione del ritardo (il traffico).

Soffermiamoci adesso sulla GS 3 aperta e presentiamo l'elenco delle strategie impiegate dai nostri allievi per completare i DCT in questa specifica GS:

Ifid	23
Ammissione Responsabilita'	18
Spiegazioni	25
Offerta di riparazione	/
Promesse	/
Alleggerimento	8 (8=7c)
Alleggerimento lessicale	/

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

Niente /

Nella GS 3 aperta prevalgono dunque le spiegazioni di stretta misura sulle IFID, mentre un po' piu' indietro ci sono le ammissioni di responsabilita'. Questo risultato puo' essere stato favorito dal divario sociale, che gia' abbiamo evidenziato, che esiste tra il manager della compagnia e il giovane laureato che cerca lavoro: tuttavia potevamo aspettarci forse piu' ammissioni di responsabilita' e anche qualche alleggerimento in piu', soprattutto quelli del tipo 7c (che comunque sono la totalita' degli alleggerimenti in questa GS, e che, ricordiamo ancora, servono per spostare l'attenzione dell'interlocutore dai fatti passati (e spiacevoli come la lunga attesa) agli eventi futuri (in questo caso il colloquio).

Osserviamo qualche esempio dei DCT dei nostri informanti nella GS 3 aperta e iniziamo da **Y-1**:

A (Laureato): Fortuna che mi hanno detto che in questo posto erano tutti puntuali, mannaggia a me che ho accettato.

B (Manager): Finalmente ce l'ho fatta, mi scusi, era tutto bloccato, allora possiamo iniziare, ditemi quello che sapete.

A: D'accordo.

In questo scambio conversazionale il manager usa l'ifid per giustificarsi, ammette le proprie responsabilita', fornisce spiegazioni sul perche' del ritardo e utilizza l'alleggerimento 7c.

Passiamo adesso al DCT dell'informante **Y-3**:

A (Manager): Mi scusi, ma avevo delle cose da fare

B (Laureato): Si, ma avevamo un appuntamento alle ore 17.00, è passata un'ora abbondante prima che lei mi ricevesse.

A: Mi presenti il suo curriculum.

B: Prego, lo legga.

Qui il soggetto utilizza l'ifid, la spiegazione del ritardo e l'alleggerimento 7c, abbastanza adatto a questo tipo di contesto situazionale.

Veniamo ora ai dati relativi alla GS 3 chiusa, e presentiamo qui di seguito la distribuzione delle strategie impiegate dai nostri allievi per completare i loro scenari situazionali:

Ifid	17
Ammissione Responsabilita'	19

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

Spiegazioni	15
Offerta di riparazione	/
Promesse	/
Alleggerimento	11 (11=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

In questo caso possiamo vedere come le ammissioni di responsabilit  abbiano leggermente la meglio sulle ifid e sulle spiegazioni, mentre aumenta la quantit  degli alleggerimenti presenti, tutti sempre del tipo 7c.

Osserviamo ora le prestazioni in modalit  chiusa degli stessi informanti gi  visti in modalit  aperta e partiamo con **Y-1** :

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager): D'accordo me lo faccia vedere, non si sa mai che hai fatto bene.

B (Laureato): Credo proprio di s , l'ho ricontrollato decine di volte, ne sono sicuro.

A: Va bene ho capito, la sua tesi mi interessa, sei stato accettato, domani incominci a lavorare.

B: E vai finalmente.

Qui il manager non si giustifica per niente del ritardo, n  fornisce spiegazioni in merito, ma sposta l'attenzione sull'evento futuro (il lavoro dato al laureato) per mezzo dell'alleggerimento 7c.

Passiamo adesso alla prestazione in modalit  chiusa fatta registrare da **Y-3**:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager): Prego e mi scusi.

Il DCT   stringatissimo e presenta il solo ifid per giustificarsi del ritardo nel ricevere il laureato. Del resto l'allievo Y-3 ha costruito tutti DCT molto essenziali in modalit  chiusa, praticamente tutti a una sola battuta, mentre i suoi DCT in modalit  aperta sono a pi  ampio respiro.

Vogliamo ora vedere la distribuzione degli scambi di battute nelle varie GS aperte e chiuse per vedere quale modalit  e quale specifica GS fa registrare dialoghi pi  articolati: ecco a questo proposito uno schema per riassumere i dati relativi agli scambi di battute nelle varie GS completate dagli allievi:

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Y

GS 1 aperta 157 scambi

GS 1 chiusa 55 scambi

GS 2 aperta 131

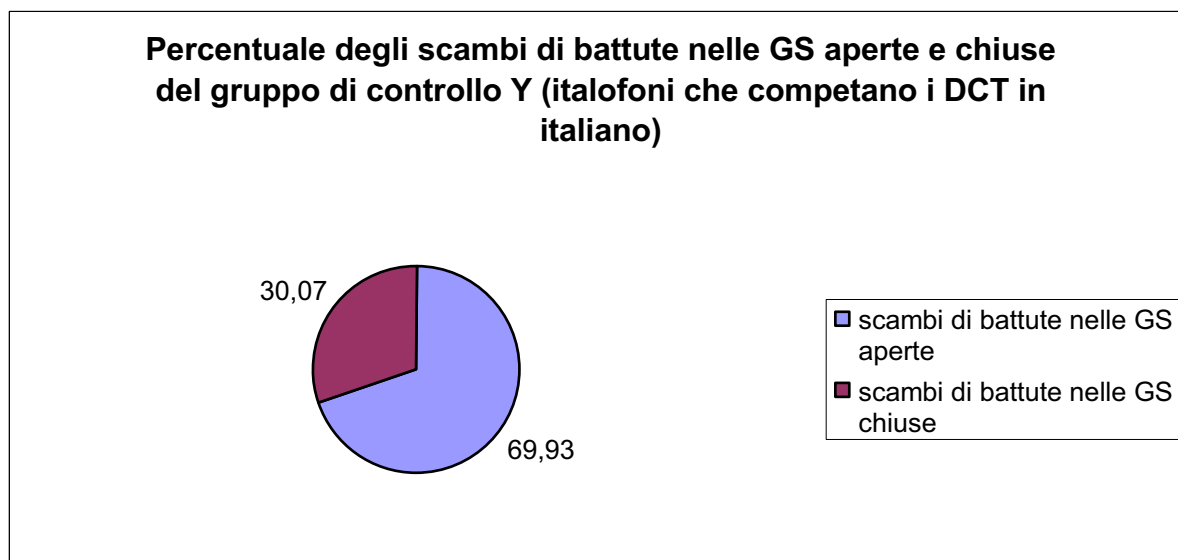
GS 2 chiusa 58

GS 3 aperta 130

GS 3 chiusa 67

Totale scambi GS aperte 418 (69,93%)

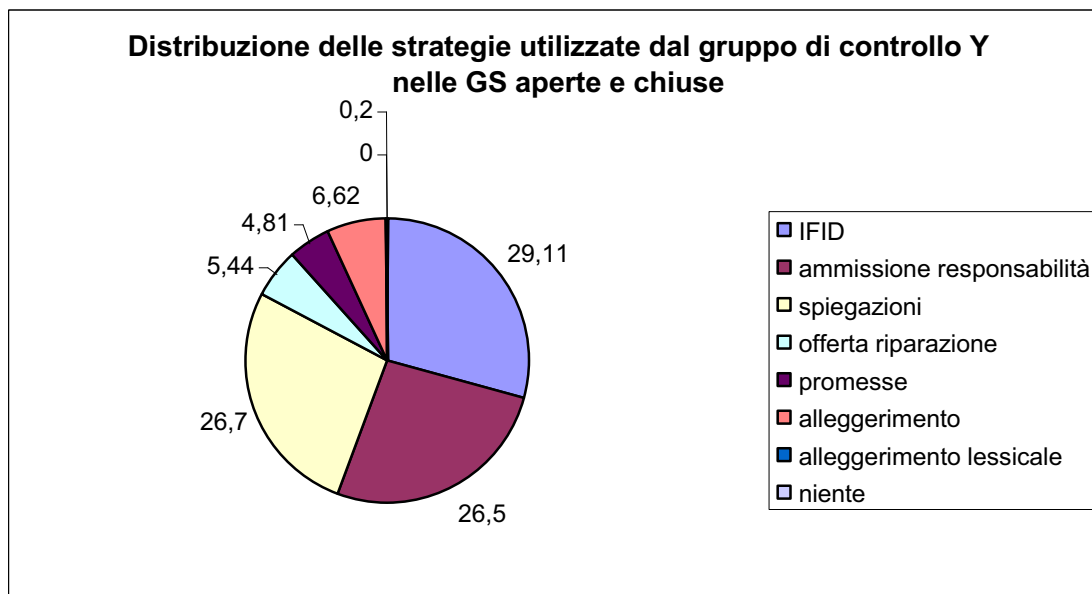
Totale scambi GS chiuse 180 (30,07%)



Pertanto la modalita' aperta fa registrare di gran lunga il maggior numero di scambi di battute, mentre la GS 1 aperta e' quella che ne fa registrare in assoluto di piu': in modalita' chiusa, dove tutte le GS fanno registrare un numero scarso di scambi complessivi, la GS 3 e' quella che presenta piu' scambi di battute rispetto alle altre.

Passiamo ora a vedere la distribuzione statistica complessiva delle strategie utilizzate dai nostri soggetti del gruppo Y per giustificarsi e presentiamo qui di seguito i risultati:

IFID	29,11%
Ammissioni	26,50%
Spiegazioni	26,70%
Offerte Riparazione	5,44%
Promessa	4,81%
Alleggerimenti	6,62%
Alleggerimenti lex.	/
Niente	0,20%



Come possiamo vedere, le Ifid sono state le strategie piu' utilizzate, seguite dalle spiegazioni e dalle ammissioni, vicinissime tra loro nella percentuale totale; piu' staccate e lontane le altre strategie, che hanno fatto registrare percentuali complessive forse al di sotto dell'attesa.

Nel sottocapitolo successivo presenteremo un quadro completo delle statistiche complessive delle strategie utilizzate per giustificarsi da tutti i gruppi della seconda fase della ricerca.

Per il momento concludiamo qui l'analisi delle giustificazioni del gruppo Y e passiamo ad osservare i risultati conseguiti dal gruppo Y nell'altro atto comunicativo oggetto della nostra ricerca, vale a dire quello riguardante le CC.

### 6.3.2: Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y.

Per quanto concerne le chiusure conversazionali abbiamo raccolto il seguente numero di dati su questo atto comunicativo:

CC aperte 70                      CC chiuse 70                      Totale CC 140

Iniziamo adesso dall'analisi della CC 1 aperta per vedere quali strategie hanno maggiormente impiegato i nostri informanti:

PCC / ST    34

PCC            1

ST             /

Niente        /

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y

Come possiamo vedere in questa CC 1 aperta ha largamente prevalso la strategia più corretta ed adeguata per chiudere una conversazione, vale a dire quella che presenta le prechiusure con l'organizzazione di appuntamenti futuri o ringraziamenti per l'interazione precedente e uno scambio di saluti di commiato, formali o informali a seconda dello scenario situazionale specifico.

Vediamo ora alcune prestazioni fatte registrare dai nostri soggetti nella CC 1 aperta e iniziamo da **Y-2**:

A (Signora): Tra poche fermate siamo arrivati, spero ti piaccia Roma, è una città stupenda!

B (Viaggiatore): Mi piacerà sicuramente e magari chissà ci incontreremo e mi farà da "Cicerone".

A: Tanto come gli ho detto io lavoro ad un bar vicino il Colosseo, quando vuole...io sono lì...ora siamo arrivati, la saluto e spero di vederla.

B: Passerò sicuramente! Arrivederci.

Il DCT presenta le prechiusure adatte al contesto situazionale e lo scambio terminale tra i due interlocutori.

Osserviamo ora anche la prestazione dell'informante **Y-6** nella CC1 aperta:

A (Viaggiatore): Mi scusi signora, sono russo e sono venuto a visitare Roma ma non conosco nulla.

B (Signora): Un turista! Va bene, visto che vivo a Roma da tanti anni ti farò una piccola visita guidata a voce

A: Grazie sono molto contento

B (inizia a parlare di Roma): Ecco siamo arrivati alla stazione, le auguro una buona visita di Roma.

A: Grazie mille, mi è stata tanto d'aiuto e sono arrivato a Roma almeno con un po' di notizie.

Anche questo dialogo, come il precedente, presenta delle adeguate prechiusure, anche se lo scambio terminale non si realizza fino in fondo con i saluti di commiato reciproci, ma è comunque insito nelle espressioni della signora ("le auguro una buona visita di Roma") e del giovane viaggiatore ("grazie mille, mi è stata tanto d'aiuto").

Soffermiamoci ora sulla CC 1 chiusa per vedere se i risultati conseguiti dagli allievi confermano questa tendenza:

PCC / ST        29

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y

PCC                    3

ST                     3

Niente                /

In questo caso le realizzazioni piu' adeguate sono state in numero leggermente inferiore alla corrispondente CC 1 aperta, ma la percentuale delle prestazioni migliori e' sempre molto alta (82,85%). Sono presenti in questo caso alcune realizzazioni con le sole prechiusure e prive di scambio terminale, e alcune (nella stessa percentuale del 8,58%) che hanno solo lo scambio terminale di saluti di commiato e non fanno registrare nessun riferimento all'interazione in corso.

Soffermiamoci adesso sulla prestazione in modalit  chiusa dell'informante **Y-2**:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacer  molto. Sa,   una citt  piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): Si diverta.

A (Viaggiatore): Sicuramente! Arrivederci.

Come tutti i dialoghi in modalit  chiusa anche questo   molto essenziale, anche se in qualche modo presenta la prechiusura e lo scambio terminale, peraltro a una sola voce (la signora non replica qui all'"arrivederci" del giovane viaggiatore).

Passiamo ora al DCT completato dal soggetto **Y-6** in modalit  chiusa:

*B: Conosce Roma?*

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacer  molto. Sa,   una citt  piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): Allora si diverta

A (Viaggiatore): Grazie di tutto arrivederci.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y

Come la prestazione in modalità chiusa di Y-2 anche questo DCT è molto scarso e ricalca per molti versi quello visto sopra, in quanto anche qui la signora non risponde al saluto di commiato del giovane viaggiatore.

Passiamo ora alla CC 2 aperta e mostriamo la distribuzione delle strategie fatta registrare dai nostri soggetti:

PCC / ST	29
PCC	6
ST	/
Niente	/

Per ciò che concerne questa specifica CC si conferma l'ampio impiego delle strategie più corrette, che si attestano anche in questo caso alla percentuale dell'82,85%; il resto delle prestazioni (il 17,15%) presenta le sole prechiusure senza uno scambio terminale reciproco di saluti informali che sarebbe stato il più adatto in questo contesto dove ci sono le due amiche che si parlano e si danno appuntamento per il prossimo incontro.

Vediamo come l'allievo **Y-33** ha completato la CC 2 aperta:

A (Ragazza) Ohi, ciao Jessica

B (Amica): Ciao come stai? A scuola?

A: Tutto a posto, tu?

B: Anch'io, anche se quest'anno scuola proprio non mi va di farla.

A : A chi lo dici. Senti, adesso devo andare a prendere mia nipote a scuola. Che ne dici di vederci un giorno a bere qualcosa.

B : Ok, per me va benissimo. Ti va bene al pub di Giganti a Campo de Fiori ?

A: Sì, mi piace molto quel posto, c'è buona musica. E poi il proprietario è un amico di mio cognato. Comunque adesso devo proprio scappare.

B: Non mi hai detto ancora giorno e ora.

A: Ah, sì, scusa è vero. Ti do il mio numero e poi ti faccio sapere. Ecco. Adesso ciao e un bacione grosso.

B: Ciao, bacione grosso anche a te.

Questo DCT è molto ampio e bene articolato, con riferimenti all'appuntamento futuro tra le due amiche e saluti reciproci di commiato.

Passiamo adesso alla prestazione dell'informante **Y-25**:

A (Ragazza): Franca, è bello averti rivisto.

B (Amica): Pure per me.



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y

A: Ci vieni al mio party?

B: Si volentieri, ci vediamo da te.

Qui il dialogo è meno ampio e articolato del precedente, ma possiede comunque gli elementi essenziali di una chiusura conversazionale, come il riferimento all'incontro appena avvenuto e l'inizio dei saluti di commiato, che avrebbero potuto ulteriormente esprimersi con una coppia di "ciao" finali.

Soffermiamoci ora sui risultati ottenuti dai nostri informanti per quello che riguarda la CC 2 chiusa e le strategie che loro hanno utilizzato per completare i DCT:

PCC / ST	22
PCC	12
ST	/
Niente	1

In questo caso il numero delle prestazioni adeguate e' piu' basso sia rispetto alla corrispondente CC in modalita' aperta e in generale rispetto alle altre CC completate dal gruppo B; la percentuale di prestazioni positive ammonta al 62,85%, mentre i soggetti fanno registrare una percentuale del 34,28% di realizzazioni con le sole prechiusure e prive dello scambio terminale. Un solo allievo non ha scritto nulla sul foglio e questo e' l'unico caso di questo genere in tutte le CC completate dal gruppo Y.

Osserviamo ora la prestazione dell'allievo **Y-33** in modalità chiusa:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B: Alle cinque*

*A: Non potete andarci prima ?*

*B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): Si va bene, domattina?

B (Amica): Al Green Bar?

A: Si, ok, a domani.

Come molto spesso accade, il DCT in modalita chiusa è più scarno rispetto a quello in modalità aperta e ciò è dovuto ovviamente al dialogo predisposto che gli allievi si trovano davanti quando devono completare i DCT chiusi.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y

Vediamo ora anche il DCT completato nella CC2 chiusa da Y-25:

A: *Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

B: *Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

A: *Ma a che ora ci vai?*

B: *Alle cinque*

A: *Non potete andarci prima ?*

B: *No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

A (Ragazza): *Dimmi quando.*

B (Amica): *Giovedì? Dopo pranzo?*

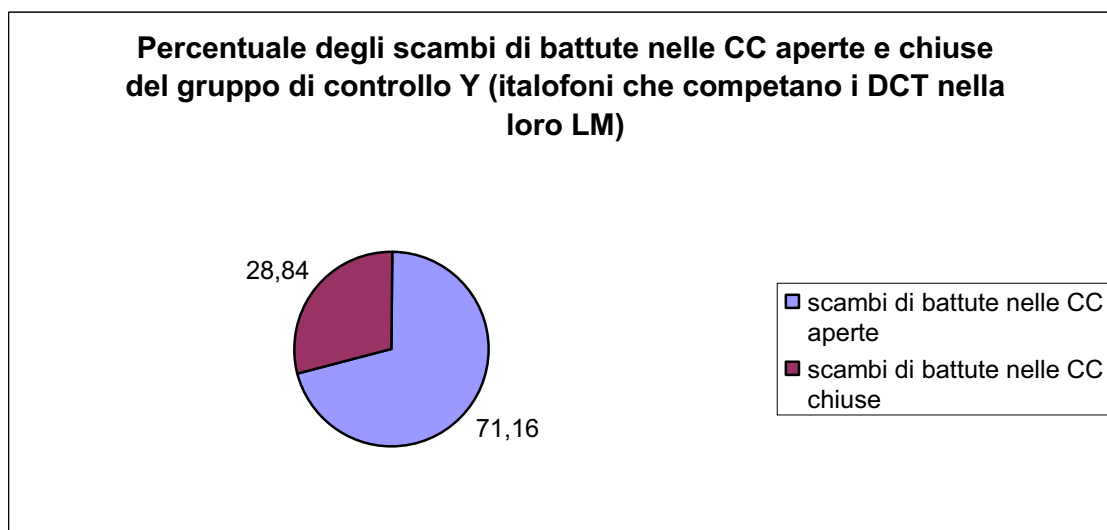
A: *Si, bene. Allora ciao.*

B: *Ciao.*

In questo caso l'ampiezza del DCT è molto simile a quella fatta registrare dallo stesso informante in modalità aperta: c'è un riferimento al prossimo incontro tra le due amiche e un veloce scambio reciproco di saluti di commiato.

Controlliamo adesso, come abbiamo già fatto per le GS, quante sono state le battute scritte dagli allievi nelle varie CC, per vedere se ci sono differenze in lunghezza del testo tra modalità aperta e chiusa:

CC 1 aperta	231 scambi	CC 1 chiusa	81 scambi
CC 2 aperta	223 scambi	CC 2 chiusa	103 scambi
Totale CC aperte	454 scambi (71,16%)	Totale CC chiuse	184 scambi(28,84%)



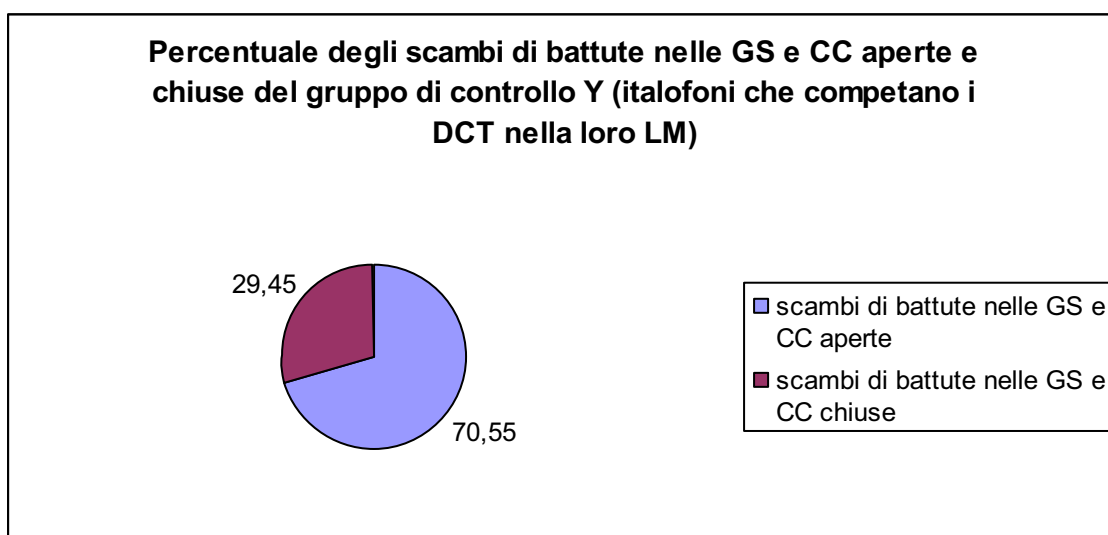
## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y

Come possiamo osservare, le CC in modalita' aperta fanno osservare il numero piu' alto di scambi di battute, con una percentuale di oltre due terzi superiore alle CC in modalita' chiusa. Sembra pertanto confermato che i DCT a modalita' aperti generino piu' scambi di battute rispetto a quelli a modalita' chiusa proprio perche' i DCT aperti permettono agli informanti piena liberta' di scrivere tutto cio' che vogliono, mentre i DCT chiusi in qualche modo restringono le possibilita' di esprimersi a proprio piacimento da parte degli allievi che gia' si trovano una battuta che in qualche modo li indirizza e li incanala in una determinata direzione.

Vediamo ora le percentuali statistiche complessive di scambi di battute sia per le GS che per le CC, nelle modalita' aperta e chiusa:

Scambi DCT aperti 872 (70,55%)

Scambi DCT chiusi 364 (29,45%)



Come gia' appariva chiaro dall'analisi dei dati dei singoli atti comunicativi le percentuali di scambi in modalita' aperta superano ampiamente quelli fatti registrare in modalita' chiusa.

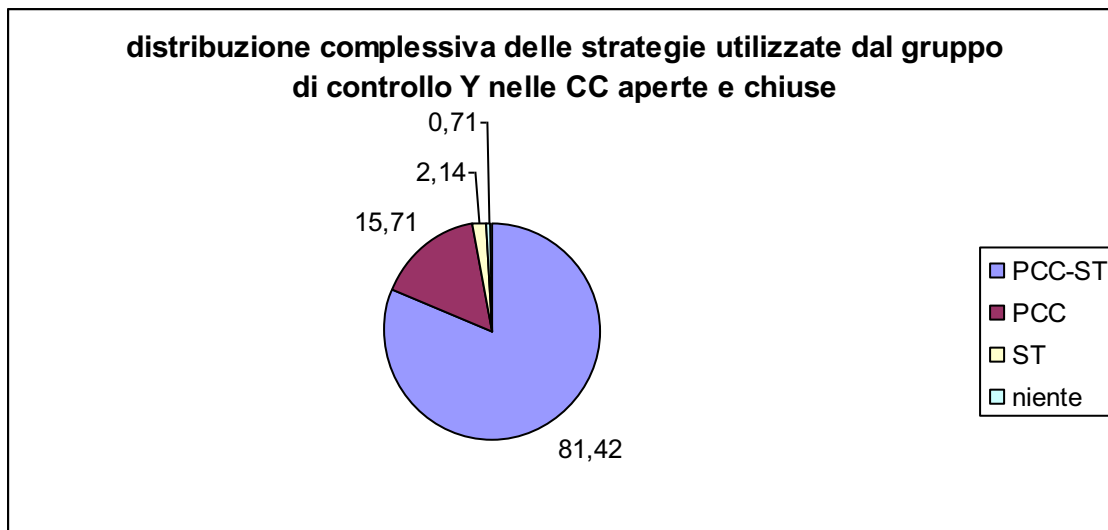
Soffermiamoci ora sulle percentuali statistiche complessive fatte registrare dai nostri allievi per chiudere le conversazioni:

PCC / ST    81,42%

PCC        15,71%

ST         2,14%

Niente     0,71%



Osserviamo l'ampia prevalenza delle chiusure conversazionali che comprendono sia le prechiusure che gli scambi terminali, mentre le sole prechiusure vengono utilizzate in discreta percentuale.

Nel sottocapitolo successivo confronteremo queste statistiche del gruppo Y con quelle degli altri due gruppi della seconda fase della ricerca; per il momento concludiamo il sottocapitolo dedicato all'analisi dei dati del gruppo Y e passiamo all'osservazione dei risultati ottenuti dal gruppo Z (nativi spagnoli che completano i DCT in spagnolo).

#### **6.4: Analisi dei dati del gruppo (Z)**

Il gruppo Z è formato da ispanofoni che completano nella loro lingua materna i DCT presentati nelle appendici 6 e 7 (vedi il sottocapitolo 5.1.3 per una spiegazione più dettagliata delle caratteristiche di questi allievi e della loro funzione di gruppo di controllo nella ricerca). Ricordiamo comunque brevemente che gli allievi provengono da un Instituto de Educación Superior in Spagna, che hanno completato i loro DCT (trasposizione in castigliano dei dialoghi italiani utilizzati nella ricerca) durante una normale lezione di lingua spagnola e che noi siamo stati presenti in classe nel momento dello svolgimento del test, che così come per tutti i dati raccolti nella seconda fase, si è svolto in due giornate diverse, una per completare i DCT in modalità aperta e una per riempire quelli in modalità chiusa.

Il numero complessivo di allievi appartenenti al gruppo Z è di ventinove. Tutti questi informanti hanno anche riempito il questionario informativo presentato nell'appendice 9

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Y

che è praticamente una traduzione in spagnolo di quello presentato in lingua italiana ai soggetti dei gruppi Principale e Y.

A questo proposito mostriamo subito le informazioni ricevute dai nostri soggetti riguardo alla loro LM:

Totale informanti 29

Percentuale lingue materne

Spagnolo	29	100%
Catalano	1	3,44% (in bilinguismo)
Inglese	3	10,34% (in bilinguismo)
Francese	3	10,34% (in bilinguismo)

Come già spiegato per gli altri gruppi analizzati, intendiamo per bilinguismo che gli studenti da piccoli parlavano un'altra lingua oltre allo spagnolo che è comunque sempre presente in questo gruppo. Pertanto il criterio di provenienza linguistica degli allievi del Gruppo Z è pienamente rispettato.

#### **6.4.1: Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z.**

Iniziamo dunque dall'analisi delle GS di questo gruppo di informanti, ricordando il numero complessivo di dati che abbiamo potuto raccogliere per questo specifico atto comunicativo:

GS aperte	87	GS chiuse	87	Totale GS gruppo C	174
-----------	----	-----------	----	--------------------	-----

Cominciamo a vedere più nel dettaglio come i nostri informanti hanno completato la GS 1 aperta, ricordando che in questo caso, come già per il gruppo Y (i nativi italiani che completano i DCT in italiano) visto sopra, non valutiamo le prestazioni sui vari livelli di adeguatezza ma osserviamo quali strategie gli allievi hanno impiegato per completare i loro DCT.

Nella GS 1 aperta gli allievi hanno utilizzato le seguenti strategie:

Ifid	12 (6 intens.)
Ammissione Responsabilità	25
Spiegazioni	9
Offerta di riparazione	18
Promesse	9
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

Niente 2

Si può notare la netta maggioranza delle ammissioni come del resto era accaduto per la GS 1 anche nei dati dei sottogruppi del Gruppo A: le ifid sono davvero poco utilizzate in questa GS e sono precedute anche dall'offerta di riparazione.

Soffermiamoci ora su qualche DCT riempito dai nostri informanti per quanto concerne la GS 1 aperta e cominciamo da **Z-15**:

A (Profesor): Valentina, dime, has traído el libro que te presté?

B (Valentina): ¡Lo siento profesor! Lo he olvidado en casa. Mañana te lo traigo sin falta ¡no lo olvidaré!

A: Vale pero que no se te olvide que lo necesito

B: Se lo prometo, a primera hora se lo traigo.

A: De acuerdo! Gracias.

B: Gracias a usted por dejar que mañana se lo traiga y de nuevo, lo siento.

Qui l'allievo impiega un ifid all'inizio e uno alla fine per scusarsi, ammette la propria responsabilità, presenta l'offerta di riparazione dicendo che porterà senz'altro il libro l'indomani mattina presto e unisce all'offerta di riparazione la promessa sicura di riportare il libro al professore. Quindi ci sono tutte le strategie necessarie per giustificarsi in questo contesto.

Abbiamo visto che in questa GS 1 aperta ci sono state poche ifid e allora osserviamo un DCT che non le presenta per vedere come è stato realizzato. Analizziamo la prestazione di **Z-24**:

A (Profesor): ¡Valentina! ¿qué tal el libro que te presté?

B (Valentina): Muy interesante profesor, no he podido traérselo porque me quedan dos capítulos por leer.

A: Está bién. Cuando lo termines traelo lo antes posible, lo necesito para le semana que viene.

B: No se preocupe, dentro de dos días tendrá el libro.

In questo caso l'allievo non utilizza l'ifid, pur ammettendo le sue responsabilità per non essere in grado di restituire il libro. L'allievo spiega anche il motivo per cui non ha restituito il libro (perchè deve ancora leggere due capitoli) e si offre di riportarlo entro un paio di giorni al professore.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

Altri informanti di questo gruppo hanno schivato l'ifid (vale a dire la scusa vera e propria) in questo modo, con l'impiego combinato dell'ammissione di responsabilità, delle spiegazioni e soprattutto delle offerte di riparazione.

Passiamo ora alla corrispondente GS 1 chiusa e vediamo la distribuzione delle strategie utilizzate dai nostri soggetti:

Ifid	23 (12 intens.)
Ammissione Responsabilità	29
Spiegazioni	14
Offerta di riparazione	16
Promesse	9
Alleggerimento	/
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Le ammissioni di responsabilità si confermano la strategia più impiegata, mentre si conferma la tendenza che in questa GS 1 le ifid siano meno utilizzate. Sempre discreto il numero delle offerte di riparazione, mentre in questa GS 1 chiusa crescono le spiegazioni rispetto alla corrispondente GS aperta.

Vediamo ora le produzioni degli stessi informanti da noi visti nella GS 1 aperta e iniziamo da **Z-15**:

*Profesor: Hola Valentina. Espero que me hayas traído el libro que te he prestado hace tiempo* (battuta fornita agli informanti sul DCT)

A (Valentina): Hola profesor. Se me ha olvidado el libro en mi casa, lo siento. Mañana te lo traigo sin falta, no se me olvidará

B (Profesor): De acuerdo, Valentina, pero que no se te olvide mañana. Este libro es muy importante para mi.

