

---

# Insegnare la competenza pragmatica - Un'indagine sulle pratiche glottodidattiche dell'italiano LS in Finlandia

---

Tesi di laurea magistrale  
Università di Turku  
Dipartimento di Studi Linguistici e di  
Scienze della Traduzione  
Italianistica, indirizzo: insegnamento  
della lingua italiana  
Gennaio 2022  
Flavia Menghi

UNIVERSITÀ DI TURKU

Dipartimento di Studi Linguistici e di Scienze della Traduzione

FLAVIA MENGHI: Insegnare la competenza pragmatica - Un'indagine sulle pratiche glottodidattiche dell'italiano LS in Finlandia

Tesi di laurea magistrale, 59 p., 8 p. Appendice

Italianistica, indirizzo: insegnamento della lingua italiana

Gennaio 2022

---

In questo lavoro sono messe in risalto l'importanza e la valenza della pragmatica linguistica in contesto glottodidattico. Vengono introdotti e spiegati i concetti fondamentali della disciplina, tra cui l'aspetto sociale e culturale del linguaggio e del contesto comunicativo. Le basi teoriche riportano alcune componenti che influenzano la formazione dell'individuo. Come apprende e cambia il cervello umano? Quale ruolo ricoprono le emozioni in tutto ciò? Viene rivolta una particolare attenzione all'emozionalità dell'individuo, considerato in questo lavoro nella sua complessità sia in quanto singolo che membro della comunità. A sostegno di tale complessità, lo studio è stato effettuato seguendo il filo conduttore tra diverse discipline, che tutte contribuiscono alla ricerca nel campo della didattica.

Le basi teoriche sono state applicate al caso di indagine, ovvero un'intervista svolta mediante un questionario, cui hanno partecipato tre insegnanti di italiano LS in Finlandia. L'indagine è stata svolta nell'autunno del 2021. Dai risultati è emerso che tutti i docenti intervistati mostrano interesse nei confronti della pragmatica linguistica, e che ricorrono spesso all'utilizzo di materiale autentico. I docenti hanno fatto notare che l'insegnamento degli aspetti pragmatici subisce variazioni nella frequenza soprattutto in base al livello di competenza linguistica degli studenti. Tali aspetti della pragmatica linguistica vengono insegnati sia prendendo spunti dal libro sia attraverso l'esposizione a materiale autentico. I docenti intervistati considerano i manuali di italiano a disposizione in Finlandia sufficientemente adeguati per l'insegnamento della pragmatica, anche se dai risultati dell'intervista sono emerse differenze nella valutazione della validità di alcuni esercizi ai fini dell'acquisizione della competenza pragmatica.

Parole chiave: pragmatica, linguistica, glottodidattica, italiano L2, sociolinguistica, antropologia, sociolinguistica

# Indice

<b>1</b>	<b>Introduzione e metodo</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Incontro tra scienze</b>	<b>3</b>
2.1	Emozioni e apprendimento . . . . .	4
2.2	Sviluppo intellettuale attraverso la corretta socializzazione . . . . .	5
2.3	Il linguaggio: un sistema dinamico . . . . .	7
2.4	Esseri emotivi ed emozionali: empatia nodo dell'intersoggettività .	8
2.4.1	Individui sociali . . . . .	9
2.5	Neuroni specchio: prima e dopo . . . . .	10
2.5.1	Il cambiamento . . . . .	11
<b>3</b>	<b>La pragmatica: tra lingua e contesto</b>	<b>13</b>
3.1	Hymes e la competenza comunicativa . . . . .	15
3.1.1	La competenza comunicativa nella didattica delle lingue . .	18

<b>4</b>	<b>Il linguaggio: connotazioni sociali</b>	<b>20</b>
4.1	Cultura e lingua . . . . .	21
4.2	Attori sociali . . . . .	23
4.3	Il contesto culturale . . . . .	24
4.4	Il linguaggio non letterale . . . . .	26
<b>5</b>	<b>L'oggettivismo nell'interazione transculturale</b>	<b>28</b>
5.1	Lo sviluppo della competenza pragmatica: un'attività quotidiana .	29
5.2	La pragmatica interculturale . . . . .	30
5.3	Autenticità: il materiale e l'insegnamento . . . . .	32
<b>6</b>	<b>La pragmatica nell'insegnamento dell'italiano in Finlandia</b>	<b>34</b>
6.1	Risultati dell'intervista: presentazione e commento . . . . .	35
6.1.1	Proposte di attività didattica con materiale autentico . . . . .	49
<b>7</b>	<b>Conclusioni</b>	<b>57</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>60</b>
	<b>Allegati</b>	
<b>A</b>	<b>Questionario sulla pragmatica linguistica</b>	<b>A-1</b>



## Elenco delle tabelle

6.1	Esercizio <i>fill in the blank</i> ideato da me FM. . . . .	39
6.2	Tabella domanda 12 del questionario presente in Appendice. . . .	42
6.3	In questa tabella sono riportate le risposte degli intervistati alla domanda <b>12</b> del questionario in Appendice. . . . .	43
6.4	ATTIVITÀ 1. Testo estratto da <a href="http://www.affrescodellalinguaitaliana.com">www.affrescodellalinguaitaliana.com</a> (Lopes, 2016) . . . . .	52
6.5	ATTIVITÀ 2. Testo estratto da <a href="http://www.welovepasta.it">www.welovepasta.it</a> (WeLovePasta, n.d.) . . . . .	54
6.6	ATTIVITÀ 3. Testo estratto da <a href="http://www.lalisciacatanese.it">www.lalisciacatanese.it</a> (Avveduto, 2018) . . . . .	56

# 1 Introduzione e metodo

Il presente lavoro nasce da una riflessione teorica e interdisciplinare sulla dimensione del linguaggio in quanto pratica di agire, soprattutto agire sociale, e l'importanza di tale aspetto della lingua in ambito glottodidattico. Le discipline e le ragioni alla base di tale riflessione fanno parte sia del mio percorso di studi sia dei miei interessi personali. Sono diventata bilingue (e biculturale) in età adulta e quindi, in quanto studentessa magistrale in Italianistica presso l'università di Turku, in Finlandia, con indirizzo insegnamento della lingua italiana, l'interesse verso l'argomento trattato ha duplice valenza: sia in quanto futura insegnante di lingua sia in quanto apprendente.

Durante la stesura, i testi principali di riferimento da me utilizzati sono stati *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola* di V. Trubnikova e B. Garofolin e *Socio-pragmatica* di A. De Marco. Lo scopo del lavoro è delineare, nella prima parte, gli aspetti socioculturali del linguaggio e presentare la pragmatica linguistica in quanto ambito di studio del modo d'uso della lingua nel contesto comunicativo. L'obiettivo è esporre sinteticamente alcuni dei fattori sociali, da me ritenuti fondamentali, che condizionano la produzione e l'interpretazione degli atti comunicativi. In particolare, sarà messa in risalto l'importanza della competenza pragmatica in contesto di interculturalità.

Ogni individuo è costantemente in relazione con gli stimoli derivanti dal mondo esterno; ciò rende sia il corpo fisico sia quello mentale dei luoghi di ricezione, "accoglienza" ed

elaborazione di dati estranei. In virtù di ciò, l'essere umano compie durante il corso della propria esistenza continui atti di resilienza per adattarsi e rinnovarsi, formarsi e migliorarsi; per far ciò, l'individuo porta avanti una complessa attività, che chiamiamo apprendimento.

Questi complessi processi apportano dei cambiamenti non soltanto dal punto di vista fisico, ma anche nella mappa neurale, modificando qualcosa nel "sistema". Nei primi capitoli del lavoro verranno messe in evidenza alcune componenti dei processi dell'apprendimento, nel caso specifico di apprendimento delle lingue. L'ipotesi parte dal presupposto per il quale gli esseri umani sono esseri emozionali, la cui vita è condizionata in maggior parte da ciò che chiamiamo inconscio, e che i processi di razionalizzazione cui li sottoponiamo non permettano in realtà la completa e ottimale espressione del potenziale umano. Per questo motivo, affermando che l'essere umano continua ad apprendere durante l'intero corso della propria esistenza, mi sembra opportuno indagare come le emozioni influenzano la nostra mappa neurale e le qualità necessarie ad una didattica in grado di favorire lo sviluppo dell'individuo in direzione prosociale.

Successivamente, nella prospettiva di mettere in risalto il valore dell'apprendimento/insegnamento della pragmatica a scuola, verrà presentato il caso d'indagine di questo lavoro, ovvero come (e se) viene insegnata la pragmatica nella didattica dell'italiano LS per studenti adulti finnofoni. A tale scopo, è stata condotta un'intervista mediante questionario, cui hanno partecipato tre insegnanti di italiano LS. Gli intervistati e le modalità dell'intervista verranno presentati in dettaglio nel sesto capitolo. Infine, verranno presentati degli esempi di attività didattiche ideate da me, nell'ottica di offrire degli spunti per attività che favoriscano l'acquisizione della competenza pragmatica da parte di studenti di lingua italiana LS.



## 2 Incontro tra scienze

La formazione dell'uomo è sottoposta a processi e condizioni che la caratterizzano sia nei suoi aspetti sociali sia in quelli individuali. Un cambiamento radicale, che ha portato ad analizzare le questioni relative alla pedagogia nella loro struttura più intrinseca, ha favorito la ricerca in ambito pedagogico e biologico, permettendo l'incontro tra le due discipline. Il cervello umano ha raggiunto il suo sviluppo allo stato attuale nell'*homo sapiens* secondo istruzioni genetiche, ma le nozioni e i comportamenti relativi alla cultura vengono acquisiti mediante lo sviluppo di altre microstrutture. Il rapporto tra complessità del cervello e complessità della cultura viene riportato da Frauenfelder nel suo libro *Pedagogia e Biologia*, nel quale si avvale di alcune teorie di Morin, secondo cui la complessità del cervello è determinata dall'interazione fra il biologico e il culturale (Frauenfelder, 2001, p. 22).

La complessificazione del cervello sarebbe dunque strettamente legata ai processi apprenditivi proprio per la interrelazione tra il biologico e il culturale: l'ominazione come la conosciamo oggi è derivata da processi esperienziali nei quali l'essere umano ha dovuto adattare e mutare le proprie competenze. Il processo esperienziale ha sede nel cervello associativo, dove interagiscono la dimensione Mente e quella del mondo a cui appartengono le cose fisiche; la Mente conscia può quindi controllare, organizzare, selezionare e integrare le informazioni che dalla realtà sensoriale filtrano in essa (Frauenfelder, 2001, p. 14).

Il sistema nervoso centrale ha potuto adattarsi alle prestazioni della specie grazie all'esperienza, attraverso la quale l'interazione tra le due dimensioni appena citate ha consentito lo sviluppo di schemi utili alla classificazione delle esperienze stesse: i dati oggettivi derivati dall'esperienza pregressa permettono dunque la simulazione di un'altra esperienza, consentendo all'individuo di prepararsi ad essa anticipando azioni e prevedendone i risultati o le conseguenze. L'azione prodotta dalle situazioni esperienziali e che passa attraverso i circuiti neuronali, favorisce il controllo di fattori come numero, distribuzione ed efficienza delle sinapsi (Frauenfelder, 2001, p. 56). L'interazione tra individuo e ambiente agisce dunque sul sistema, nonostante la rigidità di alcune sue strutture, ed è quindi per questo motivo che si pensa che questo rapporto sia determinante nel processo d'apprendimento.

## 2.1 Emozioni e apprendimento

L'emozione viene elaborata ed espressa attraverso il linguaggio e ogni azione, anche quella considerata più razionale, è originata da un'emozione. Le emozioni esistono indipendentemente dalla nostra consapevolezza e il modo in cui elaboriamo all'interno di noi stessi le percezioni e i pensieri scaturiti da *input* esterni, plasma il modo in cui percepiamo e agiamo nel mondo. Ma cosa sono le emozioni? Potremmo definirle risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento) della mente alle pressioni esterne (Balboni, 2013, p. 11). Ed è proprio in ciò che troviamo il valore del ruolo delle emozioni nel processo dell'apprendimento, poiché attraverso l'affettività l'essere umano attribuisce significati. I processi cognitivi prendono forma e si modificano con la corporeità e l'esperienza soggettiva; le informazioni arrivano alla memoria a lungo termine e lì restano, pronte per essere richiamate, quando hanno colorazione emozionale (Rosa & DeVita, 2017, p. 24). La natura e il significato delle emozioni, però, potrebbero essere considerati in base all'area del cervello coinvolta di volta in volta nelle esperienze.

Sappiamo che esistono emozioni cosiddette positive o negative, ma saperle riconoscere e conoscere comporta un lavoro di educazione alle emozioni. Un'emozione negativa può innalzare delle barriere, per esempio, da parte del discente e compromettere il suo apprendimento. La scuola è un luogo non solamente di logica e razionalità, ma anche, o forse soprattutto, un luogo in cui nascono, vengono a crearsi delle emozioni sia all'interno di gruppi di discenti che tra discenti e docenti. La riuscita scolastica e sociale di un individuo sembrerebbe molto più legata al cosiddetto Q.E. (quoziente emozionale) che al Q.I. (quoziente intelletivo), perché quest'ultimo è in grado di dare indicativamente una previsione soltanto riguardo alla prestazione scolastica, mentre il Q.E. costituisce il fattore che aiuta un individuo a tessere e mantenere delle relazioni sociali ed emozionali. Con il Q.E. "allenato" si è in grado di comunicare sé stessi agli altri, di conoscere e controllare le proprie emozioni senza sfociare in eccessi di emozioni negative, riuscendo invece a mantenere un equilibrio emozionale per restare armoniosamente connessi con la (parte di) comunità con la quale si è in relazione.

## **2.2 Sviluppo intelletivo attraverso la corretta socializzazione**

Riprendiamo i concetti di naturale disponibilità all'apprendimento insita nell'essere umano e il condizionamento da parte dell'ambiente esterno sul processo di sviluppo. Considerando la stretta interrelazione tra individuo e ambiente, ne consegue che l'apprendimento non si può sottrarre agli stimoli esterni, ma è anzi da essi condizionato. In un discorso di progetto pedagogico è quindi da tener conto che l'educazione, in quanto trasmissione intenzionale, è necessariamente inserita in un contesto storico-culturale, e anche se l'apprendimento è nella natura dell'uomo, è inverosimile che esista un apprendimento di tipo istintuale, proprio perché in relazione all'educazione, ovvero a strutture culturali

specifiche consolidate.

A proposito dei neuroni specchio, si è fatto riferimento alla dimensione visiva del cervello: è stato osservato che i collegamenti anatomici tra cellule cerebrali ancora in sviluppo assumono particolare interesse nella struttura apprenditiva di base; queste cellule sono prodotte dalle prime apparenze percettive (e quindi anche visive per quanto riguarda l'intensità della luce, per esempio) che danno al cervello una prima riproduzione codificata dell'ambiente esterno (Frauenfelder, 2001, p. 60). La realtà attorno a noi viene dunque codificata già nei primi mesi di vita, fornendoci i primi strumenti di connessione con il mondo esterno e dando una prima impronta ai nostri processi mentali.

