

STRUMENTI DELLA RICERCA PER LA RIFLESSIONE METAPRAGMATICA IN CLASSE

Elena Nuzzo, *Università Roma Tre*

1. Insegnare la pragmatica di una lingua seconda

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002) e la sua recente integrazione, rappresentata dal *Volume complementare* (Council of Europe 2020/2020), considerano la competenza pragmatica come una delle componenti fondamentali della competenza linguistico-comunicativa. Un percorso didattico dovrebbe quindi favorire lo sviluppo di questa componente negli apprendenti di una seconda lingua.

Le ricerche nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico suggeriscono che è non solo possibile, ma anche utile insegnare gli aspetti pragmatici delle lingue straniere o seconde (cfr. Taguchi, Röver 2017). Ciò aiuterebbe gli apprendenti a evitare potenziali insuccessi pragmatici («*pragmatic failure*», Thomas 1983), vale a dire comportamenti linguistici per nulla o poco adeguati al contesto, anche se magari corretti dal punto di vista morfosintattico. Tuttavia, l'insegnamento della pragmatica si distingue in parte da quello di altri elementi della lingua e richiede quindi strategie metodologiche specifiche.

Le scelte pragmatiche dei parlanti, anche all'interno della stessa comunità linguistico-culturale, sono caratterizzate da variabilità. Inoltre, non è possibile classificare certi usi linguistici come giusti o sbagliati, come invece avviene per le strutture grammaticali, dove il legame tra forma e funzione è generalmente ben definito. Per esempio, un insegnante di Italiano L2 può facilmente spiegare le regole dell'accordo di genere e numero tra gli elementi nominali della frase, ma potrebbe trovare più complesso descrivere in modo univoco come formulare una richiesta o esprimere un rifiuto. Questo perché esistono molteplici modi per compiere tali atti linguistici, anche a seconda del contesto in cui ci si trova.

Sebbene ogni parlante operi entro i confini della propria cultura di riferimento, le scelte pragmatiche dipendono anche dal valore personale attribuito a specifiche variabili contestuali, che influenza il grado di attenuazione o intensificazione dell'atto comunicativo. Pur essendo possibile individuare schemi ricorrenti nelle situazioni più frequenti, così come strumenti linguistici con una tipica funzione pragmatica – per esempio, in italiano il condizionale o le espressioni dubitative sono spesso impiegati per rendere una richiesta più sfumata –, non è comunque possibile redigere un manuale di pragmatica nello stesso modo in cui si compilano una grammatica o un dizionario. Di conseguenza, quando un apprendente utilizza un'espressione in modo inappropriato, non si può sempre fornire un'unica alternativa corretta (Nuzzo, Gauci 2012).

Insomma, trasmettere tutti gli aspetti pragmatici di una lingua è sostanzialmente impossibile, anche utilizzando approcci didattici particolarmente efficaci nell'insegnamento della pragmatica in L2.

1.1. Il ruolo della consapevolezza metapragmatica

Quanto visto nel paragrafo precedente (cfr. par. 1) induce a concludere che l'insegnamento della pragmatica debba basarsi su due elementi chiave: la qualità dell'*input* fornito e lo svilup-

po di consapevolezza e strategie di apprendimento da parte degli apprendenti. González-Lloret (2022: 175) ricorda che il docente dovrebbe da un lato ampliare le opportunità per gli studenti di entrare in contatto con un *input* vario e ricco dal punto di vista pragmatico e, dall'altro, favorire sia lo sviluppo della loro consapevolezza metapragmatica, sia di strategie di apprendimento autonomo. In altre parole, chi apprende una L2 dovrebbe essere incoraggiato a osservare e analizzare in modo critico l'uso della lingua nella comunità di riferimento (Taguchi *et al.* 2019).

Dotare gli studenti di strumenti strategici per interpretare autonomamente i fenomeni pragmatici contribuisce inoltre a evitare un insegnamento rigido e stereotipato, in cui la pragmatica venga ridotta a un insieme di norme d'uso decontestualizzate, basate più sulle intuizioni del docente che sull'osservazione dei comportamenti linguistici dei parlanti nativi (Nuzzo, Brocca 2025).

Per permettere agli insegnanti di adottare un approccio di questo tipo con i propri studenti, è fondamentale integrare già nella loro formazione lo sviluppo di competenze analitiche sui fenomeni pragmatici. Tra l'altro, molti docenti non sono parlanti nativi della lingua che insegnano e, di conseguenza, tendono a percepire la propria competenza pragmatica come insufficiente. Questo li porta spesso a privilegiare l'insegnamento di aspetti della lingua considerati più sicuri, come la grammatica o il lessico (Cohen 2018). Ecco perché in anni recenti la pragmatica ha iniziato a ricevere maggiore attenzione anche nell'ambito della formazione degli insegnanti di lingua (Glaser 2020; Nuzzo, Brocca 2024).