Questo DCT presenta un ifid, l'ammissione delle proprie responsabilità, e l'offerta di riparazione con l'affermazione che Valentina restituirà il libro all'indomani. La prestazione di Z-15 presenta meno turni di scambio in modalità chiusa rispetto alla modalità aperta e utilizza una strategia in meno (la promessa) nella GS chiusa. Da segnalare anche l'atteggiamento informale di Valentina verso il professore, atteggiamento che invece era stato di formalità in modalità aperta.

Eccoci ora al DCT completato da **Z-24** che già avevamo osservato in modalità aperta:

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

*Profesor: Hola Valentina. Espero que me hayas traído el libro que te he prestado hace tiempo*

A (Valentina): Lo siento profesor, no he podido traerlo hoy.

B (Profesor): Bueno....traelo mañana sin falta, es urgente.

A: Claro profesor, de mañana no pasa.

Questo informante non aveva utilizzato l'ifid in modalità aperta ma qui si scusa con il professore ("lo siento profesor"); per il resto la prestazione è abbastanza simile a quella in modalità aperta anche se le battute degli interlocutori sono più scarse in questa modalità chiusa.

Sembrerebbe dalle prime analisi dei dati del gruppo Z che le prestazioni in modalità aperta siano più ampie di quelle realizzate in modalità chiusa. Vedremo se le successive GS confermeranno questa tendenza che del resto era apparsa anche nei dati del gruppo A.

Soffermiamoci ora sulla GS 2 aperta e iniziamo dalla distribuzione delle strategie utilizzate dai nostri informanti:

Ifid	17 (4 )
Ammissione Responsabilità	7
Spiegazioni	22
Offerta di riparazione	/
Promesse	2
Alleggerimento	12 (8=7c; 1=7b)
Alleggerimento lessicale	1 (5)
Niente	2

Qui si verifica un sorprendente risultato dato che le spiegazioni sono la strategia predominante in questa GS : le ifid prevalgono sulle ammissioni di responsabilità come è tendenza per questa specifica GS (così si erano comportati anche i soggetti del Gruppo A); buona è anche la ricorrenza degli alleggerimenti (soprattutto di quello 7c che sposta l'attenzione dell'interlocutore dal fatto passato all'evento futuro) che si confermano come la "quarta forza" in questa GS 2 aperta.

Ecco ora qualche produzione relativa alla GS 2 aperta e iniziamo dal frammento tratto dall'informante **Z-5**:

A (Mario): Donde estabas? yo pensaba que habias olvidado que habiamos quedado.



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

B (Valerio): Lo siento mucho, he perdido el autobus, el siguiente pasaba media hora despues y encima ha ido lento

A Bueno pero la próxima vez procura avisarme, llevo aqui media hora esperando.

B: Es que no tengo saldo en le móvil, es lo que pasa siendo universitario, no?

A: (risa) Bueno, no pasa nada. ¿Entramos?

B: Vale, vamos a empezar que tenemos poco rato (risa)

Questo DCT presenta un ifid intensificata, una spiegazione del ritardo accumulato e un alleggerimento lessicale di tipo 5, che si concretizza mettendo un “si” oppure un “no” in fondo ad una frase (in questo caso “es que no tengo saldo en el móvil, es lo que pasa siendo universitario, no?”).

Vediamo adesso il DCT completato da **Z-29**:

A (Mario): Valerio que te ha pasado? llevo mas de un hora esperandote, estaba a punto de irme.

B (Valerio): Es que mi padre no me ha podido traer antes.

A: Si llegas a venir un minuto después no me encuentras aquí

B: Lo siento mucho, no volverá a suceder

A: Vale, per que sea la última vez porque a la próxima te espero quince minutos, pero no una hora

B: Vale

A: Lo digo en serio a la próxima vez haces el trabajo solo.

B: No te preocupes no va a volver a suceder.

In questo DCT l’allievo produce un ifid intensificata per scusarsi del ritardo e spiega i motivi che lo hanno portato a questa situazione. Inoltre l’informante promette un paio di volte che il fatto (l’arrivare tardi all’appuntamento) non succederà più.

Passiamo ora all’analisi della distribuzione delle strategie nella GS 2 chiusa:

Ifid	26 (3 )
Ammissione Responsabilità	23
Spiegazioni	27
Offerta di riparazione	1
Promesse	6
Alleggerimento	10 (10=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

Anche in questo caso prevalgono le spiegazioni sulle ifid, mentre aumentano sensibilmente le ammissioni rispetto alla GS 2 aperta; abbastanza stabili gli alleggerimenti (tutti del tipo 7c), mentre c'è un buon aumento delle promesse in modalità chiusa.

Osserviamo adesso le prestazioni degli stessi soggetti da noi già analizzati nella GS 2 aperta e iniziamo da **Z -5**:

*Mario: ¡Por fin! ¡Ya me iba!*

A (Valerio): Lo siento Se me ha escapado el autobus y el siguiente no pasaba hasta después de media hora.

B (Mario): Pues llevo esperandote media hora....podias haber avisado, creia que se te había olvidado que hemos quedado.

A: No tengo saldo en el móvil, lo siento.....¿Entramos?

B: Bueno, vamos.

Il dialogo completato da questo informante in modalità chiusa è abbastanza simile a quello da lui completato in modalità aperta: è presente una doppia ifid ("lo siento"), una spiegazione dei motivi che hanno portato Valerio a fare tardi, e un alleggerimento di tipo 7c che tende a far dimenticare l'accaduto all'interlocutore e a spingere la sua attenzione verso i fatti futuri (in questo caso il progetto di ingegneria dei trasporti). Segnaliamo, come era accaduto per numerose prestazioni del gruppo A, il tema sfruttato del telefonino, che alcune volte è stato dimenticato a casa, oppure non ha credito residuo sufficiente per effettuare la chiamata e avvertire l'amico del ritardo come in questo specifico DCT qui sopra analizzato e anche nel DCT aperto dello stesso informante.

Vediamo ora il DCT completato da **Z-29**:

*Mario: ¡Por fin! ¡Ya me iba!*

A (Valerio): Lo siento mucho pero como ya sabes me ha traído mi padre en coche y le dije que había quedado contigo a las 4, que llegaba a casa a las 15:45 pero se ha entretenido hablando con unos amigos. Tu ya sabes como es mi padre, se lia a hablar y se le hacen las tantas. Cuando llegó a casa ya eran las 16:15 y como me he dejado el móvil en casa no te he podido avisar de que llegaba tarde.

In questo caso l'allievo interpreta il DCT facendo recitare una sola lunga battuta a un interlocutore, dato che la battuta iniziale dell'altro interlocutore è già fornita nel DCT a modalità chiusa. Questo era accaduto anche per i dati del gruppo A in modalità chiusa: sembra confermarsi l'ipotesi che il DCT aperto favorisce più scambi di battute rispetto

## Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

al DCT chiuso e almeno così è stato per questo soggetto il cui dialogo a modalità aperta era stato molto più articolato con diversi scambi di battute reciproche (quattro ciascuno). Dal punto di vista pragmatico questo DCT presenta un ifid intensificata ("lo siento mucho"), un'ammissione di responsabilità e una lunga spiegazione sui motivi che hanno causato questo ritardo.

Vedremo se anche i dati provenienti dalla GS 3 si indirizzeranno verso DCT aperti più ricchi di battute e scambi rispetto ai DCT riempiti in modalità chiusa. Per il momento soffermiamoci sulla distribuzione delle strategie utilizzate dagli informanti per giustificarsi nella GS 3 aperta:

Ifid	20 (2 intens.)
Ammissione Responsabilità	20
Spiegazioni	13
Offerta di riparazione	1
Promesse	/
Alleggerimento	8 (8=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	2

In questo caso si riscontra una perfetta parità tra ifid e ammissioni di responsabilità e questa era stata una caratteristica della GS 3 sia aperta che chiusa anche nei dati della seconda fase raccolta dal gruppo A; le spiegazioni si confermano al terzo posto e gli alleggerimenti (assenti nella GS 1 per il tipo di scenario situazionale) si confermano al quarto posto in questa GS 3 aperta.

Sofferamoci ora su alcune prestazioni realizzate in questa GS 3 aperta e cominciamo dal frammento tratto dall'informante **Z-16**:

A (Candidato): Se puede?

B (Directivo): Si, adelante. Perdona la espera.

A: No importa. Supongo que tiene asuntos mas importantes que atender.

B: En absoluto. ¿Empezamos con la entrevista?

A: Si, he traído mi tesis de licenciatura como me pidió.

B: Estupendo.

Questo DCT include l'ifid appropriata da parte di un manager educato, e l'ammissione delle proprie responsabilità; è presente anche un alleggerimento 7c per incanalare la conversazione verso l'obiettivo principale che è l'intervista per il posto di lavoro.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

Passiamo ora al frammento tratto dal soggetto **Z-28**:

A (Directivo): Pase, perdona la espera, es que el jefe me llamó y tuve que hacer unas cosas.

B (Candidato): Bueno, no pasa nada, mejor tarde que nunca.

A: Bueno, empezamos a hablar sobre tu puesto de trabajo

B: Si, vamos alli.

Questo DCT presenta un ifid e un ammissione delle proprie responsabilità, pragmaticamente corretta da parte del manager; inoltre c'è la spiegazione dei motivi che hanno causato al manager questo ritardo (la convocazione da parte del direttore) e alla fine dello scambio c'è l'alleggerimento di tipo 7c molto appropriato in questo scenario situazionale in quanto permette di convogliare il pensiero e le energie degli interlocutori sull'evento centrale di tutta l'interazione, vale a dire sul colloquio di lavoro.

Vediamo adesso le strategie impiegate dai soggetti del gruppo Z per giustificarsi nella GS 3 chiusa:

Ifid	18 (3 intens.)
Ammissione Responsabilità	18
Spiegazioni	12
Offerta di riparazione	/
Promesse	/
Alleggerimento	15 (15=7c)
Alleggerimento lessicale	/
Niente	/

Nella GS 3 chiusa si registra la stessa situazione della corrispondente GS aperta: ifid e ammissioni sono le strategie più utilizzate alla pari, mentre qui gli alleggerimenti conquistano un notevole terzo posto a spese delle spiegazioni, un terzo posto che mai si era fatto registrare nella corrispondente GS completata dagli informanti del gruppo A.

Veniamo ora all'analisi delle produzioni di quegli stessi soggetti che abbiamo osservato nella GS 3 aperta e quindi inizieremo con il DCT tratto da **Z-16**:

*Candidato: Buenas tades, señor Velásquez. ¿Cómo está usted? Le he traído mi tesis de licenciatura tal como habíamos quedado.*

A (Directivo): Fantastico. Perdone por la espera. ¿me deja que le eche un vistazo?

B (Candidato) Por supuesto.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

In questo DCT l'informante si scusa tramite l'ifid e ammette la propria responsabilità (l'aver fatto attendere il giovane da intervistare); subito dopo passa all'alleggerimento di tipo 7c parlando della tesi di laurea del candidato al posto di lavoro e iniziando l'argomento principale di conversazione. Si conferma il fatto che il DCT chiuso elicitava un numero inferiore di scambi di battute rispetto al DCT aperto: infatti, c'erano state nel DCT aperto riempito da questo informante tre scambi reciproci, mentre qui ce n'è uno solo piuttosto breve.

Passiamo adesso al frammento tratto da **Z-28** e relativo alla GS 3 chiusa:

*Candidato: Buenas tades, señor Velásquez. ¿Cómo está usted? Le he traído mi tesis de licenciatura tal como habíamos quedado.*

A (Directivo): Buenas tardes, muy bien, aquí andaba algo liado de trabajo, pero bueno, como siempre.....

B (Candidato): Bueno, antes de nada quiero darle las gracias por esta oportunidad, me siento muy feliz.

A: Con respecto a su puesto de trabajo, olvidese. El dueño de la empresa ha puesto en el cargo a un familiar suyo.

B: Pero...si estaba ya todo hablado, no me puede decir esto.....

A: Lo siento, si lo desea puede marcharse ya.

B: Me parece indignante, claro que me voy. ¡ahora me alegro de no trabajar aquí!

Questo DCT è interpretato in modo particolare: qui si prospetta una situazione in cui il manager neppure svolge il suo colloquio con il candidato, ma direttamente lo informa che può andarsene perchè il posto di lavoro è già stato assegnato a un familiare del padrone. Il manager non si scusa, ammette soltanto a mezza bocca il proprio ritardo ("aquí andaba algo liado de trabajo, pero bueno, como siempre.....") e poi la conversazione si incanala verso un tono di rottura. L'informante aveva interpretato in maniera differente il dialogo in modalità aperta, con le scuse del manager e le sue ammissioni di responsabilità e spiegazioni dei motivi del ritardo. Va comunque detto che in questo DCT a modalità chiusa il nostro soggetto presenta un dialogo molto più ampio e con più battute reciproche rispetto a quello da lui stesso prodotto in modalità aperta e questo è in controtendenza con la maggior parte dei DCT completati da questo gruppo Z, che sono stati in genere più ampi e con più scambi di battute reciproche in modalità aperta. Vediamo per l'appunto la distribuzione degli scambi di battute nelle varie GS aperte e chiuse effettuate dal Gruppo Z per vedere in quale modalità si sono

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

registrate le produzioni più ampie e anche per vedere le eventuali differenze all'interno delle singole GS:

GS 1 aperta    153 scambi

GS 1 chiusa    107 scambi

GS 2 aperta    154

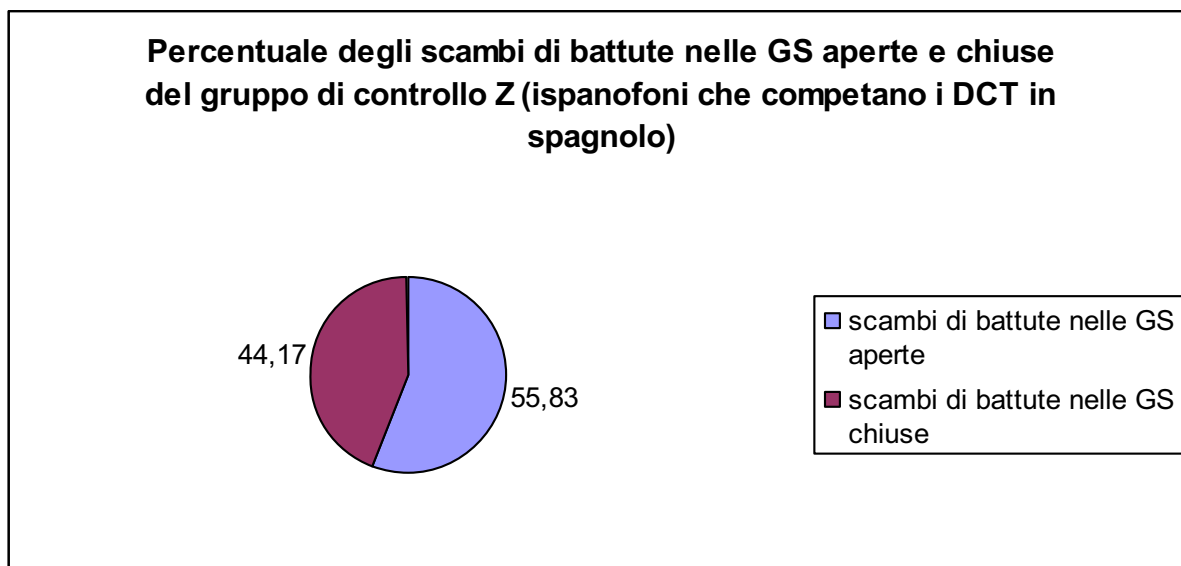
GS 2 chiusa    129

GS 3 aperta    138

GS 3 chiusa    116

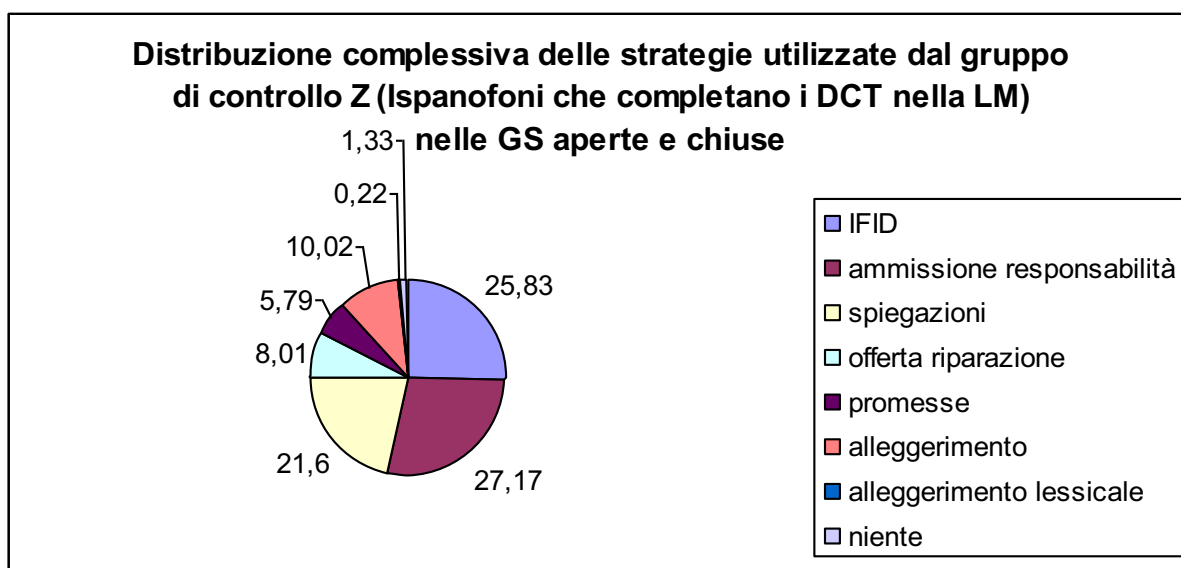
Totale scambi GS aperte 445 (55,83%)

Totale scambi GS chiuse 352 (44,17%)



Si conferma pertanto che la modalità aperta genera più scambi di battute in tutte le GS completate dal gruppo Z, mentre, di leggera misura, è la GS 2 quella con più scambi di battute, sia in modalità aperta che chiusa.

Vediamo ora la distribuzione grafica delle strategie utilizzate dal gruppo Z nelle GS aperte e chiuse:



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle GS aperte e chiuse del gruppo Z

Le due strategie principali delle giustificazioni sono le IFID e le ammissioni di responsabilità (vedi 5.4.2) e sono le più frequenti nelle prestazioni del gruppo Z. Le spiegazioni si confermano come il terzo punto cardine delle giustificazioni, mentre va rilevata l'interessante percentuale degli alleggerimenti che il gruppo Z usa più degli altri due gruppi

#### **6.4.2: Confronto strategie nelle GS aperte dei gruppi Principale, Y, Z (fase principale dello studio)**

Osserviamo ora le statistiche totali relative alla distribuzione delle strategie utilizzate per giustificarsi sia in modalità aperta che in modalità chiusa riguardanti i gruppi della nostra ricerca: Principale, Y e Z) per vedere se si verificano dei dislivelli sensibili nei risultati. Iniziamo dalla modalità aperta

	Gruppo Principale	Gruppo Y	Gruppo Z
Ifid	29,04%	28,90%	24,25%
Ammissione Responsabilità	30,56%	25,00%	25,74%,
Spiegazioni	19,36%	28,90%	21,78%
Offerta di riparazione	8,16%	3,51%	9,40%
Promesse	6,22%	6,25%	5,44%
Alleggerimento	6,17%	7,03%	9,90%
Alleggerimento lessicale	0,14%	/	0,49%
Niente	0,69%	0,31%	2,97%

Questo confronto sulle strategie utilizzate nelle GS aperte dai tre gruppi della fase principale della ricerca mostra che gli allievi di italiano LS hanno usato più IFID e ammissioni di responsabilità dei due gruppi di nativi, un dato senz'altro interessante quando consideriamo, come abbiamo spesso detto in questo studio, che le IFID e le ammissioni di responsabilità sono comunque i punti cardine di una giustificazione. Questo testimonia che gli informanti hanno senz'altro, nella maggior parte dei casi, una buona consapevolezza pragmatica dei contesti situazionali loro presentati. Anche le altre strategie per scusarsi più o meno rientrano nella media e soltanto le spiegazioni sono un po' al di sotto delle prestazioni dei nativi, soprattutto se paragonate agli italofoni che le hanno usate in una percentuale superiore quasi del 10%.

#### **6.4.3: Confronto strategie nelle GS chiuse dei gruppi Principale, Y, Z.**

Vediamo ora le statistiche relative alle GS chiuse completate dai tre gruppi nella fase principale dello studio:

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto strategie GS aperte e chiuse dei gruppi Principale, Y e Z

	Gruppo Principale	Gruppo Y	Gruppo Z
Ifid	27,84%	29,70%	27,12%
Ammissione Responsabilità	27,20%	28,45%	28,34%
Spiegazioni	19,54%	24,64%	21,45%
Offerta di riparazione	9,32%	7,56%	6,88%
Promesse	5,36%	3,34%	6,07%
Alleggerimento	5,61%	6,39%	10,12%
Alleggerimento lessicale	0,12%	/	/
Niente	4,98%	/	/

Possiamo osservare che nelle GS chiuse le percentuali delle varie strategie utilizzate sono molto simili: le disparità maggiori si riscontrano nelle spiegazioni, più usate dagli italofofoni del gruppo Y rispetto agli altri due gruppi, e negli alleggerimenti, maggiormente utilizzati dal gruppo Z. L'uso delle strategie fatto dai soggetti principali della ricerca (gruppo Principale) appare complessivamente adeguato, come dimostra anche l'uso delle offerte di riparazione (una strategia sempre importante quando si articola una giustificazione, come già affermato in 5.4.2) in maggior percentuale rispetto agli altri due gruppi.

**6.4.4: Confronto strategie nelle GS aperte e chiuse dei gruppi Principale, Y, Z.**

	Gruppo Principale	Gruppo Y	Gruppo Z
Ifid	28,41%	29,11%	25,83%
Ammissione Responsabilità	28,81%	26,50%	27,17%
Spiegazioni	19,45%	26,70%	21,60%
Offerta di riparazione	8,76%	5,44%	8,01%
Promesse	5,77%	4,81%	5,79%
Alleggerimento	5,71%	6,62%	10,02%
Alleggerimento lessicale	0,13%	/	0,22%
Niente	2,92%	0,20%	1,33%

Possiamo vedere come le IFID (con differenze percentuali limitate) e le spiegazioni (con ampio margine) siano usate maggiormente dai nativi italiani, mentre gli ispanofoni che studiano italiano (Gruppo Principale) utilizzano maggiormente le ammissioni di responsabilità e le offerte di riparazione. Dal canto loro, i nativi ispanofoni usano maggiormente le promesse (in strettissima percentuale) e con più ampio margine gli



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto strategie GS aperte e chiuse dei gruppi Principale, Y e Z

alleggerimenti. I “niente”, ovvero fogli bianchi, sono più ricorrenti nel Gruppo Principale.

Possiamo inoltre confrontare queste percentuali relative ai nostri dati con quelle sui dati che aveva raccolto Rojo (2005:71). Ecco le statistiche di Rojo :

Strategie	M aschi	Femmine	Totale	%
IFID	3	4	7	15,2%
Ammissione di Responsabilità	10	6	16	34,8 %
Spiegazioni	2	6	8	17,4%
Offerte di riparazione	8	6	14	30,4%
Promesse	1	0	1	2,2%
Totale delle strategie	24	22	46	100%

(schema tradotto e adattato da Rojo 2005 :171).

Rojo ha pochi partecipanti per il suo studio, tre maschi e quattro femmine, perchè lei è interessata anche a vedere se c'è differenza tra le prestazioni dei due generi nell'atto di giustificarsi. Nella sua analisi dei dati emerge la predominanza delle ammissioni di responsabilità che raggiungono una percentuale superiore a quella dei tre gruppi impegnati nella fase principale del nostro studio. Molto alta è anche la percentuale delle offerte di riparazione, in quanto il roleplay che serve a raccogliere i dati di Rojo presenta una situazione in cui un amico ha preso il computer portatile dell'altro in prestito e poi lo ha rovinato facendo cadere un caffè sopra la tastiera. Naturalmente colui che deve giustificarsi in questo caso si profonde in offerte di riparazione, perchè ha fatto un danno abbastanza grave e deve in qualche modo rimediare. Lo studio di Rojo è molto interessante per vari aspetti e intuizioni socioculturali, come già osservato in 1.5.3, ma limitato sia nel numero dei partecipanti (sette) che in quello dei contesti situazionali (solo uno) per poter giungere a conclusioni più oggettive. Il nostro studio, invece, conferma da vicino ciò che aveva detto Olshtain (1989:157-159), che affermava che le ifid e le ammissioni di responsabilità erano da considerarsi strategie generali delle GS in varie lingue, mentre le altre strategie dipendevano dalla situazione specifica (come nell'esempio del portatile di Rojo che richiede molte offerte di riparazione). Come avevamo già notato in 6.1.6, Olshtain asserisce (1989:171) che l'ipotesi della generale distribuzione di queste due strategie in tutti i tipi di GS è pienamente confermata dallo spoglio e dall'analisi dei dati.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto strategie GS aperte e chiuse dei gruppi Principale, Y e Z

La nostra ricerca pertanto sembra confermare a tutti gli effetti i risultati ottenuti dagli studiosi che hanno utilizzato il modello CCSARP per codificare le categorie, vale a dire che le ifid e le ammissioni di responsabilità sono i cardini delle giustificazioni adeguate o comunque dell'atto di giustificarsi: c'è soprattutto da parte degli italofofoni (gruppo Y) un notevole utilizzo delle spiegazioni, mentre le altre strategie variano nella percentuale di utilizzo a seconda del contesto situazionale presentato.

#### **6.4.5: Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Z**

Passiamo ora alle chiusure conversazionali completate dal Gruppo Z; in totale abbiamo raccolto i seguenti dati su questo atto comunicativo:

CC aperte 58

CC chiuse 58

Totale CC 116

Iniziamo la nostra analisi dalle strategie utilizzate dagli informanti per chiudere la CC1 aperta:

PCC / ST                      20

PCC                              7

ST                                /

Niente                         2

La strategia più idonea (quella PCC e scambio terminale) prevale ma ci sono anche ricorrenze di strategie con le sole prechiusure e senza un reciproco scambio terminale, forse per il tipo di scenario situazionale.

Vediamo ora alcuni frammenti specifici tratti da questa CC 1 aperta e iniziamo da **Z-18**:

A (chico): Hola señora. ¿va usted a Roma?

B (Señora): Si, obviamente.

A: No seas grosera, que yo estoy de buenas.

B: Lo siento. No paso por mi mejor momento.

A: No pasa nada. Ya nos veremos en Roma.

B: Adiós.

Questo DCT è un po' strano nel suo svolgimento, quasi accennando a una situazione di litigio tra i due interlocutori: sono comunque presenti alcune strategie di base per terminare le CC, quali l'entrata nelle fasi finali dell'interazione ("no pasa nada. Ya nos veremos en Roma") e un breve, non reciproco, saluto di commiato ("adiós" espresso dalla signora).

Vediamo allora un altro DCT, tratto dal soggetto **Z-4**:

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Z

A (Chico): ¿Ha estado en Roma alguna vez?

B (Señora): Si, muchas.

A: Que emocionante. Es mi primera vez.

B: Tengo ganas del volver a ver la ciudad.

A: Tengo ganas de llegar.

B: Se te ve muy contento.

A: Me voy que paró el tren. Muchas gracias.

B: Hasta luego. Nos veremos.

Il dialogo presenta uno svolgimento più naturale e logico rispetto a quello osservato prima: il ragazzo entra nella sequenza finale della conversazione (“me voy que paró el tren”) e ringrazia la signora nell’accomiatarsi da lei (“muchas gracias”) mentre a sua volta la signora risponde al saluto di commiato del giovane (“Hasta luego. Nos veremos”).

Soffermiamoci ora sulle strategie impiegate dai partecipanti al test per terminare le conversazioni nella CC 1 chiusa:

PCC / ST	25
PCC	4
ST	/
Niente	/

Si registra qui un numero maggiore di strategie complete rispetto alla CC 1 aperta: infatti le CC con PCC e ST adeguati sono il 86,20% del totale mentre in modalità aperta erano state il 68,96% del totale.

Vediamo ora alcune produzioni di questi allievi nella CC 1 chiusa e cominciamo quindi da Z-4, appena analizzato nella CC 1 aperta:

*B: ¿Conoce Roma?*

*A: No, es la primera vez.*

*B: ¿De verdad? Estoy segura de que le gustará. ÉS una ciudad con mucha historia y muchas actividades*

*A: Estoy seguro de que lo pasaré muy bién.*

*B: Espero que si. Mire, ya llegamos a la estación.*

*A: ¡Por fin voy a llegar a Roma!*

B (Señora): Estas muy entusiasmado

A (Chico): Tengo ganas de bajar ya!!

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Z

B: Es una gran ciudad. Sobre todo ahora que luce el sol.

A: Si, muchas gracias, nos vemos. Adiós.

B: Hasta luego.

Questo DCT è realizzato in maniera simile al precedente di questo stesso informante: il ragazzo inizia la prechiusura del dialogo e si accomiata dalla signora, che a sua volta risponde al saluto e completa lo scambio terminale.

Vediamo ora cosa ha prodotto in modalità chiusa l'allievo **Z-18**, la cui prestazione in modalità aperta era stata un po' particolare:

*B: ¿Conoce Roma?*

*A: No, es la primera vez.*

*B: ¿De verdad? Estoy segura de que le gustará. És una ciudad con mucha historia y muchas actividades*

*A: Estoy seguro de que lo pasaré muy bien.*

*B: Espero que si. Mire, ya llegamos a la estación.*

*A: ¡Por fin voy a llegar a Roma!*

B (Señora): Hola de nuevo chico, ¿quieres que te enseñe alguna parte de Roma?

A (Chico): Hola, muchas gracias. ¿Me podrías decir cómo se va al Coliseo romano?

B: Claro que si, ¿prefieres que te acompañe?

A: No, prefiero descubrir Roma por mi mismo.

B: Yo no sé dar las indicaciones, yo sé llegar.

A: Pues entonces, gracias por todo. No la molesto más. Adiós.

B: Adiós.

Il dialogo è più ampio e articolato di quello che lo stesso soggetto aveva riempito in modalità aperta, sebbene il passaggio dall'ultimo argomento di conversazione all'entrata nella sequenza finale dell'interazione sia piuttosto rapido (anche se il giovane viaggiatore ringrazia la signora per provare a fornirgli aiuto). L'indispensabile per concludere una conversazione è comunque presente in questo DCT, incluso il reciproco scambio finale di "adiós".

Passiamo ora alla distribuzione delle strategie utilizzate per chiudere le conversazioni nella CC 2 aperta:

PCC / ST	23
PCC	2
ST	/



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Z

dobbiamo dire che le sole PCC non rappresentano proprio una strategia negativa: significa che gli allievi sono arrivati alle fasi finali della conversazione in maniera abbastanza adeguata ma che poi non hanno inserito il reciproco scambio terminale (osa che qualche volta può succedere anche nella realtà). Peggiori sarebbero le realizzazioni, peraltro pressochè nulle osservando tutti i dati della nostra ricerca, con il solo scambio terminale e senza chiudere l'ultimo argomento di conversazione. Questa evenienza non si è mai verificata nei dati raccolti mediante il gruppo Z

Osserviamo adesso qualche DCT tratto dai nostri soggetti e relativo alla CC chiusa e iniziamo da **Z-8** che già avevamo osservato in modalità aperta:

*A: Entonces, ¿vienes a mi casa esta tarde? Así podemos charlar un rato.*

*B: Me gustaría pero hoy no puedo, tengo que acompañar a mi madre al doctor.*

*A: ¿A qué hora vas?*

*B: A las 5 de la tarde.*

*A: ¿No podéis ir antes?*

*B: No, tenemos cita a las 5. pero podría venir a tu casa otro día...*

A (Chica): Pero es que mañana yo no puedo.

B (Su amiga): Bueno, pues intentaré ir después de la cita con el doctor.

A: Vale

B: Pero no se si me dará tiempo.

A: Bueno, tu inténtalo.