La natura intenzionale dell'educazione e la consapevolezza che uno sviluppo efficiente possa esser raggiunto tramite determinati impulsi derivanti dal contesto esterno, suggeriscono all'attività pedagogica di rivolgersi ad azioni educative mirate e consapevoli, oltre che complesse, per favorire sia l'apprendimento sia lo sviluppo nei discenti. Il processo educativo si identifica con quello apprenditivo in una dimensione progettuale o, se così può dirsi, preventiva: le potenzialità cognitive e creative del soggetto devono essere supportate e stimolate da processi apprenditivi idonei, individuabili in un percorso di crescita globale del soggetto stesso (Frauenfelder, 2001, p. 65).

Se un individuo nel proprio percorso di crescita è condizionato da fattori esterni e ambientali, esso è condizionato anche dalle esperienze pregresse. Per questo motivo, ricorda Frauenfelder, sin dai primi giorni di vita bisognerebbe indirizzare l'educazione degli individui verso una corretta interazione sociale, nella quale dovrebbe esser favorito lo sviluppo del rapporto individuo-società, in modo da poter aiutare l'individuo a prender coscienza e consapevolezza di sé stesso, delle proprie capacità e della realtà in cui è inserito, poiché anche l'attività cognitiva o di pensiero individuale nasce nell'individuo dalle relazioni sociali e con l'ambiente che lo circonda.

Il rapporto sociale, visto come naturale e necessario all'essere umano per la propria realizzazione e sopravvivenza, è la fonte maggiore di stimoli per esso, causandone e condizionandone lo sviluppo. In ambito relazionale e di socializzazione svolge un ruolo fondamentale la comunicazione e, quindi, il linguaggio. L'individuo può comunicare sé stesso e la propria esperienza attraverso dei processi di formulazione e riformulazione di essa, e del pensiero ad essa legato: in questo modo egli può vedere l'esperienza dal punto di vista esterno, ovvero come la vedrebbe un altro. In questo caso, la comunicazione assume il ruolo di strumento per l'esperienza empatica, in quanto permette di avere processi esperienziali allargati. Attraverso il processo sociale e comunicativo l'individuo acquisisce il meccanismo del pensiero riflessivo, che gli permette di trasformare costantemente il proprio sé nella continua misurazione con l'altro.

## 2.3 Il linguaggio: un sistema dinamico

Il linguaggio viene considerato un sistema cognitivo dinamico anche da parte della psicolinguistica, una disciplina che si occupa principalmente di determinare la struttura e i processi fondamentali di produzione e comprensione del linguaggio. Tra gli assunti delle neuroscienze cognitive troviamo la concezione della mente come sistema di elaborazione di informazioni ricevute tramite i sensi percettivi elementari, ma anche contenute in espressioni simboliche complesse di tipo matematico e linguistico (Marini, 2018, p. 97). Ciò significa che ogni informazione, una volta ricevuta, viene elaborata internamente attraverso operazioni cognitive, che producono delle rappresentazioni mentali lavorando a velocità altissime. Questo vuol dire che il nostro modo di agire sul mondo non è diretto (Marini, 2018, p. 97).

Esistono principalmente due generi di teorie che approcciano la ricerca sulla natura del sistema cognitivo, quelle modulari e quelle connessioniste. Per le prime, il sistema co-

gnitivo opererebbe su simboli che si combinerebbero tra di loro basandosi su determinate regole, secondo le quali le attività cognitive più complesse (pensiero, ragionamento, formulazione di decisioni) verrebbero svolte da un sistema centrale a bassa velocità, mentre i moduli periferici, che lavorano ad alta velocità e sono autonomi dal punto di vista funzionale, svolgerebbero attività legate, per esempio, a linguaggio e memoria (Marini, 2018, p. 98).

Le teorie connessioniste, invece, vedono il sistema composto da una rete neurale in cui le unità di elaborazione sono interconnesse e operano in parallelo: in questo modo i processi cognitivi di livello inferiore sarebbero influenzati da quelli superiori, perché una volta elaborata l'informazione, questa verrebbe distribuita in ogni unità. Il linguaggio viene considerato un sistema modulare suddiviso in sub-moduli specializzati nell'esecuzione di compiti specifici. Sono due le dimensioni principali di questo sistema: una microelaborativa e l'altra macroelaborativa. La prima, detta anche intrafrasale, consiste principalmente nell'elaborazione a livello lessicale (e quindi comprende i livelli di fonetica, fonologia, morfo-fonologia, morfologia, morfosintassi, sintassi e semantica) e frasale. La seconda, detta anche interfrasale, è costituita dal livello di elaborazione pragmatica, che tramite inferenze contestualizza i significati di parole e frasi.

## **2.4 Esseri emotivi ed emozionali: empatia nodo dell'intersoggettività**

Poniamo il corpo come principale mezzo mediatico dell'esperienza: è proprio attraverso la corporeità che il bambino inizia a conoscere sé stesso, la propria emotività e il mondo. Ed è proprio dalle esperienze vissute con il corpo, soprattutto attraverso i sensi della vista e del tatto, che si sviluppano e modulano i processi mentali. È dunque nella dimensione corporea che avviene lo sviluppo dell'affettività e della consapevolezza del sé e della

propria identità. Se inseriamo quanto appena detto nella teoria delle *Intelligenze Multiple* di Gardner, presentata nel 1975 nello studio *The Shattered Mind*, potremmo inquadrare la dimensione corporea come origine delle altre forme di intelligenza che grazie ad essa possono avere luogo, concretezza e possibilità espressiva (Rosa & DeVita, 2017). Quando parliamo di corporeità ci riferiamo a una corporeità estesa, che coinvolge anche la sfera emotiva: parliamo di mente, corpo ed emozione. Per questo ha senso avvalersi del concetto di *enazione*, introdotto da Maturana e Varela, secondo il quale l'essere umano percepisce la realtà non in maniera neutrale e distaccata, perché in continua interrelazione tra l'ambiente e la propria corporeità; così facendo, attua dei processi di discriminazione e la propria soggettività permea ogni suo pensiero, decisione e azione.

### 2.4.1 Individui sociali

Passando dall'individuo alla comunità, ricordiamo che l'affettività denota la marcata vocazione comunitaria dell'umanità e l'ominazione civilizzata ha espresso la propria emozionalità, nel corso della storia, in aggregazioni e forme di socialità che hanno ad essa attribuito forme e valenze antropologiche e culturali (Bonetta, 2017, p. 276). Potremmo dunque asserire che gli esseri umani siano "sociologicamente affettivi", e che sia la loro caratteristica emozionalità a far sì che essi si vedano e rispecchino nell'altro. La comprensione umana sarebbe fondata sulla capacità fisiologica e cognitiva di individuare nell'altro delle somiglianze con il nostro modo di essere; in tal modo, l'essere altro dell'altro ci diverrebbe "famigliare" o, almeno, smetterebbe di essere totalmente "estraneo" (Bracco, 2005, p. 38).

Riconoscere l'alterità e vedervi qualcosa di simile è componente nodale dell'esperienza empatica. Conoscere l'altro mediante il simile significa compiere una immediata trasposizione analogica, che consente di attribuire ad un corpo altro e in altro luogo, pensieri, stati d'animo, percezioni e idee che avremmo al posto dell'altro, pur vivendo la sua esperienza

indirettamente. In una prospettiva fenomenologica, l'analogia attraverso la quale avviene l'empatia non è esclusivamente dovuta alla somiglianza nell'aspetto esteriore, ma è un'analogia più profonda, che riconoscerebbe la vita psichica dell'altro, grazie all'esperienza ontologica della vita.

Riprendendo anche i concetti steineriani, possiamo dire che l'esperienza empatica non sia unidirezionale: dal momento in cui, con l'empatia, un individuo riconosce la vita psichica dell'altro, in essa vede rispecchiata la propria vita psichica come gli è permesso di vederla e conoscerla dall'esterno; alcuni tratti del vivere dell'individuo vengono dunque chiariti e compresi solamente in questo reciproco scambio. Dunque è questo il ruolo che svolge l'empatia nella formazione della soggettività: l'esperienza empatica porterebbe alla luce aspetti nuovi e sconosciuti di noi stessi, che assumono contorni diversi in base alla relazione con il mondo nella quale si è coinvolti di volta in volta.

## **2.5 Neuronii specchio: prima e dopo**

A supportare ed integrare quanto detto nel paragrafo precedente troviamo le recenti scoperte della ricerca in campo neuroscientifico. Rivoltella (2012) afferma, che il cervello ha una dimensione visiva e una motoria. Quella visiva ha sin dall'antichità avuto un ruolo centrale nel mondo occidentale, tanto da esser diventata il criterio di base per organizzare le esperienze vissute nel mondo fisico. D'altronde, con l'uso della vista è possibile apprendere, poiché la vista ci aiuta nella comprensione, nella identificazione e nell'imitazione degli esempi che riceviamo (Rivoltella, 2012, p. 76).

Soffermandoci sull'aspetto motorio del cervello, è necessario introdurre il concetto di neuroni specchio, ricordando che il loro funzionamento è di estrema importanza perché ci permette di comprendere il modo in cui l'uomo organizza il suo agire nel mondo e offre spunti per ragionare sulle sue principali implicazioni nella didattica, ovvero la socialità



e l'apprendimento per imitazione (Rivoltella, 2012, p. 102). Inizialmente si credeva che il cervello motorio fosse un semplice "esecutore" e che le aree sensoriali e motorie del cervello fossero distinte anche nella collocazione corticale.

Recenti studi neurofisiologici, invece, hanno dimostrato come il meccanismo che regola la trasformazione immaginaria degli oggetti e la loro materiale trasformazione nello spazio fisico è lo stesso (Rivoltella, 2012, p. 103). I neuroni in questione (detti canonici) hanno delle capacità visuomotorie, ovvero sono in grado di trasformare in azioni le informazioni visive riguardanti determinati oggetti; in questo modo possiamo affermare che immaginare di compiere un'azione sia propedeutico alla sua realizzazione. Questo tipo di neuroni, identificati nell'area F5, si differenzia, inoltre, per il tipo di azioni che sanno riconoscere. Rivoltella definisce F5 come un repertorio opportunamente codificato dal quale possiamo scegliere le azioni da compiere nella nostra attività percettivo-motoria.

### 2.5.1 Il cambiamento

Ricerche condotte all'inizio degli anni Novanta hanno però portato alla scoperta di un altro tipo di neuroni, anch'essi con capacità visuomotorie, collocati nella stessa area di F5. Sono neuroni che si attivano quando l'individuo vede un altro soggetto compiere delle azioni e per questo sono stati chiamati neuroni specchio. Similmente ai neuroni canonici, i neuroni specchio possono essere categorizzati in base al tipo di azione osservata: esistono quindi tanti neuroni specchio quante sono le azioni osservabili. Degna di nota, soprattutto in ambito didattico e in particolare di didattica delle lingue, è la categoria dei neuroni specchio che si riferisce alle azioni che si compiono con la bocca. Questi neuroni possono essere suddivisi in neuroni specchio ingestivi e comunicativi: dal punto di vista evolutivo, la genesi del linguaggio potrebbe essere legata in un primo momento a comportamenti relativi all'ingestione del cibo, che ritualizzati e successivamente codificati si sarebbero emancipati dal loro originario significato per assumerne un altro (Rivoltella, 2012, p. 107).

L'esistenza dei neuroni specchio sembrerebbe avere a che fare anche con qualcosa di diverso dal semplice apprendimento per imitazione: non solo essi osservano l'agire di altri soggetti, ma ci aiutano a capire il significato di questo agire, quasi a intuire le intenzioni dell'altro per aiutarci a preparare azioni di risposta. Ciò ci permette di trovare un riscontro con quanto presentato in precedenza; i neuroni specchio permettono di vedere il mondo dal punto di vista dell'altro e quindi la biologia diventa un supporto alle teorie formalizzate per l'ambito della vita emotiva. Se i neuroni specchio sono in grado di far capire all'individuo le intenzioni nelle azioni dell'altro, allora questi fanno parte dei processi di condivisione delle emozioni perché eliminano le differenze tra il sé e l'altro.

In questi ultimi anni si sta affermando un nuovo paradigma delle scienze umane e sociali, che ridefinisce l'individuo come chi per realizzarsi ha bisogno del riconoscimento dell'altro (individualismo relazionale, v. Rivoltella, 2012, p. 116). Il problema sorge però nel cercare di capire se gli individui riconoscono le emozioni altrui grazie ai neuroni specchio, che permettono di rispecchiare, oltre le azioni, anche il comportamento e le emozioni dell'altro, oppure tramite la percezione visiva.

Resterebbe comunque centrale il ruolo delle emozioni nell'evoluzione; la capacità di "mettersi nei panni dell'altro" permette all'individuo di tutelare prima sé stesso e poi i membri del gruppo di appartenenza: le emozioni forniscono le informazioni sensoriali atte alla sopravvivenza e il benessere. Nell'ambito delle scienze educative è importante tenere presenti le basi neurologiche delle emozioni, perché attraverso la consapevolezza e con un profondo radicamento dell'empatia nel meccanismo evolutivo è possibile educare e supportare lo sviluppo di tale sentimento in direzione prosociale.

### **3 La pragmatica: tra lingua e contesto**

Disciplina relativamente giovane, la pragmatica affonda le proprie radici in ambito filosofico. Possiamo trovare diversi ambiti di analisi pragmatica tra i numerosi orientamenti, per questa ragione la pragmatica linguistica ha dovuto selezionare e delimitare la propria specificità e il proprio campo di analisi (Adorno, 2016, p. 7). Molto generalmente, possiamo dire che la pragmatica studia l'agire umano, nella fattispecie l'agire linguistico. Cosa facciamo quando interagiamo con gli altri? E cosa fa sì che ci si possa capire? Queste sono alcune delle domande alla base della disciplina. Come già accennato, possiamo riscontrare diversi approcci in ambito pragmatico. In questo lavoro, mi soffermerò maggiormente su quello sociologico, che si basa su teorie dell'azione e del comportamento, e di cui fanno parte anche ambiti d'analisi della conversazione e del linguaggio riconducibili all'antropologia linguistica e alla "micro" sociolinguistica.

Utilizzare il linguaggio significa dover costantemente prendere delle decisioni linguistiche, siano esse consapevoli o meno, che vengono influenzate da fattori linguistici ed extralinguistici. Tali decisioni possono essere riscontrate a qualsiasi livello della struttura linguistica: fonetico, morfologico, sintattico, lessicale e semantico, e oscillano tra varietà interne di opzioni che possono includere anche variazioni a livello regionale o sociale. Le nozioni chiave per comprendere il linguaggio da una prospettiva pragmatica sono:

- (i) variabilità (*variability*), ovvero determinare la gamma di possibili scelte linguistiche;
- (ii) negoziabilità (*negotiability*), implicazione per cui le scelte linguistiche non rispondono a uno schema di utilizzo inalterabile, in quanto tali decisioni sono regolate da principi e strategie variabili;
- (iii) adattabilità (*adaptability*), la proprietà del linguaggio per cui la natura di suddetti principi e strategie avviene per perseguire il compimento e soddisfacimento dei bisogni comunicativi dell'essere umano (Blommaert & Verschueren, 1991, p. 191).

Tra i maggiori fattori per l'adattamento delle scelte linguistiche troviamo i presupposti, ovvero le conoscenze, credenze e ipotesi di fondo che gli utenti della lingua presumono di condividere con i loro interlocutori.