La ricerca può offrire informazioni molto preziose ad apprendenti e insegnanti, in servizio e in formazione¹. Tuttavia, quello che si vorrebbe far emergere qui è che gli insegnanti (e i discenti) possono giovare non solo dei risultati, ma anche degli strumenti della ricerca, utilizzandoli in attività di stimolo alla riflessione metapragmatica.

2. Gli strumenti della ricerca in pragmatica

Negli ultimi quarant'anni, la pragmatica si è consolidata come un ambito di ricerca molto fecondo nel campo della linguistica applicata (cfr. Culpeper *et al.* 2018), con una varietà di studi empirici che si focalizzano sul confronto tra lingue e culture diverse (pragmatica cross-culturale) o sullo sviluppo di competenze pragmatiche da parte di apprendenti di L2, (pragmatica delle interlingue), in contesti di acquisizione spontanea o per effetto di interventi didattici, o ancora sul contatto e l'interazione tra parlanti nativi e non nativi di una determinata lingua (pragmatica interculturale).

Gli studi che rientrano in questi ambiti si basano su dati raccolti con una varietà di strumenti, spesso utilizzati parallelamente per ottenere risultati più solidi. I più diffusi sono i compiti di completamento del discorso (*discourse completion task*, DCT), le simulazioni di ruolo (*role-play*, RP) e i questionari di riflessione metapragmatica. In letteratura esiste un'ampia discussione sull'affidabilità dei diversi strumenti per la raccolta dei dati nella ricerca pragmatica (cfr., per esempio, Jucker *et al.* 2018), ma non se ne darà conto in questa sede perché – come anticipato nel paragrafo 1 – ciò su cui interessa concentrarsi è la possibilità di utilizzare alcuni di questi strumenti non per la ricerca, ma per l'insegnamento. Per farlo, si partirà da un caso specifico: quello del progetto di pragmatica cross-culturale in cui è coinvolta l'autrice di questo contributo con diversi altri membri del Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, intercultural e

¹ Cfr., per esempio, il lavoro di Porcellato *et al.* 2022, elaborato nel medesimo gruppo di ricerca in cui ha avuto origine il presente contributo.

cross-cultural («Gruppo di Ricerca in Pragmatica (inter)linguistica, interculturale e cross-culturale») (cfr. Santoro *et al.* 2021)².

2.1. Richieste in prospettiva contrastiva

All'interno di questo progetto, intitolato «O ato de fala do pedido na perspectiva da Pragmática contrastiva: uma abordagem plurilíngue e multicultural» («L'atto linguistico della richiesta nella prospettiva della pragmatica contrastiva: un approccio plurilingue e multicultural») e coordinato dalla Universidade de São Paulo in Brasile³, è stata elaborata una batteria di strumenti per la raccolta dei dati che include compiti di completamento del discorso (DCT), simulazioni di ruolo (RP), questionari di riflessione metapragmatica e procedure di pensiero ad alta voce (*think-aloud protocol*, TAP).

Esemplificheremo di seguito alcuni degli strumenti che ne fanno parte, per poi ipotizzarne un impiego all'interno della classe di lingua.

Iniziamo dal DCT nelle due versioni: con risposta aperta e a scelta multipla. In entrambi i casi si prevede che il rispondente svolga individualmente il compito per iscritto, compilando un modulo online.

Esempio di DCT a risposta aperta

Tu e una tua amica avete appena bevuto un caffè/un tè, ma, al momento di pagare, ti accorgi che hai dimenticato portafoglio e cellulare. Che cosa le dici? [risposta aperta]

Esempio di DCT a scelta multipla

Sei in fila alla cassa del supermercato e hai poche cose nel carrello. C'è solo una cassa aperta, sei di fretta e la signora davanti a te ha il carrello pieno. Che cosa le dici? [scelta multipla]

- a. «Mannaggia, così farò tardissimo... Certo che è assurdo avere una sola cassa aperta!».
- b. «Mi scusi, non è che potrei passarle avanti? Non ci vorrà molto».
- c. «Signora, mi fa passare avanti? Ho un appuntamento urgente e ho molta fretta...».
- d. «Mi faccia passare avanti».
- e. «Aspetterei il mio turno, anche se ho molta fretta».

Il prossimo esempio è una simulazione di ruolo per la quale si prevede che i due partecipanti interagiscano oralmente dopo aver ricevuto e letto, rispettivamente, le istruzioni del Parlante A e del Parlante B.