B: Venga, hasta luego.

A: Hasta luego.

Questo DCT ricalca molto da vicino quello realizzato da questo soggetto nella CC 2 aperta: c'è anche lo stesso numero di battute scritte sul foglio, vale a dire sette. Come spesso accade, le prechiusure sono improntate all'organizzazione di appuntamenti futuri, poi c'è l'entrata nella sequenza finale dell'interazione (espressa dal "venga") e quindi un reciproco scambio terminale di "hasta luego".

Analizziamo adesso il frammento tratto da **Z-13** che già avevamo visto in modalità aperta:

*A: Entonces, ¿vienes a mi casa esta tarde? Así podemos charlar un rato.*

*B: Me gustaría pero hoy no puedo, tengo que acompañar a mi madre al doctor.*

*A: ¿A qué hora vas?*

*B: A las 5 de la tarde.*

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Z

A: *¿No podéis ir antes?*

B: *No, tenemos cita a las 5. pero podría venir a tu casa otro día...*

A (Chica): Claro, o si no pasate después del doctor.

B (Su amiga): Es muy buena idea, pero tengo que dejar a mi madre primero en casa.

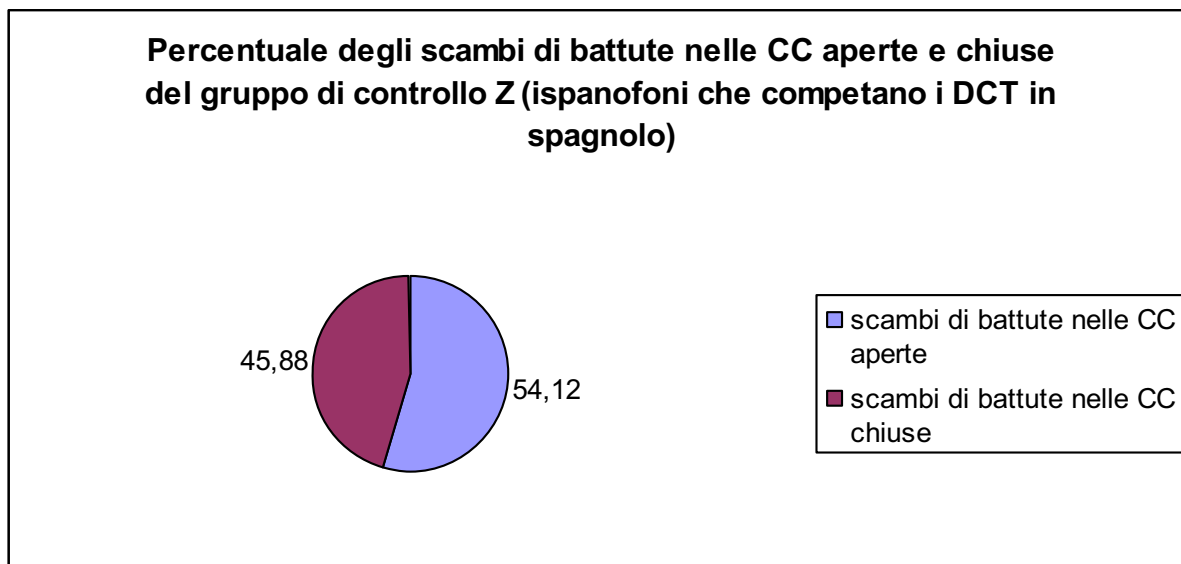
A: No te preocupes, tu déjala y ya te quedas a dormir en mi casa.

B: Perfecto, ¿en eso quedamos entonces, no?

A: Sí, luego nos vemos.

Anche in questo caso, come sopra, il DCT completato in modalità chiusa ricalca piuttosto da vicino quello riempito in modalità aperta: c'è lo stesso numero di battute (cinque in questo caso) in entrambe le realizzazioni, e si arriva alla sequenza finale dell'interazione mediante l'organizzazione riuscita dell'appuntamento tra le due amiche. Lo scambio terminale ("si, luego nos vemos") conclude adeguatamente l'interazione. Ora, come abbiamo fatto per le GS, osserviamo la distribuzione degli scambi di battute nelle varie CC aperte e chiuse per vedere in quale modalità si sono riscontrati più scambi:

CC 1 aperta	202 scambi	CC 1 chiusa	156 scambi
CC 2 aperta	172	CC 2 chiusa	161 scambi
Totale scambi CC aperte	374 (54,12%)	Totale scambi CC chiuse	317 (45,88%)



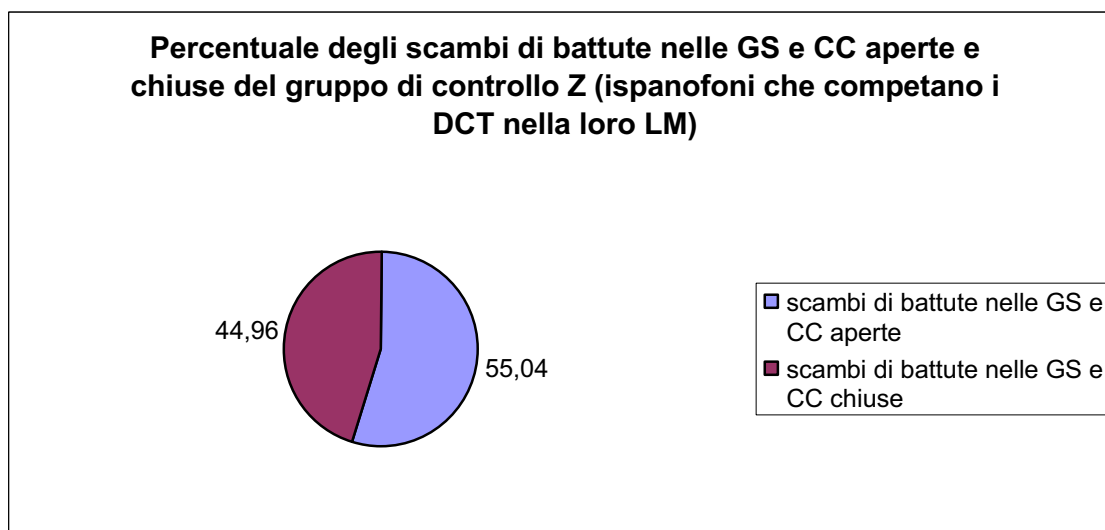
Pertanto, come visto prima per le GS, anche per quanto concerne le CC i DCT aperti generano negli informanti più scambi complessivi di battute rispetto ai DCT chiusi, sia nella CC 1 che nella CC 2.

Vediamo ora le percentuali complessive(GS + CC) degli scambi di battute realizzate dai soggetti del gruppo Z:

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Z

Scambi nei DCT aperti 819 (55,04%)

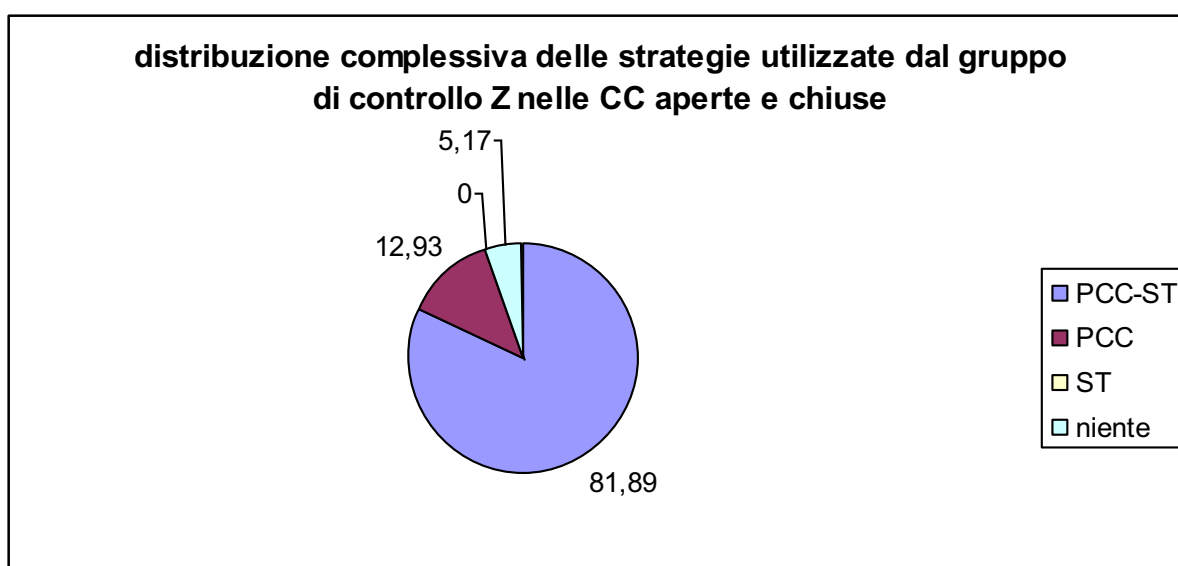
Scambi nei DCT chiusi 669 (44,96%)



Abbiamo dunque la conferma che i soggetti del gruppo Z scrivono più battute in tutti gli atti comunicativi aperti da loro completati rispetto a quelli chiusi.

Si conferma pertanto la tendenza che avevamo notato e riferito a proposito delle prestazioni del gruppo A, vale a dire che in genere i DCT a modalità aperta causano produzioni più ampie di quelli a modalità chiusa: per il gruppo A, questo potevamo vederlo per i livelli di prestazione conseguiti dagli informanti, mentre in questo caso ci siamo basati sul conteggio effettivo degli scambi di battute fatti registrare nelle due modalità.

Osserviamo adesso la distribuzione grafica delle strategie utilizzate dal gruppo Z nelle CC aperte e chiuse:



Gli informanti del gruppo Z utilizzano in percentuale molto ampia la strategia con PCC e ST inclusi, che riteniamo la migliore per quest'atto interattivo. In qualche caso non



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati    Analisi delle CC aperte e chiuse del gruppo Z

aggiungono lo scambio terminale che, come più volte ribadito a partire da 1.4 e dall'analisi approfondita che ne fecero Schegloff e Sacks (1973), è una strategia necessaria per un'uscita coordinata dall'interazione che sta avendo luogo.

#### **6.4.6: Confronto strategie nelle CC aperte dei gruppi Principale, Y, Z (fase principale dello studio)**

Osserviamo ora le statistiche totali relative alla distribuzione delle strategie utilizzate per chiudere le conversazioni sia in modalità aperta che in modalità chiusa riguardanti tutti i gruppi della nostra ricerca: Principale, Y e Z) per vedere se si verificano dei dislivelli sensibili nei risultati. Iniziamo dalla modalità aperta

	Gruppo Principale	Gruppo Y	Gruppo Z
PCC / ST	74,40%	90,00%	74,15%
PCC	10,11%	10,00%	15,51%
ST	0,59%	/	/
Niente	14,88%	/	10,34%

Osserviamo che sono gli italofoeni a far registrare le prestazioni che dal punto di vista dell'analisi della conversazione sono le più appropriate, mentre i due gruppi di ispanofoni fanno segnare risultati abbastanza simili, soprattutto per quanto riguarda la strategia PCC/ST che ha valori statistici pressochè uguali nei gruppi Principale e Z.

#### **6.4.7: Confronto strategie nelle CC chiuse dei gruppi Principale, Y, Z.**

Vediamo ora le statistiche relative alle CC chiuse completate dai tre gruppi nella fase principale dello studio:

	Gruppo Principale	Gruppo Y	Gruppo Z
PCC / ST	70,00%	72,71%	89,65%
PCC	10,00%	21,59%	10,35%
ST	/	4,28	/
Niente	20,00	1,42	/

Nelle CC chiuse è il gruppo Z che fa registrare i risultati più appropriati per l'ampio uso di PCC e ST insieme; i risultati del gruppo Principale (quelli che studiano l'italiano come LS) sono abbassati da frequenti presenze dei fogli bianchi, catalogati come«niente». Comunque il gruppo Principale usa la strategia con PCC e ST in percentuale non troppo lontana da quella degli italofoeni

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati Confronto strategie CC aperte e chiuse dei gruppi Principale, Y e Z

#### **6.4.8: Confronto strategie nelle CC aperte e chiuse dei gruppi Principale, Y, Z.**

Sofferamoci ora sulla distribuzione delle strategie impiegate dai soggetti per terminare le conversazioni in tutti i nostri gruppi di ricerca (Principale, Y, Z):

	Gruppo Principale	Gruppo Y	Gruppo Z
PCC / ST	71,95%	81,42%	81,89%
PCC	10,05%	15,71%	12,93%
ST	0,26%	2,14%	/
Niente	17,72%	0,71%	5,17%

Vediamo come questi risultati dimostrino che la strategia che utilizza sia le PCC che gli scambi terminali sia sempre predominante, soprattutto nei gruppi che completano i DCT nella loro LM; molto lontana in percentuale viene la strategia con l'impiego delle sole prechiusure, senza scambio terminale, mentre la presenza del solo scambio terminale e' molto rara, e i "niente" sono piu' frequenti tra gli allievi del gruppo Principale, che sono quelli che devono completare i DCT nella loro LS.

Abbiamo presentato qui sopra i risultati conseguiti dal gruppo Z e li abbiamo confrontati con i risultati dei gruppi Principale e Y per cio' che concerne l'impiego delle strategie utilizzate per giustificarsi e per chiudere le conversazioni.

Siamo adesso pronti a passare alla descrizione dell'analisi dei dati fatta dal ricercatore indipendente sulle prestazioni del gruppo Principale nella seconda fase della ricerca per poter poi presentare le conclusioni adeguate per il nostro studio.

#### **6.5: Presentazione dell'analisi dei dati del ricercatore indipendente.**

Come da noi scritto nella sezione 5.5 di questa ricerca, studi di questo tipo hanno bisogno dell'analisi dei dati fatta da un ricercatore indipendente per garantirne la validità scientifica. Pertanto, nel nostro caso, un ricercatore indipendente madrelingua italiano, con preparazione linguistica adeguata, ha analizzato i dati provenienti dalla seconda fase della ricerca per quanto concerne il Gruppo Principale (soggetti ispanofoni universitari e studenti delle EOI che completano i DCT nella loro LS italiano).

I risultati conseguiti dal ricercatore indipendente sono visibili nell'appendice B del nostro lavoro, così come la lettera firmata in cui lo studioso dichiara le proprie modalità di collaborazione e tutto ciò che ha effettivamente fatto. Vogliamo ora descrivere le differenze riscontrate nei vari sottogruppi e per i due atti comunicativi delle GS e delle CC tra la nostra analisi e quella del ricercatore indipendente, tenendo bene in mente

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

quanto già detto in 5.5, vale a dire la necessità di raggiungere almeno una percentuale di accordo del 70% per validare i risultati della ricerca.

Iniziamo pertanto l'analisi incrociata dei nostri dati e di quelli del ricercatore dal sottogruppo C1, sia per quanto concerne le GS che le CC.

#### **6.5.1: Analisi incrociata dei dati relativi al sottogruppo C1.**

Cominceremo quindi dalle GS aperte e notiamo che per quanto concerne la GS 1 c'è una sola prestazione valutata diversamente, vale a dire quella di C1-5 da noi valutata parzialmente incompleta e considerata accettabile dal ricercatore indipendente. Vediamo quindi questa prestazione (C1-5) così come l'ha svolta l'informante:

A (Valentina): Ciao professore, quando le ho visto, ho ricordato che il libro ce mi prestò l'ho lasciato a casa sulla tavola.

B (Professore): Accidenti, oggi pomeriggio bisogna ritornarlo alla biblioteca.

A: Non si preoccupare professore, dopo lezione andrò a casa e gliene porterò, così potrà ritornarlo in tempo

Avevamo osservato questa performance anche durante l'analisi dei dati del sottogruppo C1 nella sezione 6.2.1 e avevamo commentato sull'informalità del DCT denotata dal "ciao" con cui ci si riferisce al docente, sulla mancanza di scuse che sarebbero invece adeguate al contesto e anche su alcune inesattezze a livello linguistico nell'esprimersi; il ricercatore indipendente ha optato invece per l'accettabilità, forse basandosi sulla presenza di alcune strategie proprie delle GS come l'ammissione di responsabilità e l'offerta di riparare rapidamente all'errore commesso.

Anche per la GS 2 aperta c'è una sola variante, cioè la performance di C1-23 che passa dal nostro "appropriato" all'accettabile del ricercatore. Sembra dunque che nel complesso i risultati siano molto simili per questo sottogruppo e ciò è confermato dalla GS 3 aperta dove c'è un solo punto di leggero contrasto tra le due analisi: infatti la prestazione di C1-9 è stata da noi considerata accettabile, mentre lo studioso ha scritto *accettabile con un punto interrogativo*. A questo proposito informiamo che mettiamo in corsivo le categorie che a volte il ricercatore indipendente ha creato e che esulano leggermente dalle quattro categorie principali dove andrebbero piazzati i dati analizzati. Anche volendo considerare questa valutazione differente, si raggiunge comunque un accordo sulle GS aperte del sottogruppo C1 pari al 95,65 ampiamente al di sopra della media necessaria per riconoscere la validità della ricerca.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

Per le GS chiuse si sono registrate le seguenti differenze : nella GS 1 le performances di C1-3, C1-21 e C1-22 sono state considerate da noi accettabili e dal ricercatore indipendente appropriate; nella GS 2 chiusa, il DCT dell'informante C1-18 è stato da noi valutato accettabile e dal ricercatore indipendente appropriato; allo stesso modo, nella GS 3 chiusa, l'allievo C1-1 è stato valutato da noi accettabile e dal ricercatore indipendente appropriato. La percentuale di accordo è anche qui molto alta e raggiunge il 92,75%.

Vogliamo osservare proprio il DCT del soggetto **C1-1** (GS 3 chiusa) per commentarlo ulteriormente:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.*

A (Manager): Scusa per il mio ritardo. Sono un po' affaticato. Grazie per la tesi. Devo dirti che il colloquio, programmato per le 17.00, dopo un'ora non è iniziato. Lo sento.

B (Laureato): Ma posso venire altro giorno

A: Sì, il stesso colloquio sarà il 25 di luglio.

B: Grazie

A: Ciao! Ci vediamo nel colloquio!

B: Ciao

Noi abbiamo ritenuto che l'informalità del manager in questo scenario non fosse appropriata e pur riconoscendo la presenza di adeguate strategie per giustificarsi, quali ifid, ammissione di responsabilità e spiegazione, e anche considerando che ci sono errori a livello linguistico, abbiamo assegnato il livello accettabile a questo DCT, laddove lo studioso indipendente ha assegnato invece il livello appropriato.

Passando alle CC, possiamo osservare tutti i risultati relativi alle CC1 e CC2 aperte e chiuse siano stati perfettamente uguali, avendo il ricercatore indipendente posizionato i DCT analizzati nelle stesse categorie in cui li avevamo noi stessi posizionati. Pertanto si registra un'accordo del 100% per le CC aperte e chiuse. La percentuale totale di accordo per il sottogruppo C1 è quindi del 96,52%. Vedremo di seguito le percentuali di accordo fatte registrare dai successivi sottogruppi, ma possiamo senz'altro dire che l'inizio dell'analisi incrociata sembra propendere per un alta percentuale di accordo tra di noi e il ricercatore indipendente.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

### **6.5.2: Analisi incrociata dei dati relativi al sottogruppo C2 (EOI).**

Iniziamo quest'analisi naturalmente dalle GS aperte e vediamo che per quanto riguarda la GS 1 si registra una differenza nel valutare la prestazione di C2-16, da noi considerata accettabile, ma appropriata secondo il ricercatore indipendente. Nella GS 2 aperta si registrano differenze in C2-6 (valutato come *appena accettabile* dal ricercatore e accettabile secondo noi); in C2-14 (accettabile per il ricercatore e appropriata per noi), in C2-24 (accettabile per il ricercatore e appropriata per noi) e in C2-26 (appena accettabile per il ricercatore e accettabile secondo noi). Infine nella GS 3 aperta si registrano tutte valutazioni uguali delle prestazioni (percentuale del 100%) e pertanto la percentuale complessiva di accordo sulle GS aperte è del 94,94%.

Osserviamo più in dettaglio la prestazione di **C2-24** per la GS 2 aperta che già avevamo analizzato nella sezione 6.2.2:

A (Valerio): Ciao Mario, come va?

B (Mario): Cosa dici? Sei arrivato con più di mezz'ora di ritardo e l'unica cosa che ti viene è "come va?"

A: Scusa, ma ho avuto un problema con la macchina e non ho potuto arrivare prima.

B: Ma perchè porti un telefonino? Per ascoltare la musica ?

A: Oggi non l'avevo preso. Ma guarda, ieri ho lavorato tutta la sera e ho fatto un sacco di cose.

Noi abbiamo valutato appropriato questo DCT perchè presenta diverse strategie idonee per scusarsi, dopo l'iniziale tentativo di Valerio di fare finta che nulla fosse accaduto (cosa che può senz'altro verificarsi nella realtà in questo tipo di scenario). Ci sono l'ifid, l'ammissione del proprio ritardo, spiegazioni varie anche sul perchè l'amico non è stato avvertito del ritardo e un alleggerimento verso la fine del dialogo per distogliere l'attenzione di Mario dal ritardo e per focalizzarsi sul lavoro che Valerio ha già in parte svolto da solo a casa. Pertanto per l'uso adeguato di molte strategie importanti per le GS abbiamo catalogato il DCT come appropriato mentre il ricercatore lo ha considerato di un gradino più basso, vale a dire accettabile.

Soffermiamoci ora sulle GS chiuse e vediamo che nella GS 1 chiusa le valutazioni sono tutte uguali, mentre nella GS 2 la prestazione di C2-26 è *appena accettabile* per il ricercatore ma accettabile secondo noi, e quella di C2-27 è *accettabile con punto interrogativo* per il ricercatore, ma accettabile secondo noi. Come possiamo notare, noi consideriamo in questi casi di "*appena accettabile*", oppure *accettabile con punto*

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

*interrogativo*, che il parere del ricercatore indipendente sia diverso dal nostro, anche se ovviamente lo è di stretta misura, proprio per una valutazione il più oggettiva possibile delle percentuali di accordo. Per la GS3 chiusa, le differenze si registrano in C2-9 (accettabile per noi e *accettabile con punto interrogativo* per il ricercatore), in C2-21 (*appena accettabile* per il ricercatore e accettabile per noi), e in C2-26 (*appena accettabile* per il ricercatore e accettabile per noi). Anche qui la percentuale di accordo tra le nostre analisi è del 94,94%.

Veniamo adesso alle CC aperte, e iniziamo dalla CC 1 che fa registrare tutte valutazioni uguali delle prestazioni, mentre la CC 2 aperta presenta differenze per quanto concerne C2-3 (appropriato per noi e accettabile per il ricercatore), C2-22 (accettabile per noi e appropriato per il ricercatore) e C2-31 (appropriato per noi e accettabile per il ricercatore). La percentuale di accordo è qui del 95,45%.

Vediamo ora il DCT **C2-3** (CC 2 aperta) che ha fatto segnare valutazioni diverse tra noi e lo studioso:

A (Ragazza): Ciao Ana, sono Rosa, è da tanto che non ci vediamo, sono contentissima di averti trovato.

B (Amica): Rosa, anch'io sono contenta ma purtroppo adesso non ho tanto tempo per parlare con te.

A: Non c'è problema, anch'io ho cose da fare, perchè non ci vediamo un altro giorno e parliamo con più calma.

B: Sì, benissimo, io sono libera questo venerdì, cosa mi dici?

A: Io dalle sei in poi non ho niente da fare, quindi direi di sì, ci vediamo alle sette in piazza Castello.

B: Perfetto, a venerdì.

A: Ci vediamo venerdì, ciao cara.

Questo DCT ci è sembrato appropriato per la presenza di adeguate prechiusure con l'organizzazione di appuntamenti futuri e l'entrata coordinata nella sequenza finale dell'interazione, poi conclusa con un reciproco scambio terminale. Il ricercatore indipendente ha assegnato il livello accettabile a questa prestazione.

Per le CC chiuse, nella CC1 è differente la valutazione della prestazione di **C2-11**, da noi definita accettabile e definita parzialmente incompleta dal ricercatore indipendente; a questo proposito vediamo questo DCT in dettaglio:

B: *Conosce Roma?*

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

*A: No, signora, sto andando a Roma per la prima volta*

*B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni*

*A: Sono sicuro di divertirmi molto*

*B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.*

*A: Finalmente sono arrivato a Roma!*

B (Signora): le auguro una buona stanza.

A (Viaggiatore): Grazie mille, ciao

B Ciao.

In effetti questa prestazione è al limite tra accettabile e parzialmente incompleta: si registra una prechiusura (anche per le battute già fornite all'allievo) e anche uno scambio terminale reciproco seppure informale e non in linea con la lingua predisposta che è invece formale.

A sua volta, nella CC2 chiusa, si riscontrano differenze in C2-4 (accettabile per il ricercatore e appropriato per noi), e in C2-14 (appropriato per il ricercatore e accettabile per noi). Anche per quello che riguarda le CC chiuse la percentuale è del 95,45%.

La percentuale totale di accordo per il sottogruppo C2 è quindi del 95,15%, anche questa molto alta come quella registrata per il sottogruppo C1.

### **6.5.3: Analisi incrociata dei dati relativi ai sottogruppi D1-D2.**

Cominciamo quest'analisi come sempre dalle GS aperte e osserviamo che per quanto concerne la GS 1 la variazione riguarda l'informante D1-16 la cui prestazione è stata valutata da noi accettabile e dal ricercatore appropriata; nella GS 2 si riscontrano differenze in D1-16 e D1-18, entrambi DCT accettabili per noi, ma appropriati secondo il ricercatore; mentre nella GS 3 aperta, la differenza si riscontra in D1-10, anche questo accettabile secondo noi, ma appropriato secondo lo studioso. La percentuale complessiva di accordo nelle GS aperte è quindi del 95,23%.

Osserviamo ora il DCT tratto da **D1-16** e riguardante la GS 2 aperta, considerato da noi accettabile e invece valutato come appropriato dal ricercatore:

A (Valerio): Scusa Mario, ma c'era un traffico terribile.

B (Mario): Oh, va bene. Ora mettiamo a studiare.

Noi abbiamo ritenuto accettabile la prestazione di D1-16 perché ci sono sia le scuse che una sommaria spiegazione del ritardo, vale a dire il minimo indispensabile per

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

considerare positiva la performance. Tuttavia non consideriamo questo dialogo appropriato, per la mancanza di altre strategie che sarebbero state adeguate al contesto, quali l'ammissione di responsabilità, l'offerta di riparare al danno causato o la promessa che cose del genere non si ripeteranno, e anche l'alleggerimento (che abbiamo visto in altri casi in questa GS) che qui Valerio non usa come strategia per giustificarsi. Riguardo alle GS chiuse, la GS 1 presenta differenze in D2-1 (accettabile per noi e appropriato per lo studioso), e in D2-9 (appropriato per noi e accettabile per il ricercatore); la GS 2 presenta tutte valutazioni uguali dei DCT, mentre la GS 3 chiusa fa riscontrare differenze di valutazione in D1-7 e D1-8 (entrambi accettabili per noi e *parzialmente accettabili* per lo studioso), in D1-11 (accettabile per noi e appropriato per il ricercatore), e infine in D2-9 (accettabile per noi e parzialmente incompleto per il ricercatore indipendente). La percentuale di accordo nelle GS chiuse è dunque del 95,83%.

Vogliamo adesso osservare da vicino i due DCT (D1-7 e D1-8), relativi alla GS 3 chiusa, che fanno registrare opinioni differenti sulla loro accettabilità. Iniziamo da **D1-7**:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.*

A (Manager): Perfetto, lasciami vederla.....buona, mi piace...la settimana prossima la chiamerò.

B (Laureato): Va bene grazie. Arrivederla.

In questo DCT mancano le scuse del manager che non ammette nè spiega il proprio ritardo; tuttavia la battuta del manager è comunque in linea con quella predisposta sul DCT recitata dal laureato, che per l'appunto dice di avergli portato la tesi di laurea. Il ricercatore indipendente ha valutato *parzialmente accettabile* questo DCT mentre noi, anche alla luce di ciò che abbiamo scritto qui sopra, lo abbiamo considerato accettabile.

Passiamo ora al DCT tratto dall'informante **D1-8**, sempre relativo alla GS 3 chiusa:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo*

A (Manager): Bene, non si preoccupi, la chiameremo presto. Grazie mille per il tuo aiuto!

B (Laureato) : Arrivederci.



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

Questo DCT è abbastanza al limite tra la valutazione di accettabile (la nostra) e quella di *parzialmente accettabile* (fornita dallo studioso); il manager non si scusa, nè fa cenno alcuno al proprio notevole ritardo nell'iniziare il colloquio di lavoro. Inoltre, slitta dalla formalità (“non si preoccupi, la chiameremo presto”) all'informalità (grazie mille per il tuo aiuto). Quindi si può capire anche la valutazione dubbiosa sull'accettabilità del DCT fatta dal ricercatore indipendente.

Passiamo ora alle CC e iniziamo dalle CC aperte: la CC 1 aperta fa riscontrare differenze in D1-20 e D1-21, entrambi accettabili per noi e appropriati per il ricercatore; la CC 2 aperta presenta D1-11 (appropriato per noi e accettabile per lo studioso), D1-17 (accettabile per noi e appropriato per lo studioso), e D2-3 (accettabile per noi e appropriato per lo studioso). La percentuale di accordo sulle CC aperte è del 91,07%.

Le differenze tra noi e lo studioso si riferiscono tutte a prestazioni comunque adeguate, dove talvolta si sono invertite le valutazioni di “accettabile” e di “appropriato”.

Soffermiamoci sul DCT dell'informante **D2-3** relativo alla CC 2 aperta:

A (Ragazza): Maria, sei te?

B (Amica): Claudia! Mamma mia! Cosa ci fai qui?

A : Niente. Facevo un giro.....

A: Allora, un giorno lo possiamo fare insieme, è da tanto che non parliamo con calma.....sono curiosa di sapere su di te, prima ci raccontavamo tutto.

B: Ok! Per me va benissimo. Sono libera il fine di settimana.

A: Allora, ti va di uscire venerdì sera?

B: Perfetto!

A: Dai, ti telefono e ti faccio sapere l'ora di preciso

B: Benissimo Maria, è stato un piacere rivederti.

Questo DCT è senz'altro adeguato (l'espressione linguistica è ottima), ma noi lo abbiamo valutato come accettabile per la mancanza di un reciproco scambio terminale; il ricercatore indipendente può aver considerato la battuta finale di ciascun interlocutore come un vero e proprio scambio terminale anche se così non sarebbe secondo l'impianto metodologico per l'analisi delle CC preparato da Schegloff e Sacks (1973), che, come più volte ribadito, costituisce la nostra base per l'analisi delle CC da noi fatta in questa ricerca.

Ovviamente, a questo proposito va detto che e' molto probabile, se non certo, che quest'allievo sappia chiudere con uno ST un'interazione in lingua italiana;

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

semplicemente non lo ha fatto in questo specifico DCT e noi sentiamo la necessita' di rispettare, per le esigenze della nostra ricerca, le caratteristiche dello schema a cui ci ispiriamo che e' per l'appunto quello di Schegloff e Sacks. Per questo motivo abbiamo penalizzato, seppur leggermente (si tratta comunque di una prestazione positiva), l'assenza dello ST nel DCT completato da D2-3. Ulteriori commenti su questo punto li faremo in 7.3.

Per quanto concerne le CC chiuse, la CC 1 fa riscontrare valutazioni uguali delle prestazioni (quindi percentuale di accordo del 100%), mentre la CC 2 chiusa presenta solo la differenza di D1-4, che è considerato appropriato per noi e accettabile per lo studioso. La percentuale di accordo nelle CC chiuse è quindi del 98,43%.

Osserviamo pertanto il DCT tratto dall'informante **D1-4** nella CC 2 chiusa per vedere cosa puo' aver causato l'opinione differente del ricercatore indipendente:

*A: Allora vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.*

*B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.*

*A: Ma a che ora ci vai?*

*B : Alle cinque*

*A : Non potete andarci prima ?*

*B : No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te un altro giorno....*

B (Amica) ....venerdi', sabato e domenica sono libera.