Questa osservazione mette in evidenza alcuni aspetti problematici della comunicazione: non tutti i significati possono essere esplicitati e per questo motivo è inevitabile che la comunicazione, per risultare efficace, debba avvenire sulla base di conoscenze condivise, oltre la conoscenza del codice. Quest'ultima, infatti, non è sufficiente per la comprensione di tutti i significati, che come è stato detto in precedenza, non vengono espressi sempre in maniera esplicita.

Ne consegue che l'interlocutore destinatario debba svolgere molte operazioni di decodifica e comprensione. Ciò può comportare difficoltà nella comunicazione, soprattutto nelle interazioni interculturali, nelle quali i parlanti possiedono diversi *background* di conoscenze e, nel dedurre i significati, possono focalizzare l'attenzione su *clue* linguistici diversi da quelli intesi dall'emittente oppure trarre significati diversi da quelli originariamente intesi nei medesimi *clue* (Spencer-Oatey & Franklin, 2009, p. 82).

In questo caso, l'accomodamento linguistico risulta estremamente importante per conseguire la mutua comprensione. Spencer-Oatey e Franklin (2009) fanno notare come nell'interazione tra parlanti nativi e non-nativi di una lingua, il ruolo dei primi sia fondamentale per coadiuvare i secondi nella comprensione del messaggio. È anche importante ricordare che eccedere nell'accomodamento (quindi nella eccessiva semplificazione dei concetti) rischia di arrecare danni nei confronti dei non-nativi, ai quali verrebbe preclusa l'occasione di potenziare e perfezionare la propria competenza linguistica.

In un contesto di didattica delle lingue, la domanda cui si arriva è la seguente: è possibile (e in che modo) supportare e preparare i discenti a un'interazione interculturale, aiutandoli a notare e produrre elementi contestualizzanti, che erano loro originariamente non familiari? Ciò significherebbe allenare i non-nativi a interagire in contesti specifici, come spesso di fatto avviene durante corsi di lingua, ma in una classe è impossibile familiarizzare con tutti i contesti specifici e i loro altrettanto specifici elementi. Inoltre, a quale modello fare riferimento?

### 3.1 Hymes e la competenza comunicativa

Durante la prima metà del XX secolo, in campo linguistico ci si rivolgeva principalmente allo studio della lingua in quanto sistema astratto, separatamente dall'uso che di essa si poteva fare nei diversi contesti sociali. La distinzione tra *langue* e *parole* presentata nella tesi di De Saussures prevedeva, appunto, la distinzione tra il sistema astratto (*langue*) e l'attività imperfetta e variabile della *parole*, cioè l'uso effettivo del linguaggio. Similmente, Chomsky dichiarava la sua teoria della sintassi, in cui la competenza linguistica farebbe riferimento alla profonda conoscenza della semantica del sistema linguistico, alla base della capacità dei nativi di formulare e processare enunciati ben strutturati. Questa visione escludeva l'aspetto del linguaggio inteso con *parole*, dichiarando la sintassi

unico oggetto di studio della linguistica. Tuttavia, negli anni Sessanta del Novecento iniziarono a emergere delle correnti alternative, che presentavano prospettive funzionali e pragmatiche del linguaggio.

Ricordiamo qui, per esempio, la teoria degli atti linguistici (suddivisi in locutori, illocutori e perlocutori) di Austin (1962) e la reinterpretazione di essa fatta da Searle nel 1969, in cui si dichiara che il linguaggio, oltre ad avere un significato referenziale e semantico, ha l'obiettivo di realizzare degli atti sociali (van Compernelle, 2014, p. 31). In ambito sociolinguistico, l'enfasi è stata posta sul concetto di appropriatezza linguistica, che parte da una riflessione interna sulla natura del linguaggio, e la relazione tra esso e la varietà di fattori socioculturali dei contesti del suo utilizzo.

Tali prospettive funzionali e sociolinguistiche sono state adottate nell'ambito della didattica delle lingue. In particolar modo, facciamo riferimento al lavoro di Hymes (1964, 1972), collocabile nel campo dell'etnografia della comunicazione. Il concetto di competenza comunicativa elaborato da Hymes offre la possibilità di ampliare il quadro in cui vengono inserite le competenze necessarie per una corretta e appropriata comunicazione.

Hymes riconosce l'importanza della competenza linguistica in quanto abilità di produrre e comprendere enunciati grammaticalmente corretti, ma reputa ciò non sia sufficiente. Nel suo lavoro (1964) insiste sul fatto che l'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini avverrebbe in concomitanza con l'apprendimento delle conoscenze socioculturali necessarie affinché il linguaggio venga usato nei diversi contesti in maniera appropriata.

D'altronde, la sola conoscenza della grammatica non consente di decidere e scegliere quali atti linguistici utilizzare per legarli al contesto specifico. Hymes si riferisce a questa abilità dell'uso del linguaggio in maniera appropriata in quanto competenza comunicativa. Per indagare i processi di acquisizione e uso del linguaggio, Hymes pone alla base della ricerca quattro criteri: se, e in quale misura, un particolare uso di linguaggio è

- formalmente possibile,
- fattibile,
- appropriato,
- effettivamente eseguito.

Per formalmente possibile, si intende in che misura il sistema linguistico permetta di giudicare una data combinazione di suoni o parole come grammaticalmente accettabile. In questo senso, possiamo riscontrare delle similitudini con il concetto di competenza linguistica di Chomsky, ma i parametri imposti da Hymes differiscono per due caratteristiche principali. Anzitutto, oltre alla forma grammaticale, viene introdotta anche la forma culturale dei comportamenti extra-linguistici, anch'essi soggetti a regole, come la grammatica. In secondo luogo, il lavoro di Hymes si concentra sul parlante "autentico" e non su quello "ideale". In questo senso, "grammaticalmente corretto" non equivale a "formalmente possibile" e la distinzione fatta da Hymes è cruciale per riconoscere la creatività degli utenti del linguaggio nel manipolare i loro prodotti linguistici (van Compernelle, 2014, p. 32).

Il criterio di fattibilità si riferisce invece alla dimensione psicolinguistica che coinvolge l'abilità dei parlanti di processare degli enunciati che sono formalmente possibili. Di fatto, non tutti gli enunciati formalmente corretti sono fattibili a livello di comprensione immediata. L'appropriatezza riguarda l'effettività socioculturale e pragmatica di un'espressione che può rientrare nei parametri precedenti. Ciò significa che non tutti gli enunciati formalmente possibili e fattibili siano anche adatti al contesto. L'appropriatezza di un'enunciato dipende, quindi, dalla relazione tra esso e le specificità socioculturali.

L'ultimo criterio può essere considerato il cuore della teoria di Hymes: è possibile immaginare un numero di enunciati ed espressioni formalmente corretti, fattibili e appropriati, ma che non verranno mai eseguiti per tempo. I parametri di Hymes, tuttavia, non vanno

intesi in quanto dottrina. Più verosimilmente, l'intento dell'antropologo fu di promuovere un approccio utile a indagare la relazione fra le quattro componenti alla base della competenza comunicativa e le circostanze relative al contesto.

### 3.1.1 La competenza comunicativa nella didattica delle lingue

Ricordiamo, dunque, che la competenza comunicativa secondo Hymes è legata alla nozione di appropriatezza. Nell'insegnamento delle lingue straniere, qualora venga a mancare la conoscenza di tale nozione, il significato di appropriato può portare a considerare adeguato il modello del parlante madrelingua. In realtà, il madrelingua in quanto modello da seguire può scoraggiare gli studenti ed è per questo che alla definizione di "parlante linguisticamente competente" non si associa più il parlante in grado di comunicare seguendo le regole della grammatica; ad essa viene associata la capacità del parlante di adattarsi al contesto, selezionando di volta in volta le forme più accurate e appropriate per lo specifico contesto d'uso (Spencer-Oatey & Franklin, 2009, p. 64). Per tale ragione, la competenza comunicativa è un aspetto importante durante l'interazione, a prescindere che essa avvenga in un contesto interculturale o meno.

La socio-pragmatica è la disciplina che si concentra principalmente sulle regole sociali della comunicazione e sulle aspettative che ogni membro della comunità linguistica considera "normali" e appropriate nell'interazione. La *Accommodation Theory* può essere d'aiuto, per esempio, nel comprendere le scelte linguistiche dei parlanti, in modo tale da mettere in atto strategie per dimostrare la propria identità e appartenenza ad un gruppo. Le strategie linguistiche selezionate nelle interazioni, la scelta del lessico, la prosodia, la complessità della sintassi, sono tutti dati che interessano la socio-pragmatica in quanto strategie e componenti che portano alla formazione dell'identità dei membri della comunità linguistica.



La comunicazione umana è dunque composta da atti che evidenziano identità: lo scambio interattivo di segni, il verbale e il non verbale definiscono il messaggio e le dinamiche tra interlocutori. Diversi aspetti cognitivi e sociali vengono coinvolti durante l'interazione: basti pensare al costante scambio di ruoli tra chi ascolta e chi parla durante la comunicazione.

## 4 Il linguaggio: connotazioni sociali

Ai fini di individuare le qualità di una didattica in grado di supportare lo sviluppo dei sentimenti di un individuo in direzione prosociale, è stato visto come l'incontro interdisciplinare di pedagogia e biologia possa offrire spunti per la conoscenza e coscienza utili (se non indispensabili) alla programmazione didattica. Un altro "incontro" tra discipline che, nel caso particolare, può contribuire alla didattica delle lingue è dato dall'antropologia linguistica. Le definizioni di questo ambito di ricerca vanno oltre la sua apparente semplicità, ma ho deciso di avvalermi della definizione concepita da Duranti nel suo manuale, per cui l'antropologia linguistica è lo studio del linguaggio come risorsa culturale e del parlare come pratica culturale (Duranti, 1997, p. 2).

Attraverso il linguaggio è possibile creare collegamenti intersichici (tra individui) e intrapsichici (nell'individuo stesso), ma anche atti sociali, ed è per questo che gli antropologi linguisti vedono i parlanti di una lingua come dei veri e propri attori sociali (Duranti, 1997) all'interno di complesse comunità, e le strutture linguistiche da loro adoperate vanno a costituire il tessuto sociale e la rappresentazione di mondi (reali e/o possibili) all'interno del contesto culturale in cui sono inseriti. Attraverso questo punto di vista, l'antropologia linguistica può affrontare un ampio ventaglio di tematiche e problemi relativi alla cultura (citiamo come esempio le forme di controllo delle emozioni, la creazione

culturale del sé e i processi di socializzazione).

In questo campo dell'antropologia la lingua viene dunque vista come un'entità dinamica: ben oltre l'esser considerata un sistema di classificazione e rappresentazione, è un sistema di pratiche che si fa mezzo ideativo e materiale dell'esistenza umana, dando vita a particolari modi-di-essere nel mondo (Duranti, 1997, p. 5). L'assunto teorico di questo ambito di ricerca è che, data l'importanza delle parole, i segni linguistici non possono essere neutrali: questi sono sia mezzi per rappresentare il mondo che per entrare in contatto con esso, usati per creare affinità e diversità culturali.

Riconoscere le differenze fa parte del processo di interpretazione dell'ambiente che l'individuo mette in atto. Lo spazio di azione e interazione in cui il soggetto è inserito, viene da egli stesso anche formato e modificato proprio attraverso la rappresentazione simbolica della facoltà di linguaggio. La lingua assume quindi il ruolo di modellatrice della vita: se da un punto di vista cognitivo siamo tutti uguali, è anche vero che il linguaggio permette la creazione di differenze tra individui, gruppi e identità (Duranti, 1997, p. 7). L'identità del parlante di una lingua deriva ed è plasmata anche dalla sua esperienza come membro di una comunità linguistica. Parlare è un atto intrinsecamente sociale e collettivo: attraverso l'uso della lingua il parlante è in grado di partecipare ad attività sociali organizzate e interpretate attraverso la cultura del contesto.

## 4.1 Cultura e lingua

Se consideriamo la lingua una pratica culturale, allora è bene anche far luce sulla nozione di cultura. Questo è un compito particolarmente complesso, in quanto le definizioni di cultura spesso non coincidono tra di loro e sono controverse. Duranti (1997, p. 23) fa notare come, soprattutto in Occidente, la questione latamente culturale venga spesso identificata con la causa della non completa integrazione di gruppi di minoranze nella

società *mainstream*. Viene comunque accettata e largamente condivisa la definizione di cultura come qualcosa di "non naturale", ovvero non innato, ma trasmesso di generazione in generazione tramite le azioni e, soprattutto, il linguaggio. Basandoci su ciò, è facilmente intuibile il motivo per cui, indipendentemente dal proprio corredo genetico, un bambino apprenda la cultura di chi lo alleva, imparando certi schemi culturali al posto di altri (Duranti, 1997, p. 25). La capacità degli umani di imparare una lingua è insita in loro e l'unicità del linguaggio umano risiede proprio nell'interazione di fattori culturali, biologici e cognitivi.

La cultura, venendo dunque appresa, può essere considerata mezzo e contenitore delle informazioni sul mondo. Ciò significa che non è solamente indispensabile che ogni membro della comunità conosca certi fatti e riconosca determinati luoghi, oggetti o persone, ma soprattutto che tra membri della stessa cultura vengano condivisi certi modelli di pensiero, modi di capire il mondo attraverso inferenze e previsioni (Duranti, 1997, p. 27). Lingua e cultura sono strettamente connesse in quanto entrambe sono dimensioni e realtà mentali: per conoscere una cultura è necessario conoscerne la lingua, ma descrivere la cultura è in generale (parzialmente) anche descrivere la lingua stessa.

Cultura e lingua vengono considerate conoscenza da Duranti e altri antropologi (citiamo Suchman, Wegner, Resnick, Lave), ma per questi studiosi la conoscenza non risiede esclusivamente nella mente dell'individuo. La conoscenza è distribuita e ottenibile socialmente in maniera diversa per ogni individuo: ogni membro della società ha accesso alle stesse informazioni attraverso modi e canali diversi, e usa metodi diversi per il raggiungimento degli stessi obiettivi. Inoltre, la mente dell'individuo non è il punto di arrivo delle informazioni: la conoscenza può essere dislocata dalla mente umana agli oggetti, o più in generale nello spazio che circonda l'essere umano, fornendogli le informazioni necessarie per mettere in atto azioni risolutive nella gestione dei problemi. Secondo Edwin Hutchins, imparare diventa quindi una risposta adattiva in un complesso sistema,

dove la cultura diventa ponte tra i pensieri dell'uomo e i comportamenti da adeguare alla società (cit. in Duranti, 1997, p. 31.). La lingua è quindi lo strumento per accedere alla conoscenza, ma anche mezzo di rappresentazione di tale conoscenza.

## 4.2 Attori sociali

Quando comunichiamo, trasferiamo informazioni su noi stessi e sulla nostra esperienza attraverso dei processi di (ri)formulazione di essa e del pensiero ad essa legato. È in questo modo che possiamo vedere l'esperienza dal punto di vista esterno, ovvero come la vedrebbe un altro. Ciò è possibile perché la comunicazione assume il ruolo di strumento per l'esperienza empatica, in quanto permette di avere processi esperienziali allargati. Dunque, attraverso il processo sociale e comunicativo, gli individui acquisiscono un meccanismo di pensiero riflessivo, che permette loro la costante trasformazione del proprio sé nella misurazione con l'altro.