A: (Ragazza): Davvero? Ti va di incontrarci sabato sera a casa mia per cenare insieme?

B: Va bene, ma dopo andremo in discoteca, ti va?

A: Benissimo. Sabato alle 9.00 ti aspetto a casa mia.

B: Ok. Ciao!

A: Ciao!

Francamente rimaniamo dell'opinione che il DCT di questo allievo sia appropriato, perche' include una prechiusura adeguata con offerta di appuntamento e di programma accettata e poi una conclusione ideale con un reciproco ST. Accettiamo ovviamente la diversa opinione dello studioso indipendente, ma in questo DCT ci sono senza dubbio tutti gli elementi chiave per considerare appropriata la CC.

Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

Riassumendo il tutto, la percentuale totale di accordo tra di noi e il ricercatore indipendente per le prestazioni dei sottogruppi D1 e D2 è del 94,66%, confermando la percentuale alta già osservata per gli altri sottogruppi.

#### **6.5.4: Analisi incrociata dei dati relativi al sottogruppo E1 (EOI).**

Ricordiamo che questo sottogruppo ha completato soltanto le GS e le CC in modalità chiusa e di conseguenza andiamo a vedere i risultati relativi alle GS chiuse, partendo come sempre dalla GS 1: si è riscontrata una differenza in E1-9, la cui prestazione era accettabile per noi, ma appropriata per il ricercatore. Per la GS 2 tutte le valutazioni combaciano, mentre per la GS 3 si riscontra differenza in E1-3, il cui DCT era parzialmente incompleto per noi ma accettabile per il ricercatore. Quindi le GS chiuse del sottogruppo E1 fanno registrare una percentuale di accordo del 96,07%.

Soffermiamoci sul DCT tratto dall'informante **E1-3** e relativo alla GS 3 chiusa:

*Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.*

A (Manager): Il colloquio programmato è stato cancellato.

Avevamo osservato questo DCT precedentemente nella sezione 6.2.4 e avevamo notato che la prestazione ci sembrava decisamente poco adeguata al contesto: ammesso che il colloquio programmato con il giovane laureato fosse davvero stato cancellato, il manager dovrebbe scusarsi con l'interlocutore danneggiato e spiegare le motivazioni di una tale decisione. Avevamo anche detto che una simile battuta da sola non potrebbe essere adeguata in questo contesto d'accordo con le norme di interazione sociale della comunità dei parlanti. Inoltre, dato che il dialogo non contiene, secondo noi, nessuna formula pragmatica per giustificarsi è stato classificato come parzialmente incompleto. Può darsi che secondo il ricercatore indipendente il DCT esprima un'ammissione (almeno della situazione) e delle sommarie spiegazioni e allora ha classificato accettabile questa performance. Secondo noi questo sarebbe stato possibile se l'allievo avesse inserito delle scuse (ad esempio " Mi scuso con lei, ma il colloquio programmato è stato cancellato"), ma in questo caso ci pare che la performance sia parzialmente incompleta.

Veniamo ora alle CC chiuse che sia per la CC 1 che per la CC 2 fanno registrare valutazioni dei DCT identiche tra noi e lo studioso indipendente, raggiungendo dunque la percentuale del 100%.



Cap 6: Presentazione e discussione dei risultati      Analisi dei dati del ricercatore indipendente e percentuali di accordo

Notiamo pertanto un notevolissimo accordo tra le nostre valutazioni e quelle del ricercatore indipendente che complessivamente ha lavorato per circa otto mesi sui dati, rianalizzandoli più volte, come da lui stesso espressamente dichiarato.

Pertanto, la valutazione dei dati che noi abbiamo fornito per i vari sottogruppi di informanti e che è stata presentata diffusamente nel corso del capitolo 6, è stata convalidata dall'alta percentuale di accordo ottenuta facendo analizzare gli stessi dati con le stesse categorie da un ricercatore indipendente, madrelingua italiano e con ottime conoscenze della linguistica.

Possiamo quindi concludere questo capitolo 6 dedicato alla presentazione e discussione di tutti i dati raccolti per questa ricerca, nonché, come appena visto, alle procedure di convalida e di accordo sulle valutazioni dei dati. Passiamo pertanto al capitolo successivo dove esporremo le conclusioni della nostra ricerca e tutte le implicazioni per future ricerche sugli atti comunicativi con particolare attenzione allo spagnolo e all'italiano.

## **CAPITOLO 7 : CONCLUSIONI.**

Questo capitolo conclude la nostra ricerca: presentiamo qui dapprima un riassunto complessivo dei risultati fatti registrare dall'analisi dei dati che abbiamo mostrato nel capitolo scorso, anche alla luce delle ipotesi che avevamo fatto nel capitolo 4; passeremo poi alle implicazioni di questo studio per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano per studenti ispanofoni, soprattutto con riferimento alla pragmatica e agli atti comunicativi. Infine parleremo delle implicazioni di questa ricerca in funzione di studi futuri sugli atti comunicativi in generale, soffermandoci sulla metodologia da noi impiegata e sulle sue possibili integrazioni con altri validi strumenti di raccolta dati.

### **7.1: Riassunto complessivo dei risultati.**

L'obiettivo del nostro studio era vedere come si comportavano studenti ispanofoni in un test su alcuni atti comunicativi nella loro LS italiano. Nei capitoli 1, 2 e 3 abbiamo presentato tutto il background teorico della ricerca e nei capitoli 4 e 5 abbiamo mostrato le ipotesi e tutto il disegno metodologico impiegato, mentre nel capitolo 6 abbiamo reso espliciti, utilizzando anche statistiche basilari, i risultati conseguiti, fornendo numerosi esempi, per ogni sottogruppo e atto comunicativo, di DCT completati dai partecipanti al test. L'analisi dei risultati ha evidenziato prestazioni complessivamente positive dei nostri informanti specialmente nella seconda fase della ricerca dopo le opportune modifiche fatte sia ai questionari che allo svolgimento pratico del test dopo la fase pilota. Abbiamo visto nel corso del capitolo 6 che le prestazioni adeguate (appropriate e accettabili) erano oltre l'83% nella seconda fase, mentre nella fase pilota assommavano a circa il 66%, tutti risultati che comunque ci segnalano che gli informanti hanno svolto in maniera positiva il loro test e hanno dimostrato una buona conoscenza degli atti comunicativi sotto osservazione.

Rivediamo ora una per una quali erano le nostre ipotesi di partenza, già presentate nel capitolo 4, e osserviamo poi a cosa ci hanno condotto le analisi dei dati da noi raccolti in questa ricerca.

1) La procedura dei DCT da noi privilegiata per raccogliere i dati necessari per lo studio è adeguata allo scopo prefissosi, come abbiamo ipotizzato in dettaglio nel sottocapitolo 5.2. Siamo consapevoli che raccogliamo dati scritti per valutare il livello di apprendimento di alcune funzioni comunicative, ma questo (che sarebbe poco proponibile se si volesse realmente sapere come vengono realizzati questi SA nel quotidiano dalle varie comunità di parlanti) si spiega con il fatto che i nostri soggetti sono allievi di una LS e non di una L2, e che una procedura come questa può aiutarci a

## Cap 7: Conclusioni

capire a che livello sono con l'apprendimento delle strutture essenziali degli atti comunicativi oggetto di studio, e in che misura sono in grado di trasporre su foglio quanto conoscono o hanno appreso della pragmatica della loro LS. Ricordiamo, a questo proposito, ciò che Rintell e Mitchell (1989:270) affermano, commentando una buona somiglianza dei dati raccolti con DCT e Role-play orali, vale a dire che il DCT è in effetti un tipo di role-play anche se scritto e non orale. In entrambe le metodologie viene richiesto ai soggetti di esprimere (oralmente o per iscritto) quello che loro o qualcun altro potrebbe dire in una determinata situazione.

I risultati ottenuti confermano la validità del nostro metodo di raccolta dati, che fa scaturire un gran numero di prestazioni adeguate molte delle quali ricalcano appieno la lingua parlata e avrebbero benissimo potuto essere utilizzate in conversazioni reali. Al di là che il DCT non costringe l'informante alla risposta immediata (come sarebbe necessario nella lingua parlata) e permette di pensare e di riflettere per un po' prima di esprimere la risposta adatta, ribadiamo come il metodo si adatti ottimamente a ricerche come la nostra, dove i soggetti sono studenti di LS. Anche il fatto che per mezzo dei DCT si possono raccogliere in un tempo relativamente breve dati abbastanza numerosi (rispetto a interviste orali individuali o a coppie) da poter poi analizzare gioca a favore di questa metodologia nell'ambito degli studi sull'insegnamento-apprendimento delle LSs.

2) Sulla scia di ciò, avevamo ipotizzato anche che i risultati migliori nel test sarebbero stati ottenuti con i DCT a scenario aperto (vedi discussione nell'introduzione e in 5.2), anche se ovviamente avevamo detto che solo i risultati pratici ce lo avrebbero potuto confermare. Ciò si è senz'altro verificato perchè lo scenario aperto, cioè con la sola traccia situazionale e nessuna battuta predisposta (vedi Appendice 1) ha favorito, come osservato ampiamente nella descrizione dei risultati, una maggiore libertà di espressione per gli allievi, inducendoli a scrivere dialoghi che ricalchino il più da vicino la conversazione reale. I dialoghi aperti hanno regolarmente, tranne pochissime eccezioni, fatto registrare più scambi di battute rispetto ai DCT forniti di battuta iniziale, che molto spesso hanno fatto registrare la sola risposta dell'interlocutore alla battuta già predisposta.

Come avevamo inoltre ipotizzato, lo spoglio dati ci ha confermato che i DCT completati nella seconda fase dello studio sono senz'altro più adeguati di quelli completati nella fase pilota, proprio perchè i DCT sono stati meglio rifiniti e si sono rese più chiare le

## Cap 7: Conclusioni

istruzioni per i partecipanti, e anche perché noi stessi siamo stati sempre nelle classi oggetto del test per risolvere qualsiasi dubbio degli informanti.

3) Avevamo premesso che questa non era realmente un'ipotesi da dimostrare ma avevamo comunque ritenuto che, a seguito della discussione nel capitolo 1, lo spagnolo e l'italiano, almeno a livello dell'organizzazione strutturale, presentano delle modalità simili di realizzazione degli atti linguistici delle richieste, scuse e chiusure di conversazione. I DCT eseguiti dai gruppi di controllo (B) e (C), nativi italiani e spagnoli che completano il test nella loro LM, ci hanno aiutato notevolmente a confermare questo nostro pensiero, almeno per ciò che concerne GS e CC visto che le richieste non sono state analizzate nella seconda fase della nostra ricerca e quindi non abbiamo raccolto i dati dei nativi sulle RR. Ciò può essere favorito, oltre che dalla notevole somiglianza a livello strutturale degli atti comunicativi sotto osservazione, anche dalle identiche situazioni sociali che si presentano nei DCT compilati dai nativi di due culture affini ma comunque diverse, come la spagnola e la italiana, permettendoci di osservare il comportamento comunicativo interculturale come dicevano Leech (1983:281) e Blum-Kulka et al. (1989:9).

4) Avevamo poi ipotizzato, sulla scia delle ultime tendenze linguistiche dei due paesi centro della ricerca (Spagna e Italia), che i nativi spagnoli avessero potuto usare il "tu" nelle loro prestazioni anche in situazioni in cui i nativi italiani preferirebbero l'uso del "Lei"; in effetti in Spagna l'uso del "tu" ha guadagnato molto terreno negli ultimi anni anche in riferimento al mondo dell'università, dove il tuteo tra studenti e professori è generalmente accettato (Calvi 1995:196). Avevamo detto nel Cap. 4 come noi avessimo chiaramente marcato come italiane le situazioni usate nei nostri DCT presentati agli allievi ispanofoni, ma che era necessario vedere se gli informanti avessero risentito maggiormente delle proprie norme di interazione sociale, che sembrano privilegiare il "tu". Questo uso del "tu" nei DCT si è registrato più diffusamente tra gli ispanofoni del Gruppo Pilota e del Gruppo Principale, vale a dire tra coloro che studiano l'italiano come LS. Nei DCT completati dai nativi spagnoli in spagnolo (Gruppo Z) si riscontra l'uso del "tu" (nello scambio tra Valentina e il professore ad esempio) ma non sempre o molto spesso come si sarebbe potuto pensare visti anche i risultati del Gruppo Principale. Nei DCT completati dai nativi italiani (Gruppo Y) che propongono le stesse esatte situazioni sociali degli altri due gruppi si registrano prevalentemente relazioni di formalità, dove necessario, come poteva essere ipotizzabile e prevedibile sulla base della letteratura esistente. Pertanto dobbiamo segnalare differenze nel trattamento allocutivo



tra le due lingue (anche se gli ispanofoni sembrano farlo più nella loro LS che nella loro LM) e conseguentemente slittamenti delle forme verbali dalla terza alla seconda persona singolare.

5) Avevamo inoltre provato ad ipotizzare che gli allievi ispanofoni del Gruppo Principale partecipanti al test avessero una situazione di partenza bilanciata: come fattore positivo hanno una presumibile possibilità di transfert positivo dalla loro LM (dovuto alla somiglianza di fondo tra le due lingue in queste funzioni linguistiche); come fattore negativo c'è la possibilità che non siano stati adeguatamente esposti a queste funzioni linguistiche all'interno della loro classe di LS e possono produrre dei dati influenzati negativamente dal transfer of training che abbiamo visto nel capitolo 3. Oltretutto abbiamo visto che gli allievi di una qualunque LS sembrano inconsciamente convinti che essa debba essere differente dalla propria LS e quindi potrebbero non sfruttare la somiglianza strutturale che esiste tra spagnolo ed italiano in quest'area specifica e che non sia stata loro spiegata con chiarezza dal docente. I risultati conseguiti sembrano orientarci verso la preponderanza del fattore positivo: la maggior parte delle prestazioni del Gruppo Principale, infatti, è comunque stata adeguata (accettabile o appropriata), specialmente nella fase principale della ricerca. Per quanto concerne le prestazioni parzialmente incomplete o inaccettabili siamo consapevoli che non raccogliendo dati orali, ma solo tramite questionari comunicativi, non possiamo dimostrare la presenza del transfer of training nei casi in cui si sono verificati risultati non soddisfacenti: tuttavia le informazioni confidenzialmente ricevute dai loro docenti, nostri aiutanti di campo nel test, ci vengono senz'altro a supporto in questo senso, in quanto questi insegnanti hanno ribadito di non aver mai specificatamente presentato ai loro allievi l'atto comunicativo delle GS o delle CC in quanto tali, ma solo all'interno di unità didattiche dove veniva presentata a grandi linee la funzione "giustificarsi", senza però che il discorso fosse approfondito dal punto di vista pragmatico e senza che questi atti comunicativi fossero analizzati nella maniera in cui noi abbiamo proposto che si sarebbe potuto fare in questa ricerca.

6) Volevamo poi dimostrare l'ipotesi che la nostra metodologia completa, suddivisa nelle varie fasi che abbiamo riportato dettagliatamente nel corso dell'intero capitolo 5, fosse adeguata e valida per ottenere risultati soddisfacenti in questa ricerca: come abbiamo già spiegato nell'introduzione questa metodologia è già stata da noi utilizzata in una tesi precedente che è stata rifinita nel tempo e anche in questo studio specifico per mezzo di una fase pilota. I risultati della ricerca, illustrati all'interno del capitolo 6,

## Cap 7: Conclusioni

confermano secondo noi la validità di fondo di questa metodologia, che è senz'altro applicabile anche ad altri studi riguardanti l'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere. Inoltre questa metodologia è ulteriormente convalidata dall'accordo sulla codificazione dei dati chiesto ed ottenuto da un ricercatore indipendente con LM italiano e con ottime conoscenze della linguistica.

7) Dato che nella seconda fase della ricerca alcuni dei nostri informanti provenivano dalle EOI avevamo ipotizzato, sulla scia dei loro programmi di lingua notoriamente più tendenti allo sviluppo della attività comunicative, che gli allievi delle EOI potessero far registrare risultati migliori nel test di quelli raggiunti dagli allievi universitari, ma in questo caso l'analisi dei dati effettuata sembra propendere per un sostanziale equilibrio di prestazioni tra i due tipi di soggetti, come abbiamo sintetizzato anche con riscontri statistici nella sezione 6.2.9.

Come possiamo vedere i punti (1), (2), (3), (4), (6) e (7) cercavano conferma dalla nostra ricerca, mentre per il punto (5) i dati conseguiti e analizzati potevano in parte permetterci di generare ipotesi e di convalidarle allo stesso tempo, dato che i soggetti partecipanti al test possiedono una situazione di partenza complessivamente bilanciata per i motivi esposti sopra e quindi avevamo affermato che non era opportuno optare decisamente per una delle due ipotesi, ma era meglio aspettare il riscontro dell'analisi dei dati. Avevamo detto che il test in se stesso è "Hypotheses generating" e quindi attendevamo lo spoglio dei dati per vedere quale dei fattori esposti qui nel punto 5 risultasse preponderante.

Possiamo dire che le ipotesi di cui ai punti (1), (2), (3), (4) e (6) trovano conferma dall'analisi dei dati in nostro possesso, pur riconoscendo che il punto 3 (la somiglianza strutturale tra spagnolo e italiano negli atti comunicativi di giustificarsi e chiudere le conversazioni) ha bisogno di ulteriori e più ampi approfondimenti per essere maggiormente confermata. Come dicevamo, il punto (7) non ha confermato la nostra ipotesi che si basava sui risultati migliori conseguiti dagli allievi delle EOI nel test; abbiamo visto invece che le prestazioni di universitari e studenti delle EOI si sono equivate, e quindi, almeno per ciò che concerne i dati di questa ricerca, si può dire che non necessariamente un allievo delle EOI fa riscontrare performances migliori in un test sugli atti comunicativi.

Per quanto riguarda il punto (5), il nostro studio sembra propendere per la prevalenza dei fattori positivi (la somiglianza di fondo tra le due lingue nelle funzioni comunicative oggetto di ricerca) che ha generato un notevole numero di prestazioni adeguate, anche

## Cap 7: Conclusioni

se gli stessi docenti degli informanti ci hanno dichiarato di non aver analizzato giustificazioni o chiusure conversazionali in maniera approfondita, e di non essersi soffermati con i loro allievi sulle varie strategie utilizzabili a seconda del contesto situazionale. Ma sono senz'altro necessari altri studi e la presenza costante di ricercatori in classe per arrivare a conclusioni scientificamente valide su questo aspetto. Questo studio può permetterci di fare delle ipotesi in una certa direzione, vale a dire che gli allievi non apprendono del tutto in classe la pragmatica di questi atti comunicativi e le strategie per completarli, ma la forte somiglianza tra le norme linguistiche e socioculturali delle due lingue può venire loro in aiuto al momento di svolgere un test del genere; tuttavia, tutto ciò dovrà essere provato con validità scientifica in ricerche future, come proporremo nel corso di questo capitolo.

Si può ritenere, in attesa di ulteriori futuri studi che potranno fare maggiore chiarezza sull'argomento, che sia proprio la notevole somiglianza tra le norme sociolinguistiche e pragmatiche tra lo spagnolo e l'italiano a favorire la buona riuscita complessiva degli allievi che, come osservato, fanno registrare un'ampia serie di risultati positivi nel test; infatti, sia le informazioni che abbiamo ricevuto dai docenti dei soggetti, sia la carenza di un trattamento approfondito e corretto dal punto di vista pragmatico di questi atti comunicativi che si può riscontrare analizzando i libri di testo utilizzati dai nostri informanti (e in generale i libri di testo usati per l'insegnamento dell'italiano in Spagna), come osservato nella nostra discussione nel capitolo 4, ci fanno propendere per l'ipotesi che in classe l'apprendimento pragmatico di queste funzioni comunicative non sia stato del tutto adeguato (vale a dire non potenzialmente adeguato a preparare gli allievi per i contesti socioculturali della LS), ma che poi le somiglianze tra le due lingue vengono in aiuto agli informanti e questo molto probabilmente è un fatto che avviene sul piano bidirezionale, in quanto forse anche gli allievi italofoni che studiano spagnolo come LS si trovano davanti a una situazione molto simile a quella che hanno trovato gli informanti del nostro studio.

Oltre a ciò, dobbiamo dire che in Spagna i programmi televisivi e i film al cinema che fossero in altre lingue, compreso l'italiano, sono nella stragrande maggioranza doppiati in spagnolo e questo toglie ai nativi ispanofoni della penisola iberica un'importante possibilità di ascoltare frequentemente una LS nel proprio paese, come invece accade nei paesi scandinavi e in Croazia e Slovenia, ad esempio. Naturalmente, oggi, le TV via cavo e via satellite, con i loro pacchetti che comprendono programmi in varie lingue, le aule universitarie multimediali, con ampia possibilità di accesso a internet e a

## Cap 7: Conclusioni

programmi in lingua originale, e i DVD o Blue-Ray con films in originale e sottotitoli sia in LS che in LM possono favorire molto l'apprendimento di una lingua straniera, ma si tratta pur sempre di ricorsi che l'allievo spesso deve procurarsi da solo e non di un qualcosa che è sempre garantito e non è sicuro che li possa sfruttare nel senso degli *speech acts* senza la guida del docente.

Avevamo poi osservato nella sezione 3.3 che l'interazione in classe è spesso differente dalla conversazione quotidiana e avevamo fatto anche degli esempi relativi alle chiusure conversazionali nelle classi di LS; ricordando ancora che noi non abbiamo analizzato direttamente l'interazione in classe, avevamo notato con l'aiuto della letteratura esistente che generalmente il docente ha un ruolo predominante nell'interazione in classe e che molto spesso non c'è una negoziazione negli scambi tra insegnante e allievi così come avviene invece nella conversazione quotidiana. Relativamente allo spagnolo e all'italiano però avevamo visto (González Rojo 1998a) una buona somiglianza nell'organizzazione delle chiusure di conversazione, per cui, alla fine, hanno probabilmente predominato i fattori di possibile influenza positiva quali la notevole affinità linguistica e culturale tra le due lingue.

È interessante notare come i risultati di questa ricerca siano stati abbastanza differenti dal nostro studio precedente sulle CC con allievi italofoeni con LS inglese (Maggi 1994; 1996; 1999; 2009): in quel caso, pur con situazioni di partenza simili, considerato lo scarso trattamento delle CC nei libri di testo e il superficiale trattamento di quest'atto comunicativo da parte dei docenti, ma anche considerata la discreta somiglianza tra inglese e italiano, almeno a livello strutturale, nell'atto interattivo delle CC, si registrarono in maggioranza prestazioni negative (incomplete), e una spiegazione a ciò potrebbe essere la maggiore affinità culturale (e quindi pragmatica e socioculturale) tra italiano e spagnolo che è stata capace di generare in questo caso un'ampia percentuale di prestazioni adeguate a differenza di ciò che avvenne allora (del resto è fuori dubbio che c'è una maggiore distanza tra le norme socioculturali dell'inglese e dell'italiano che non sono lingue tra di loro affini).

Queste sono considerazioni che meritano maggiori riscontri: ovviamente noi non siamo stati in classe per tutta la durata di un corso di livello B1 e quindi non sappiamo al 100% cosa è accaduto quotidianamente nelle classi oggetto del nostro test, ma le informazioni che così gentilmente ci hanno fornito i colleghi docenti di quei corsi rinforzano la nostra tesi. Gli atti comunicativi studiati in questa ricerca non sono stati trattati con profondità dai docenti, come da loro stessi confermato, e sicuramente non

secondo l'analisi teorica da noi proposta sulla scia del CCSARP di Blum-Kuka e Kasper per RR e GS, e sulla scia dei lavori di Schegloff e Sacks per quanto concerne le CC.

Saranno necessari altri studi con la presenza in classe continua dei ricercatori proprio per analizzare nei minimi particolari l'interazione in classe e il trattamento degli atti comunicativi sotto osservazione se si vuole stabilire con certezza assoluta a quali fattori vadano attribuite le eventuali prestazioni positive di allievi in una LS affine alla propria. Per il momento concludiamo questa sezione in cui abbiamo ulteriormente commentato i risultati conseguiti dai nostri informanti alla luce delle ipotesi di partenza della ricerca e passiamo alla sezione successiva che tratterà delle implicazioni del nostro studio per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come LS di nativi ispanofoni della penisola iberica, soprattutto in riferimento all'area della pragmatica e degli atti comunicativi.

### **7.2: Implicazioni per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano per ispanofoni.**

La nostra ricerca dimostra che la notevole affinità culturale e linguistica tra spagnolo e italiano può portare a prestazioni positive in test specifici anche relativi alla sfera della pragmatica e più in particolare al trattamento di alcuni atti comunicativi. Complessivamente, i nostri informanti appartenenti al livello B1 del Quadro di Riferimento Europeo dimostrano una conoscenza e una consapevolezza adeguata al loro momento di apprendimento; naturalmente, si può sempre migliorare e noi diamo in queste pagine alcuni suggerimenti per agilizzare ulteriormente l'apprendimento dell'italiano per ispanofoni, soprattutto in riferimento agli atti comunicativi.

Dal punto di vista organizzativo, la situazione dell'apprendimento delle LSs in Spagna è potenzialmente molto positiva, se si pensa che oltre alle Università e agli Istituti di Cultura dei vari paesi, tra cui quello italiano, le lingue straniere si possono studiare anche nelle EOI, i cui programmi, come abbiamo visto in 6.2.2, presentano un forte approccio comunicativo.

Naturalmente, si può sempre migliorare la conoscenza specifica e l'approccio all'insegnamento dei singoli docenti, tenendo in conto che il docente più adatto sarebbe quello che sia anche ricercatore nella propria classe e che si proponga come guida e facilitatore dell'apprendimento della LS per i suoi allievi. Per dirla con Seelye (1977, ma sempre molto attuale), che riconosce come in ogni caso i docenti siano sempre la fonte primaria dell'apprendimento per i loro studenti, ci sono alcuni punti che

## Cap 7: Conclusioni

dovrebbero essere necessari per l'insegnante di LS. Ecco qui una panoramica di questi punti:

- il senso di un comportamento bilanciato culturalmente, vale a dire ben equilibrato tra la cultura della lingua materna e la cultura della lingua straniera dei propri allievi.
- la capacità di capire le modalità di interazione tra la lingua e vita sociale (come diceva Hymes 1972a:35-71)
- l'abilità nel comportarsi in modo pratico ed essenziale nelle situazioni quotidiane che possono presentarsi in classe, utilizzando attività semplici ma motivanti che contribuiscano a tenere alto l'interesse dei propri allievi.
- la capacità di valutare affermazioni riguardo una società specifica
- la capacità di connotare culturalmente parole e frasi
- l'abilità nel selezionare il materiale rilevante per l'insegnamento della cultura (da biblioteche, internet, idee personali)
- la capacità di trasferire agli allievi la curiosità intellettuale e l'empatia, che il docente deve possedere in primo luogo, verso la cultura di arrivo.

Questa classificazione che Seelye fa riguardo alle sette abilità che l'insegnante di LS deve possedere rappresenta un passo avanti verso un insegnamento socio-culturalmente orientato delle lingue straniere.

Inoltre è importante far notare agli studenti di una qualsiasi LS le differenze e somiglianze di uno specifico aspetto linguistico e socioculturale con la propria LM, proprio per sviluppare negli allievi una consapevolezza linguistica e pragmatica che potrà agevolarli nelle varie fasi e livelli dello studio della loro LS.

Nel caso specifico dello spagnolo e dell'italiano e relativamente agli atti comunicativi qui studiati si devono mettere in evidenza alcune potenziali differenze che potrebbero confondere gli allievi ispanofoni della penisola iberica che apprendono l'italiano, e ad esempio l'uso più diffuso dell'allocuzione in spagnolo che non trova al momento uguale riscontro in italiano, soprattutto nell'interazione tra soggetti il cui status sociale è potenzialmente sbilanciato, come nel caso del professore e della studentessa oppure del manager e del laureato che abbiamo spesso osservato nella nostra ricerca.

In particolare, per migliorare l'apprendimento di questi atti comunicativi in lingua italiana da parte degli allievi ispanofoni della penisola iberica consigliamo un approccio multiplo, che si basi su un insegnamento mirato agli obiettivi pragmatici, con ascolto e visione di conversazioni quotidiane in cui ci siano RR, GS e CC, anche per mostrare agli studenti l'importante componente non-verbale (cinesica, prossemica, sguardi) insita

in queste funzioni. Nel caso delle CC, ad esempio, gli allievi devono essere esposti a conversazioni spontanee dal loro inizio alla loro fine, proprio per essere in grado di capire meglio quando un interlocutore vuole terminare un'interazione e quindi aiutarlo e collaborare con lei/lui nella transizione verso la sequenza finale, oppure per capire quando e come inserire nuovo materiale conversazionale nelle fessure giuste.

Sarà poi importante fare lavori specifici all'interno della classe, come gli stessi DCT scritti, role-plays orali o role-plays naturali (NRP) secondo l'idea di Tran (2006), osservati nella sezione 5.2.6. Ovviamente maggiore sarà la pratica e l'attenzione fornita in classe verso questi aspetti pragmatici dell'apprendimento, maggiore dovrebbe essere la consapevolezza raggiunta dagli allievi in queste funzioni comunicative. Un altro suggerimento è rappresentato dai modelli di apprendimento naturale, vale a dire gli "invitati in classe", parlanti nativi della lingua che si sta apprendendo e che possono venire con frequenza in classe per parlare e conversare con i docenti, proprio per utilizzare dal vivo tutte quelle espressioni che si ascolterebbero nelle conversazioni quotidiane. Dopo aver ascoltato le interazioni tra il loro insegnante e l'invitato in classe, gli allievi dovrebbero cimentarsi in un role-play (sia scritto che orale) cercando di avvicinarsi il più possibile al dialogo ascoltato e poi riflettere sulle nuove competenze acquisite e su quelle che ancora possono generare dubbi e difficoltà. È importante sviluppare la consapevolezza pragmatica che gli allievi hanno dei differenti atti comunicativi come quelli osservati nel corso della nostra ricerca: per fare ciò gli studenti hanno bisogno di un'ampia esposizione a queste funzioni comunicative durante il loro corso di studi che normalmente si svolge per intero nel proprio paese e quindi permette poco contatto con l'ambiente naturale dove si parla la LS che studiano. Vero è che in questi ultimi anni la mobilità degli studenti in ambito internazionale è aumentata grazie al progetto Erasmus, ma la percentuale di allievi di una LS che non vanno all'estero durante i loro studi è ancora ampiamente maggioritaria, come confermato statisticamente anche dalla nostra ricerca.

Gli allievi ispanofoni che apprendono l'italiano possono poi autonomamente raccogliere dati al di fuori delle attività di classe, utilizzando internet, vedendo DVD in lingua originale e programmi in LS per mezzo della TV via cavo e via satellite, registrandoli e soffermandosi sulle caratteristiche più interessanti degli atti comunicativi, ad esempio registrando e poi riascoltando un certo numero di casi in cui ci siano giustificazioni e scuse, per vedere le strategie e il grado di formalità utilizzato in queste interazioni.

Pertanto, a nostro avviso, ci vuole un approccio misto per migliorare sensibilmente la consapevolezza pragmatica da parte di allievi che studiano una LS, anche se quest'ultima è affine alla loro LM: dall'atteggiamento di ricercatore-guida-facilitatore che deve assumere il docente (che dovrà essere preparato in tutte le aree del sapere da noi passate in rassegna nel capitolo 1), all'impiego di tutta una serie di lavori specifici all'interno della classe per sviluppare le abilità comunicative (DCT, RP, NRP, presentazioni audiovideo di conversazioni spontanee, frequente presenza di parlanti nativi della LS in classe), fino all'impegno personale e autonomo del discente, che è assolutamente indispensabile per fissare tutte le attività svolte in classe e per fare il salto di qualità verso un'adeguata consapevolezza delle norme socioculturali della LS che si sta studiando, in questo caso l'italiano.

Dopo aver parlato delle implicazioni per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano da parte di allievi ispanofoni della penisola iberica e dopo aver dato alcuni suggerimenti su come poter migliorare e ottimizzare queste situazioni, ci soffermeremo nella successiva sezione che tratterà delle implicazioni per futuri studi sugli atti comunicativi.