De Marco (2010) affronta il rapporto tra lingua e identità descrivendo come questa relazione sia parte di un processo di negoziazione o definizione del ruolo sociale. Quando interagiamo, ci troviamo di fronte al problema di capire il nostro ruolo nella società e quali atteggiamenti sono considerati idonei in riferimento ad esso; inoltre, dovremmo capire le conseguenze sociali di questi atteggiamenti nella visione che gli altri hanno di noi e quali relazioni di ruoli innescheranno.

Ritengo quindi opportuno accennare alla *Teoria dei ruoli* di Mead, secondo la quale la formazione della personalità deriva proprio dal ruolo che si ha nella società. Ogni individuo può ricoprire più ruoli, diversi tra loro, in base alla situazione o contesto in cui si trova e il conflitto nell'interazione, o la mancata armonia, possono derivare proprio da uno squilibrio di ruoli. In quest'ottica, la società viene vista, anch'essa come il linguaggio, un'entità dinamica, nella quale gli individui possono assumere ruoli diversi, cambiarli e

avere dunque l'opportunità di mostrare, in base al contesto, il proprio sé sociale.

Sebbene l'identità implichi anche una dimensione cognitiva, essa viene messa in atto soprattutto nell'interazione. Le scelte pragmatiche degli interlocutori rivelano la loro identità e il modo in cui essi si definiscono nelle dinamiche dell'interazione. L'identità non è unica e immutabile, anzi: un individuo può avere una moltitudine di identità, relative alle situazioni della sua vita, con caratteristiche che vanno in accordo con i contesti che si propongono di volta in volta. Durante la vita e la quotidianità, avvengono passaggi da un ruolo sociale all'altro, e le diverse sfaccettature della personalità vengono espresse proprio attraverso il linguaggio e i cambiamenti di registro e lessico adottati per adattarsi alle circostanze.

L'uso del linguaggio è una forma intenzionale di interazione, nella quale la lingua viene utilizzata oltre al semplice intento di comunicare per "fare cose". Gli interlocutori collaborano e coordinano i loro atti linguistici e le loro azioni, fondendo i loro processi cognitivi in un duello che possiamo definire "produzione discorsiva di intersoggettività" (Spencer-Oatey & Franklin, 2009, p. 166). Nell'interazione, dunque, gli individui partecipano attivamente e contribuiscono a costruire, curare e comprendere i significati dell'altro, attraverso il flusso della conversazione, senza però alcuna precedente pianificazione. Nel processo di comprensione del significato inteso dall'altro, i partecipanti condividono per alcuni millisecondi di elaborazione cognitiva lo stesso spazio mentale, nel quale le azioni individuali combinano i processi cognitivi individuali in un'azione sociale comune (Spencer-Oatey & Franklin, 2009, p. 167).

### **4.3 Il contesto culturale**

Nella prospettiva di una didattica delle lingue, la nozione etnolinguistica di contesto culturale assume un ruolo fondamentale: gli enunciati non avrebbero significato se non conte-

stualizzati e tale significato è valido esclusivamente nel contesto in cui l'enunciato è emesso. Il concetto di contesto è piuttosto ampio, ma in questo lavoro mi limiterò a descriverne alcune caratteristiche utili allo scopo. Per contesto, si intende l'insieme delle coordinate spazio-temporali, cognitive e socioculturali in cui avviene lo scambio comunicativo, incluso il materiale linguistico del discorso in atto (Bambini, 2017, p. 11).

È importante tenere ben presente la dimensione cognitiva, ovvero la rappresentazione mentale che i parlanti hanno del contesto fisico in cui avviene l'interazione. Il contesto è condizione necessaria e imprescindibile per produrre e soprattutto comprendere l'atto linguistico, che viene considerato appropriato/inappropriato in base alle coordinate contestuali. Alla base di ogni atto comunicativo risulta essere la volontà di farsi capire, ed è per questo che il filosofo Grice (1989) sosteneva che la comunicazione fosse un comportamento cooperativo, con regole non imposte dall'alto, ma condivise dai parlanti per promuovere la comunicazione verso uno scopo più o meno condiviso.

È opportuno menzionare brevemente il *Principio Cooperativo* concepito da Grice, appunto, per ricordare le massime a cui i parlanti fanno riferimento per il successo comunicativo:

- Massime di quantità: essere informativi quanto richiesto/necessario.
- Massime di qualità: dire il vero, non affermare ciò che si crede possa essere falso.
- Massime di relazione: essere pertinenti.
- Massime di modo: non esprimersi in maniera ambigua e/o oscura, essere brevi e ordinati nell'esposizione.

Come accennato sopra, solitamente quando parliamo ci aspettiamo che l'interlocutore risponda rispettando queste massime. Ma ciò non avviene sempre, e dalla mancata (sia

volontaria che non) osservanza delle massime possono scaturire tensioni e fraintendimenti, come nel caso, per esempio, in cui tra parlanti non si condivide la stessa conoscenza e competenza del codice. Oppure, si può “comunicare di più” rispetto a quanto detto. In questo caso, gli sforzi cognitivi necessari alla decodifica del messaggio richiesti dal parlante all’ascoltatore sono maggiori, ma lo è anche il beneficio.

Entra qui in gioco la competenza pragmatica, ovvero un insieme di abilità cognitive che permettono di integrare l’informazione linguistica (il significato convenzionale) con l’informazione contestuale (il significato apportato dal parlante). L’insieme dei processi messi in atto è di tipo inferenziale; con il termine inferenza ci si riferisce ad un’operazione cognitiva che permette di arrivare ad una conclusione sulla base dell’informazione disponibile, ovvero di arrivare al significato comunicato dal parlante, o almeno ad un’ipotesi su esso (Bambini, 2017, p. 12).

## 4.4 Il linguaggio non letterale

È importante sapere che quando il significato del parlante non coincide con quello che esprime, si parla di significato non letterale (o figurato). Ma se non si comunica il vero, vuol dire che si sta ignorando almeno una massima griceana, quella della qualità. In questo caso, tale scelta deliberata non viene compiuta per danneggiare l’interlocutore, poiché è possibile che da questa mancata osservanza se ne traggano numerosi benefici, soprattutto emotivi, cognitivi e sociali.

La *Teoria della pertinenza* (Sperber e Wilson, 1995) giunge in aiuto per comprendere alcuni dei processi cognitivi di tipo inferenziale, indispensabili per riempire lo “scarto” tra ciò che è detto e ciò che viene comunicato. Quando si interpreta quel che si è ascoltato, si compie sempre un’operazione di bilancio tra costi e benefici: non ci si fermerà finché, con il minimo sforzo, non si saranno ottenuti gli effetti cognitivi posti in partenza. Le



informazioni in arrivo vengono filtrate secondo un criterio di utilità: il sistema cognitivo si sofferma, elabora e utilizza solamente gli stimoli utili per lo scopo che l'ascoltatore si è dato. La pertinenza indica la misura degli effetti cognitivi di uno stimolo, ossia quanto quello stimolo è in grado di modificare la nostra rappresentazione del mondo formando nuove credenze o modificando quelle già esistenti (Bambini, 2017, p. 14).

Sono dunque chiari sia il principio di cooperazione sia quello di pertinenza: i parlanti sono naturalmente spinti, come detto, a voler farsi capire, e gli ascoltatori attribuiscono tale intenzione ai parlanti, decidendo quindi di volerli capire, attuando operazioni cognitive di decodifica. Tra interlocutori provenienti dalla stessa cultura, i processi inferenziali vengono effettuati tenendo conto della probabilità di ciò che il parlante vuole comunicare. Condividendo tra loro lo stesso sfondo e cornice culturali, hanno già un'idea di partenza su cosa possa essere più probabile e verosimile nel significato comunicato. Ma cosa accade quando parlanti che non condividono lo stesso *background* linguistico e/o socioculturale interagiscono tra di loro? La pragmatica transculturale si occupa appunto di indagare i fenomeni nell'interlocuzione tra individui provenienti da culture diverse. Da queste derivano diversi sistemi di valori e modi di vedere e comprendere il funzionamento del mondo, quindi anche le relazioni e interazioni sociali.

## 5 L'oggettivismo nell'interazione trans-culturale

Una teoria utile, e criticata in quanto considerata euro/anglo-centrica, per capire alcune ragioni dietro l'insuccesso comunicativo tra individui provenienti da culture diverse, è la *Teoria della cortesia* di Brown e Levinson (1987), originata dal concetto di *faccia* di Goffman (1967). Proprio per le caratteristiche oggetto di critiche, permette di arrivare, per contrasto, alle ragioni secondo le quali ciò che è cortese in una cultura non lo è necessariamente per un'altra, e tali limiti possono essere superati dall'approccio cognitivo.

Per *faccia* viene intesa la necessità di sentir riconosciuto il valore di sé, posseduta da ogni individuo socialmente competente. Essa coincide con l'immagine pubblica che ognuno offre del sé, un'entità emozionale e sociale che ogni membro della società vuole che l'altro gli riconosca e rispetti (De Marco, 2010, p. 120). La cortesia è manifestazione, dunque, di tale rispetto e considerazione, e può essere espressa verso la faccia positiva (il bisogno di sentirsi accettati) o quella negativa (la difesa delle proprie libertà decisionali). Esistono strategie di cortesia positiva, volte ad enfatizzare la solidarietà con l'ascoltatore, e strategie di cortesia negativa, attuate quando tra gli interlocutori c'è distanza sociale (De Marco, 2010, p. 121).

Nelle culture troviamo una concezione diversa di cortesia: per questa ragione, nella comunicazione interculturale, un atto di solidarietà può essere inteso come atto minaccioso e generare conflittualità o incomprensioni. De Marco (2010, p. 139) fa notare però che le differenze tra stili culturali non possono essere descritte in termini di cortesia, bensì in termini di tradizioni culturali e gerarchie di valori differenti. Per queste ragioni, soprattutto in un contesto di didattica delle lingue, è importante portare l'attenzione degli studenti verso l'*altro* per comprenderne il punto di vista.

Non meno degna di nota è la competenza di saper auto-riflettere sul proprio pensiero e identità. Imparare una lingua non significa solamente impararne grammatica e segni, ma soprattutto conoscere i significati culturali, emotivi e sociali che i parlanti attribuiscono alle diverse strategie comunicative. In questo modo, nonostante le differenze nelle esperienze pregresse, anche un parlante che ha studiato la lingua in un contesto LS, può essere pragmaticamente competente e agire nella società con successo, rappresentando il proprio sé e interagendo con gli altri non soltanto grazie alla conoscenza della lingua, ma soprattutto grazie alle proprie abilità pragmatiche adattate nel contesto della cultura di arrivo.

## **5.1 Lo sviluppo della competenza pragmatica: un'attività quotidiana**

Trubnikova e Garofolin (2020) fanno emergere nella loro ricerca la necessità di lavorare su alcuni aspetti riguardanti la formazione dei docenti, nel cui percorso di studi deve essere incluso lo sviluppo della competenza pragmatica prima di tutto nella propria lingua madre. L'interesse e la sensibilità per il tema sono presenti nei docenti (Trubnikova & Garofolin, 2020, p. 104), per questo bisognerebbe puntare sia sulla formazione iniziale sia su quella durante il servizio, per far sì che i docenti abbiano sempre a disposizione

strumenti e conoscenze adeguati e aggiornati.

La riflessione deve infatti partire da un'auto-riflessione sulla propria lingua e cultura, analizzandone gli aspetti da un punto di vista obiettivo. Soprattutto in contesto di insegnamento L2/LS, la riflessione sugli aspetti pragmatici della propria lingua materna favorirà la riflessione anche sulla lingua insegnata. In tale modo, sarà possibile guidare i discenti nell'apprendimento, stimolando in essi la stessa riflessione. Parliamo di una riflessione che non deve essere solamente linguistica, ma anche sociale e culturale, perché i benefici derivati dalla riflessione pragmatica non si riscontrano solamente nell'apprendimento della lingua, ma sono volti al successo e alla riuscita individuale nella società in cui si è inseriti.

Per questo motivo, l'insegnamento della pragmatica dovrebbe partire per ognuno, docente o discente, prima dalla riflessione pragmatica nella e sulla propria lingua materna, affinché sia favorito poi l'apprendimento di un'altra lingua. Uno degli obiettivi da raggiungere attraverso l'insegnamento della pragmatica in campo glottodidattico, è di rendere consapevoli i discenti dei meccanismi pragmatici che essi stessi adottano inconsciamente, perché cresciuti in un determinato contesto (Trubnikova & Garofolin, 2020, p. 105).

## 5.2 La pragmatica interculturale

Nel caso in cui lo studente di L2/LS sia un adulto, ci troviamo davanti ad un'ulteriore fattore da considerare nei riguardi dell'apprendimento della pragmatica. Gli adulti possiedono già una base di conoscenza pragmatica nella propria L1 e, durante l'apprendimento di un'altra lingua, hanno bisogno di sviluppare un controllo di elaborazione sulle conoscenze preesistenti. Le nuove rappresentazioni pragmatiche vengono apprese attraverso nuove connessioni tra le forme linguistiche e i contesti sociali che si verificano nella L2, andandosi ad aggiungere o sovrapporre a quelle preesistenti. Saper esprimere concetti

relativi ad ambiti interpersonali come la cortesia, la formalità o la solidarietà nella L1 non comporta la conseguente capacità di saperli esprimere nella L2. Questo avviene perché le espressioni linguistiche e le strategie richieste nelle due lingue possono essere (come spesso di fatto accade) diverse, dato che tali concetti variano di grado nelle diverse culture.

La particolare natura socioculturale della pragmatica è un'altra sfida per il suo apprendimento (Taguchi, 2019, p. 2). Poiché le norme sociali e le convenzioni della comunicazione non emergono facilmente, per gli studenti può risultare molto difficile notare tali strategie di comunicazione e i mezzi attraverso i quali esse vengono messe in atto. Bisogna notare, tra l'altro, che tali mezzi e strategie subiscono numerose variazioni anche all'interno della stessa comunità (Taguchi, 2019, p. 2). L'apprendimento della pragmatica risulta quindi essere complesso a causa della combinazione tra conoscenze linguistiche e sensibilità socioculturale che, come abbiamo visto, è indispensabile per qualsiasi atto pragmatico. Questa combinazione, però, ci fa notare come siano ben distinte e inter-dipendenti la grammatica e la pragmatica, soprattutto nei casi di apprendimento di una L2/LS.

La pragmatica interculturale studia come persone di culture diverse possano comunicare utilizzando un linguaggio comune. Un approccio socio-cognitivo accosta la prospettiva cognitivo-filosofica (nella quale l'intenzione viene considerata come esistente nella mente del parlante ben prima che questi possa emettere un enunciato) e quella socioculturale interattiva, che vede l'intenzione emergere e costruirsi reciprocamente tra interlocutori durante il discorso (Taguchi, 2019, p. 3).

In questo caso, dunque, gli interlocutori attingerebbero al proprio repertorio di norme e aspettative, che vengono poi negoziate e ridefinite costantemente mentre si cerca un terreno comune di accordo durante l'interazione. Il risultato sarebbe la creazione di una cultura ibrida, in cui vengono combinati gli elementi delle culture di origine degli interlocutori.

In ambito di didattica delle lingue è dunque necessario comprendere il campo della pragmatica interlinguistica da entrambe le parti, discenti e docenti, in modo tale da implementare la capacità di comprensione dei modi di vedere il mondo degli altri, al di là del significato letterale di ciò che viene detto. D'altronde, la capacità cognitiva di inferire un significato implicito o pragmatico non è di per sé un ostacolo, in quanto comprende abilità di elaborazione di base che sono universali; e la ricerca sul cervello in futuro potrà fornire spiegazioni dei processi cognitivi coinvolti nel trasferimento delle strategie di uso del linguaggio dalla L1 alla L2 (LoCastro, 2012, p. 111).

### **5.3 Autenticità: il materiale e l'insegnamento**

Quando si parla di insegnamento delle lingue straniere, le espressioni "autenticità" e "materiale didattico autentico" vengono spesso poste in primo piano. Dall'inizio del XXI secolo si è iniziato a parlare molto di materiale autentico da utilizzare nella didattica delle lingue. In Finlandia, un'interessante riflessione viene proposta da Bärlund, che nel suo articolo sostiene che il termine "autenticità" sia spesso usato senza capire cosa significhi effettivamente, oppure presumendo che il lettore/ascoltatore lo conosca già e quindi sappia cosa esso significhi (Bärlund, 2010). Ma cosa si intende per autenticità quando si parla di insegnamento delle lingue straniere? Il termine è riferito solamente al materiale o anche allo stile d'insegnamento, e quindi deve intendersi come un riferimento nei confronti del docente?

È necessario, ovviamente, che il materiale prodotto inizialmente con scopi non didattici venga didattizzato in funzione dei destinatari e degli obiettivi preposti durante il percorso. In riferimento all'autenticità dei materiali utilizzati nella didattica, bisogna porre l'attenzione sulla necessità di trovare un compromesso tra la forma del materiale scelto e le scelte didattiche (Kela, 2010, p. 40). Poniamo, per esempio, che uno degli esercizi da

svolgere con il libro di testo consista nel sottolineare tutti i verbi al congiuntivo: se il medesimo esercizio venisse svolto utilizzando un articolo di giornale nella lingua oggetto di studio, questo manterrebbe la sua autenticità?

Tra i vantaggi dell'utilizzo del materiale autentico troviamo la possibilità di acquisire/affinare la competenza sociolinguistica, ossia la capacità procedurale di compiere scelte linguistiche in autonomia e in modo adeguato e appropriato ai diversi temi, contesti, contesti, interlocutori, e agli obiettivi dell'evento comunicativo (Santipolo, 2014, p. 15). Il materiale autentico, tuttavia, può scoraggiare i discenti per la complessità o difficile fruibilità. La questione dell'autenticità del materiale è senza dubbio molto complessa e sfaccettata, ma come ricorda Santipolo (2014) il punto di partenza per la risoluzione del problema sarebbe proprio la formazione e la sensibilizzazione degli insegnanti.

Secondo Laursen (2006), un insegnante autentico è soprattutto qualificato, cioè rispetta i discenti, si dedica al suo lavoro, ne riconosce il significato e il valore durante il lavoro in classe. Viene quindi messa in risalto l'importanza della formazione necessaria alla professione. Laursen (2006) osserva, tuttavia, che l'opposto di un insegnante autentico non è un insegnante falso, ma un insegnante le cui capacità di insegnamento sono carenti. L'insegnamento autentico è la chiave per un apprendimento autentico e per la riuscita felice dell'attività pedagogica, sia essa rivolta a giovani o adulti (Laursen, 2006). Per questo, senza sminuire il ruolo del materiale autentico per l'apprendimento delle lingue straniere, bisogna prima ricordare che docente e discente svolgono un ruolo molto importante.

## **6 La pragmatica nell'insegnamento dell'italiano in Finlandia**

In questo capitolo verrà presentata inizialmente la teoria rivolta alla pratica dell'insegnamento delle lingue, facendo riferimento ai modelli e alle proposte suggerite da Trubnikova e Garofolin (2020). Successivamente, saranno presentati i risultati di un'intervista alla quale hanno partecipato tre docenti di italiano che lavorano in Finlandia. Per mantenere l'anonimato degli intervistati, verranno usati degli pseudonimi. Maria insegna presso diversi istituti nell'area metropolitana di Helsinki e presso l'Istituto Italiano di Cultura. Lena insegna presso istituti e aziende privati in tre regioni, localizzate tra il Savo settentrionale, l'Ostrobotnia settentrionale e la Lapponia. Marco insegna italiano e latino nell'area metropolitana di Helsinki, all'Istituto Italiano di Cultura e altri istituti.

L'intervista è stata condotta mediante un questionario scritto in lingua italiana (presente in Appendice A), il cui scopo è stato riscontrare quale conoscenza e consapevolezza della pragmatica abbia l'insegnante e in che modo questa venga inclusa nella didattica. Come abbiamo visto, la formazione del docente svolge in questo ambito un ruolo fondamentale; per tale ragione ho deciso di porre agli intervistati delle domande riguardanti la propria formazione e competenza in ambito pragmatico. L'intervista è stata condotta presentando alcune domande tratte dall'Appendice I del volume di Trubnikova e Garofolin (2020, pp. 160-162) e altre domande elaborate da me.



## 6.1 Risultati dell'intervista: presentazione e commento

### *Questioni generiche e metodo*

La prima domanda inerente la materia trattata in questo lavoro, riguarda appunto la conoscenza che gli intervistati ritengono di avere circa la pragmatica linguistica. In una scala di valori da 0 a 5 (in cui zero=nulla e 5=molto), sono state date le seguenti risposte:

- Maria=4
- Lena=3
- Marco=5

Un dato interessante, se confrontato con le risposte date rispettivamente alle domande:

- **Secondo te, quanto è importante insegnare aspetti della pragmatica linguistica nel contesto dell'insegnamento L2/LS?**
- **Secondo te, la pragmatica viene insegnata abbastanza in ambito universitario? Puoi aggiungere un commento personale.**

Alla prima domanda, due degli intervistati, Maria e Marco, hanno assegnato valore 5 all'importanza dell'insegnamento della pragmatica in contesto di insegnamento di L2/LS, mentre Lena ha risposto con un 3. Alla domanda successiva solamente Marco ha risposto con 4 (in una scala di valori in cui 0=per niente d'accordo e 5=molto d'accordo); Lena ha risposto con 2, mentre Maria non ha saputo esprimere un giudizio a riguardo.

Abbiamo, dunque, tre docenti che ritengono di avere una competenza in ambito pragmatico buona o molto buona, ma provengono da percorsi universitari in cui le nozioni sulla pragmatica linguistica sono state erogate in misure (oltre che, ovviamente, in modalità) diverse. Potremmo ipotizzare, allora, che la competenza pragmatica di Lena e Maria sia stata introdotta, con alcune probabilità, in ambito accademico, ma che sia stata approfondita soprattutto attraverso studi personali. Marco invece, stando alla propria esperienza, potrebbe aver acquisito già durante il proprio percorso di studi buona parte delle conoscenze nell'ambito della pragmatica linguistica.

Sulle questioni riguardanti il metodo, sono state rivolte domande circa la frequenza con cui viene insegnata la pragmatica e, in caso di risposte affermative, quali siano gli aspetti su cui i docenti si concentrano maggiormente. Marco afferma di fare sempre attenzione agli aspetti pragmatici durante le lezioni di italiano, ponendo attenzione soprattutto ai segnali discorsivi e alle espressioni idiomatiche. Maria, invece, afferma di soffermarsi spesso sugli aspetti pragmatici della lingua, mentre Lena solamente di tanto in tanto. Alla richiesta di determinare una frequenza con la quale tali aspetti vengono insegnati, sia Maria sia Marco affermano di porvi attenzione ogniqualvolta si presenti l'occasione. Lena, invece, risponde dicendo di seguire il programma del libro perché "seguendo un buon manuale è possibile introdurre la pragmatica andando di pari passo con le proposte didattiche del libro".

In linea generale, tutti gli aspetti pragmatici elencati nella domanda **5** vengono insegnati, anche se il *focus* è puntato maggiormente sui segnali discorsivi e gli atti linguistici. Tra gli intervistati, solamente Maria ha dichiarato di concentrare l'attività didattica anche sugli aspetti riguardanti l'organizzazione della conversazione.

Maria afferma che "imparare una lingua, sia essa L2 o LS, non significa solo acquisire lessico o grammatica, ma anche sviluppare competenza pragmatica, ossia quella serie di abilità e conoscenze che permettono al parlante di mettere in relazione parole e contesto

comunicativo e, quindi, di saper scegliere di volta in volta la formulazione più adatta per ogni situazione specifica."

Possiamo notare che la frequenza dell'insegnamento degli aspetti pragmatici a lezione è più costante con Marco, che proviene da un'esperienza universitaria in cui c'è stata molta attenzione all'erogazione dell'insegnamento della pragmatica linguistica, mentre Lena, che tra gli intervistati ha dichiarato che la disciplina non viene insegnata abbastanza, pone meno attenzione alla frequenza dell'insegnamento della pragmatica durante le proprie lezioni. Non si vuole qui definire la qualità dell'insegnamento degli intervistati, bensì notare come, nonostante tutti ritengano che durante l'apprendimento di una lingua straniera sia importante acquisire una competenza pragmatica, l'insegnamento consapevole e progettato di aspetti pragmatici subisca variazioni nella frequenza in base all'esperienza acquisita dagli insegnanti quand'erano loro stessi discenti.

Alla domanda

- **Per insegnare aspetti pragmatici durante le lezioni, credi sia fondamentale considerare il livello di lingua (riferimento QCER) a cui il corso si riferisce più o meno esplicitamente? Pensi sia più facile/utile/realizzabile insegnare aspetti pragmatici della lingua in corsi di livello più alto?**

gli intervistati rispondono in maniera piuttosto uniforme. Sicuramente è più semplice insegnare aspetti di pragmatica linguistica durante corsi di livello più alto, perché la conoscenza linguistica supporta l'acquisizione della competenza pragmatica grazie a lessico e conoscenza di strutture grammaticali di diverso tipo. Marco fa tuttavia notare un aspetto molto importante: solitamente, uno studente inizia a studiare italiano per motivi legati al turismo e quindi ha forte motivazione nell'imparare soprattutto aspetti culturali della lingua studiata. Per tale ragione, l'insegnamento della pragmatica deve esser svolto sin dal principio del percorso di studio.

*Questioni di valutazione*

Come abbiamo visto precedentemente nel capitolo 5. **L'oggettivismo nell'interazione transculturale**, imparare una lingua vuol dire non soltanto studiarne grammatica e segni, ma soprattutto apprendere *"i significati culturali, emotivi e sociali che i parlanti attribuiscono alle diverse strategie comunicative"*. In questa fase dell'intervista è stato chiesto ai docenti intervistati se considerassero un errore grammaticale più grave di uno pragmatico. La domanda richiedeva di esprimere un'opinione facendo riferimento a una scala di valori da 0 a 5 (0=per niente d'accordo; 5=molto d'accordo). Le risposte sono state le seguenti:

- Maria= dipende dal contesto di valutazione
- Lena=2
- Marco=0

La risposta di Marco denota chiaramente la propria posizione, ovvero che un errore grammaticale non può essere valutato come più grave rispetto ad uno pragmatico. Lena e Maria sono di altra opinione.

Maria porta in evidenza la questione del contesto in cui l'errore deve essere valutato, dicendo che un errore pragmatico può essere molto grave, per esempio, in ambito lavorativo. Non è chiaro, però, in quali altri contesti l'errore pragmatico possa essere considerato meno grave di quello grammaticale. Possiamo supporre, come esempio, che in contesto di valutazione/correzione delle esercitazioni, se l'obiettivo è di valutare la competenza e conoscenza grammaticale dello studente, un errore pragmatico non viene considerato più grave di uno grammaticale.

Ipotizziamo un possibile esercizio da sottoporre agli studenti, in cui l'obiettivo è di valutare se lo studente abbia acquisito una determinata competenza grammaticale; per esempio,

saper coniugare il verbo *volere*. L'ipotetica parola inserita dallo studente sarà rappresentata in lettere a carattere maiuscolo.

<p><b>Situazione:</b> al bar</p> <p><b>Competenza da valutare:</b> coniugazione del verbo <i>volere</i></p> <p><b>Esercizio:</b> completa il seguente dialogo ricordandoti di utilizzare il verbo <i>volere</i> quando lo ritieni opportuno.</p>
<p>Barista: Buongiorno!</p> <p>Cliente: ...BUONGIORNO...</p> <p>Barista: Cosa desidera?</p> <p>Cliente: ...<u>VOGLIO</u>... un caffè macchiato.</p>

Tabella 6.1: Esercizio *fill in the blank* ideato da me FM.

La coniugazione al presente indicativo in prima persona singolare del verbo *volere*, in questo contesto, è corretta, in quanto la conversazione tra i partecipanti al dialogo si svolge al tempo presente. Lo studente ha quindi svolto correttamente il compito. Risulta però evidente che la competenza grammaticale non sarebbe sufficiente per una riuscita felice del dialogo, se questo avvenisse in un contesto di vita reale. In questo caso, lo studente avrebbe dovuto coniugare il verbo *volere* al modo condizionale (o imperfetto) per esprimere cortesia, dimostrando così sia la capacità di saper coniugare il verbo sia la competenza pragmatica.

Durante l'insegnamento di una lingua straniera, anche in contesto di valutazione delle competenze grammaticali, dunque, la competenza pragmatica (e quindi l'errore pragmatico) non può passare in secondo piano. Sarebbe opportuno insegnare determinate sfumature della cortesia linguistica contestualmente allo studio della grammatica, in modo tale

da fornire il prima possibile agli studenti gli strumenti necessari per una felice riuscita della comunicazione.

Ricordiamo che la cortesia linguistica ha diverse concezioni e realizzazioni nelle diverse culture, e quindi nelle diverse lingue. A tal proposito, agli intervistati è stato chiesto se la cortesia possa essere espressa soltanto attraverso formule di saluto o ringraziamento. Le risposte sono state date, nuovamente, seguendo una scala di valori da 0 a 5, in cui 0=per niente d'accordo e 5=molto d'accordo.

- Maria= 1
  
- Lena=2
  
- Marco=0

Le risposte fanno emergere una linea comune di pensiero, che possiamo ricondurre alla già citata *Politeness Theory* elaborata da Brown e Levinson (1987): l'espressione della cortesia include strategie e convenzioni sia verbali sia non verbali, utili al conseguimento della riuscita armoniosa delle interazioni e relazioni. L'insegnamento della pragmatica in glottodidattica fornisce dunque allo studente quelle nozioni che possono supportare la consapevolezza nel prendere determinate decisioni linguistiche. Decisioni che, ricordiamo, possono essere riscontrate a qualsiasi livello della struttura linguistica.