### **7.3: Implicazioni per ricerche future sugli atti comunicativi.**

La metodologia da noi utilizzata in questa ricerca si è dimostrata complessivamente valida, come abbiamo detto in precedenza nella sezione 7.1, per gli obiettivi del nostro studio e già altri studiosi (da noi ampiamenti elencati nel capitolo 5.2 e sue sottosezioni) ne avevano apprezzato i lati positivi. I DCT permettono di raccogliere un notevole numero di dati in breve tempo e consentono di analizzarli con una certa precisione una volta prestabilite le categorie relative alla ricerca specifica che si deve svolgere.

Tuttavia, va detto che, specialmente per quanto concerne le CC, può essere possibile ampliare l'impianto analitico da noi utilizzato in questa ricerca. Ci siamo basati sullo schema analitico di Schegloff e Sacks (1973) che prevede a priori uno scambio terminale alla fine di una qualsiasi conversazione. In qualche caso, però, gli informanti, inclusi alcuni soggetti nativi dei gruppi (Y) e (Z), non hanno utilizzato uno scambio terminale esplicito (in percentuale variabile tra il 10% e il 15%), facendoci riflettere su questo punto. Noi abbiamo voluto essere coerenti con lo schema di Schegloff e Sacks in questa ricerca, ma proprio perchè questo studio si propone di essere una base per ulteriori e migliori approfondimenti riteniamo che lo scambio terminale possa essere ulteriormente sviscerato, magari categorizzandolo come necessario per alcuni contesti situazionali e per altri no, creando uno schema di analisi misto per le CC che non tenga



## Cap 7: Conclusioni

solo in conto i criteri di Schegloff e Sacks, ma li ampli ulteriormente con la riflessione dei ricercatori sui contesti situazionali delle conversazioni da concludere.

Se riguardiamo un paio di esempi di CC già presentati nello studio possiamo notare meglio questo punto. Osserviamo **C1-2** (CC1 aperta)

A (Viaggiatore): Ciao signora. Sei di Roma?

B (Signora): Certo, ritorno a casa.

A: Posso farle una domanda?

B: Sì, certo.

A: Sai se questa stazione è anche per il bus?

B: Sì, ma se non li trovi, puoi domandare al posto di informazione.

A : Grazie

B : Prego

Nella nostra analisi abbiamo classificato questo DCT come parzialmente incompleto, anche per la mancanza dello ST esplicito. Del resto, nell'atto interattivo delle CC le strategie non sono numerose come nell'atto di richiedere o giustificarsi e riteniamo che ci sia bisogno di uno ST di reciproci saluti di commiato per un'adeguata sequenza finale. Anche il ricercatore indipendente ha classificato questo DCT come parzialmente incompleto, ma non è detto con certezza assoluta che un dialogo simile non possa verificarsi in realtà e che un'interazione possa concludersi con uno scambio reciproco di "grazie" e "prego".

Un'altro esempio che conferma questo punto è il seguente, tratto da **D2-3** (CC2 aperta):

A (Ragazza): Maria, sei te? **D2-3**

B (Amica): Claudia! Mamma mia! Cosa ci fai qui?

A : Niente. Facevo un giro.....

A: Allora, un giorno lo possiamo fare insieme, è da tanto che non parliamo con calma.....sono curiosa di sapere su di te, prima ci raccontavamo tutto.

B: Ok! Per me va benissimo. Sono libera il fine di settimana.

A: Allora, ti va di uscire venerdì sera?

B: Perfetto!

A: Dai, ti telefono e ti faccio sapere l'ora di preciso

B: Benissimo Maria, è stato un piacere rivederti.

Come avevamo già osservato nell'analisi di dati in 6.5.3, questo DCT è senz'altro adeguato (l'espressione linguistica è ottima), ma noi lo abbiamo valutato come accettabile per la mancanza di un reciproco scambio terminale; dal canto suo, il

## Cap 7: Conclusioni

ricercatore indipendente lo ha considerato appropriato in quanto può aver considerato la battuta finale di ciascun interlocutore come un vero e proprio scambio terminale anche se così non sarebbe secondo l'impianto metodologico per l'analisi delle CC preparato da Schegloff e Sacks (1973), che, come più volte ribadito, costituisce la nostra base per l'analisi delle CC da noi fatta in questa ricerca.

Ovviamente, tutto ciò merita maggiore attenzione in studi futuri: relativamente al DCT visto per ultimo, è molto probabile che l'informante D2-3 sappia utilizzare molto bene lo ST per terminare una conversazione in italiano, ma in quella specifica circostanza non lo ha fatto. Si rendono pertanto necessarie registrazioni audio di interazioni reali per osservare le percentuali di incidenza delle conversazioni che si concludono senza uno ST di saluti reciproci di commiato, da accompagnarsi ai dati che si possono raccogliere con i DCT nelle classi di LS. E come già detto, si può ampliare la categoria scambio terminale, che per gli scopi di ricerche future potrà contenere altri items conversazionali oltre ai reciproci saluti di commiato che facevano parte di questa categoria nel nostro studio.

Tornando al lavoro metodologico complessivo svolto in questa ricerca, dobbiamo dire che, per poter arrivare a una maggiore oggettività dei risultati, si fa prediligere un approccio metodologico misto, con più ricercatori che possano raccogliere vari tipi di dati, dai DCT aperti e con le riprese sia positive che negative ai role-plays aperti e chiusi con l'utilizzo anche del NRP proposto da Tran e inoltre servendosi dei questionari a scelta multipla (MCQ) e delle note di campo. Ovviamente tutto ciò è troppo gravoso per un solo ricercatore, per cui la soluzione migliore sarebbe senz'altro un gruppo di studio misto dal punto di vista linguistico che possa raccogliere informazioni con varie metodologie nell'ambito delle lingue neolatine (e ovviamente anche nell'ambito di altre lingue imparentate tra loro quali le lingue germaniche, slave, ugro-finniche, ecc.), e arrivare a prevedere nel modo più affidabile possibile quali possono essere le interferenze possibili nell'apprendimento, quando si passa da una di queste lingue all'altra. Almeno, si può ipotizzare e fomentare questo tipo di studio profondo dal punto di vista pragmatico, per lo spagnolo e per l'italiano, per favorire una comunicazione sempre migliore e più adeguata socialmente in ambedue le direzioni, il tutto finalizzato ad un miglioramento continuo delle competenze comunicative nel singolo alunno, nella comunità studentesca e nella collettività nel senso più ampio.

I ricercatori possono basarsi su studi precedenti di grande valore come quelli del CCSARP per atti comunicativi quali richieste, giustificazioni, complimenti, rifiuti e

## Cap 7: Conclusioni

sugli studi basati sull'Analisi della Conversazione per quanto concerne gli atti interattivi (aperture e chiusure conversazionali e cambi di turno), seguendo il solco tracciato tra gli altri da Sacks, Schegloff e Jefferson. Naturalmente, come già detto, un ricercatore deve possedere la panoramica completa di discipline come l'etnometodologia, la teoria degli atti comunicativi, la teoria della cortesia e l'analisi dei comportamenti non-verbali. Per arrivare ad una consapevolezza il più possibile corretta di quanto veramente accade in questi campi si devono anche raccogliere dati provenienti da conversazioni spontanee, possibilmente registrate in modalità audio-video, proprio per vedere tutte le implicazioni relative alla gestualità, al posizionamento del corpo e agli sguardi, che, come abbiamo visto in 1.1.3 hanno un peso molto importante nel definire le varie strategie da utilizzare nei differenti atti comunicativi.

Riteniamo che la gran produzione di studi sulle discipline sopra elencate sia utilissima e debba essere senz'altro presa in considerazione al momento di scegliere i contenuti dell'insegnamento delle LSs e quindi di pianificare la stesura dei libri di testo che sono pur sempre una fonte molto importante, se non spesso primaria, dell'apprendimento di una lingua straniera. Soprattutto è importante che i materiali contenuti nei sussidi didattici abbiano un buon grado di attendibilità nel rappresentare i comportamenti reali dei parlanti di quella LS che si deve insegnare e apprendere. A questo proposito Margutti (2004:50) sottolinea come la capacità di osservare e analizzare il parlato sia un fattore molto importante per favorire la consapevolezza e l'autonomia dello studente nel processo di apprendimento di una lingua. Vanno analizzate anche le interazioni tra parlanti nativi e non nativi allo scopo di evitare malintesi, basandosi quindi su conversazioni realmente avvenute. Ed è ovviamente importantissimo osservare quali risorse e strategie gli apprendenti e i nativi utilizzano durante un'interazione sociale proprio perchè i discenti devono essere messi in grado di partecipare in modo adeguato alle conversazioni quotidiane.

Il lavoro di gruppo in classe può senz'altro servire agli allievi per sviluppare la riflessione linguistica attraverso la loro responsabilità individuale e collettiva, potendo i discenti usufruire sia delle conoscenze proprie che di quelle dei compagni. Oggi gli allievi sono i protagonisti nella gestione dell'apprendimento, mentre il docente è un interagente attivo nel processo che porta i discenti a prendere consapevolezza di tutto ciò che sanno e che non sanno della LS che studiano, e che può portarli a migliorare sempre più il percorso di apprendimento. Anche Fernández (1997:37) afferma l'importanza di potenziare l'autonomia del discente a partire dalle proprie strategie di

## Cap 7: Conclusioni

apprendimento e considerando quali sono le più idonee in ogni caso specifico, proprio per permettere all'allievo di essere finalmente protagonista del proprio percorso in una produttiva sinergia con il docente e con tutto l'ambiente classe.

Va poi considerato che è ora disponibile, nell'area delle funzioni comunicative, un nuovo strumento per docenti e autori di materiali didattici per Italiano LS, integrativo al Quadro Comune Europeo di Riferimento, chiamato "Profilo della Lingua Italiana" (Spinelli e Parizzi 2010), dove gli autori presentano, in un CD allegato all'opera, un corposo inventario di "funzioni linguistiche" per i livelli A1, A2, B1, B2. Riportiamo per completezza qui di seguito le funzioni linguistiche trattate nel "Profilo":

Interagire a proposito di informazioni

Interagire a proposito di opinioni o di atteggiamenti

Interagire a proposito di emozioni o sentimenti

Interagire a proposito di attività o di azioni

Interagire nell'ambito di rituali sociali

Strutturare un discorso

Strutturare l'interazione verbale

Gli autori presentano anche una lista estesa delle funzioni, vale a dire una utilissima tassonomia di tutto ciò che è compreso in una principale funzione linguistica. Ad esempio, nella funzione "Strutturare l'interazione verbale" ci sono le sottofunzioni "Cominciare una conversazione"; "prendere la parola"; "assicurarsi che l'interlocutore abbia capito bene"; "assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore"; "cedere la parola" oltre a diverse altre, ed è spiegato bene che cosa si richiede per espletare queste sottofunzioni in un determinato livello di competenza. Per esempio, per la sottofunzione "Cominciare una conversazione" al livello B1 ci sono le espressioni "Beh", "allora", "ecco", "dunque".

Il "Profilo" e la sua arte dedicata alle funzioni linguistiche è senz'altro molto utile per chi lavora nel campo dell'apprendimento degli atti comunicativi in Italiano LS, anche se noi non lo abbiamo ovviamente seguito in questa ricerca che è iniziata ed ha progredito molto prima che il nuovo "Profilo" fosse disponibile; tuttavia abbiamo analizzato per correttezza scientifica come il "Profilo" tratta gli atti comunicativi da noi affrontati in questo studio e descriviamo qui sotto alcuni dettagli.

-Per le Richieste, nella categoria "Interagire a proposito di attività o azioni" si descrivono le strategie per chiedere in modo attenuato o impartendo un ordine a

## Cap 7: Conclusioni

qualcuno di fare qualcosa e quelle inserite nel livello B1 corrispondono a quelle che richiede il modello CCSARP a cui ci siamo ispirati nella nostra tesi. Es. "potresti darmi un passaggio" per chiedere in modo cortese. Anche le strategie per accettare, con o senza riserva, una richiesta sono praticamente quelle proposte dal CCSARP per le RR.

-Per le Giustificazioni, nella categoria "interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti", senz'altro lo scusarsi e accettare le scuse nel livello B1 corrisponde a ciò che ci aspettavamo noi nella tesi, come negli schemi del CCSARP, e così anche la funzione di scusarsi nell'ambito di rituali sociali che poi realmente corrisponde all'altra sottofunzione di scusarsi. Il B1 dovrebbe sapere secondo gli autori la formula "mi dispiace di" che corrisponde perfettamente al nostro IFID nella tesi. Anche le promesse (che sono una strategia delle GS) sono in linea per il B1 con il modello CCSARP.

-Per le Chiusure Conversazionali, si parla dei possibili appuntamenti o proposte per fare qualcosa insieme a livello B1 ("ti piacerebbe..."), che infatti sono possibili e adeguati nello schema da noi proposto nel nostro studio; e anche il rispondere a una proposta accettandola (la fase delle pre-chiusure). C'è la funzione "prendere congedo" e gli elementi richiesti dallo scambio terminale secondo il mio schema già si trovano a livello A1 e A2, quindi il test è perfettamente adeguato al livello di conoscenza degli informanti. C'è poi la funzione "concludere un discorso" dove sono presenti quei "closing markers" come "allora", "dunque", "quindi" che confermano, come nel nostro test, l'entrata dell'interazione nello scambio terminale e l'intenzione di concludere una conversazione.

Pertanto, tutto sommato, il CD (e l'opera in generale) è senz'altro utilissima per la gradazione del sillabo e per la ricchezza degli inventari, soprattutto quello delle funzioni linguistiche, ma non aggiunge novità importanti che potrebbero o sarebbero potute servire per la nostra tesi; oltretutto la griglia di valutazione presentata dagli autori altro non è che una copia del precedente Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Per cui certo l'opera va tenuta nella dovuta considerazione, e può essere sicuramente utile per eventuali ricerche future sull'insegnamento/ apprendimento degli atti comunicativi in Italiano, ma non aggiunge niente di decisivo per lo specifico di questa tesi (a parte poi che, come già detto, questo "Profilo" è successivo alla realizzazione del nostro lavoro).

Quindi, riassumendo il tutto, le future ricerche sugli atti comunicativi dovrebbero, secondo noi, coinvolgere più ricercatori in un progetto più globale, dove il singolo studioso sia parte di un team che abbia obiettivi ambiziosi e che sia pronto a raccogliere

## Cap 7: Conclusioni

dati con differenti metodologie e con l'utilizzo sempre più diffuso delle tecnologie che possono garantire una adeguata raccolta dati che voglia mettere in risalto i comportamenti paralinguistici (pause, sovrapposizioni del parlato, vocalizzazioni) e quelli non-verbali (cinesica, prossemica, sguardi).

Utilizzare i DCT, come abbiamo fatto noi, è un ottimo punto di partenza ed è inoltre particolarmente adeguato alla situazione specifica del nostro studio, in quanto i nostri informanti sono allievi di una LS. Pertanto il nostro test consente di vedere in maniera attendibile la situazione reale nello specifico momento di apprendimento da parte degli allievi (in questo caso il livello B1 del Quadro di Riferimento Europeo). Tuttavia, quando si vogliono raggiungere risultati più universali un solo metodo non è sufficiente e solo un'interazione di tutte le metodologie descritte sopra in questa sottosezione ci può far avvicinare a dei risultati il più vicino possibile alla realtà dei fatti.

Più nello specifico, possiamo proporre un gruppo di studio che osservi l'apprendimento dell'italiano come LS di allievi di un certo livello linguistico (come il B1 o il B2 ad esempio) che abbiano come LM le altre lingue neolatine affini (spagnolo, francese, catalano, portoghese e altre) e che raccolga dati utilizzando tutte le metodologie descritte sopra, inclusi ovviamente i DCT. In questo caso i risultati raggiunti potrebbero dirci se gli allievi di una di queste lingue hanno più facilità nel produrre le sequenze comunicative dell'italiano rispetto ad altri, e comunque i dati conseguiti utilizzando le metodologie integrate avrebbero un forte crisma di attendibilità.

Mentre auspichiamo la creazione di questi gruppi di studio che possono investigare con il maggiore successo possibile queste aree della pragmatica e degli atti comunicativi, non dobbiamo dimenticare che un test come quello da noi qui svolto, utilizzando la metodologia dei DCT, permette ad un alunno di rifletterci su e dunque di provare a migliorare la conoscenza profonda delle norme sociali e linguistiche della propria lingua, che poi è un obiettivo di fondo, talvolta trascurato, ma importantissimo dell'insegnamento delle LS: attraverso l'appropriata riflessione proposta dall'insegnante-guida sui fatti linguistici, socio-linguistici e culturali della lingua d'arrivo si può senz'altro arrivare a conoscere meglio in tutte le sue sfaccettature anche la lingua di partenza, la LM degli allievi, stimolando tutto un processo di apprendimento e acquisizione profonda di quei fattori sociali che stanno alla base del nostro vivere quotidiano. E tutto ciò già di per se stesso è un grande successo visto che la conoscenza migliore possibile della propria LM è alla base delle conoscenze future riguardanti la LS degli allievi.

## Cap 7: Conclusioni

Concludiamo pertanto qui la nostra ricerca con la speranza che questo studio possa anche servire come base per lavori successivi e più ampi, che ci possano fornire delucidazioni sempre maggiori su ciò che avviene nella complessa sfera delle funzioni comunicative in generale e sulle richieste, giustificazioni e chiusure conversazionali in particolare.

### REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

Adjémian, Ch. (1991): "La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas". In Licerias, J.M. (ed): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor. Pp. 241-262.

Alcón Soler, E. (2000): "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación.". In Muñoz, C. (ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel. Pp. 259-276.

Alptekin, C. and M. Alptekin (1984): "The question of Culture: EFL Teaching in non-English speaking countries". *ELT Journal* 38: 14-20.

Ambroso, S. (2001): "Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2". In De Miguel, E., Fernández Lagunilla, M., Cartoni, F. (eds) *Miradas plurales y singulares sobre el lenguaje*. Madrid. Arrecife/ UAM. Pp. 80-90.

Anderson, L. (2003): "Processi di commuazione di codice nella classe di lingua". In Ciliberti, A., Pugliese, R. e Anderson, L. (eds): *Le lingue in classe*. Roma. Carocci. Pp. 75-91.

Ard, J. e Homburg, T. (1992): "Verification of language transfer". In Gass, S.M. e Selinker, L. (eds): *Language transfer in language learning*. Amsterdam. John Benjamins. Pp. 47-70.

Argondizzo, C. (1995): "Quale input nei dialoghi didattici?" In Piazza, R. (ed.) *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Firenze. La Nuova Italia. Pp. 81-102.

Aston, G. (1995a) : "Say 'thank you': some pragmatic constraints in coversational closings" *Applied Linguistics* n.16. pp. 57-86.

Aston, G. (1995b): "In reference to the role of openings to service encounters". *Cahiers de Linguistique Francaise*, 16, pp. 89-111.

Atkinson J.M. e Drew P. (1979) *Order in court: the organization of verbal interaction in judicial settings*. Mcmillan. London

## Referenze bibliografiche

Atkinson, J.M. and J. Heritage (eds.) (1984): Structures of social action. Cambridge. Cambridge University Press.

Austin, J.L. (1962): How to do things with words. Oxford. Oxford University Press.

Austin, J.L. (1970) Philosophical Papers. Oxford. Oxford University Press.

Ávila Muñoz, A.M. (1998): "Aproximación a las estructuras de las secuencias de apertura y cierre". Estudios de Lingüística 12. Pp. 45-68

Bachman, Lyle F. (1990): Fundamental considerations in language testing. Oxford. OUP.

Bali', M, e Rizzo, G. (2008): Espresso 2. Corso di Italiano. Firenze. Alma

Balboni, P.E. (1985): Guida all'esame di lingue straniere. Brescia. La Scuola.

Balboni P.E. (1994) Didattica dell'italiano a stranieri. Roma Bonacci

Balboni P. E. (2002) Le sfide di Babele. Torino. UTET

Balboni, P.E. (2005a): "L'acquisizione di una LS da parte di giovani adulti" In Pavan, E. (Ed.) 2005: Il lettore di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica. Roma. Bonacci. Pp. 76-85.

Balboni, P.E. (2005b): "I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva", In Pavan, E. (ed.): Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica, Roma, Bonacci, pp. 135-144

Balboni, P.E. e Santipolo, M. (eds) (2003): L'italiano nel mondo. Roma. Bonacci.

Bardovi-Harlig, K.(1992): " The Relationship of Form and Meaning: A Cross-Sectional Study of Tense and Aspect in the Interlanguage of Learners of English as a Second Language." Applied Linguistics 16: 253-78.

Bardovi-Harlig, K. (2001): "Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?" In Rose, K e Kasper,G. (eds) Pragmatics in Language teaching. New York. Cambridge University Press. Pp. 13-32.

Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, S., Morgan, M.J., Reynolds, D.W. (1991): "Developing pragmatic awareness: closing the conversation". In ELT Journal 45: 4-15.

Bardovi-Harlig, K. e Hartford, B.S. (1993): "Refining the DCT: comparing open questionnaires and dialogue completion tasks". Pragmatics and Language Learning Vol. 4. Urbana IL. University of Illinois. Pp. 143-165.

Bazzanella, C. (1990): "Phactic connectives as interactional cues in contemporary spoken Italian". In Journal of Pragmatics. 144: (4), 629-47.



## Referenze bibliografiche

- Bazzanella, C. (1992). "Aspetti pragmatici della ripetizione dialogica". In G. Gobber (ed.) *Linguistica Pragmatica*. Roma. Bulzoni. 433-54.
- Bazzanella, C. (1994): *Le facce del parlare*. Firenze. La Nuova Italia.
- Bazzanella, C. (2002): *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Milano. Guerini
- Beebe, L.M. e Cummings, M.C. (1996): "Natural speech acts data versus written questionnaires data: how data collection method affects speech act performance". In: Gass, S.M., Joyce, N. (Eds.), *Speech Act Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, Mouton de Gruyter, Berlin. pp. 65-86
- Bembo, P. (1525): *Prose della volgar lingua*. Venezia
- Benincà, P., Cinque, G., Fava E., Leopardi, P., e Piva, P., (1977): "101 modi per richiedere". In Simone R. e Ruggiero G. (eds) *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. Atti dell'VIII Congresso della SLI*. Roma. Pp. 501-533.
- Benítez Pérez, P e Lavin, A.. (1992) "La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros. Cable 9. Pp. 9-14.
- Benucci, A. (2000) "Il progetto Ariadna. Percorsi interculturali nella didattica dell'italiano a stranieri: dalla progettazione alla realizzazione di materiali didattici multimediali". In Catricalà M (ed.) *Lettori e oltre....confine*. pp. 191-207
- Benucci, A.: (2001a) "La competenza interculturale" in Diadori P (ed) *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze . Le Monnier. Pp. 32-43.
- Benucci, A. (2001b): "Le varietà del repertorio linguistico italiano nell'insegnamento agli stranieri" in Diadori, P. (ed) *Insegnare italiano a stranieri*. Pp.107-119
- Berretta, M. (1980): *La Comunicazione*. Torino. Milella.
- Berretta, M. (1994) "Il parlato italiano contemporaneo" in Serianni, L. e Trifone P. (eds) *Storia della lingua italiana Vol.2*. Torino. Einaudi. Pp.239-270.
- Berruto, G. (1974): *La Sociolinguistica*. Bologna. Zanichelli.
- Berruto, G. (1980): *La variabile sociale della lingua*. Torino. Loescher.
- Berruto, G.(1987): *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma. La Nuova Italia Scientifica
- Berruto, G. T. Finelli and A.M. Miletta (1983): "Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani". In Orletti F. (ed.): *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna. Il Mulino. 175-204.
- Berry, J.W. (1990): "Psychology of acculturation" in Berman, J. (ed) *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation*. Vol. 37. Pp. 201-234. Lincoln, NE. University of Nebraska Press.

## Referenze bibliografiche

- Bertuccelli Papi, M. (1996): *Qué es la pragmática*. Paidós. Barcellona.
- Bettoni, C. (2001) *Imparare un'altra lingua*. Laterza. Roma-Bari
- Bialystok, E. (1978): "A theoretical model of second language learning". In *Language Learning* 28. Pp. 69-84.
- Billmyer, K. e Varghese, M. (2000): "Investigating instrument- based pragmatic variability: effects of enhancing discourse completion tests". *Applied Linguistics* 21 (4). Pp. 517-552
- Birdwhistell, R.L. (1972): "A kinesic-linguistic exercise: the cigarette scene". In J.J. Gumpertz and D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics*. Oxford. Basil Blackwell. 381-404.
- Birello, M. (2005): *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. <http://www.tesisenxarxa.net/>
- Birello, M. e Fantauzzi S. (2003): "L'italiano in Spagna". In Balboni, P.E. e Santipolo M. (eds) *L'italiano nel mondo*. Roma. Bonacci. Pp 168-172.
- Blum-Kulka (1982): "Learning to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language." *Applied Linguistics* 3. Pp. 29-59.
- Blum-Kulka, S. e Olshtain E. (1984): "Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization project (CCSARP). *Applied Linguistics* 5. pp196-213.
- Blum-Kulka S., House, J., Kasper, G. (1989) *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, N.J. Ablex.
- Bravo, D. e Briz Gómez, A. (eds) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona. Ariel.
- Breen, M: (1985): "Language learning- a neglected situation". *Studies in Second Language Acquisition*, 7. Pp. 135-158.
- Breen, M. and C. Candlin (1980): "The essentials of a communicative curriculum in Language Teaching". In *Applied Linguistics* 1 (2): 89-112.
- Briz Gómez, A.. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*. Barcelona. Ariel.
- Briz Gómez, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid. Sgel
- Brown, P. (1980): "How and why are women more polite: some evidence from a Mayan community" in McConnell-Ginet, S., Borker, R. e Furman, N. (eds) *Women and language in literature and society*. New York. Praeger. Pp. 111-136.

## Referenze bibliografiche

Brown, P e Levinson SC (1978) Universals in language usage: politeness phenomena. In E. Goody (ed): Questions and politeness. Cambridge. CUP. Pp. 56-289.

Brown, P e Levinson SC (1987) Politeness. Some universals in language usage Cambridge. CUP

Brumfit, C. (1984): Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge. C.U.P.

Button, G. (1987): "Moving out of closings" In Schenkein J. (ed.): Studies in the organization of conversational interaction: Vol. II. New York Academic Press.

Button, G. (1990) "On varieties of closings". In Psathas, G. (ed): Interaction competence. London. Longman. Pp. 93-148

Button, G. and N. Casey (1984): "Generating topic: the use of topic initial elicitors". In Atkinson and Heritage 167-190.

Byram, M. e Fleming, M. (eds.) (2001): Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid. C.U.P. España. Traduzione di: Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography by Michael Byram (Editor), Michael Fleming, 1998

Calvi, M. V. (1995) Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano. Milano Guerini Scientifica.

Calvi, M.V. (2003): "Lingüística contrastiva de español e italiano". Mots, Palabras, Words 4, pp. 17-33.

Calvi, M.V. (2004) L'apprendimento del lessico di lingue affini. In Cuadernos de filología italiana Vol. 11, pp.61-71.

Calvo, Pérez, J. (1994): Introducción a la pragmática del español. Madrid. Catedral

Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy". In Richards, J.C. e Schmidt R.W. (eds): Language and communication. London. Longman. Pp. 2-27.

Canale, M. e Swain, M. (1980): "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing". In Applied Linguistics 1. Pp. 1-47.

Cancellier, A. (1996): Lenguas en contacto, italiano y español en el Rio de la Plata. Padova. Unipress.

Cardona, G. (1976): Introduzione all'etnolinguistica. Bologna. Il Mulino.

Cardona, G. (1987): Introduzione alla sociolinguistica. Torino. Loescher.

## Referenze bibliografiche

Caronia, L. (1997): "Negozia la costruzione sociale dell'intersoggettività". In Demetrio, L. (ed.): *Nel tempio della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Firenze. La Nuova Italia.

Carrera Díaz, M. (1979-1980): "Italiano para hispanohablantes: la engañosa facilidad". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XI, 3; XII, 1. Pp.23-40

Carrera, Díaz, M. (2001): "Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español". In Cancellier, A. E Londrero, R. (eds): *Italiano e Spagnolo a contatto*. Padova. Unipress. Pp. 5-23.

Castelfranchi, C. and D. Parisi (1980): *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Bologna. Il Mulino

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. e Thurrell, S. (1995): "Communicative competence: a pedagogically motivated framework with content specifications". In *Issues in applied linguistics* 6. Pp. 5-35.

Cenoz, J. e Valencia, J. (1994): *Interlanguage pragmatics: the role of linguistic and social psychological elements in the production of english requests and apologies*. Vitoria-Gasteiz. Department of English and German philology. University of the Basque Country.

Cestero Mancera, A.M. e Bürmann G. (1995): *La comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España (I) CCERVLE 4. Pp. 49-53. (II) CCERVLE 5. Pp. 62-66.*

Chiappini, L. e De Filippo, N. (2003): *Un giorno in Italia*. Roma. Bonacci.

Chiuchiu` A., F. Minciarelli and M. Silvestrini (1985): *Grammatica Italiana per stranieri: in Italiano*. Perugia. Guerra

Ciliberti, A. (2003a): "Introduzione". In Ciliberti, A., Pugliese, R. e Anderson, L. (eds): *Le lingue in classe*. Roma. Carocci.

Ciliberti, A. (2003b): "La classe come ambiente comunicativo". In Ciliberti, A., Pugliese, R. e Anderson, L. (eds): *Le lingue in classe*. Roma. Carocci. Pp. 43-55.

Clark, H.H. (1987): "Four dimensions of language use" in Verscheuren, J. e Bertuccelli Papi, M. (eds). *The Pragmatic perspective*. Amsterdam. John Benjamins. Pp. 9-25.

Cleveland, H., Mangone, G.J., e Adams, J.C. (1960): *The Overseas Americans*

Cohen, A. D. e Shively R. L. (2002/2003): "Measuring speech acts with multiple rejoinder DCT's". In *Language Testing Update* 32. Pp. 39-42

Colamussi, A. (2001): *Uno studio comparativo sulle conversazioni telefoniche in Italia e in Spagna*. Tesi di Laurea. Università di Bologna. Facoltà di Lingue e Letterature Straniere

## Referenze bibliografiche

Colamussi, A. e Pallotti G. (2003): “Le aperture di telefonate in italiano e spagnolo”. In Thüne, E.M., e Leonardi, S. (eds). *Telefonare in diverse lingue*. Pp. 91-111.

Corder, S. (1971): “Idiosyncratic dialects and error analysis”. *International Review of Applied Linguistics*, 9. Pp. 149-159.

Cortés Rodríguez, L. e Camacho Adarve, M. (2003): *Qué es el análisis del discurso?* Barcelona. Octaedro.

Coseriu, E. (1993): “El español entre la lenguas de Europa”. In AA.VV.: *Lenguas de España, lenguas de Europa*. Pp. 55-70.

Costamagna, L e Maraccio A. (2003): *Linguistica contrastiva: italiano-spagnolo*, [www.italicon.it](http://www.italicon.it)

Coste, D. (1998): “Avoir accès à l’excès des ressources: notes sur de nouveaux rôles pour l’école”. *Études de Linguistique appliquée*, 112. Pp. 55-512.

Coulthard, M. (1985): *An introduction to discourse analysis*. London Longman.

Coveri, L., Benucci A, Diadori, P. (eds) (1998) *Le varietà dell’italiano*. Roma. Bonacci.

Cresti, E. (2000): *Corpus di Italiano parlato. Vol I-II. CD-Rom* Firenze. Accademia della Crusca.

Dabène, L. (1990): “ Pour una didactique de la variation”. In Dabène, L., Cicurel, F., Lauga Hamid, M.-C., e Foerster, C. (eds): *Variations et rituels en classe de langue*. Paris. Hatier-Credif. Pp. 8-18.

D’Achille, P. (1990): *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*. Roma. Bonacci

D’Achille, P. (2003): *L’italiano contemporaneo*. Roma. Carocci.