### ***Il materiale didattico: valutazione***

Ai docenti intervistati è stato chiesto, inoltre, di esprimere una valutazione riguardo al materiale didattico a disposizione in Finlandia. Non è stato approfondito se i libri di testo attualmente da loro utilizzati siano stati scelti personalmente o se siano stati selezionati dagli istituti di riferimento presso cui lavorano, in quanto l'indagine punta a far emergere

l'opinione circa l'adeguatezza dei materiali a disposizione nell'insegnamento della pragmatica. Riportiamo la tabella 6.2 conforme a quella presente nel questionario (Appendice) sottoposto agli intervistati. Di seguito, nella tabella 6.3, verranno esposte le risposte degli intervistati, e successivamente si passerà all'analisi di queste.

<p><b>12. Cosa pensi dei materiali a disposizione degli insegnanti di italiano L2/LS disponibili in Finlandia? Il materiale è adeguato per introdurre e supportare l'insegnamento della pragmatica? Assegna un valore da 0 a 5 (0=per niente adeguato; 5=perfettamente adeguato)</b></p>	
<b>ID</b>	<b>Ambito da valutare</b>
1.	Struttura e i contenuti dei dialoghi
2.	Autenticità delle situazioni proposte dall'argomento principale dell'unità linguistica (es. al bar, al teatro, al ristorante...)
3.	Supporto delle immagini e dei mezzi iconici
4.	Paragrafi/schede di approfondimento culturale
5.	Glossario a fine unità/capitolo
6.	Distribuzione delle tabelle con contenuti grammaticali
7.	Esercizi con attività di CLOZE
8.	Esercizi di trascrizione
9.	Esercizi di traduzione scritta
10.	Esercizi di trasformazione della modalità (es. dal discorso indiretto a quello diretto e viceversa)

Tabella 6.2: Tabella domanda 12 del questionario presente in Appendice.



Risposte			
ID	Maria	Marco	Lena
1.	3	4	3
2.	4	3	3
3.	3	2	2
4.	3	4	4
5.	3	3	3
6.	3	4	2
7.	3	4	0
8.	3	1	0
9.	3	1	2
10.	3	2	0

Tabella 6.3: In questa tabella sono riportate le risposte degli intervistati alla domanda **12** del questionario in Appendice.

Osservando le risposte date alle domande **1** e **2** troviamo valutazioni comprese tra i valori **3** e **4**. La struttura e i contenuti dei dialoghi proposti nei manuali sono, a giudizio dei docenti intervistati (risposte domanda **1**), mediamente adeguati per introdurre e supportare l'insegnamento della pragmatica. I dialoghi presenti nei libri di testo seguono uno *script* che fa riferimento a situazioni reali, ovviamente costruiti per la didattica, ma non sono trascrizioni di dialoghi realmente accaduti. Ne consegue che anche l'autenticità delle situazioni proposte sia soltanto mediamente adeguata per l'insegnamento della pragmatica (v. risposte domanda **2**). Integrare i dialoghi e i testi scritti nei manuali con trascrizioni di dialoghi reali può permettere agli studenti di diventare più consapevoli delle differenze tra i due, e di acquisire maggiori conoscenze e strumenti comunicativi quando si troveranno

a produrre e/o comprendere dialoghi e testi in situazioni reali.

In risposta alla domanda **3** gli intervistati hanno espresso una valutazione che, mediamente, tende a esprimere un giudizio di inadeguatezza delle immagini e dei mezzi iconici a supporto della pragmatica. I testi iconici differiscono da quelli verbali sotto molti aspetti: anzitutto, essi seguono una logica di tipo connessionistico, per cui vengono mostrati simultaneamente molteplici messaggi e costituenti. Il linguaggio iconico può essere considerato più diretto, in quanto universale; non deve fare riferimento ad una particolare comunità linguistica e, per tali ragioni, desta maggiormente l'attenzione. Ma come possono le immagini supportare la pragmatica?

Come abbiamo accennato, i dialoghi presenti nelle unità linguistiche dei manuali non sono trascrizioni di dialoghi reali. L'elemento di autenticità potrebbe essere integrato e/o aggiunto dal supporto iconico. Dove ha luogo la conversazione? Quali elementi, che emergono dal contesto riportato nell'immagine, possono aiutare lo studente nell'ottenere coordinate per la comprensione delle dinamiche del dialogo? In un dialogo che avviene nella situazione "Al bar", per esempio, mancano molte informazioni che nella realtà verrebbero estrapolate dal contesto. Si ordina al banco e poi ci si siede? O si ordina da seduti al tavolo? Si paga prima o dopo la consumazione? Il menu è consultabile al tavolo o è esposto solamente all'interno del bar?

Queste informazioni (e altre) possono essere incluse in una o più immagini, che osservate e commentate danno modo agli studenti di ottenere una rappresentazione mentale della situazione tipo che si avvicina maggiormente a quella reale, anche se essi continuano a studiare dal manuale. Un elemento considerato abbastanza adeguato per l'insegnamento della pragmatica sono i paragrafi e le schede di approfondimento culturale (domanda **4**). I docenti intervistati hanno espresso una valutazione anche qui omogenea. Anche questi elementi sono importanti, in quanto testi di approfondimento che riportano molte informazioni che facilitano la comprensione del contesto da parte degli studenti. Lo

svantaggio deriva dalla non immediatezza del testo verbale, che tendenzialmente desta meno interesse per la sua logica sequenziale. Un altro scoglio alla comprensione del testo verbale possono essere conoscenze di grammatica e sintassi non adeguate alla tipologia di testo in questione.

Il glossario a fine unità/capitolo risulta essere, stando ai valori di valutazione assegnati dagli intervistati, sufficientemente adeguato al supporto dell'insegnamento della pragmatica (risposte domanda 5). Nei glossari vengono riportate parole che vengono riunite perché coinvolgono livelli differenti della lingua e intrattengono tra loro diversi rapporti. Solitamente le parole dei glossari sono riportate in ordine alfabetico, un ordine che non favorisce l'acquisizione da parte della mente, la quale necessita di informazioni strutturalizzate per la memoria.

Un glossario potrebbe quindi essere strutturato secondo rapporti di omofonia, omografia o di morfologia (pensiamo ai meccanismi di derivazione e composizione, per esempio). Le parole inserite nei glossari, oltre a essere menzionate in base all'ordine con cui si sono presentate nell'unità linguistica, potrebbero essere raggruppate per famiglia lessicale, cioè in ordine tale da mostrare la parola di base che condividono (condividendo, quindi, il significato o una parte di esso).

La distribuzione delle tabelle con contenuti grammaticali è stata valutata in modi abbastanza diversi. Le opinioni degli intervistati divergono (risposte domanda 6): secondo Marco, la disposizione delle tabelle è abbastanza adeguata per il supporto all'insegnamento della pragmatica, mentre secondo Lena tale distribuzione non sembra essere sufficientemente adeguata. Facciamo riferimento all'esempio della Tabella 6.1: in un corso di lingua, i verbi vengono solitamente appresi per tempi verbali, dai semplici ai composti, e il modo indicativo viene presentato prima dei modi condizionale e congiuntivo. Eppure, in questo modo allo studente viene preclusa, in parte, l'opportunità di essere consapevole che la cortesia può essere espressa anche attraverso i modi e i tempi verbali, non

solamente tramite forme esplicite.

Fin qui abbiamo visto come le risposte e le opinioni degli intervistati fossero state realtivamente omogenee. Con la valutazione sull'utilità degli esercizi di CLOZE (domanda 7), invece, notiamo che gli intervistati Marco e Lena sono di opinioni molto diverse:

- Maria= 3
- Lena=0
- Marco=4

Ricordiamo anzitutto la principale differenza tra esercizi di CLOZE ed esercizi *fill in the blank*: i primi consistono nella sistematica cancellazione della settima parola di un testo, indipendentemente dalla categoria linguistica cui essa appartiene; i secondi, invece, mirano alla cancellazione mirata di parole che appartengono alla medesima categoria, sia essa lessicale, grammaticale o funzionale. Perché sosteniamo la validità degli esercizi di CLOZE a supporto dello sviluppo della competenza pragmatica negli studenti di L2/LS?

Gli esercizi di CLOZE, per essere svolti correttamente, necessitano la comprensione del testo da parte dello studente, che si trova a dover considerare il testo nella sua globalità. Gli spazi bianchi lasciati dalle parole sottratte possono essere riempiti con parole differenti da quelle nel testo d'origine, purché siano appropriate. Anche i sinonimi, dunque, sono accettati. Lo studente è quindi portato ad attivare dei processi di comprensione e contestualizzazione; per tale ragione, quelle di CLOZE sono attività complesse, che richiedono la messa in gioco delle attività cognitive necessarie ai processi di inferenza, valutazione delle opzioni possibili e considerazione della coesione nel testo. Quando non vengono fornite liste di parole possibili da (re)inserire nel testo, inoltre, lo studente deve far ricorso alle proprie conoscenze lessicali e ponderare quali siano le parole più adeguate da inserire, sulla base degli indizi semantici e sintattici che estrapola dal testo.

Gli esercizi di trascrizione sono stati valutati mediamente come non abbastanza utili all'insegnamento della pragmatica (risposte domanda **8**). Maria ha assegnato una valutazione di 3, Marco di 1 e Lena di 0. Possiamo supporre che il valore assegnato da Maria sia stato pensato nell'ottica di rendere più consapevoli gli studenti della variazione fonetica cui alcune parole sono soggette. La pragmatica stessa solleva questioni di carattere sociolinguistico: la lingua cambia in funzione di chi la parla, del contesto e del mezzo di comunicazione. Più che a sostegno della stretta competenza pragmatica, in questo caso, gli esercizi di trascrizione, che partono da conversazioni o altro materiale orale autentico, possono essere utili all'acquisizione di competenza e consapevolezza sociolinguistica. Possiamo considerare, quindi, gli esercizi di trascrizione in quanto occasioni per spiegare agli studenti le variazioni diafasiche, diamesiche, diatopiche e diastratiche della lingua.

Gli intervistati assegnano valori tra 1 e 3 in risposta alla domanda **9**, riguardo l'adeguatezza degli esercizi di traduzione a supporto dell'insegnamento della pragmatica. Tali esercizi consistono nella produzione di un testo equivalente a quello dato, ma nella lingua d'arrivo, che può essere sia la L1 o la L2. Sono esercizi che richiedono abilità e conoscenze complesse, nello specifico, di analisi linguistica e culturale. Marco e Lena considerano tali esercizi non sufficientemente adeguati, mentre Maria ha assegnato valore 3 al suo giudizio. La risposta di Maria comprende la visione, probabilmente, dell'aspetto finale, il punto di arrivo dello studio di una lingua; ma la traduzione non può essere considerata una tecnica di apprendimento della lingua (tanto meno della competenza pragmatica). Apprendere una lingua significa non soltanto apprenderne il vocabolario, ma soprattutto esprimersi sapendo combinare i vocaboli appresi in maniera spontanea; le abilità comunicative (scritte e orali) dovrebbero essere modulate dal pensiero nella lingua d'arrivo, senza passare per la lingua madre.

Riguardo l'ultima domanda, gli intervistati hanno espresso valutazioni con valori compresi tra 0 e 3 (risposte domanda **10**).

- Maria= 3
- Lena=0
- Marco=2

Gli esercizi di trasformazione della modalità rientrano tra le tecniche che spesso gli allievi non gradiscono, per via della loro meccanicità. Presumibilmente, per queste ragioni, Lena valuta gli esercizi della trasformazione della modalità come per niente adeguati all'insegnamento della pragmatica. Anche Marco li considera non sufficientemente adeguati al supporto dell'insegnamento della disciplina. Maria, invece, li considera sufficientemente adeguati. Come possono, gli esercizi di trasformazione della modalità, supportare l'insegnamento della pragmatica e favorire l'acquisizione di una competenza pragmatica nella lingua studiata?

Spiegandone le finalità, si può aumentare la motivazione degli studenti e sfruttare, quindi, tali tecniche in quanto attività propedeutiche all'insegnamento della pragmatica. Pensiamo infatti alla trasformazione del discorso diretto in indiretto, e viceversa: in questa attività vengono implicate capacità cognitive relative al saper parafrasare e riassumere, sapendo inoltre spostare il centro deittico dei campi indicali.

### *Il materiale autentico a lezione*

Nella sezione finale del questionario sottoposto ai docenti sono state poste delle domande circa l'utilizzo del materiale autentico a lezione. Lo scopo era indagare se e quanto spesso il materiale autentico venga proposto in alternativa o a supportare il materiale dei libri di testo.

Riguardo la frequenza con cui viene presentato materiale autentico a lezione, Lena e Marco hanno dichiarato di farvi ricorso sistematicamente a lezioni alterne. Maria, invece, ha

risposto di ricorrere all'uso del materiale autentico ogniqualvolta sia possibile. Programmarne sistematicamente l'utilizzo può essere infatti difficoltoso, soprattutto durante i corsi per principianti, quando non sempre i tempi stabiliti per ogni attività riescono ad essere rispettati.

I docenti hanno affermato in maniera omogenea che i loro studenti tendono a reagire positivamente quando viene loro proposto di lavorare con materiale alternativo a quello dei manuali. Le novità sono ben accette, anche se Marco fa notare che ai corsi per principianti o a livelli A2/B1 gli studenti possono riscontrare maggiori difficoltà nella comprensione del materiale autentico. Le eventuali difficoltà possono comportare mancanza di motivazione e interesse, per questo è necessario porre molta attenzione nel processo di selezione del materiale e della sua didattizzazione.

Gli studenti che si trovano ancora nella fase iniziale di apprendimento della LS/L2 devono essere esposti a materiale autentico con regolarità, per acquisire dimestichezza con esso, ma l'intensità della mole di lavoro deve essere moderata. Il materiale autentico o alternativo viene presentato in quanto materiale di "arricchimento" di conoscenze; se lo studente è demotivato dalla difficoltà nella comprensione, questi investirà meno energie nell'apprendimento. Ciò si può tradurre in insuccessi e carenza di autostima, che vanno a intaccare negativamente il percorso di apprendimento.

### 6.1.1 Proposte di attività didattica con materiale autentico

In questo lavoro, abbiamo inizialmente presentato le basi teoriche a sostegno dell'insegnamento della pragmatica nella glottodidattica e l'importanza della competenza pragmatica per la consapevolezza delle scelte linguistiche da parte dei parlanti. Successivamente, sono stati riportati i risultati dell'indagine riguardo l'insegnamento della pragmatica nella didattica dell'italiano LS in Finlandia, con alcuni commenti. In questo paragrafo verranno

no riportate alcune proposte di attività didattiche che possono favorire la formazione della competenza pragmatica negli studenti.

Le attività che verranno riportate sono state pensate per studenti non italofoni che possiedono una conoscenza della lingua italiana di livelli QCER compresi tra A2 e C1 (livello indicato a inizio commento attività). Il materiale proposto è uno spunto per elaborare anche ulteriori attività e lo stesso può essere didattizzato in modalità differenti, per essere proposto a livelli diversi da quelli indicati specificatamente nelle attività a seguire. Sta, infatti, all'insegnante saper adattare il materiale didattico alle esigenze e caratteristiche degli studenti.

Le tabelle 6.4, 6.5 e 6.6 sono così strutturate:

- paragrafo iniziale in cui viene introdotto il testo da leggere e vengono fornite agli studenti destinatari brevi informazioni sullo scopo e lo svolgimento dell'attività;
- paragrafo contenente il testo da sottoporre;
- sezione in cui vengono descritti gli obiettivi principali dell'attività didattica.

Di seguito verranno introdotte e commentate le attività, ciascuna delle quali seguita dalla relativa tabella.

**ATTIVITÀ 1:** questa attività è stata ideata per allievi con competenza di lingua italiana di livello A2, solitamente considerato sufficiente per socializzare con i nativi, anche se in maniera non approfondita. Gli argomenti e i temi che possono essere affrontati sono limitati alla sfera delle informazioni personali di base, alla famiglia e a situazioni come fare gli acquisti o sapersi orientare. Con questa attività si vuole far riflettere gli studenti sull'uso della lingua e sulle scelte lessicali, sia nella L1 sia nella L2. Lo scopo è fornire informazioni riguardo l'utilizzo comune di un verbo (in questo caso il verbo "fare") che i nativi utilizzano frequentemente nella lingua parlata nel registro informale.



L'insegnante dovrebbe portare gli allievi a riflettere sull'utilizzo del verbo in base ai diversi contesti comunicativi. Gli allievi avranno così opportunità di avviare un principio di consapevolezza delle diversità di registro utilizzabile nelle diverse situazioni linguistiche; conoscere i diversi utilizzi di un verbo *passepertout* come il verbo "fare" può essere utile sia in fase di ricezione che in quella di produzione: pensiamo infatti alla confusione che un parlante non nativo può provare in entrambe le situazioni. In fase di ricezione avrebbe difficoltà nel comprendere il messaggio, mentre in quella di produzione potrebbe limitare i suoi messaggi ad argomenti ancor più ristretti, qualora non gli sovvenisse il verbo "più adatto" per esprimere il concetto.

All'insegnante il compito di spiegare le caratteristiche generali dei diversi contesti comunicativi per far comprendere agli allievi il grado di appropriatezza dei verbi, portando gli allievi stessi ad una riflessione sugli eventuali punti di convergenza e divergenza tra la L1 e la LS. L'attenzione sul contenuto è prioritaria sulla forma: non è importante conoscere il testo di arrivo parola per parola.

<p><b>ATTIVITÀ 1 - "Il verbo fare è uno di quei verbi considerati <i>jolly</i> della lingua italiana, che assume svariate funzioni e va bene dappertutto. Infatti, lo si preferisce al posto di innumerevoli verbi molto più adatti e corretti dal punto di vista semantico e grammaticale." Leggere le seguenti espressioni e riflettere: esiste un verbo che si comporta in una maniera simile nella tua lingua madre? Cosa pensi del fatto che molti verbi vengano sostituiti da un verbo del genere? Hai mai sentito/letto una (o più di una) delle seguenti espressioni?</b></p>
<p><b>ESPRESSIONI COMUNI CON IL VERBO "FARE"</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fare la cena = preparare/cucinare la cena</li> <li>2. Fare il tema di italiano = svolgere il tema di italiano</li> <li>3. Fare la strada = percorrere la strada</li> <li>4. Fare il/un contratto = stipulare il/un contratto</li> <li>5. Fare attenzione = prestare attenzione</li> <li>6. Fare i compiti = eseguire i compiti</li> <li>7. Fare una buona azione = compiere una buona azione</li> </ol>
<p><b>ALTRI USI PARTICOLARI DEL VERBO "FARE"</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creare: Dio fece il mondo in sette giorni.</li> <li>2. Procreare, generare; produrre: Carla ha fatto tre figli.</li> <li>3. Realizzare, fabbricare, costruire: Francesco fa mobili bellissimi.</li> <li>4. Credere, pensare: Ti facevo ormai a Parigi! Cos'è successo?</li> <li>5. Emettere, versare: Il bambino ha fatto molto sangue dal naso.</li> <li>6. Raccogliere, mettere insieme: Dobbiamo fare tanti soldi per andare in Brasile.</li> <li>7. Esercitare un'arte, una professione, un mestiere: Fare l'avvocato, la maestra etc.</li> </ol>
<p><b>Obiettivi:</b> riflettere sulla lingua italiana scritta e parlata; riflettere sulle scelte lessicali nella propria L1; ampliare il lessico.</p>

Tabella 6.4: ATTIVITÀ 1. Testo estratto da [www.affrescodellalinguaitaliana.com](http://www.affrescodellalinguaitaliana.com) (Lopes, 2016)

**ATTIVITÀ 2:** questa attività è stata ideata per allievi con competenza di lingua italiana di livello B1. In questa attività si porrà maggiormente attenzione alla comprensione del testo: anche in questo caso, la comprensione deve essere globale, non è necessario comprendere ogni parola. Il testo proposto offre, comunque, l'opportunità di approfondire aspetti culturali della lingua di studio, la conoscenza di diversità culturali tra regioni e la possibilità di approfondire anche la conoscenza sull'uso dei suffissi alterativi.

Questa attività è stata pensata in chiave interattiva soprattutto tra allievi: il ruolo dell'insegnante "moderatore" dovrebbe portare gli studenti a un dialogo aperto di gruppo, in cui si condividono le proprie esperienze, per esempio, come turisti al ristorante. Si sono mai trovati nella situazione di dover ordinare un piatto, senza sapere cosa fosse? Cosa pensano della cultura della pasta italiana, in cui ogni tipologia di pasta ha, spesso, un proprio condimento? Quali dei nomi riportati nel testo sono loro familiari?

L'attività didattica può integrare gli aspetti culturali di approfondimento relativi a unità linguistiche in cui vengono presentate situazioni in luoghi come ristoranti e/o negozi di alimentari. Considerato il livello di competenza di lingua, è probabile che gli studenti abbiano già viaggiato nel paese in questione, oppure che siano prossimi al viaggio. Agli allievi, successivamente all'attività svolta in classe, può essere chiesto di produrre un testo scritto in cui descrivono in maniera più approfondita le proprie esperienze, espongono e motivano le proprie opinioni su di esse e, eventualmente, su quelle degli altri allievi.

<p><b>ATTIVITÀ 2 - In Italia troviamo tantissime parole per indicare i vari tipi di pasta, ma ci sono anche tante parole per indicarne un solo tipo! Molte di queste parole indicano anche altri oggetti. Impariamo alcuni nomi dei tipi di pasta per conoscere parole utili per parlare in italiano.</b></p>
<p><b>TRE COSE CHE NON SAI SUI RIGATONI: CURIOSITÀ SU UNO DEI FORMATI DI PASTA PIÙ AMATI</b></p>
<p><b>L'origine del termine</b> - Sapevate che il termine “rigatoni” omaggia l'invenzione della rigatura della pasta da parte dell'industria? Si tratta di una trovata geniale che permette a questo formato di trattenere i sughi e far apprezzare di più il connubio di pasta e condimento.</p>
<p><b>Più apprezzati al sud Italia</b> – I rigatoni risultano essere uno dei formati di pasta più amati dagli italiani, ma i primi veri cultori sono stati i meridionali, soprattutto i siciliani che utilizzano questo formato in un piatto tipico dell'agrigentino – il taganu – che per la tradizione si mangiava il sabato santo. Per esaltare la forma assunta dal pasticcio di pasta, cotta nel coccio (il “taganum”, appunto), si rompeva il recipiente e si portava in tavola il tondeggianti contenuto. Qualcosa di simile si preparava, sempre nel coccio che veniva rotto, in Basilicata e a Roviano, nel Lazio. Molto vicino a questo formato di pasta quello dei sedani o sedanini, che infatti prendono il nome dal caratteristico aspetto scanalato delle coste di sedano.</p>
<p><b>Il formato di pasta con più sinonimi</b> – Vengono infatti chiamati anche Bombardoni, Cannaroni rigati, Cannerozzi rigati, Maniche, Rigatoni romani, Rigatoncini, Trivelli, Tufoloni rigati, Scaffittuni (in Calabria).</p>
<p><b>Obiettivi:</b> comprendere il significato globale del testo; ricavare il significato di parole sconosciute dal contesto; conoscere suffissi alterativi.</p>

Tabella 6.5: ATTIVITÀ 2. Testo estratto da [www.welovepasta.it](http://www.welovepasta.it) (WeLovePasta, n.d.)

**ATTIVITÀ 3:** l'ultima attività è stata ideata per allievi con competenza di lingua italiana di livello C1, sebbene anche con un livello di competenze B2, l'allievo è in grado di comprendere le idee sia astratte che concrete riportate in un testo complesso come quello riportato nella tabella, anche se troverà difficoltà nel comprenderne il significato implicito, e dovrà probabilmente cercare il significato di alcune parole. Questa attività può essere svolta da allievi con competenza di livello B2 in modalità diversa da quelli con livello di competenza C1.

Per entrambi i gruppi, l'insegnante dovrà prima presentare alcune caratteristiche della situazione sociolinguistica italiana, per agevolare la comprensione del testo da parte degli studenti. Gli studenti con competenza di livello C1 possono essere portati a una riflessione sociolinguistica sulla L1, cercando punti di convergenza con gli esempi riportati nel testo in L2. Il testo andrà letto tenendo presenti le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione. Agli studenti con livello B2 verrà chiesto, dopo la lettura e la comprensione globale del testo, di esprimere soprattutto opinioni riguardo le variazioni di lingua in base alle proprie esperienze con i parlanti nativi o con materiale autentico con il quale si sono, eventualmente, confrontati già in precedenza.

Questa attività può essere inserita nel percorso di studio come approfondimento sociolinguistico: ricordiamo che anche gli utenti di L2/LS sono attori sociali, e che hanno dunque il diritto di acquisire le competenze per la realizzazione di atti linguistici contestualizzati. L'insegnante ha il compito di portare alla competenza linguistica, che è costituita sia da quella sociolinguistica sia da quella pragmatica: introdurre gli studenti alla variazione diatopica significa metterli a conoscenza delle variazioni linguistiche della lingua oggetto di studio, senza pretendere, ovviamente, che questi le utilizzino.

**ATTIVITÀ 3 - L'italiano è una lingua variegata e stratificata al suo interno. Nel testo a seguire, parleremo di alcune caratteristiche della varietà siciliana. Avete esperienze personali da condividere? Vi siete mai trovati in difficoltà a capire l'italiano parlato dai nativi?**

**COM'È FATTO UN SICILIANO?**

“In Sicilia quando non sei proprio convinto dici “ora poi lo facciamo...” oppure ad una domanda rispondi contemporaneamente “sì,no...” Noi siciliani, abbiamo una percezione del tempo molto particolare, ad esempio quello che hai fatto il giorno prima diventa passato remoto, come fossero trascorsi secoli... oppure quando stai uscendo di casa, rassicuri tutti affermando “sto tornando”, anche se il tuo rientro sarà dopo un paio d'ore.

Per noi il condizionale è quasi inutile, infatti lo sostituiamo direttamente con il congiuntivo, tipo “se putissi, u facissi”. Abbiamo anche il “potere” di far diventare transitivi i verbi intransitivi, infatti noi *usciamo* la macchina, *saliamo* la spesa, *usciamo* i soldi... Poi a noi piace molto utilizzare gli spostamenti “salire e scendere” in modi molto fantasiosi, infatti noi “scendiamo giù a Natale” e “saliamo dopo le feste”, anche il caffè “è salito” e la pasta *si cala*. Qui, in Sicilia, le macchine camminano come avessero gambe, e non vengono guidate ma “portate”.

Spesso utilizziamo una sola parola per indicare più oggetti, ad esempio non c'è differenza tra tovaglia, asciugamano, tovaglietta, strofinaccio, per noi è solo tovaglia, e basta. Se vogliamo dire ad un amico di venire a trovarci, gli diciamo di “avvicinare”, che è meno formale e più amichevole. Riusciamo anche a trasformare un luogo in un modo di fare, ad esempio il cortile diventa *curtigghiu*, ovvero spettegolare, anche se quest'ultimo non rende molto l'idea.”

**Obiettivi:** prendere familiarità con modelli (variazione diafasica e diatopica) della lingua parlata; attivare una riflessione sociolinguistica.

## 7 Conclusioni

Dopo aver introdotto alcuni concetti e teorie derivati dalla socio-pragmatica e dall'antropologia linguistica, ho individuato le componenti utili alla delineazione di tale disciplina per supportarne la validità e utilità sia nell'insegnamento che nell'apprendimento delle lingue straniere.

Ho messo in risalto l'importanza dell'atto linguistico in quanto pratica sociale e collettiva, dalla quale i parlanti derivano e plasmano la propria esperienza. La lingua è stata definita in quanto mezzo di comunicazione e azione, ma anche di interpretazione della realtà individuale e collettiva.

Come si è visto, numerosi sono i fattori e le componenti presenti durante gli scambi comunicativi: sono stati presentati il contesto culturale e il processo inferenziale cui gli individui fanno ricorso per colmare lacune e reperire informazioni tramite le conoscenze in loro possesso. Per questi motivi ho inoltre presentato il valore dell'oggettivismo nell'interazione transculturale e messo in risalto l'importanza dell'auto-riflessione in quanto pratica che permette di avvicinarsi a comprendere l'alterità.

Ho in seguito applicato le basi teoriche sin qui esposte al caso d'indagine. Sono stati riportati i risultati di un'intervista condotta tramite un questionario, cui hanno partecipato tre insegnanti di italiano LS in Finlandia. Lo scopo principale dell'indagine è stato capire come (e se) l'insegnamento della pragmatica viene incluso nella didattica. Dai risultati

emersi, ho dedotto che i docenti intervistati ritengono molto importante l'insegnamento della pragmatica in campo glottodidattico e includono l'insegnamento della suddetta disciplina durante le loro lezioni.

Dai risultati dell'intervista è emerso che la frequenza con la quale la pragmatica viene insegnata a lezione è abbastanza regolare, vista l'importanza che i docenti attribuiscono all'acquisizione della competenza pragmatica da parte dei loro studenti.

Tuttavia, i docenti intervistati hanno fatto notare che l'insegnamento consapevole e progettato di aspetti pragmatici subisce variazioni nella frequenza soprattutto in base al livello di competenza linguistica degli studenti. Durante corsi di livello più alto tale insegnamento avviene con più facilità, poiché la conoscenza linguistica supporta l'acquisizione della competenza pragmatica, grazie alle competenze lessicali e alla conoscenza di strutture grammaticali più estese che gli studenti possiedono.

I docenti che ho intervistato hanno espresso le loro valutazioni riguardo al materiale a loro disposizione per l'insegnamento della lingua italiana in Finlandia. Tali manuali sono stati valutati sufficientemente appropriati al supporto dell'insegnamento della pragmatica. Ho inoltre chiesto loro di dare una valutazione alle tipologie di esercizi che i manuali propongono, al fine di capire quali tipologie di esercizi sono da loro considerate più adeguate allo sviluppo della competenza pragmatica nei discenti.

Ho inoltre spiegato il significato di materiale autentico e approfondito il concetto di autenticità esteso anche alla dimensione professionale del docente. Gli insegnanti intervistati hanno dichiarato di includere nella propria didattica l'utilizzo del materiale autentico ogniqualvolta viene da loro ritenuto opportuno ed efficace. Gli studenti, riportano i docenti, apprezzano tali attività, anche se è opportuno ricordare che il materiale va didattizzato di volta in volta in linea con il livello di competenza della lingua in possesso dagli allievi.