D’Addio Colosimo W. (1978): *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*. Zanichelli. Bologna

D’Angelis, A. e Mariottini, L. (2006): “La morfopragmática de los diminutivos en español y en italiano”. In Villayandre Llamazares, M. (ed.) *Actas del XXXV Simposio International de la Sociedad Española de Lingüística*. León. Universidad de León. Pp. 358-378.

D’Aquino Hilt, A. e Ribas, R. (2001): “Interferencias morfosintácticas entre italiano y español L2: un estudio empírico”. In Cancellier, A. e Londrero, R. (eds): *Italiano e Spagnolo a contatto*. Padova. Unipress. Pp. 119-129.

Dardano, M. (1994): “Profilo dell’italiano contemporaneo” in Serianni, L. e Trifone, P. (eds) *Storia della lingua italiana Vol. 2*. Torino. Einaudi. Pp. 343-430

Dardano, M. (1996): *Manualetto di linguistica italiana 2° Ed*. Bologna Zanichelli.

## Referenze bibliografiche

- De Diego, A. (1994): "La cortesía en las peticiones". ACI- ASELE IV. Pp. 413-426.
- De Diego, A. (1996): "La cortesía en la petición de permiso". ACI-ASELE V. Pp. 183-198.
- De Giuli, A, Guastalla, C. e Naddeo, C.M. (2008): Magari. Firenze. Alma Edizioni.
- De Mauro, T. (1984): Storia linguistica dell'Italia unita. Bari. Laterza.
- De Mauro, T. e Vedovelli, M. (Eds) (2001): Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo. Ministero degli Affari Esteri. Roma-Siena.
- Deza Enríquez, A-J. (2005): "El español en el mundo: lengua romance y lengua universal". In AA.VV: Introducción a la lengua española. Madrid. Editorial Ramón Areces Pp. 19-30.
- D'Hondt, S. (1992): "A request in Swahili: On conversation analysis and non-Western societies". SKY Yearbook of the Linguistic Association of Finland. Vol. 4. Pp. 127-140.
- Diadori, P. (1990): Senza parole. 100 gesti degli italiani. Roma. Bonacci.
- Diadori, P: (1999): Senza Parole. Roma. Bonacci.
- Diadori, P. (2000): "Comunicazione non verbale nell'insegnamento dell'italiano a stranieri in prospettiva interculturale" in Catricalà M. (ed) Lettori e Oltre...confine. pp.69-109.
- Di Carlo, A. (1994): "Comprehensible input through the practical application of video-texts in Second Language Acquisition". In Italica 71: (4), 465-83.
- Di Vito, N.O'Connor (1991): "Incorporating native speaker norms in second language materials" Applied Linguistics, 12. Pp. 383-396.
- Dominguez Calvo, F.J. (2001): La cortesía verbal en las expresiones de discrepancia en español. Asele. Colección Monografías n. 3. Malaga.
- Drew, P. (1984): "Speakers' reportings in invitation sequences" . In Atkinson, J.M. e Heritage, J. (eds). Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge CUP. Pp. 129-157.
- Drew, P. e Heritage, J. (1991): Talk at work. Cambridge. CUP.
- Dupront, A: (1973): L'acculturazione. Torino. Einaudi
- Duranti, A. "Intentions, language and social action ia Samoan context". Journal of Pragmatics 12, pp. 13-33.
- Durkheim, E. (1953): The determination of moral facts. Sociology and Psychology. Glencoe, Illinois. Free Press of Glencoe

## Referenze bibliografiche

- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford. O.U.P.
- Escandell Vidal, M.V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona. Anthropos. UNED
- Escandell Vidal, M.V. (1995): “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”. *Revista Española de Lingüística*. 25, 1. Pp. 31-66.
- Escandell Vidal, M.V. (2004): “Aportaciones de la pragmática”. In Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 179-198
- Esgueva Martínez, M. (2005): “Lengua y dialecto. Las lenguas de España. Variedades geográficas y dialectos del español”. In AA.VV.: *Introducción a la lengua española*. Pp. 389-406.
- Fasulo, A. e Girardet, H. : “ il dialogo nella situazione scolastica” in Bazzanella ,C. (ed): *Sul dialogo. Forme e contesti dell’interazione verbale*. Milano. Guerini. Pp. 59-72
- Fele, G. e Paoletti, I. (2003): *L’interazione in classe*. Bologna. Il Mulino.
- Felix-Brasdefer, J.C. (2007): “Natural speech vs. elicited data a comparison of natural ad role-play requests in Mexican spanish”. *Spanish in Context* 4 (2) pp. 159-195.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Fillmore, L.W. (1979): “Individual differences in Second Language acquisition” In Fillmore, C., Kempler, C., e Wang, W. (eds): *Individual differences in language ability and language behavior*. New York. Academic Press.
- Fiorucci, M. (2000). “Una dimensione fondamentale dell’educazione interculturale”. *La mediazione linguistico-culturale*. In Catricalà, M. (ed) *Lettori e Oltre...confine* pp. 57-68
- Firth, J.R. (1957): *Papers in Linguistics*. Oxford. O.U.P. 1934-51.
- Firth, J.R. (1964): *The tongues of men and speech*. Oxford. O.U.P.
- Foreign Service Institute (1985): *Schedule of courses 1985-1986*. Washington, D.C. U.S. Dept. of State.
- Fraser, B. (1990) : “Perspectives on politeness”. *Journal of Pragmatics* 14: 219-236.
- Freddi, G. (1979): *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo. Minerva Italica.
- Freddi, G. (ed.) (1983): *Lingue moderne per la scuola italiana*. Bergamo. Minerva Italica
- Freddi, G. (1993): *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino. Utet.

## Referenze bibliografiche

Freddi, G. (1999): *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere.* Torino. Utet.

García, C. (1989): "Apologizing in English: politeness strategies used by native and non-native speakers". *Multilingua* 8 (1). Pp. 3-20.

García, C. (1993): "Making a request and responding to it: a case study of Peruvian spanish speakers". *Journal of Pragmatics* 19. Pp. 127-152

García Yebra, V. (1998): "La traducción en la enseñanza de lenguas afines". In Calvi, M.V. e San Vicente, F. (eds): *La identidad del español y su didáctica.* Varese. Baroni. Pp. 115-120.

Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall

Garfinkel H. (1972): "Remarks on Ethnomethodology" In Gumperz J.J. e Hymes, D. (eds) *Directions in Sociolinguistics.* Oxford Basil Blackwell. Pp. 301-323.

Garfinkel, H. (1974): "On the origins of the term ethnomethodology" In Turner, R. (ed.): *Ethnomethodology.* Harmondsworth. Penguin. 15-18.

Gass, S. (1987) *The resolution of conflicts among competing systems: a bidirectional perspective.* In *Applied Psycholinguistics* 8 pp. 329-350.

Gavioli, L. (1990) "Il testo parlato: spunti di analisi e di osservazione." *Laboratorio degli studi linguistici.* Università degli studi di Camerino.

Gavioli, L. (1995): "Turn-initial vs. turn-final laughter: two techniques for initiating remedy in English/Italian bookshop service encounters". *Discourse Processes*, 19.

Gavioli, L. and G. Mansfield (1990) (eds.): *The PIXI Corpus: bookshop encounters in English and Italian.* Bologna. Clueb.

Gelabert, M.J., Herrera, M., Martinell, E., Martinell, F. (1993): *Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español.* Madrid. SGEL

Giacalone Ramat, A. (ed.) (1986): *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua.* Bologna. Il Mulino.

Giacalone Ramat, A. (ed.) (2003): *Verso l'italiano.* Roma. Carocci.

Godard, D. (1977): *Same setting, different norms: phone call beginnings in France and the United States.* *Language in Society* 6: 209-19.

Goffman, E. (1967): *Interaction Ritual. Essays in face-to-face behavior.* Chicago. Aldine.

Goffman, E. (1971): *Relations in public.* New York. Harper and Row.

Goffman, E. (1974): *Frame analysis.* New York. Basic Books.



## Referenze bibliografiche

Goffman, E. (1981): *Forms of talk*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.

Golato, A. (2003): "Studying compliment responses: a comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk". *Applied Linguistics* 24 (1). Pp. 90-121

Gómez, T. (2006): "Las estrategias de disculpa empleadas por hablantes colombianos". In Valencia, A. (ed): *Actas del XIV Congreso Internacional de Alfal*.

Gong Meixia, H. (2006): *Effect of rejoinder type in Discourse completion test on collecting data*. Tesi di Master non pubblicata. Huazhong University of Science and Technology. Wuhan. Cina.

González Royo, C. (1998a) "Secuencia de cierre en conversaciones telefónicas" in *Quaderns d'Italià* 3. pp. 65-72

González Royo, C. (1998b): "Preguntar por una dirección en la calle". *Quadernos de Filología*. Vol. 4, 1. Pp. 171-184.

Goodwin, C. (1981): *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York. Academic Press.

Goodwin, C. (1984): "Notes on story structure and the organization of participation" In *Atkinson and Heritage* 225-46.

Goody, E.N. (1978) Introduction. In Goody E.N. (ed) *Questions and Politeness*. Cambridge. CUP. Pp. 1-16.

Grant, L. e Starks D. (2001) "Screening appropriate teaching materials: closings from textbooks an television soap operas" . *International Review of Applied Linguistics in language teaching* n. 39. pp.39-50.

Grassi, C., Sobrero, A., e Telmon, T. (1997): *Fondamenti di dialettologia italiana*. Roma-Bari. Laterza.

Grice, H.P. (1975): *Logic and conversation*. In Cole P. and Morgan, J.L. (eds) *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York. Academic Press. Pp. 41-58.

Guil, P. (1999): "La vertiente social de la cortesía: castellano-italiano" In Ladrón de Guevara, P.L., Zamora, P., e Mascali, G., (eds): *Homenaje al Profesor Trigueros Cano*. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones. Pp. 277-295.

Gumperz, J.J. and D. Hymes (eds.) (1972): *Directions in Sociolinguistics*. Oxford. Basil Blackwell

Haines, S. (1995): "For and against authentic materials" *Modern English Teacher* 4,3: 60-64.

## Referenze bibliografiche

Hartford, B. S., & Bardovi-Harlig, K. (1992). Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. In L. F. Bouton, & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 3, pp. 33-52). Urbana-Champaign: University of Illinois.

Haverkate, H. (1993): "Acerca de los actos de habla expresivos y comisivos en español". *Diálogos Hispánicos*, 12, Aproximaciones pragmlingüísticas al español. Pp. 149-180.

Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid. Gredos.

Haverkate, H., Mulder, G. e Fraile Maldonado, C. (eds.) (1998): *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*. Amsterdam. Rodopi.

Heath, C. (1984): "Talk and Recipency: sequential organizations in speech and body movement". In Atkinson and Heritage 247-65.

Heath, C. (2004) "Analysis of face to face interaction: video, the visual and material" in Silverman, D. (ed) *Qualitative research: theory, method and practice*. London. Sage. pp.266-281.

Held, G. (2005): "Politeness in Italy: polite requests". In Hickey, L., Stewart, M. (eds) *Politeness in europe. Multilingual Matters*. Clevedon. Pp. 292-305.

Heritage, J. (1984): *Garfinkel and ethnomethodology*. Oxford. Blackwell.

Heritage, J. (1989): "Current developments in conversation analysis" in Roger, P. e Bull P. (eds) *Conversation: an interdisciplinary perspective. Multilingual matters*. Clevedon.

Hills, P. (1986): *Teaching, learning and communication*. London. Croom Helm.

Hinde, R.A. (ed.) (1972): *Non verbal communication*. Cambridge. C.U.P.

Hinkel, E. (1997): "Appropriateness of advice:DCT and multiple choice data.". *Applied Linguistics* 18 (1) pp. 1-26.

Holmes, J. (1995): *Women, men and politeness*. New York. Longman.

House, J. and Kasper G. (1981): "Politeness markers in English and German". In Coulmas F. (ed.): *Conversational routine: explorations in standardised communication situations and prepatterned speech*. The Hague. Mouton. 157-85.

<http://lablita.dit.unifi.it>

Humpris, C., R. Catizone Luzi, and S. Urbani (1985): *Comunicare meglio*. Roma. Bonacci

Hymes, D. (1972a): "Models of the interaction of language and social life" in Gumperz and Hymes 35-71

Hymes, D. (1972b): "On communicative competence" in J.B. Pride and J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics* Harmondsworth. Penguin 269-85.

## Referenze bibliografiche

- Hymes, D. (1972c): "Introduction". In Cazden C.B., V.P. John, D. Hymes (ed.): *Functions of language in the classroom*. New York. Teachers College Press.
- Jefferson, G. (1972): "Side sequences" In Sudnow D. (ed.) 294-338.
- Jefferson, G. (1984): "On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters". In Atkinson and Heritage 191-222.
- Johnston, B., Kasper G., e Ross, S. (1998): "Effects of rejoinders in production questionnaires". *Applied Linguistics* 19 (2). Pp. 157-182
- Jucker, A.K. (2006): *Experimental pragmatics: discourse completion tasks*. Lecture Course. Università di Zurigo.
- Kasper, G. (1981): *Pragmatische aspekte in der interimsprache*. Tübingen. Gunter Harr.
- Kasper, G. (1997): "Linguistic etiquette" in Coulmas, F. (ed.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford. Blackwell.
- Kasper, G. (2000): "Data collection in pragmatics research". In Spencer-Oatey, H. (ed): *Culturally speaking*. London. Continuum. Pp. 316-341.
- Kasper, G. e Dahl, M. (1991): *Research methods in interlanguage pragmatics*. Honolulu. University of Hawaii Press.
- Kasper, G. e Rose, K. (2002): *Pragmatic development in a second language*. Language Learning Monograph Series. Oxford. Blackwell.
- Kellerman, E. (1985): "If at first you do succeed" in Gass, S e Madden, C (eds): *Input in second language acquisition*. Rowley. Newbury House. Pp. 345-353.
- Kramsch, Claire (2001): "El privilegio del hablante intercultural". In Byram, M. e Fleming, M. (eds.) (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. C.U.P. España. Pp. 33-54.
- Krashen, S.D. (1977): "The monitor model for adult second language performance" In Burt, M, Dulay, H. e Finocchiaro, M. (eds): *Viewpoints of English as a foreign language*. New York. Regents C. Pp. 152-161.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press
- Leech, G. (1983): *Principles of pragmatics*. London. Longman
- Lenarduzzi, R. (1991): "Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas." *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 23,2, pp.191-201.
- Lenarduzzi, R. (1994): "Pragmática contrastiva de las formulas de saludo en español e italiano: congratulaciones y condolencias". *Rassegna Iberistica* 51, pp. 19-33.

## Referenze bibliografiche

Lenarduzzi, R. (1997): "El operador italiano "infatti" y sus formas equivalentes en español". In Chierichetti, L., Lenarduzzi, R., e Uribe Mallarino M.d. R. (eds): Spagnolo/italiano: riflessioni interlinguistiche. Didattica della lingua spagnola. Milano. CUEM. Pp. 39-52.

Leonardi, P. and P. Viaro (1983): "Insubordinazioni". In Orletti (ed.) 147-74.

Levenston, E. (1975): "Aspects of testing the oral proficiency of adult immigrants to Canada". In Palmer, L. e Spolsky, B. (eds): Papers on language testing 1967-1974 (pp.67-74). Washington, C: TESOL.

Levenston, E. e Blum, S. (1977): "Aspects of lexical simplification in the speech and writing of advanced adult learners". In Corder, S.P. e Roulet, E. (eds): The notion of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy: Actes du 5ème colloque de linguistique appliquée de Neuchatel, 20-22 mai 1976 (pp.51-71). Neuchatel. University of Neuchatel.

Levenston, E. e Blum, S. (1978): "Universals of lexical simplification". In Language Learning 28 (2). Pp. 399-416.

Levinson, S.C. (1979): "Activity types and language". In Linguistics 17: 356-99.

Levinson, S.C. (1983): Pragmatics. Cambridge. C.U.P.

Littlewood, W. (1983): "Contrastive pragmatics and foreign language learners' personality". Applied Linguistics, 4: Pp. 200-206.

Lo Cascio, V. (ed.) (1987): L'italiano in America Latina: Atti del convegno di Buenos Aires. Firenze. Le Monnier.

Lo Cascio, V. (1987): "Apprendimento e mantenimento delle lingue: un modello contrastivo". In Lo Cascio, V. (ed.): L'italiano in America Latina. Firenze. Le Monnier. Pp. 289-306.

Lorenzetti, L. (2002): L'italiano contemporaneo. Roma. Carocci.

Loveday, L. (1982a): "Communicative interference: a framework for contrastively analysing L2 communicative competence exemplified with the linguistic behaviour of Japanese performing in English". IRAL 20: 1-16.

Loveday, L. (1982b): The sociolinguistics of learning and using a non-native language. Oxford. Pergamon.

Lörscher, W. (1986): "Conversational structures in the Foreign Language Classroom". In Kasper, G. (ed.): Learning, teaching and communication in the foreign language classroom. Aarhus. University Press. Pp. 11-22.

Luke, K.K. e Pavlidou, T-S. (eds) (2002): Telephone calls: unity and diversity in conversational structure across languages and cultures. Amsterdam. John Benjamins.

## Referenze bibliografiche

Maggi, S. (1994): "EFL in italian secondary schools: pupils' awareness of conversational closings" In *The New Courant*. Department of English. University of Helsinki. Pp. 28-39.

Maggi, S. (1996): *EFL in italian secondary schools: focus on conversation closings*. Tesi di postgrado non pubblicata. Helsinki. University of Helsinki. Department of English Philology.

Maggi, S. (1999): "Conversation closings: an EFL study in italian secondary schools". In *Australian Language Matters*. Vol. 7, n. 3. Jul/Aug/Sep 1999. Canberra. Language Australia. Pp. 9-11.

Maggi, S. (2009): "L'inglese lingua straniera nelle scuole superiori in Italia: come si chiude una conversazione" In *LEND-Lingua e Nuova Didattica*. Dicembre 2009. Anno XXXVIII, numero 5. Pp. 10-18.

Maggini, M. (2001): "Ruolo e competenze del docente di italiano per stranieri". In Diadori, P. (ed): *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze. Le Monnier. Pp. 44-51.

Maggini, M. e Salvaderi, M. (eds) (1996) *Atti del III conveño ILSA*. Comune di Firenze

Marazzini, C. (2004) *Breve storia della lingua italiana*. Bologna. Il Mulino.

Margutti, P. (2004) *Comunicare in una lingua straniera*. Roma. Carocci.

Mariottini, L. (2007a): *La cortesia. Analisi contrastiva spagnolo-italiano: tra teoria e prassi linguistica*. Roma. Aracne.

Mariottini, L. (2007b): *La cortesia*. Roma. Carocci.

Mariottini, L e Orletti, F. (2006): "La construcción de la identidad y la expresión de la cortesía / descortesía verbal en los chats". In Blas Arroyo, J.L., Casanova Ávalos, M., e Velando Casanova, M. (eds). *Discurso y Sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellò de la Plana. Biblioteca de Universitat Jaume I. Pp. 687-698

Marqués Salgado, A.J. (2007): "L'insegnamento dell'italiano nelle università spagnole". In *Lingua italiana d'oggi: Lid'O*. Roma. Bulzoni.

Marquez- Reiter, M. (2000): *Linguistic politeness in Britain and Uruguay. A contrastive study of requests and apologies*. Amsterdam. John Benjamins publishing company.

Marquez Reiter, R. e Placencia M.E. (eds) (2004): *Current trends in the pragmatics of Spanish*. Amsterdam. John Benjamin.

Marquez Reiter, R. e Placencia M.E. (2005): *Spanish Pragmatics*. New York. Palgrave Macmillan.

Martínez González, A. (1994): "Funciones del lenguaje y funciones comunicativas en la enseñanza del E/LE". *ACN-ASELE II*. Pp. 279-284.

## Referenze bibliografiche

Matsumoto, Y. (1988): "Reexamination of the universality of face. Politeness phenomena in Japanese". *Journal of Pragmatics* 12. Pp. 403-426.

Matte Bon Francisco (1992) *Gramática comunicativa del español*. Vol. I e II. Madrid. Edelsa.

Matte Bon, F. (1998): "Gramática, pragmática y enseñanza del español como lengua extranjera". In *Carabela* 43 Madrid Sgel.

Mc Houl, A. (1978): "The organization of turns at formal talk in the classroom" in *Language and Society* 7: 183-213.

McHoul, A. (1990): "The organization of repair in classroom talk". *Language and Society* 19. Pp. 349-377.

Mc Laughin, B. (1978): "The monitor model: some methodological considerations." *Language Learning*, 28 (1). Pp. 69-83.

Mehan, H. (1979): *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge. Mass. Harvard University Press.

Meo Zilio, G. (1967): "Genovesismos en el español Rioplatense" In *Nueva Revista de Filología Hispánica* 17. Pp. 245-263.

Meo Zilio, G. (1989): *Estudios Hispanoamericanos. Temas lingüísticos*. Roma. Bulzoni.

Meo Zilio, G. (1995): *Ricerche di dialettologia Veneto-Latinoamericana*. Roma. Bulzoni

Meo Zilio, G, e Rossi, E.(1970): *El elemento italiano en el habla de Buenos Aires y Montevideo*. Firenze. Valmartina.

Mercer, N. (1995): *The guided construction of knowledge*. Clevedon. Multilingual Matters LTD.

Mezzadri, M., e Balboni, P.E. (2009): *Rete 1 e Rete 2. Corsi multimediali di italiano per stranieri*. Perugia. Guerra.

Miller, L. (1991): "Verbal listening behavior in conversations between Japanese and Americans". In Blommaert, J. And Verschueren, J. (eds) *The pragmatics of intercultural and international communication*. Amsterdam. John Benjamins. Pp. 111-130.

Moreno Fernández, F. (1995): "Algunos datos sobre la enseñanza y la presencia del español en Italia" *CCERVLE* 5: pp. 58-61.

Nassaji, H. e Wells, G. (2000): "What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction". *Applied Linguistics* 21 (3). Pp. 376-406.

## Referenze bibliografiche

Nemser, W. (1971): "Approximative systems of foreign language learners". IRAL Vol. IX, 2. Heidelberg. Julius Groos Verlag. Pp. 115-123.

Nguyen, T.T.M. (2008): "Modifying L2 criticisms: how learners do it?". In Journal of Pragmatics 40. Pp. 768-791.

Nocchi, S. (2002): Grammatica pratica della lingua italiana. Firenze. Alma Edizioni.

Nunan, D. (1988): The learner-centred curriculum. Cambridge. C.U.P.

Nunan, D. (1989a): Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action. N.J. Prentice Hall.

Nunan, D. (1989b): Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge. Cambridge Language Teaching Library

Odlin, T. (1989): Language transfer. Cambridge. C.U.P.

Olshtain, E. e Cohen, A (1983): "Apology: a speech act set". In Wolfson, N. e Judd, E. (eds) Sociolinguistics and Language Acquisition. Mass. Newbury House. Pp 18-35.

Orletti, F. (1977): "Problemi di analisi conversazionale". In Simone, R. and G. Ruggiero (eds.): Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. Roma. Bulzoni. 115-25.

Orletti, F. (1981): "Classroom verbal interaction: a conversational analysis". In Parret, H. M. Sbisà and J. Verschueren (eds.): Possibilities and limitations of pragmatics. Amsterdam. John Benjamin. 531-49

Orletti, F. (ed.) (1983): Comunicare nella vita quotidiana. Bologna. Il Mulino.

Orletti, F. (ed) (1994a): Fra conversazione e discorso. Roma. La Nuova Italia Scientifica.

Orletti, F. (1994b) : "L'analisi conversazionale negli anni novanta". In Orletti, F (1994a ) Pp. 63-80.

Orletti, F. (2000): La conversazione diseguale. Il potere sociale nella comunicazione. Roma. Carocci.

Ortega Olivares, J. (1994): "Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras". DELE II. Pp. 83-104.

Ortega Olivares, J. (1995): "Una gramática comunicativa". CCERVLE 2: 49-51.

Östman, J-O. and B. Wiik (1992): "Från dialekt till finska-utan omvägar?" In Koski M. (ed.): Kontrastivista Kielentutkimusta II(Fennistika 10). Åbo Akademi: Department of Finnish. 61-92.

Pallotti, G. (1998) La seconda lingua. Milano Strumenti Bompiani.

Papi, C. (2001): "Fenomeni di evoluzione dell'italiano contemporaneo e implicazioni didattiche" in Diadori, P. (ed) Insegnare italiano a stranieri. Firenze. Le Monnier. Pp. 128-134.

## Referenze bibliografiche

Pavan, E. (2000). "La cultura e le civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale" in Dolci R e Celentin P. (eds.) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma. Bonacci.

Pavan, E. (2002) "cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere" *Scuola e Lingue Moderne*. XL. n. 4.

Pavan, E. (2005) *Aspetti culturali dell'insegnamento/ apprendimento dell'italiano LS nelle Università straniere*. In Pavan, E. (Ed.) 2005: *Il lettore di italiano all'estero*. Formazione linguistica e glottodidattica. Roma. Bonacci. Pp. 86-111

Pedlow, R., Wales, R., e Sanson, A. (2001): "Children's production and comprehension of politeness in requests. Relationships to behavioral adjustment in middle childhood. *Journal of Language and Social Psychology* 20.1/2, 23-60.

Pellegrini, G.B. (1977): *Carta dei dialetti d'Italia*. Pisa. Pacini.

Pierini, P. (1983): "Struttura ed uso di alcune formule di cortesia". In Orletti (ed.). 105-16.

Pinto, Derrin (2005): "The acquisition of requests by second language learners of spanish" *Spanish in Context*. Vol. 2. N. 1. Pp. 1-27.

Placencia, M.E. (1994): "Pragmatics across varieties of spanish". *Donaire* 2. Pp. 65-77.

Placencia, M.V. (1998): "Pragmatic variation: Ecuadorian spanish vs. Peninsular spanish". *Spanish Applied Linguistics* 2 (1), pp. 71-86.

Placencia M.E. e Bravo, D. (2002): *Actos de habla y cortesía en español*. Munich. LINCOM Europa.

Placencia, M.E. e García-Fernández, C. (eds) (2007): *Research on politeness in the spanish speaking world*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum.

Poggi, I. (1983): "Le analogie fra gesti ed interazioni: alcune osservazioni preliminari". In Orletti (ed.) 117-23.

Pomerantz, A. (1984): "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes". In Atkinson and Heritage: *Structures of social action*. Cambridge. C.U.P. 57-101.

Pons Bordería, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid. Arco Libros.

Powell, J.W. (1880): *Introduction to the study of Indian languages*, Washington. BBAE. Government Printing Office

Price, S.L. (1995) "Le richieste di informazioni negli scambi della vita reale e nei dialoghi dei libri di testo per l'insegnamento dell'inglese come L2". In Piazza, R (ed). Pp. 61-80.



## Referenze bibliografiche

Pugliese, R. (2003): "Le classi di lingua: una tipologia". In Ciliberti, A., Pugliese, R. e Anderson, L. (eds): *Le lingue in classe*. Roma. Carocci. Pp. 21-41.

Pugliese, R., Ciliberti, A., e Anderson, L. (2003): "Le attività riflessive nelle classi di lingua". In Ciliberti, A., Pugliese, R. e Anderson, L. (eds): *Le lingue in classe*. Roma. Carocci. Pp. 93-108.

Ramat, P. (1993): "L'italiano lingua d'Europa". In Sobrero, A. (ed.) *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. 1. Pp. 3-39

Rath, R. (1995): "Über as A und O des Telefonierens". In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. N. 99. Pp. 9-35.

Renzi, L. (1988): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. I. Bologna. Il Mulino.

Renzi, L. e Salvi, G. (1991): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. II. Bologna. Il Mulino.

Renzi, L., Salvi, G. e Cardinaletti, A. (1995): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. III. Bologna. Il Mulino.

Richards, J. (1980): "Conversation". In *Tesol Quarterly*. 14: 413-32.

Riley, P. (1979) "Towards a contrastive Pragmalinguistics" in *PsiCL*. Vol.10 pp.90-115

Ringbom, H. (1987): *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon. Multilingual matters.

Rintell, E.M. e Mitchell, C.J. (1989): "Studying requests and apologies: an inquiry into method" In *Blum-Kulka* Pp. 248-272.

Risiger, K. (2001): "La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea". In Byram, M. e Fleming, M. (eds.) (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. C.U.P. España. Pp. 242-253

Rizzo, G. e Ziglio, (2001): *Espresso 1. Corso di Italiano*. Firenze. Alma.

Rojo, L. (2005): "Te quería comentar un problemilla". *The speech act apology in peninsular spanish. A pilot study*. *Hipertexto 1*. Arizona State University. Pp. 63-80.

Rose, K. (1992): "Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics". In Bouton, L e Kachru, Y. (eds): *Pragmatics and language learning 3*. Urbana, IL. University of Illinois. Pp. 35-52.

Rose, K. (1994): "On validity of discourse completion tests in non-Western contexts". *Applied Linguistics 15* (1). Pp. 1-14.

Rose, K. R. e Ono, Reiko (1995): "Eliciting speech act data in Japanese: the effect of questionnaire type". *Language Learning 45* (2) pp. 191-223.

## Referenze bibliografiche

Ruiz-Va Palacios, P. (2005): "La lengua hablada y la lengua escrita". In AA.VV.: *Introducción a la lengua española*. Pp. 75-90.

Ruzickova, E. (1998): "Apologies in Cuban Spanish". Paper presented at the First Hispanic Linguistic Colloquium. Columbus. Ohio.

Sabatini, F. (1985): "L'italiano dell'uso medio". Una realtà tra le varietà linguistiche italiane" in Holtus, G e Radtke, E (eds) *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen. Narr. Pp. 154-184.

Sabatini, F. (1990a) *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino. Loescher. (2° ed.)

Sabatini, F. (1990b): "Una lingua ritrovata: l'italiano parlato" in Lo Cascio, V. (ed): *Lingua e cultura italiana in Europa*. Firenze. Le Monnier. Pp. 260-276

Sacks, H. (1992): *Lectures on conversation*. Vol. I-II. Oxford. Blackwell.

Sacks, H., E. Schegloff and G. Jefferson (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". In *Language* 50 (4): 696-735.

Salaberri Ramiro, Maria Sagrario, (2002): "El discurso de los docentes en aula como mediador de la reflexión sobre la guerra". In Cots, J.M. e Nussbaum, L. (eds): *Pensar lo dicho*. Lleida. Milenio. Pp. 71-86.

Salvador, G. (1993): "Panorama lingüístico europeo". In AA.VV. : *Lenguas de España, Lenguas de Europa*. Madrid. Veintiuno. Pp. 17-28.

San Vicente, F. (ed.) (2002): *L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica*. Bologna. Clueb.

Sapir, E. (1958): *Culture, language and personality*. Berkeley. University of California.

Sasaki, M. (1998): "Investigating EFL students' production of speech acts: a comparison of production questionnaires and role-plays". *Journal of Pragmatics* 30 (4). Pp. 457-484.

Sbisà, M. (1978). *Gli atti linguistici*. Feltrinelli. Milano.

Sbisà, M. (1989): *Linguaggio, ragione, interazione. Per una teoria pragmatica degli atti linguistici*. Bologna. Il Mulino.

Sbisà, M. (2002): "Speech acts in context". *Language and communication* 22, pp. 421-436.

Scaramuzza Vidoni, M.R. (1978): *Didattica della lingua straniera*. Canova. Treviso.

Schauer, G. A. e Adolph, S. (2006): "Expressions of gratitude in Corpus and DCT data: vocabulary, formulaic sequences and pedagogy" In *System* 34. Science Direct. Elsevier. Pp. 119-134.