Dopo aver riportato e commentato i risultati dell'indagine, sono state presentate delle pro-



poste di attività didattiche da condurre in classe con studenti non italofofi. Lo scopo di tali attività (ideate da me partendo da materiale autentico) è di offrire spunti per l'insegnamento della pragmatica, ma possono essere didattizzate in modalità differenti da quelle da me proposte.

# Bibliografia

- Adorno, C. (2016). *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Carocci editore.
- Avveduto, V. (2018). Com'è fatto un catanese? <https://doi.org/https://lalisciacatanese.it/2018/05/01/come-e-fatto-un-siciliano/>
- Balboni, P. E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1), 7–30. [https://doi.org/https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063\\_UXkjd72.pdf](https://doi.org/https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063_UXkjd72.pdf)
- Bambini, V. (2017). *Il cervello pragmatico*. Carocci editore.
- Bärlund, P. (2010). Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(6). *Kieliverkosto*.
- Blommaert, J. & Verschueren, J. (1991). *Pragmatics of International and Intercultural Communication . Selected papers from the International Pragmatics Conference, Antwerp, August 1987. Volume 3: The Pragmatics of International and Intercultural Communication*. John Benjamins Publishing Company.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Armando Editore.
- Bracco, M. (2005). Empatia e neuroni specchio. Una riflessione fenomenologica ed etica. *Comprendere*, (15), 33–53. <https://doi.org/http://www.rivistacomprendere.org/allegati/XV.%20Bracco.pdf>

- De Marco, A. (2010). *Sociopragmatica*. Editori Riuniti.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogia e Biologia. Una possibile «alleanza»*. Liguori.
- Kela, M. (2010). AUTENTTISESTA DIALOGISTA AMMATILLISEN KIELENOPE-  
TUKSEN MATERIAALIKSI. *Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkai-  
suja*, 5(1), 29–45.
- Laursen, F. P. (2006). *Aito opettaja : opas autenttiseen opettajuuteen*. Finn Lectura.
- LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for Language Educators. A Sociolinguistic Perspective*.  
Taylor & Francis Group.
- Lopes, C. V. (2016). Verbo “fare”: il jolly della lingua italiana. [https://doi.org/https://  
affrescodellalinguaitaliana.com/2016/06/16/verbo-fare/](https://doi.org/https://affrescodellalinguaitaliana.com/2016/06/16/verbo-fare/)
- Marini, A. (2018). *Manuale di neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine,  
applicazioni*. Carocci Editore.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello  
Cortina.
- Rosa, R. & DeVita, T. (2017). Corporeity, Affectivity, Emotion and Cognition in the Lear-  
ning Processes. Corporeità, Affettività, Emozione e Cognizione nei Processi di  
Apprendimento. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica  
Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*,  
(3), 23–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.27>
- Santipolo, M. (2014). L’impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza  
sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi. *CULTURA & COMUNI-  
CAZIONE*, 5(5), 15–22.
- Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction. A Multidisciplinary  
Approach to Intercultural Communication*. Palgrave Macmillan UK.
- Taguchi, N. (2019). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Prag-  
matics*. Routledge.

- 
- Trubnikova, V. & Garofolin, B. (2020). *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*. Edizioni ETS.
- van Compernelle, R. A. (2014). *Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics*. Multilingual Matters.
- WeLovePasta. (n.d.). 3 cose che non sai sui rigatoni: curiosità su uno dei formati di pasta più amati. <https://doi.org/https://www.welovepasta.it/3-cose-che-non-sai-sui-rigatoni-curiosita-su-uno-dei-formati-di-pasta-piu-amati/>

# A Questionario sulla pragmatica linguistica

## *Questioni generiche e generali*

1. In quale scuola/istituto insegni?
2. Quale lingua insegni?
3. Quanto conosci la pragmatica linguistica? Rispondi assegnando un valore da 0 a 5 (0=nulla; 5=molto)
4. Insegni pragmatica linguistica durante le tue lezioni?

## *Questioni particolari (metodo)*

5. Se sì, quali aspetti?

A Cortesia linguistica;

B Organizzazione della conversazione;

C Atti linguistici (chiedere, scusarsi, ringraziare, etc.);

D Segnali discorsivi (connettivi, “boh”, “mah”, “cioè”, etc.);

E Altro (specificare).

**6. Se sì, con quale frequenza?**

A Durante tutte le lezioni;

B A lezioni alterne;

C Una volta al mese;

D Altro (specificare).

**7. Secondo te, quanto è importante insegnare aspetti di pragmatica linguistica nel contesto dell'insegnamento L2/LS? Rispondi assegnando un valore da 0 a 5 (0=nulla; 5=molto)**

**8. Per insegnare aspetti pragmatici durante le lezioni, credi sia fondamentale considerare il livello di lingua (riferimento QCER) a cui il corso si riferisce più o meno esplicitamente? Pensi sia più facile/utile/realizzabile insegnare aspetti pragmatici della lingua in corsi di livello più alto?**

**9. Secondo te, la pragmatica viene insegnata abbastanza in ambito universitario? Puoi aggiungere un commento personale. Rispondi assegnando un valore da 0 a 5 (0=per niente d'accordo; 5=molto d'accordo)**

*Questioni particolari (valutazione)*

**10. Un errore grammaticale è più grave di un errore pragmatico. Rispondi assegnando un valore da 0 a 5 (0=per niente d'accordo; 5=molto d'accordo)**

**11. La cortesia si esprime soltanto attraverso formule di saluto o ringraziamento. Rispondi assegnando un valore da 0 a 5 (0=per niente d'accordo; 5=molto d'accordo)**

**12. Cosa pensi dei manuali a disposizione degli insegnanti di italiano L2/LS disponibili in Finlandia? Il materiale è adeguato per introdurre e supportare l'insegnamento della pragmatica? Assegna un valore da 0 a 5 (0=per niente adeguato; 5=perfettamente adeguato)**

- Struttura e i contenuti dei dialoghi
- Autenticità delle situazioni proposte dall'argomento principale dell'unità linguistica (es. al bar, al teatro, al ristorante...)
- Supporto delle immagini e dei mezzi iconici
- Paragrafi/schede di approfondimento culturale
- Glossario a fine unità/capitolo
- Distribuzione delle tabelle con contenuti grammaticali
- Esercizi con attività di CLOZE
- Esercizi di trascrizione
- Esercizi di traduzione scritta
- Esercizi di trasformazione della modalità (es. dal discorso indiretto a quello diretto e viceversa)

*Questioni particolari (a lezione)*

**13. Quanto spesso ricorri a materiale autentico da utilizzare durante le tue lezioni?**

A Ad ogni lezione;

B A lezioni alterne;

C Una volta al mese;

D Altro (specificare).

**14. Come reagiscono i tuoi studenti quando presenti materiale “alternativo” rispetto al libro di testo?**

**15. Quali sono le attività preferite dai tuoi studenti quando insegni pragmatica (es. ascoltare canzoni, leggere articoli di giornale, guardare documentari/video informativi)?**



## B Suomenkielinen lyhennelmä

### **PRAGMAATTISTEN TAITOJEN OPETTAMINEN. ITALIAN KIELEN OPETUSMENETELMÄT SUOMESSA**

Opinnäytetyössä tutkin kieltä ja sen käyttöä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa sekä miten pragmatiikkaa hyödynnetään italian kielen opetuksessa. Tutkimuksessa kielellä tarkoitetaan ennen kaikkea sosiaalista toimintaa. Määritelmä korostuu kielten opetuksessa, sillä kieltä ei käytetä ainoastaan asioiden ilmaisua varten. Puhuminen on viestintää, ja pohdin miten kielen käytöllä voidaan ilmaista identiteettiä.

Tutkimus on osa sekä opintojani että henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitani. Minusta on tullut kaksikielinen (ja kaksikulttuurinen) aikuisena, sillä olen opiskellut italian kieltä Turun yliopistossa kielen opettamisen tutkinto-ohjelmassa. Tulevaisuuden ammattini italian kielen opettajana ja kiinnostukseni kielten opettamisen eri ulottuvuuksia kohtaan olivat olennaisia syitä tutkimusaiheen valikoitumiselle.

Tutkimuksessa hyödynnän eri sosiopragmatiikan ja kielten opetusmenetelmiä käsitteleviä aineistoja. Olen käyttänyt apuna V. Trubnikovan ja B. Garofolin teokseen *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*, sekä A. De Marcon teokseen *Sociopragmatica*. Tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltiin pragmatiikan opetuksen kannalta olennaisia näkökohtia.

Tutkimuksessa pyrin korostaa kielen sosiokulttuurisia näkökohtia ja tapoja, joilla kieltä

käytetään viestinnällisessä kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda lyhyesti esiin sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisten identiteetin ilmaisuun viestintätilanteessa. Korostan ragmaattisen osaamisen merkitystä erityisesti kulttuurienvälisessä kontekstissa.

Teoriaosuudessa esittelen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi miten ihmisen aivot oppivat ja muuttuvat sekä miten tunteet vaikuttavat oppimisprosessiin. Teoriaosuudessa tarkastelen myös sellaisen opetuksen piirteitä, joka tukee tunnekehitystä sosiaalista kehitystä kohti. Tästä syystä tutkimuksessa kiinnitän erityistä huomiota yksilön emotionaalisuuteen ja käsitellään yksilöä sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä.

Yksilö altistuu elämänsä aikana ulkopuolelta tuleville ärsykeille. Tästä syystä mieltä ja aivoja pidetään ”vaihtoyhteyksinä”, jotka vastaanottavat ja käsittelevät vierasta tietoa. Tutkielmassani olen esitellyt viimeaikaisia aivojen toimintaan liittyviä tutkimustuloksia neurotieteen ja biologian alalta. Opinnäytetyössä korostan ihmisen kykyä sopeutua ja uudistua elämän aikana.

Ihminen kehittyy jatkuvasti elämänsä aikana, koska ihminen altistuu erilaisille ärsykeille. Sopeutuakseen ja kehittyäkseen ihminen suorittaa monimutkaista toimintaa, jota kutsutaan oppimiseksi. Oppiminen aiheuttaa muutoksia sekä fyysisesti että aivojen neurokarttaan. Toisin sanoen neuraalisysteemi muuttuu. Tällaiset muutokset ovat olennaisia ja tulisi ottaa huomioon kielten opetuksessa.

Tutkimuksen lähtökohtana on, että ihmiset ovat emotionaalisia olentoja. Ihmisen elämää määrittää suurilta osin se, mitä kutsutaan alitajunnaksi, Rationalisointiprosessit, joille ihminen altistuu, eivät edesauta ihmisen potentiaalain täydellistä ja optimaalista kehitystä. Voidaankin todeta, että ihmisen oppimisprosessi jatkuu läpi elämän. Tästä syystä tutkimuksessa käsitellään tunteiden vaikutusta ihmisen hermokarttaan.

Tutkimuksessa käytetään sosiopragmatiikan ja kieliantropologian peruskäsitteistöä, jota tarvitaan muita tutkimuksessa olevien käsitteiden ymmärtämistä varten. Tutkimuksessa

kieltä tarkastellaan välineenä, jonka avulla ihmiset voivat viestiä itsestään ja kokemuksistaan sekä solmia suhteita ja sopeutua sosiaalisiin konteksteihin.

Lisäksi kuvataan kielipragmatiikkaa ja sen ominaispiirteitä, joista on hyötyä kieltenopetuksessa. Pragmaattinen osaaminen on kuitenkin välttämätöntä sekä vieraiden kielten opetuksessa että oppimisessa. Tässä teoksessa halusin korostaa kielellisen toiminnan merkitystä sosiaalisena ja kollektiivisena käytäntönä.

Kielen käyttäjä pystyy muokata omia kokemuksiaan ja identiteettiään. Kieli on määritelty viestinnän ja toiminnan, mutta myös yksilöllisen ja kollektiivisen todellisuuden tulokinnan välineeksi. Viestinnällinen tilanne rakentuu lukuisista eri tekijöistä. Tällaisia ovat esimerkiksi kulttuurinen konteksti ja päätelmäprosessi, jotka ovat tärkeitä yksilön kielitaidon muokkautumisen kannalta. Kielen käyttäjä kertoo kokemuksistaan ja muokkaa identiteettiään kielen avulla.

Yllä mainituista syistä tutkimuksessa käsitellään myös objektiivisuutta kulttuurien välisessä vuorovaikutustilanteessa. Tutkimuksessa korostetaan itsereflektion merkitystä kulttuurien välisessä viestinnässä. Itsereflektion avulla ihminen voi ymmärtää paremmin toisen ihmisen näkökulmia maailmasta ja elämästä.

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella. Kyselyllä selvitettiin, miten pragmaattisten taitojen opetus suomenkielisille aikuisopiskelijoille toteutuu. Kysely osoitettiin italian kielen opettajille, ja vastauksia saatiin kolme. Luvussa 6 esitellään menetelmät ja vastaajat tarkemmin.

Tuloksista voidaan päätellä, että opettajat pitävät pragmatiikan opetusta kieltenopetuksessa erittäin tärkeänä. Jokainen vastaaja ilmoitti, että pragmaattisia taitoja pyritään opettamaan säännöllisesti jokaisella oppitunnilla.

Vaikka kyselyn tulokset osoittivat, että pragmatiikkaa opetetaan melko säännöllisesti,

opettajat kuitenkin huomauttivat, että pragmaattisten taitojen opettaminen käytännössä vaihtelee opiskelijoiden kielitaidon perusteella.

Pragmaattisten taitojen opetus koettiin helpommaksi korkeamman kielitaidon omaaville opiskelijoille, sillä kielitaito tukee pragmaattisten taitojen omaksumista. Tämä johtuu siitä, että opiskelijoiden sanavarasto ja kieliopillisten rakenteiden tuntemus tukevat pragmaattisten taitojen omaksumista. Vastaajat myös pitävät italian kielen oppikirjoja riittävän sopivina pragmatiikan opettamisen kannalta.

Vastaajia myös pyydettiin arvioimaan oppikirjojen harjoituksia. Vastaajia pyydettiin määrittelemään, minkälaisia harjoitustyyppisiä he pitävät sopivimpina pragmaattisten taitojen kehittymisen kannalta.

Tutkimuksessa käsitellään autenttisen materiaalisen merkitystä kielten opetuksessa, ja autenttisuuden käsitettä tarkastellaan sekä materiaalin että opettajien pohjalta. Autenttisuutta myös tarkastellaan opettajien ammattitaidon näkökulmasta.

Vastaajat ilmoittivat käyttävänsä autenttista materiaalia aina, kun he pitävät sitä tarkoituksenmukaisena ja tehokkaana. Vastaajat kertoivat, että opiskelijat arvostavat autenttisen materiaalin hyödyntämistä, vaikka huomauttivatkin, että materiaalin tulisi vastata opiskelijoiden kielitasoa.

Analyysiosuuden jälkeen esitellään ehdotuksia oppitunneilla toteutettavista harjoituksista. Kehitetyt harjoitukset sopivat italian kielen opiskelijoille. Harjoitukset on kehitelty autenttisen materiaalin pohjalta ja niiden tarkoituksena on tarjota ideoita pragmatiikan opettamista varten. Harjoitukset voidaan myös toteuttaa eri tavoin kuin on ehdotettu.