## Referenze bibliografiche

- Schegloff, E. (1968): "Sequencing in conversational openings". In *American Anthropologist* 70 (6) (LXX) 1075-95.
- Schegloff, E. (1984): "On some gestures' relation to talk". In Atkinson and Heritage. 266-296
- Schegloff, E.A. (1988) "Goffman and the analysis of conversation" in Drew, P. e Wootton, A. (eds) *Erving Goffman: exploring the interaction order*. Cambridge. Polity Press. Pp. 89-135.
- Schegloff, E.A. (1989): *Harvey Sacks- lectures 1964-1965: an introduction/memoir*. *Human Studies* 12: pp. 185-209.
- Schegloff, E. and H. Sacks (1973): "Opening up closings". In *Semiotica* 8 (4): 289-327.
- Schegloff, E. et Al. (1977): "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". In *Language* 53: 361-82.
- Schenkein, J. (ed.) (1978): *Studies in the organization of conversational interaction*. New York. Academic Press.
- Schmid, S. (1994) *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera Tedesca*. Pavia. Francoangeli
- Schmid, S. (1995): "Morphological naturalness in spanish-italian interlanguages". In Pishwa, H., e Maroldt, K. (eds): *The development of morphological systematicity*. Tübingen. Narr. Pp. 263-291.
- Schmidt, R.W. and J.C. Richards (1980): "Speech acts and second language learning". In *Applied Linguistics* 1: (2), 127-57.
- Scollon, Ron e Scollon, S. (1995): *Intercultural Communication: a Discourse Approach*. Oxford. Basil Blackwell.
- Scotton, C.M. e Bernstein, J. (1988): "Natural conversation as a model for textbook dialogue". *Applied Linguistics* 9. Pp. 372-384.
- Searle, J.R. (1969): *Speech acts*. Cambridge. C.U.P.
- Searle, J.R. (1975) "Indirect speech acts" in Cole, P. e Morgan, J.L. (eds) *Syntax and Semantics- Speech Acts*. Academic Press. New York and London. Pp. 59-82.
- Searle, J.R. (1976): "A Classification of illocutionary acts". In *Language and Society* 5: 1-23.
- Searle, J.R. (1979) *Expression and meaning*. Cambridge. CUP.
- Searle J.R. (1995) *The construction of social reality*. London. Penguin Books.

## Referenze bibliografiche

- Seelye, H.N. (1977): "Teaching the cultural context of intercultural communication" In M. Saville-Troike: *Linguistics and anthropology*. Washington DC. Georgetown University Press.
- Seliger, H. e Shohamy, E. (1993): *Second Language Research Methods*. Oxford. OUP.
- Selinker, L. (1969): "Language transfer". *General Linguistics* 9. Pp. 67-92.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *IRAL* Vol. X, 3. Heidelberg. Julius Groos Verlag. Pp. 209-231.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering interlanguage*. London. Longman.
- Serianni, L. (1997): *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino. UTET.
- Serianni, L. (2006): *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari. Laterza.
- Sieberg, B. (2003): "Estou sim, pois pois, pronto e beijinhos: la comunicazione al telefono in portoghese". In Thüne, E.-M. e Leonardi, S. (eds): *Telefonare in diverse lingue*. Milano. Franco Angeli. Pp. 182-209.
- Sifanou, M. (1989): "On the telephone again! Differences in telephone behaviour. England versus Greece." In *Language and Society* 18. Pp. 527-544.
- Siguan, M. (1992): *España plurilingüe*. Madrid. Alianza Univesitaria.
- Silverman, D. (ed) (2004) *Qualitative research: theory, method and practice*. London. Sage.
- Simone, R. (1993): "Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano" in Sobrero, A. (ed) *Introduzione all'italiano contemporaneo Vol.1*. Pp. 41-100.
- Sinclair, J.Mc.H., and R.M. Coulthard (1975): *Towards an analysis of discourse*. Oxford. O.U.P.
- Sobrero, A. (1993) (ed.): *Introduzione all'italiano contemporaneo*. 2 Voll. Roma-Bari. Laterza
- Sobrero, A. (1993b): "Pragmatica". In Sobrero, A. (ed): *Introduzione all'italiano contmporaneo*. Roma- Bari. Laterza. Vol. 1. Pp. 403-450.
- Spinelli, B. e Parizzi, F. (2010): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. La Nuova Italia. Con annesso CD.
- Sudnow, D. (ed.) (1972): *Studies in social interaction*. New York. Free Press.
- Susi, F. (2000): "L'interculturalità possibile?" in Catricalà M. (ed) *Lettori e Oltre....confine*. Firenze. Aida. Pp.43-55.

## Referenze bibliografiche

- Tanck, S. (2003): "Speech acts sets of refusal and complaint: a comparison of native and non-native english speakers' production". In TESOL Pp. 1-22
- Tannen, D. and M. Saville-Troike (eds.) (1985): Perspectives on silence. Norwood. N.J. Ablex.
- Tarone, E. (1983): "On the variability of interlanguage systems". Applied Linguistics 4, 2. Pp. 142-164.
- Telmon, T. (1971): "Premesse per un'analisi del comportamento cinesico degli immigrati a Susa". In Bilinguismo e diglossia in Italia. CNR. Pacini Ed. 149-54.
- Testa, R. (1991): "Negotiating stories: strategic repair in Italian multiparty talk". Pragmatics 1, pp. 345-370.
- Thomas, J. (1984): "Cross-cultural discourse as 'unequal encounter': towards a pragmatic analysis". Applied Linguistics, 5. Pp. 226-235.
- Thüne, E-M, e Leonardi, S. (eds) (2003): Telefonare in diverse lingue. Milano. Franco Angeli.
- Toffolo, L. e Mercklinghaus, R. (2005): Allegro 3. Corso multimediale di italiano. Roma. Edilingua.
- Torrens Guerrini, R.M. (1998): "L'analisi del *code-switching*: uno strumento pedagogico nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera". In Quaderns d'Italià 3, pp.47-56.
- Torrens Guerrini, R.M., Cañada Pujol M., Livoli, R. (2001): "El grado y tipo de ayuda en la expresión oral" In Inter-EOI n.5. Oxford University Press España. Pp. 22-27.
- Tran, G. Q. (2006): "The naturalized role-play: an innovative methodology in cross-cultural and interlanguage pragmatics research". In Reflection on english language teaching, Vol. 5, n. 2. Pp. 1-24.
- Tronconi, E. (2001): "Quale italiano insegnare agli stranieri nei diversi contesti insegnamento/apprendimento" in Diadori, P.(ed) Insegnare italiano a stranieri. Firenze. Le Monnier. Pp. 120-127.
- Turell, M.T. (2001): Multilingualism in Spain. Clevedon. Multilingual Matters.
- Valokorpi, P. (1980): "Kinesics in discourse between Native and Finnish speakers of English". In Sajavaara, K. and J. Lehtonen (eds.): Papers in Discourse and contrastive discourse analysis. Jyväskylä. J.C.L.S. 5: 83-107.
- Van Lier, L. (1988): Classroom and the language learner. London. Longman.
- Van Lier, L. (2002): "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas". In Cots, J.M. e Nussbaum, L. (eds): Pensar lo dicho. Lleida. Milenio. Pp. 33-54.

## Referenze bibliografiche

- Van Maanen, J. (1983): *Qualitative methodology*. Beverly Hills. Ca. Sage.
- Van Patten, B. (1990): "Theory and research in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning": on producers and consumers". In Van Patten, B. and J.F. Lee (eds.): *Second language acquisition- Foreign language learning. Clevedon. Multilingual matters*. Pp. 17-26.
- Varghese, M. e Billmyer K. (1996) "Investigating the Structure of Discourse Completion Tests" in *Working Papers in Educational Linguistics*, v.12 n.1 p39-58 Spring 1996
- Vasseur, M.-T. (2001): "Activités réflexives convergentes pour un apprentissage globalement langagier". *Les Langues Modernes*, I, pp. 20-25.
- Vedovelli, M (2002): *L'Italiano degli stranieri. Storia, attualità, prospettive*. Roma. Carocci.
- Vedovelli, M. e Villarini, A. (2003): "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri." In Giacalone Ramat, A. (ed.): *Verso l'italiano*. Roma. Carocci. Pp. 270-304.
- Vellenga, H. (2004) "Learning pragmatics from ESL and EFL textbooks: how likely?". *TESL-EJ Vol. 8 , n.2. Sezione A-3*. PP. 1-17.
- Vietti, A: (2005): *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*. Pavia. Franco Angeli.
- Vilagrassa I Grandía, A., Picó, E., Verdes I Prieto, G., e Vilarrubias I Bisbal, M. (1990): "Observación en el aula: análisis de los turnos de palabras en clases de español como lengua segunda". *ACN-AESLA VII*: Pp. 605-614.
- Vinther, T. (1996): "Los actos del habla en a enseñanza del español oral" *ACI-AESLA I*. Pp. 585-590.
- Wardhaugh, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis". In *TESOL Quart.* 2, 4. Pp. 123-130.
- Watts, R.J. (2003): *Politeness*. Cambridge. CUP.
- Whorf, L. (1956): *Language, thought and reality*. Cambridge. M.I.T. Press.
- Widdowson, H. (1982): "Competence and capacity in language learning". Paper presented as a plenary address. TESOL Convention, Honolulu. Hawaii.
- Wierzbicka, A. (1985): "Different cultures, different languages, different speech acts". *Journal of Pragmatics* 9. Pp. 145-178.
- Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford. O.U.P.

## Referenze bibliografiche

Wittgenstein, L. (1921): *Tractatus logico-philosophicus*. Translation by Ogden, C.K. e Ramsey, F.P. London. Routledge

Wittgenstein, L. (1953): *Philosophical Investigations*. Eds. Anscombe, G.E.M. e Rhees, M. Oxford. Blackwell.

Wolfson, N. e Manes, J. (1980): "The compliment as a social strategy". *Papers in Linguistics* 13 (3). Pp. 391-410.

Wright, I. (1991): "Language awareness in teacher education programmes for non-native speakers". In James, C. e Garret, P. (eds): *Language awareness in the classroom*. London. Longman. Pp. 62-77.

Yoon, Y.B. e Kellogg, D. (2002): "Ducks and parrots: elaboration, duplication and duplicity in a cartoon discourse completion test". In *Evaluation and Research in Education*, 16, 4. Pp. 218-239.

Yuan, Y. (2001): "An enquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: written DCTs, oral DCTs, field notes, and natural conversations". *Journal of Pragmatics* 33. Pp. 271-292.

Zamora, P. e Mascali, G. (1999): *Manuale di lingua italiana*. Murcia. Diego Marín librero editor.

Zorzi, D. (1990): *Parlare insieme. La co-produzione dell'ordine conversazionale in Italiano ed in Inglese*. Bologna. Clueb.

Zorzi, D. (1996) "Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2" in Maggini, M e Salvaderi M. (eds) *Atti del III Convegno ILSA*. Comune di Firenze. Pp. 11-39.

Zorzi, D., Brodine, R., Gavioli L., e Aston G. (1990): "Opening and closing service encounters: some differences between English and Italian". *Atti XI Congresso Nazionale AIA*: Milano. Guerini.

**APPENDICI**

**APPENDICE A: ESEMPI DI QUESTIONARI COMUNICATIVI**

**APPENDICE 1: QUESTIONARI PER ATTI COMUNICATIVI Fase pilota Gruppo Pilota-Sottogruppi A1 e A2**

**RICHIESTA 1**

Un uomo e un ragazzo che abitano nella stessa strada in periferia s'incontrano in centro

A: Ciao Marco, come è andata ieri la partita?

B: Benino Signor Gotti, abbiamo pareggiato 2-2, ci possiamo accontentare

A: Come mai sei qui, anche tu fai shopping?

B: Sì, volevo comprarmi un paio di jeans. E lei, ha fatto spese, vedo.

A: Beh, sì, oggi mi è entrato lo stipendio e allora ne ho approfittato per comprarmi qualcosa!

B: Senta, Signor Gotti, siccome ho prestato il motorino a mia sorella.....

Completa il dialogo nella maniera che più ti sembra realistica.

**RICHIESTA 2**

Due studenti universitari di Matematica s'incontrano il giorno dopo la lezione.

A: Ciao Lucia, come stai?

B: Bene, Franco, e tu, mi sembra di non averti visto ieri a lezione dal Professor De Rossi.

A: Eh sì, non mi sentivo troppo bene e ho preferito rimanere a casa. Cosa avete fatto a lezione?

B: Beh, sai, ha spiegato molto, era complicato prendere appunti e stargli dietro.

A: .....

Completa il dialogo nella maniera che più ti sembra realistica.



## Appendici

### RICHIESTA 3

Un vigile e un automobilista discutono.

A: Senta, lei ha parcheggiato sulla striscia gialla riservata ai disabili.

B: Sì, è vero, mi scusi, ma aspetto mia moglie che è entrata al supermercato, non appena torna me ne vado

A:.....

Completa il dialogo nella maniera che più ti sembra realistica.

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 1

Situazione: Una studentessa, Valentina, ha preso in prestito dal professore di francese un libro che ha promesso di restituirgli oggi. Ma quando vede il professore Valentina capisce di aver dimenticato il libro a casa.

Sviluppa il dialogo tra Valentina e il professore come pensi si svolgerebbe nella realtà.

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 2

Mario e Valerio si sono messi d'accordo per incontrarsi alle 16.00 in una sala della biblioteca universitaria per lavorare insieme su di un progetto di ingegneria dei trasporti. Mario arriva in orario e Valerio si presenta con più di mezz'ora di ritardo.

Sviluppa il dialogo fra Marco e Valerio come pensi si svolgerebbe nella realtà.

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 3

Un manager di una ditta ha fatto aspettare a lungo un laureato in economia e commercio, candidato potenziale a un posto di lavoro: il colloquio, programmato per le 17.00, dopo un'ora abbondante non è ancora iniziato. Finalmente la segretaria introduce il candidato nell'ufficio del manager.

Sviluppa il dialogo tra il manager e il candidato come pensi si svolgerebbe nella realtà.

## Appendici

### CHIUSURE CONVERSAZIONALI 1

A Giovane      B Signora  
(Si sono incontrati da poco sul treno per Roma)

A: Sa signora, sto andando a Roma per la prima volta

B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni.

A: Sono sicuro di divertirmi molto.

B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione Termini.

A: Finalmente sono arrivato a Roma!

Completate e chiudete il dialogo.  
(Adattato da Chiuchiù et Al. p. 3)

### CHIUSURE CONVERSAZIONALI 2

A: Ragazza      B: Una sua amica  
(Si conoscono da molto tempo)

A: Allora, vieni a casa mia oggi pomeriggio? Così possiamo farci quattro chiacchiere.

B: Mi piacerebbe, ma oggi proprio non posso. Devo accompagnare mia madre dal dottore.

A: Ma a che ora ci vai?

B: Alle cinque.

A: Non potete andarci prima?

B: No, abbiamo appuntamento per quell'ora. Però potrei venire da te domattina verso le nove.

Completate e chiudete il dialogo  
(Adattato da Chiuchiù et Al. p.58)

## Appendici

### APPENDICE 2

#### QUESTIONARI PER ATTI COMUNICATIVI 2: DCT APERTI- **Fase pilota Gruppo Pilota-Sottogruppo B1**

##### RICHIESTA 1

Un uomo e un ragazzo che si conoscono e abitano nella stessa strada in periferia s'incontrano in centro. Il ragazzo ha prestato il motorino alla sorella e deve tornare a casa.

Sviluppa il dialogo tra l'uomo e il ragazzo come pensi si svolgerebbe nella realtà.

##### RICHIESTA 2

Due studenti universitari di Matematica s'incontrano il giorno dopo la lezione. Uno dei due non stava bene e non è andato a lezione. Gli servono gli appunti.

Sviluppa il dialogo tra i due studenti come pensi si svolgerebbe nella realtà

##### RICHIESTA 3

Un vigile e un automobilista discutono animatamente perchè l'automobilista ha parcheggiato nella zona riservata ai disabili.

Sviluppa il dialogo tra il vigile e l'automobilista come pensi si svolgerebbe nella realtà

##### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 1

Situazione: Una studentessa, Valentina, ha preso in prestito dal professore di francese un libro che ha promesso di restituirgli oggi. Ma quando vede il professore Valentina capisce di aver dimenticato il libro a casa.

Sviluppa il dialogo tra Valentina e il professore come pensi si svolgerebbe nella realtà.

## Appendici

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 2

Mario e Valerio si sono messi d'accordo per incontrarsi alle 16.00 in una sala della biblioteca universitaria per lavorare insieme su di un progetto di ingegneria dei trasporti. Mario arriva in orario e Valerio si presenta con più di mezz'ora di ritardo.

Sviluppa il dialogo fra Marco e Valerio come pensi si svolgerebbe nella realtà.

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 3

Un manager di una ditta ha fatto aspettare a lungo un laureato in economia e commercio, candidato potenziale a un posto di lavoro: il colloquio, programmato per le 17.00, dopo un'ora abbondante non è ancora iniziato. Finalmente la segretaria introduce il candidato nell'ufficio del manager.

Sviluppa il dialogo tra il manager e il candidato come pensi si svolgerebbe nella realtà.

### CHIUSURE CONVERSAZIONALI 1

Un giovane viaggiatore e una signora romana si sono incontrati da poco sul treno per Roma. Il treno sta per arrivare a destinazione.

Sviluppa il dialogo tra il giovane viaggiatore e la signora come pensi si svolgerebbe nella realtà.

### CHIUSURE CONVERSAZIONALI 2

Una ragazza e una sua amica si conoscono da molto tempo, s'incontrano per caso e cercano di mettersi d'accordo su quando si possano incontrare con calma.

Sviluppa il dialogo tra la ragazza e la sua amica come pensi si svolgerebbe nella realtà.

## Appendici

### APPENDICE 3

#### QUESTIONARI PER ATTI COMUNICATIVI 3 DCT ALTERNATI- **Fase pilota** **Gruppo Pilota-Sottogruppo B2**

**RR aperte    GS chiuse    CC aperte**

#### RICHIESTA 1

Un uomo e un ragazzo che si conoscono e abitano nella stessa strada in periferia s'incontrano in centro. Il ragazzo ha prestato il motorino alla sorella e deve tornare a casa.

Sviluppa il dialogo tra l'uomo e il ragazzo come pensi si svolgerebbe nella realtà.

#### RICHIESTA 2

Due studenti universitari di Matematica s'incontrano il giorno dopo la lezione. Uno dei due non stava bene e non è andato a lezione. Gli servono gli appunti.

Sviluppa il dialogo tra i due studenti come pensi si svolgerebbe nella realtà

#### RICHIESTA 3

Un vigile e un automobilista discutono animatamente perchè l'automobilista ha parcheggiato nella zona riservata ai disabili.

Sviluppa il dialogo tra il vigile e l'automobilista come pensi si svolgerebbe nella realtà

## Appendici

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 1

Una studentessa, Valentina, ha preso in prestito dal professore di francese un libro che ha promesso di restituirgli oggi. I due si parlano prima della lezione.

Professore: Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo.

Valentina: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Completa il dialogo nella maniera che più ti sembra realistica.

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 2

Marco e Valerio si sono messi d'accordo per incontrarsi alle 16.00 in una sala della biblioteca universitaria per lavorare insieme su un progetto di ingegneria dei trasporti. Mario arriva in orario e Valerio si presenta con più di mezz'ora di ritardo.

Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!

Valerio: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Completa il dialogo nella maniera che più ti sembra realistica.

## Appendici

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 3

Un manager di una ditta ha fatto aspettare a lungo un laureato in economia e commercio, candidato potenziale a un posto di lavoro: il colloquio, programmato per le 17.00, dopo un'ora abbondante non è ancora iniziato. Finalmente la segretaria introduce il candidato nell'ufficio del manager.

Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.

Manager: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Completa il dialogo nella maniera che più ti sembra realistica.

### CHIUSURE CONVERSAZIONALI 1

Un giovane viaggiatore e una signora romana si sono incontrati da poco sul treno per Roma. Il treno sta per arrivare a destinazione.

Sviluppa il dialogo tra il giovane viaggiatore e la signora come pensi si svolgerebbe nella realtà.

### CHIUSURE CONVERSAZIONALI 2

Una ragazza e una sua amica si conoscono da molto tempo, s'incontrano per caso e cercano di mettersi d'accordo su quando si possano incontrare con calma.

Sviluppa il dialogo tra la ragazza e la sua amica come pensi si svolgerebbe nella realtà.





## Appendici

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 3

Sviluppa il seguente **dialogo** come pensi che si svolgerebbe nella realtà. Non dilungarti troppo sul colloquio di lavoro.

Un manager di una ditta di Milano ha fatto aspettare a lungo un laureato in economia e commercio, candidato potenziale a un posto di lavoro: il colloquio, programmato per le 17.00, dopo un'ora abbondante non è ancora iniziato. Finalmente il manager riceve il laureato nel suo ufficio.

M=Manager ; L=Laureato

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### CHIUSURE CONVERSAZIONALI 1

Completate il seguente **dialogo** fino a che gli interlocutori si salutano e vanno via.

Un giovane viaggiatore e una signora romana si sono incontrati da poco sul treno per Roma. Il ragazzo non è mai stato a Roma. Il treno sta per arrivare a destinazione.

V=Viaggiatore; S=Signora

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



APPENDICE 5

QUESTIONARI PER ATTI COMUNICATIVI 2: DCT CHIUSI

**Fase principale della ricerca – Gruppo Principale -Sottogruppi C1-C2-D1-D2-E1-Gruppo Y (Italofoni)**

GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 1

Sviluppa il seguente **dialogo** come pensi che si svolgerebbe nella realtà.

Una studentessa di un liceo di Venezia, Valentina, ha preso in prestito dal professore di francese un libro molto importante per lui che ha promesso di restituirgli oggi. I due si incontrano nel cortile della scuola prima della lezione e Valentina capisce di avere dimenticato il libro.

Professore: Ciao Valentina, spero che ti sei ricordata di riportarmi il libro che ti ho prestato da tempo.

Valentina: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 2

Sviluppa il seguente **dialogo** come pensi che si svolgerebbe nella realtà.

Marco e Valerio si sono messi d'accordo per incontrarsi alle 16.00 in una sala della biblioteca universitaria di Napoli per lavorare insieme su un progetto di ingegneria dei trasporti. Mario arriva in orario e Valerio si presenta con più di mezz'ora di ritardo.

Mario: Era ora! Stavo quasi per andarmene!

Valerio: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Appendici

### GIUSTIFICAZIONI E SCUSE 3

Sviluppa il seguente **dialogo** come pensi che si svolgerebbe nella realtà.

Un manager di una ditta di Milano ha fatto aspettare a lungo un laureato in economia e commercio, candidato potenziale a un posto di lavoro: il colloquio, programmato per le 17.00, dopo un'ora abbondante non è ancora iniziato. Finalmente il manager riceve il laureato nel suo ufficio.

Candidato: Buonasera signore. Come sta? Ecco, le ho portato la tesi di laurea come d'accordo.

Manager: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### CHIUSURE CONVERSAZIONALI 1

Completate il seguente **dialogo** fino a che gli interlocutori si salutano e vanno via.

Un giovane viaggiatore (A) e una signora romana (B) si sono incontrati da poco sul treno per Roma. Il ragazzo non è mai stato a Roma. Il treno sta per arrivare a destinazione.

B: Conosce Roma?

A: No signora, sto andando a Roma per la prima volta

B: Davvero? Sono sicura che le piacerà molto. Sa, è una città piena di storia e di attrazioni.

A: Sono sicuro di divertirmi molto.

B: Glielo auguro. Ecco, stiamo entrando nella stazione.

A: Finalmente sono arrivato a Roma!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



APPENDICE 6

**CUESTIONARIOS PARA ACTOS DEL HABLA: DCT ABIERTOS-Gruppo Z (Ispanofoni)**

JUSTIFICACIÓN 1

Escribe el **diálogo** de la manera más natural posible.

Un profesor de francés ha prestado a su estudiante Valentina un libro que es muy importante para él. Valentina ha prometido devolverle el libro hoy. Pero cuando ve al profesor en el patio, Valentina se da cuenta de que se ha olvidado el libro en casa.

P=Profesor; V=Valentina

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

JUSTIFICACIÓN 2

Escribe el diálogo de la manera más natural posible.

Mario y Valerio se han puesto de acuerdo para verse a las 4 de la tarde en una sala de la biblioteca universitaria para trabajar juntos sobre un proyecto de ingeniería de transportes. Mario llega a tiempo pero Valerio llega con más de media hora de retraso.

M=Mario; V=Valerio

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

JUSTIFICACIÓN 3

Escribe el diálogo de la manera más natural posible.

Un directivo de una compañía ha hecho esperar durante mucho tiempo a un licenciado en ciencias económicas que es un candidato potencial a una plaza de trabajo: la entrevista programada para las 5 de la tarde todavía no ha iniciado después de una hora de espera. Al final el directivo recibe al candidato en su despacho.

D=Directivo ; =Candidato

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

CIERRE CONVERSACIONAL 1

Completa el diálogo hasta que los interlocutores se saluden y se vayan.

Un chico y una señora de Roma se han conocido hace poco en el tren que va a Roma. El chico va a visitar Roma por primera vez. El tren está a punto de llegar.

C=Chico; S=Señora

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....





APPENDICE 7

**CUESTIONARIOS PARA ACTOS DEL HABLA: DCT CERRADOS- Gruppo Z (Ispanofoni)**

JUSTIFICACIÓN 1

Escribe el **diálogo** de la manera más natural posible.

Un profesor de francés ha prestado a su estudiante Valentina un libro que es muy importante para él. Valentina ha prometido devolverle el libro hoy. Pero cuando ve al profesor en el patio, Valentina se da cuenta de que se ha olvidado el libro en casa.

Profesor: Hola Valentina. Espero que me hayas traído el libro que te he prestado hace tiempo.

Valentina: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

JUSTIFICACIÓN 2

Escribe el **diálogo** de la manera más natural posible.

Paco y Javier se han puesto de acuerdo para verse a las 4 de la tarde en una sala de la biblioteca universitaria para trabajar juntos sobre un proyecto de ingeniería de transportes. Paco llega a tiempo pero Javier llega con más de media hora de retraso.

Paco: ¡Por fin! ¡Ya me iba!

Javier: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

JUSTIFICACIÓN 3

Escribe el **diálogo** de la manera más natural posible.

Un directivo de una compañía ha hecho esperar durante mucho tiempo a un licenciado en ciencias económicas que es un candidato potencial a una plaza de trabajo: la entrevista programada para las 5 de la tarde todavía no ha iniciado después de una hora de espera. Al final el directivo recibe al candidato en su despacho.

Candidato: Buenas tardes señor Velázquez. ¿Cómo está usted? Le he traído mi tesis de licenciatura tal como habíamos quedado.

Directivo:.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

CIERRE CONVERSACIONAL 1

Completa el **diálogo** hasta que los interlocutores se saluden y se vayan.

Un chico y una señora se han conocido hace poco en el tren que va a Roma. El chico va a visitar Roma por primera vez (A: Chico; B: Señora)

B: ¿Conoce Roma?

A: No, es la primera vez.

B: ¿De verdad? Estoy segura de que le gustará. Es una ciudad con mucha historia y muchas actividades.

A: Estoy seguro de que lo pasaré muy bien.

B: Espero que sí. Mire, ya llegamos a la estación.

A: ¡Por fin voy a llegar a Roma!

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Appendici

.....  
.....  
.....  
.....

### CIERRE CONVERSACIONAL 2

Una chica y su amiga se conocen desde hace mucho tiempo.  
Completa el **diálogo** hasta que los interlocutores se saluden y se vayan.  
(A: Chica; B: Su amiga)

A: Entonces, ¿vienes a mi casa esta tarde? Así podemos charlar un rato.

B: Me gustaría, pero hoy no puedo, tengo que acompañar a mi madre al doctor.

A: ¿A qué hora vas?

B: A las 5 de la tarde.

A: ¿No podéis ir antes?

B: No, tenemos cita a las 5. Pero podría venir a tu casa otro día.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Appendici

APPENDICE 8

QUESTIONARIO INFORMATIVO

**Seconda fase dello studio e parte della fase pilota**

**PER CORTESIA, RIEMPI IL SEGUENTE QUESTIONARIO: È INDISPENSABILE PER IL RISULTATO DELLA NOSTRA RICERCA!**

Età.....

Sesso.....

Che lingua/lingue parlavi da piccolo?.....

.....

Che lingua/lingue parli a casa?.....

.....

Lingue dei tuoi genitori e nonni.....

.....

Lingua del partner.....

Hai occasione di parlare italiano in Spagna? Si No (cerchia la risposta corretta)

Se si, con chi lo usi?.....

Con che frequenza lo usi? (cerchia la risposta corretta)

Molto spesso Spesso Poco

Hai fatto un Erasmus/borsa di studio o altri soggiorni prolungati in Italia?

No

Si .....Per quanto tempo?.....

.....

Carriera accademica in.....

**GRAZIE MILLE PER IL TUO PREZIOSO AIUTO**

Appendici

APPENDICE 9

QUESTIONARIO INFORMATIVO IN SPAGNOLO

Seconda fase della ricerca

**POR FAVOR, RELLENA EL CUESTIONARIO SIGUIENTE: ES INDISPENSABLE PARA EL RESULTADO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN!**

Edad.....

Sexo.....

Qué idioma/idiomas hablabas de pequeño?.....

.....

Qué idioma/idiomas hablas en casa?.....

.....

Idiomas de tus padres y abuelos.....

.....

Idioma de tu pareja.....

.....

**MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA!**

.

**APPENDICE B: ANALISI DEI DATI DEL RICERCATORE INDIPENDENTE**

UNIZAR- Gs Aperte

LINGUA	GS1	GS2	GS3
1 Esp/Ital/ arab	Amm,Off Rip Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, amm e spieg accett ma informale
2 Esp	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Am, Allegg Acc	amm spieg Acc
3 “”	Ifid Amm,off rip Acc	Ifid, amm, spieg Acc	Parzialm. incompl Mancano scuse
4”” (inform)	Ifid, Amm ,Off rip Acc	Ifid Acc	Ifid, amm, spieg off rip Acc
5” (inform)	Ifid, Amm, off rip Acc	Ifid, Amm,Spieg Acc	Ifid Amm,all. Acc.
6	Ifid, Amm, prom Acc ,	Ifid, amm , spieg Acc	Ifid, amm, spieg, all Acc
7	.Ifid, amm, prom Acc	Prom Acc	Ifid, amm, spieg accettabile
8””	Ifid,Amm,Off rip Acc	Non svolto	Non svolto
9”	Ifid, Amm,prom accet	Ifid,amm,spieg , prom, allegg Appro	Ifid amm, all Acc?
10	Ifid, Amm,off rip Acc	Ifid,amm, spieg, alleg Acc	Ifid , Amm, ,Spieg. Acc
11(inform)	Ifid, amm, accett	Ifid, amm, spieg, alleg accett	Ifid, amm, spieg, allegg accett ma inform.
12	Ifid,amm, Acc	Ifid, Amm,spieg Acc	Ifid, amm, All Acc
13	Ifid, amm,Off rip Acc	Ifid, spieg, amm accet	Ifid, spieg, amm accett
14”” (esp/engl)	Ifid, amm Accett	Ifid, amm, Spieg , Acc	Ifid, Amm, spieg Accett
15””	Ifid, Amm Prom, spieg Acc	Ifid, spieg accett	Ifid, amm, spieg, allegg Acc ma informale
16Esp/cat	Ifid,amm, off rip Acc (infor)	Parzialmente incompl	Ifid, amm, spieg accett
17	Ifid Amm, PRom, Acc	Ifid, amm,spieg ,off rip Acc	Alleg accett Mancano scuse
18	Ifid, Amm, spieg , Acc	Ifid, spieg , Amm, off rip	Parzialm incompl (mancano scuse)

Appendici

		Acc	
19 (inform)	Ifid, amm, spieg, off rip inform e parziale	Ifid, amm spieg i acc	Ifid, amm, spieg, allegg Accett ma informale
20	Amm acc.	Ifid, amm, spieg Acc	Parzialmente incompl Non scuse.
21	Non svolto	Non svolto	Non svolto
22	Ifid, Amm, Prom Accf	Ifid, Amm Spieg 1 Acc	Ifid, Amm, all Acc
23	Ifid, Amm, off rip, prom Appr	Ifid, amm, spieg, prom Acc	Ifid, amm, spieg appr

UNIZAR GS CHIUSE

II FASE

	1	2	3
1 Inform	Ifid amm acc	Ifid amm alleg accettabile	Ifid, amm, spieg, Appr
2 Inform	Ifid, amm, off.rip, accettabile	Parzialmente incompleto	Parzialmente incompleto
3	Ifid, amm off.rip appropriata	Amm Spieg accett	Ifid, amm, spieg accett
4 Piuttosto inform	Ifid, amm, spieg accett	<u>Globalmente</u> <u>accett</u>	Ifid, Amm, accett
5	Ifid, amm, prom accett	Allegg, spieg, amm Accett.	Incompleto -
6	Ifid, amm, , prom accett	Ifid amm spieg acc	Ifid, amm, spieg, off rip accett
7	Ifid, amm, prom accett	Porm, allegg accett	Ifid, amm Accett ma inform
8 Informale	Ifid, amm, spieg, prom, off rip Appr.	Ifid, amm, spieg accett	Ifid, amm, spieg, off prom
9	Ifid, amm, prom Accett	Ifid, spieg, amm accett	Ifid, amm, spieg, accett
10	Ifid, amm, off rip accett	Ifid, spieg, amm, Accett	Ifid, amm Parzialm. Acc.
11	Ifid, amm, prom acc	Ifid, amm Globalmente acc.	Ifid, amm, spieg accett
12	-----	-----	-----

Appendici

13	Ifid, amm, spieg. accett	Ifid, amm, spieg accett	Ifid, amm spieg accett
14	Prom acc__---	Allegg accett-----	Parzialmente incompleto (mancano scuse)
15	Ifid, amm, spieg, off rip accett	Ifid, amm, spieg accett	Ifid, amm, spieg accett
16 Inform	Ifid, amm, off rip prom accett	Ifid, amm, spieg accett	Parzialmente incompl (mancano scuse l'off rip è "scarsa")
17	Ifid Amm, spieg, prom accett	Ifid, amm, spieg, off rip accett	Globalmente accettabile ma mancano scuse
18	Ifid, amm, off rip accett	Ifid, amm, spieg, prom appr	Ifid, amm accett
19	Ifid, amm, off rip accett	Amm, spieg Parzialmente acct	Ifid, amm spieg Accett
20	Amm, off rip, Accett	Ifid, amm, spieg accett	Ifid, amm spieg, off rip accett
21	Ifid, amm, off rip, spieg, prom appr	Ifid, amm, spieg accett	, -----
22	Ifid, amm, spieg, off rip ,, prom appropr	Ifid, amm, spieg accett	Ifid, amm, spieg, all accettabile
23	Ifid, amm, off rip, prom approp	Ifid, amm, spieg appr	Ifid, amm, spieg appr



## Appendici

Unizar

CC aperte

	1	2
1	Accett Pcc / st (incomp)	A cc Pcc / St
2	Parzialmente incompleto	Acc Pcc/ st
3	“ “ “ “” st	Parzialmente incomp Pcc
4	Parzialmente incompl	Accett Pcc/st
5	Incompleta	Acc Pcc/ st
6	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
7	Accett pcc/st	Appr pcc/ st
8	-----	-----
9	Parzialmente incomp	Parzialmente incom Pcc
10	Accett pcc / st----	ApprPcc/ st
11	Parzialmente incompl	Acc pcc st
12	Appropri. Pcc /st-----	Appr pcc / stet
13inform	Accett pcc/ st -	-Appr pcc / st-
14	Parzialmente incompl	Accetta pcc-----
15	---“-----“	Accett pcc/ st--
16	Accett pcc/ st----	-accett pcc /st
17°	Parzialmente incomp--	Accett pcc / st----
18	Accett Pcc/ st	AccPcc/ st
19	Parzilemnte incompl	Acc Pcc/ st
20	Incompleta t	Parzialmente incompl pcc
21	-----	-----
22	Parzialmente incompl pcc	Acc Pcc/st
23	Approp Pcc/ st	Appr Pcc/ st

UNIZAR

CC chiuse

II FASE

	1	2
1	Accett Pcc / st	Acc Pcc / St
2	Parzialmente incompl pcc	Acc Pcc/ st
3	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
4	Accett pcc / st	Accett Pcc/st
5	Parzialmente incompl PCc	Parzialmente incompl pcc
6	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
7	Parzialmente icompl	Acc pcc/ st
8	Accett pcc/st-----	Acce Pcc/ st
9	Parzialmente incom	Parzialmente incomopl pcc
10	Accett pccç/ st	Accett pccç/ st
11	Accett pcc/ st	Acc pcc / st
12	-----t	-----t

## Appendici

13	Accett pcc/st-	-accett pcc / st
14	Incompleta	Parzialmente incomop pcc
15	Accett pcc/ st -----	Accett pcc-----
16	Parzialmente incomp pcc	Accett pcc/ st -----
17°	Parzialmente incompl	Accett pcc/ st-----
18	Appr pcc /st	Acc pcc/ st
19	Accett Pcc/ st	Acc Pcc/ st
20	Parzialmente incompl	Parzialmente incompl pccf
21	-----	-----
22	Accettab. Pcc/st	Acc Pcc/st
23	Approp Pcc/ st	Appr Pcc/ st

### EOI ZARAG- Gs aperte

Esp	GS1	GS2	GS3
1	Ifid, amm Acc	Ifid, Amm, Spieg, All Acc	Ifid,Amm, Spieg, Acc.
2	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Am, Spieg,Prom Acc	Ifid, Spieg Acc
3	Ifid Amm,Spieg,OfRip Acc	Ifid, Am, Spieg,Prom Acc	Ifid,Am,Spie,Alleg Acc
4	Ifid, Amm off rip Acc	Ifid , amm, Allegg Acc	Ifid Int, amm, Off rip Acc
5	Ifid, Amm, off rip Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc
6	Ifid, Amm, Prom Acc ,	Ifid, amm Prom Appena Acc	Ifid,amm, Spieg Parzial. incompleto
7	Ifid int. Spieg. Off rip Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc ma Non formale
8	Ifid,Amm,Spieg,Off ri Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc
9	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg,alleg Accett	Ifid, Amm, Spieg Acc
10	Ifid, Am, Spieg,prom Appr	Ifid, Amm, Spieg Aprr	Ifid, Amm, Spieg,All. Appr
11	Ifid, amm, off rip Accet	Ifid, spieg, All Acc	Ifid, Amm, spieg, Acc
12	Ifid, Amm, off rip Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm Acc
13	Ifid Amm, Off.Rip	Amm, Spieg	Ifid, Amm, Spieg

## Appendici

	Acc	Acc	Accet
14	Amm, Off rip Acc	Ifid, amm, Spieg ,all7 Acc	Ifid, Amm Acc
15	Ifid, Amm, Off rip Acc	AMm, spieg, Prom accett	Ifid, amm spieg Acc
16	Amm, Off rip appr	Ifid, Amm,Spieg Appr	Ifid, amm , allegg Acc
17	Amm, Off rip, Prom Acc	Ifid, amm, spieg, all Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc
18	Ifid, Amm, Off rip, Acc	Ifid, Amm, spieg, all Appr	Ifid, Amm Acc
19	Ifid, amm, Acc	Ifid, amm Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc
20	Ifid, amm off rip Acc	Ifid int, Amm, Allegg Acc	Ifid, Amm Acc
21	Ifid int, amm, off rip Acc	Ifid amm Spieg Acc	Ifid Amm Acc ma inform
22	Ifid, Amm, spieg Appr	Ifid, Amm Prom Acc	Ifid, Amm, Spieg e all Acc
23	Ifid, Amm, Prom Acc	Ifid , amm, spieg Acc	Ifid, amm, spieg acc

### EOI ZARAG- Gs aperte

Esp	GS1	GS2	GS3
24	Amm,Spieg, off rip Acc	Ifid int,Am Spieg,All Acc	Ifid,Amm, Spieg, Acc.
25	Ifid, Amm, prom Acc	Ifid, Am, Spieg,Prom Acc	Ifid,amm Spieg Acc
26	Amm,Of Rip Acc	Ifid, Am, Spieg,Prom Appr Acc	Ifid,Amm Acc
27(esp-fra-engl)	Ifid, Amm off rip Acc ma infor.	Spieg Allegg Acc, molto inform	Ifid amm, Parz. incompl
28	Ifid int., Amm, off rip Acc	Ifid, Amm, Acc	Ifid, Amm, Acc
29	Ifid, Amm, off rip Acc ,	Ifid, amm spieg.allg Acc	Ifid,amm, Spieg acc
30	Ifid . Amm. Off rip Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc

Appendici

31	Ifid, Amm, Spieg, Off ri Acc	Ifid, Amm, Spieg, allgg Acc	Completamente al di fuori delle indicazioni.
32	Ifid, Amm, Prom Acc	Ifid, Amm, Spieg. Accett	Ifid, Amm, Spieg Acc
33	Ifid, Am, Spieg, prom Acc	Ifid, Amm, Spieg, all Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc

EOI ZARAG- Gs Chiuse

Esp	GS1	GS2	GS3
1	Ifid, Rip Acc	Ifid, Amm, Spieg, Acc ma inf	Parzial. Incompleto .
2	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Am, Spieg, Acc	Inform. Manca Scuse Parz. Inc
3	Ifid Amm, Spieg, Off Rip Acc	Ifid, Am, Spieg, Acc	Ifid, Amm Spieg Acc
4	Ifid, Amm, spieg Acc	Ifid, amm, spieg Acc	Ifid, amm, Allgg Acc
5	Ifid, Amm, off rip Acc	Ifid, Spieg Acc	Amm, All Appena Acc.
6	Ifid, Amm, off rip Acc ,	Ifid, amm spieg Acc	Parzial. incompleto
7	Ifid int. Amm Off rip Acc	Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, spieg Acc
8	Ifid, Amm, Spieg, Off ri Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, Acc
9	Ifid, Amm, Spieg, pro Acc	Alleg Accett	Mancano Scuse , Spieg e Amm. Acc?
10	Ifid, Am, , prom Acc	Ifid, Amm, Spieg acc	Amm, , All. Acc
11	Quasi bianco e a matita	Quasi Bianco e a matita	Incompleto e svolto a matita!
12	No scuse ma Acc	Ifid, Amm, allg Acc	All, Amm Acc
13	Ifid Amm, prom, spieg Acc	In Bianco	In Bianco
14	Ifid Amm, Off rip Acc	Ifid, amm, Spieg , Acc	Ifid, Amm, Accett ma informale
15	Ifid, Amm, Off rip Acc	Ifid, alleg, Prom accett	No scuse ma Acc
16	Ifid, amm, Off rip	Ifid, Am, Spieg, prom	Ifid, amm all

## Appendici

	Acc	Acc	Acc
17	Ifid Amm, Off rip, Acc	Allegg Acc	Ifid, Amm, Parz incomp
18	Ifid, Amm, Off rip, Acc	Ifid, Amm, Acc	Ifid, Amm Acc
19	Bianco	Bianco	Bianco
20	Ifid, amm prom Acc ma inf.	Ifid , Amm, Spiegg Acc	Lingua buon ma No Scuse nè Giust.
21	Ifid , amm, off rip Acc	Amm Spieg Parz. Incom	Ifid Amm,all App Acc
22	Ifid, Amm, off rip Appr	Ifid, Amm Prom,all Acc	Ifid, Amm, Acc
23	Ifid, Amm,off rip Acc	Ifid , amm, spieg,prom Acc	Ifid, amm, spieg acc

### EOI ZARAG- Gs chiuse

Esp	GS1	GS2	GS3
24	Ifid Amm,, off rip Acc	,All Acc	Ifid,Amm, Spieg, Acc.
25	Amm, spieg Acc	Ifid, Am, Spieg,Prom Acc	Ifid,amm All Acc
26	Ifid,Amm,Of Rip Acc	Ifid, Am, App Acc	Ifid,Amm App Acc
27	Ifid, Amm spieg Acc .	Manca scuse e spieg. Acc?	Ifid amm, Acc
28	Ifid int., Amm, pro Acc	Ifid, Amm,Allg Acc	Ifid, Amm, off rip Acc
29	In Bianco	I In Bianco	In Bianco
30	In Bianco	In Bianco	In Bianco
31	In Bianco	In Bianco	In Bianco
32	Ifid,Am,Off rip,Spieg Acc	In Bianco	In Bianco
33	In Bianco	In Bianco	In Bianco

Appendici

EOI ZARAG  
II FASE

CC APERTE

1		2
1	Accett Pcc / st	Accet Pcc / St
2	inform	Accett Pcc/ st
3		Accett Pcc/ st
4	parz. incompl	Accett Pcc/st
5	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
6	Parzialm. Incompl.	Parz. Incompl Pcc
7	Parzialm. Incompl	Parz. Incompl
8	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
9	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
10	inform	Accett pcc /st
11	Parzialm. Incompl	Accett Pcc/st
12	Appropriato sia pcc che st	Accett Pcc / st
13	Accett Pcc 7St	Accett Pcc/ st
14	Pcc accettabile st incompl	Appropr. Pcc / st
15	Piuttosto informale	Accett Pcc/ st
16	Pcc non completo	Acc Pcc/ st
17°	Accett Pcc / st	Accett Pcc/ st
18	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
19	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
20	Informale	Accett Pcc/ st
21	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
22	Appropri. Pcc/st	Appropr. Pcc/st
23	Informale	Accett Pcc/ st
24	Parz. Incompl.	Accett Pcc/ st
25	Accett Pcc st	Accett Pcc/st
26	Accett Pcc/st	Accett Pcc / st
27	Parz. Incompl	Parzial. Incompl
28	Accett Pcc/st	Accet pcc/ st
29	Non completo	Parzialmente incompl.
30	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/st
31	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
32	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/st
33	Accett Pcc/ st	Appropr Pcc /St

Appendici

EOI ZARAG  
II FASE

CC CHIUSE

	1	2
1	Accett Pcc / st	Approp Pcc / St
2	inform Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
3	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
4	Approp pcc 7st	Accett Pcc/st
5	Parzialm. Incompl	Accett Pcc/ st
6	Parzialm. Incompl.	Accett Pcc/st
7	Parzialm. Incompl	Parzialm. Incompleto
8	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
9	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
10	Accett pcc /st	Accett Pcc/ st
11	leggerm. Inform. Parzialm. Incompl	Accett Pcc/st
12	Non svolto	Accett Pcc / st
13	Non svolto	Non svolto
14	Pcc accettabile	Appropr. Pcc / st
15	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
16	Pcc non completo	Acc Pcc/ st
17°	Parzialmente incompl	Pcc/ st incompleti
18	Approp Pcc/ st	Approp Pcc/ st
19	Accett Pcc/ st ma inform	Accett Pcc/ st ma inform
20	Informale Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
21	Accett Pcc/ st	Appropr Pcc /st
22	Accett Pcc/st	Acett. Pcc/st
23	Informale Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
24	Parz. Incompl.	Accett Pcc/ st
25	Accett Pcc st	Appropr Pcc/st
26	Accett Pcc/st	Accett Pcc / st
27	Accett Pcc/st	Accett Pcc/st
28	Accett Pcc/st	Approp pcc/ st
29	Non svolto -----	Non svolto -----.
30	Non svolto -----	Non svolto -----t
31	Non svolto-----	Non svolto -----
32	Non svolto -----	Non svolto -----
33	Non svolto-----	Nopn svolto -----

Appendici

UNIMUR GS APERTE

II FASE

	GS1	GS2	GS3
1 Esp	Ifid, amm prom Acc	Ifid, Amm, Acc	Ifid,Amm, All Acc.
2 Esp	Ifid, Amm, Acc	Amm Allegg Acc	Ifid, amm Acc
3 Esp	Ifid Amm,prom Appr	Ifid, Am, Spi,Prom,all Appr	Ifid,Am,Spieg Appr
4 Esp	Ifid, Amm off rip Acc	Ifid ,amm,off rip spieg Acc	Ifid, amm, spieg Acc
5 Engl - Esp	Ifid, Amm,prom,spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg, Acc	Erroneamente interpretata
6 esp	Ifid, Am,Prom,off rip Approp	Ifid, amm spieg,allgg Acc	Ifid,Amm, Spieg Appr
7 Esp-Eng- fra- Ita	Ifid .Spieg.Of rip.Pro Acc	Ifid, Amm, Acc	Ifid, Amm, Acc
8 Esp engl ita	IAmm,Prom,Off ri Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg Acc
9esp	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg.alleg Accett	Ifid, Amm, Spieg Acc
10Esp	Amm off riè prm Acc	Ifid, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg, Appr
11Esp	Amm, off rip,prom Accet	Ifid, Amm spieg Acc	Ifid, Amm, spieg, Acc
12	Amm, off rip prom Acc	Ifid, , Spieg Acc	Ifid, Amm Acc
13Esp Fra	Am,OfRip spieg prom Acc	Ifid, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg Accet
14	Am,spiegOff rip,prom Acc	Ifid, Spieg , Acc	Ifid, Amm,spieg Acc
15	Am,Spieg,Off rip,pro Acc	ifid, spieg, accett	Ifid, amm spieg Acc
16	Ifid Amm,spieg,Pro Appr	Ifid,,Spieg Appr	Ifid, amm,spig, allegg Acc
17 Esp	Amm, Off rip, Prom Acc	Ifid, spieg, Acc	Ifid, Amm, Acc
18 Esp	Amm, Off rip,prom Acc	Ifid,Spieg, Appr	Ifid, Am,Spieg,Of rip Acc
19 Esp	Amm,Spieg,of.rip,pro Acc	Ifid, Spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg,All Acc
20 Esp	Ifid, amm off rip	Ifid int, Amm,	Ifid, Amm



Appendici

	Acc	Allegg Acc	Acc
21 Esp	Amm, off rip,prom Acc	Ifid ,Spieg Acc	Ifid Am,Spieg,All Acc
22 Esp	Ifid, Amm, spieg,prom Accet	Ifid, spieg Acc	Ifid, Amm, Spieg , all Acc
23esp	Amm, Prom off rip Acc	Ifid ,spieg Acc	Ifid, amm, spieg acc
1 Esp	Ifid, amm. Off riè Acc	Ifid, amm, spieg accett	Ifid, amm, spieg accett
2Esp	Ifid amm. Off rip Acc	Ifid.amm.Spieg acc	Ifid Amm Spieg All Acc
3Esp	Ifid Amm Off rip Acc	Ifid.amm.Spieg Acc	Ifid Amm Spieg Acc
4Esp Fra (lievemente informale)	Ifid. Amm. Prom Acc	Ifid.amm.Spieg, allegg Acc	Ifid Amm Spieg Acc
5Esp	Ifid Amm Prom Acc	Ifid:Spieg acc	Ifid Spieg All Acc
6Esp	Non contest.		
7Esp	Non contest		
8Esp	Non contest		
9Esp	Non contest		

UNIMUR GS CHIUSE

II FASE

	1	2	3
1	Ifid, amm , prom appropriata	All. Spieg accettabile	Ifid, amm, spieg, Alleg Appropri
2	Ifid, amm, off.rip, accettabile	All accettabile	Ifid, amm, spieg Accett
3	Ifid, am, spieg, off.rip appropriata	All ifid spieg accett	Ifid, amm, spieg accett
4	Amm, off.rip accett	<u>SPieg e off rip accett</u>	Ifid, Amm, spieg accett
5 -----	-----	-----	-----
6 Piuttosto inform	Ifid, amm, spieg, prom accett	Ifid amm spieg prom appropriato	Ifid , amm, spieg appropri
7 informale	Ifid, amm, spieg, prom	Ifid, spieg, accett	Amm,spieg Parzialmente

Appendici

	accett		acc(mancano scuse)
8 Piuttosto informale	Ifid, amm, spieg,prom accett	Ifid e spieg accett	Amm, spieg Parzialmente acc (mancano scuse)
9	Amm, spieg, off rip, prom, Accett	Ifid, spieg accett	Ifid, amm, spieg , off rip accett
10	Amm , off rip prom accett	Ifid, spieg Accett	Ifid, amm spieg off rip, accett
11	Amm, Off rip, prom accett	Ifid, spieg accett	Ifid, amm, spieg approp
12	-----	-----	-----
13	Amm , spieg, off rip accettI	Ifid spieg accett	Ifid, amm, spieg accett
14	-----	-----	-----
15	-----	-----	-----
16	Ifid amm Parz. Incompl	Ifid amm, spieg accett	-----
17	Ifid Am Parz. Incompl	Ifid amm, spieg accett	-----
18	Amm, off rip, prom accett	Ifid, amm spieg accett	Ifid, amm, spieg, off rip accett
19	Amm, off rip spieg, prom accett	Ifid , spieg accett	Ified, amm, spieg Accett
20	Amm, spieg, off rip, p rom Accett	Ifid, spieg accett	Ifid, amm spieg, off rip accett
21	Ifid Amm, spieg, off rip, p rom Appropriata	Ifid, spieg accett	Ifid , amm spieg, accett
22	Ifid, amm, spieg, prom appopr	Ifid, spieg accett	Ifid amm spieg accettabile
23	Amm spieg off rip prom accett	Ifid, spieg accett	Ifid, spieg off rip accett

## Appendici

1	Ifid intens, amm , prom appr	Ifid amm spieg accettabile	Ifid, amm, spieg, Accett ma lievemente inform
2	Ifid, am, off.rip,prom accettabile	Ifid, amm spieg accettabile	Ifid, amm, spieg Accett
3	Ifid, amm accet	Alleg Appena accett	Ifid, amm, spieg accett
4	Ifid Amm, spieg, pro accett	<u>amm</u> <u>accett</u>	Ifid, Amm, accett
5 -----	Ifid intens, off rip accett	Ifid, amm, spieg accett	Ifid, amm, spieg accett
6	Ifid, amm, spieg, prom accett	Ifid amm spieg accet	Ifid, spieg accett
7	Ifid, amm, spieg, prom appropr	Ifid, spieg,amm allegg accett	Amm,spieg accett
8 Piuttosto informale	Ifid, amm, spieg,prom accett	Ifid e spieg accett	Ifid amm spieg accett
9 Piuttosto inform	Amm, spieg, off rip, prom, Accett	Ifid,amm spieg accett	Parzialmente incompl (mancano sscuse)

### UNIMUR CC APERTE

### II fase

Numero	1	2
1	Appr pcc/st	Appr pcc/st
2	Accet pcc	Accett pcc/st
3	Acc pcc/st	Appropr pcc/st
4	Acc pcc /st	Acc pcc
5	Acc pcc /st	Acc pcc/st
6	Acc pcc /st	App pcc /st
7	Acc pcc /st	App pcc / st
8	Acc pcc /st	App pcc /st
9	Acc pcc /st	Appr pcc/st
10	Acc pcc /st	Acc pcc /st
11	-----	Acc pcc /st
12	Acc pcc /st	Acc pcc /st
13	Acc pcc /st	Acc pcc /st
14	Acc pcc /st	Acc pcc /st
15	Acc pcc /st	Acc pcc /st
16	Acc pcc /st	App pcc/st
17	appr pcc/st	App pcc/st
18	Acc. Pcc/st	App pcc/st

## Appendici

19	Acc pcc/st	App pcc/st
20	App pcc/st	App pcc/st
21	App pcc/st	App pcc/st
22	Acce pcc/st	Accett pcc/st
23	Acc pcc/st	Appr pcc/st
1	Acc pcc/st	Appr pcc/st
2	Acc pcc/st	Appr pcc /st
3	Acc pcc/st	Appr pcc/st
4	Acc pcc/st	Acc. pcc/st
5	Acc. pcc/st	Acc. pcc/st
6 no contest		
7 no contest		
8 no contest		
9 no contest		

UNIMUR

CC chiuse

II FASE

1	2
---	---

1	Accett Pcc / st	appr Pcc / St
2	Accett Pcc/ st	Appr Pcc/ st
3	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
4	Appr Pcc/ st	Accett Pcc/st
5	Accett Pcc/ st	-----
6inform	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
7	Accett pcc/st	Appr pcc/ st
8	-----	Apprrr Pcc/ st
9	Accett Pcc/ st	Approp Pcc/ st
10	-----	ApprPcc/ st
11	Appr pcc/ st	Appr pcc/st
12	-----	-----t
13	-----	-----
14	Accettabile Pcc /s t	-----
15	-----	-----
16	-----	-----
17°	-----	-----
18	Accett Pcc/ st	Appr Pcc/ st
19	Accett Pcc/ st	Appr Pcc/ st
20	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
21	Accett Pcc/ st	appr Pcc/ st
22	Appropri. Pcc/st	Approp. Pcc/st
23	Approp Pcc/ st	Appr Pcc/ st
1	Acce Pcc/ st	Appr Pcc/ st

Appendici

2	Accett Pcc st	Aprr Pcc/st
3	Accett Pcc/st	Appr Pcc / st
4	Appr Pcc/st	Appr Pcc/ st
5	Accett Pcc/st	Accet pcc/ st
6	Acc pcc/ st	Accett pcc7 st .
7	approp Pcc/ st	Accett Pcc/
8	Accett Pcc/	Accett Pcc/st
9	Accett Pcc/	Apppr pcc / st

EOI CARTAG- Gs Chiuse

LINGUA	GS1	GS2	GS3
1 Esp	Amm,Off Rip Acc	Ifid, Amm, Spieg, Acc	Acc nel complesso (mancano scuse)
2"	Ifid, Amm, Spieg Acc	Ifid, Am, Spieg, Acc	Ifid, amm spieg Acc
3 "" (piuttosto inform)	Ifid Amm,OfRip Acc	Ifid, Am, Spieg, Acc	Amm Spieg Acc
4""( "")	Ifid, Amm ,spieg Acc	Ifid , amm, spieg Acc	Acc nel complesso mancano scuse
5"	Ifid, Amm, off rip Acc	Ifid, Spieg Acc	Ifid Amm,all. Acc.
6 ""	Ifid, Amm, off rip Acc ,	Ifid, amm alleg Acc	Ifid, amm, all Acc
7	. Amm Off rip Acc	Ifid, Spieg Acc	Non accett (non compreso/malinterpr)
8"" (inform)	Ifid,Amm,Spieg, Acc	Ifid, Spieg Acc	Ifid, Amm, Acc
9"	Ifid, Amm, Spieg,off rip appropr	Ifid, spieg Accett	Ifid amm Acc?
10 (inform)	Ifid, Am, off rip Acc	Ifid,off rip Spieg Acc ma informale	Ifid , Amm, ,Spieg. Acc
11(inform)	Ifid, amm, off rip accett	Ifid, amm, spieg accett	Parz Incompleto (mancano scuse)
12(inform)	Ifid,amm, off Acc	Ifid, Amm,spieg Acc	Ifid, amm, All Acc
13(inform)	Ifid, spieg, off rip Acc	Ifid, spieg, allegg Accett	Ifid, spieg, off rip accett
14""	Ifid, amm off rip Accett	Ifid, amm, Spieg , Acc	Ifid, Amm, spieg Accett
15""	Ifid, Amm Prom, spieg Acc	Ifid, spieg accett	Ifid,amm, spieg, off rip Acc

## Appendici

16Esp/ital	Ifid,amm, spieg Acc	Ifid,,Spieg, Acc	Ifid, off rip, spieg Acc
17	Ifid Amm, Off rip, Acc	Ifid, amm, spieg Acc	Ifid, amm, spieg , acc

EOI CARTAG  
II FASE

CC CHIUSE

1	2
---	---

1	Accett Pcc / st	Acc Pcc /
2	Appr Pcc/ st	Appr Pcc/ st
3	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
4	Parzialmente incompl pcc	Accett Pcc
5	Accett pcc/st	Appr pcc/ st
6	Informale ma accett pcc/st	Appr Pcc/st
7	Accett pcc	Accett pcc/ st
8 inform	Accett Pcc/ st	Accett Pcc/ st
9	Parzialmente incompl	Accett Pcc/ st
10	Accett pcc /st	Accett Pcc/ st
11	Accett pcc /st	Accett Pcc/st
12	Accett pcc /st	Accett Pcc / st
13	Appopr pcc st	Approp pcc /st
14	Accettabile pcc/st	Accett . Pcc / st
15	Accett Pcc/ st	-----
16	Informale accett pcc/st	Acc Pcc/ st
17°	Parzialmente incompl pcc	Parzialmente incompleta pcc

## RIASSUNTO TESI

Questa ricerca si propone di chiarire alcuni aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento di alcune strategie comunicative in una Lingua straniera (LS) simile: i nostri informanti sono studenti ispanofoni provenienti dalla Spagna e sono tutti di livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Tutti studiano italiano come LS. Alcuni di loro studiano nelle università del paese e gli altri nelle scuole ufficiali di lingue (EOI). Cerchiamo di osservare il livello di consapevolezza pragmatica raggiunto da questi informanti su alcuni atti comunicativi nella lingua straniera che studiano, tramite un test effettuato con questionari comunicativi. Gli atti comunicativi osservati sono le richieste, le giustificazioni e le chiusure di conversazione in una prima fase pilota e le giustificazioni e chiusure di conversazione nella fase principale dello studio. L'obiettivo della ricerca è quello di vedere se l'affinità linguistica può aiutare gli informanti che partecipano al test, anche se sappiamo che le funzioni comunicative sono sempre specifiche nelle diverse culture, nonostante la forte somiglianza tra spagnolo e italiano.

Inoltre, cerchiamo di dimostrare la validità dello strumento metodologico che utilizziamo per raccogliere i dati di ricerca. Il DCT ("Discourse completion test") sono stati utilizzati più volte per raccogliere dati sulla pragmatica dell'interlingua e dell'intercultura e crediamo che essi rappresentano un valido metodo per la raccolta dei dati in un momento specifico di apprendimento di una LS (in questo caso, a livello B1) per valutare il livello raggiunto in queste funzioni comunicative. Ci proponiamo quindi di scoprire cosa si nasconde in questo settore dell'insegnamento delle LS affini, con l'idea anche di proporre progetti per la realizzazione di libri di testo e altro materiale didattico e di promuovere l'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti spagnoli nativi della Spagna.

Questo studio cerca anche di fare un confronto tra lo spagnolo e l'italiano nel campo delle richieste e delle giustificazioni, e tenendo conto del fatto che tale lavoro non era stato fatto prima, questa ricerca può chiarire alcune cose in questo settore della pragmatica e rappresentare un punto di partenza per ulteriori studi.

I risultati dell'analisi dei dati sono positivi, la maggior parte degli informanti ha fatto registrare prestazioni accettabili nel test e un ricercatore indipendente specializzato in linguistica, ha analizzato i dati e ha convalidato la ricerca con una percentuale molto alta di accordo con noi. Per risultati ancor più definitivi saranno necessari altri studi che utilizzino altri strumenti di raccolta dati, ma questa ricerca già rende chiaro che, nonostante la scarsità di trattamento degli atti comunicativi nei libri di testo, gli studenti spagnoli hanno una buona consapevolezza pragmatica delle formule strategiche necessarie in italiano, e ciò è dovuto a una buona somiglianza delle norme sociali che vengono utilizzate nelle due culture.

## ABSTRACT

In this research we want to clarify some aspects of the teaching and learning of communicative strategies in a related Foreign Language (FL): our informants are Spanish speaking students from Spain, all of them belonging to Level B1 of the Common European Framework of Reference for Languages. They all study Italian. Some informants are studying at universities in the country and others in the Official Schools of Languages (EOI). We want to observe if these informants show an acceptable level of pragmatic awareness in some communicative acts in the related foreign language they study. We observe requests, apologies and conversation closings in a pilot phase, and apologies and conversation closings in the main phase of the study. We use Discourse completion test (DCT) to gather data from informants, following in part the CCSARP methodology. The research objective is to see whether the linguistic affinity may help informants to perform in the test, despite the scarce treatment of these speech acts in textbooks and everyday teaching practices. We have also to consider that communicative functions are always specific in different cultures, and this may also happen in languages with a strong similarity such as Spanish and Italian.

Moreover, we try to prove the validity of the methodological tool we use to collect research data. DCT have been largely used to collect data on interlanguage pragmatics, and we believe they represent a valid method for collecting data at a specific time of learning of a FL (in this case at level B1) to assess the level achieved in these communicative functions.

We therefore aim to shed light in this area of teaching related languages, with the idea to propose projects for the realization of textbooks and other teaching materials and to improve as much as possible the learning of Italian by Spanish native students of Spain. This study also tries to make a comparison between Spanish and Italian in the field of requests and apologies: taking into consideration that such work had not been done before, this research may clarify some things in this area of pragmatics and may represent a starting point for further studies.