Esempio di RP

Parlante A: È sera e sei uscita/o con degli amici. Al momento di andar via, ti rendi conto che si è fatto tardi. Sei senza macchina, non ci sono più mezzi pubblici e non riesci a trovare un altro modo per tornare a casa. Un amico/un'amica sta per andare via in macchina. Che cosa gli/le dici?

Parlante B: È sera e sei uscita/o con degli amici. Si è fatto tardi e stai per tornare a casa con la tua macchina.

Si riporta infine un esempio dal questionario di riflessione metapragmatica. Si tratta in prati-

² Cfr. il sito Internet del Gruppo (<https://it.gppragmatica-usp.com/>).

³ La ricerca è finanziata dai seguenti enti brasiliani per la ricerca: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (n. 2022/05865-9) e Conselho Nacional Desenvolvimento Científico y Tecnológico (CNPq) (n. 409716/2021-9).

ca di un DCT seguito da domande, con risposte a scelta multipla o su scala Likert⁴, che inducono il rispondente a riflettere su diversi aspetti che influenzano le modalità di realizzazione della richiesta nella situazione data.

Esempio di questionario di riflessione metapragmatica

Sei in fila in un ambulatorio medico e devi compilare un modulo. Lì vicino non ci sono penne disponibili per i pazienti, ma vedi che la signora che ti sta accanto ha una penna in mano e sta per finire di compilare il suo modulo. Che cosa le dici? [risposta aperta]

Utilizzando la scala da 1 (poco) a 5 (molto), indica in che misura credi che i seguenti fattori abbiano influenzato il modo in cui hai formulato la richiesta. [scelta multipla]

- a. Il grado di familiarità tra te e la persona con cui hai immaginato di interagire.
- b. L'età della persona con cui hai immaginato di interagire.
- c. Il sesso della persona con cui hai immaginato di interagire.

Pensa di nuovo alla situazione: ti è già capitato di vivere o vedere una richiesta di questo tipo? [scelta multipla]

- ☐ Sì.
- ☐ No.
- ☐ Non mi ricordo.

In che misura consideri questa situazione (e la richiesta che ne consegue) parte del quotidiano della tua lingua e della tua cultura? [scala Likert]

- 1. Non fa parte del quotidiano della mia lingua/cultura.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Fa decisamente parte del quotidiano della mia lingua/cultura.

Pensa adesso a quello che si deve chiedere. Per te sarebbe facile o difficile fare questa richiesta? Per rispondere scegli una delle opzioni che trovi sotto. [scala Likert]

molto difficile – difficile – né facile né difficile – facile – molto facile

Usando la scala da 1 (poco) a 5 (molto), indica quanto è importante ciascuno dei due fattori citati per determinare la facilità o la difficoltà di questa richiesta. [scala Likert]

- | | |
|--|-----------|
| a. La relazione con la persona con cui hai immaginato di interagire. | 1 2 3 4 5 |
| b. L'oggetto della richiesta. | 1 2 3 4 5 |

3. Dalla ricerca alla classe

Immaginiamo ora di integrare attività come quelle illustrate al paragrafo precedente (cfr. par. 2.1) nel contesto della classe di Italiano L2. Tralasciando il *roleplay*, già ampiamente diffuso in ambito didattico, proviamo a ipotizzare qualche utilizzo concreto dei DCT e dei questionari di

⁴ La scala di valutazione Likert si usa per valutare, per esempio, atteggiamenti e opinioni ed è graduata in genere in 5 o 7 punti.

percezione, utili ad attivare negli apprendenti processi di riflessione metapragmatica sulle forme linguistiche più adeguate per produrre richieste e sui fattori contestuali che influenzano e orientano la selezione di certe forme. A titolo esemplificativo si presenteranno tre scenari, lasciando alla fantasia degli insegnanti la possibilità di immaginarne altri o di rielaborare quelli proposti.

3.1. Primo scenario

Gli apprendenti analizzano con l'aiuto dell'insegnante diverse situazioni presentate in forma di DCT a scelta multipla. Si riportano qui di seguito altri due esempi di questo tipo di questionario, tratti sempre dal progetto sulle richieste menzionato in precedenza (cfr. par. 2.1).

1. Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?
 - a. «Dammi un bicchiere d'acqua».
 - b. «Potrei chiederti un bicchiere d'acqua per favore?».
 - c. «Oh, mamma. Sto morendo di sete».
 - d. «Mamma mia, sto morendo di sete. Mi dai un bicchiere d'acqua?».
 - e. Non direi niente e mi terrei la sete.

2. Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Per qualche inspiegabile motivo il tuo cellulare non può fare chiamate né inviare messaggi. Per di più, non ci sono neanche altri telefoni nelle vicinanze. Tuttavia, c'è un signore che sta passando con il cellulare in mano... Che cosa gli dici?
 - a. «Buongiorno! Mi scusi, posso chiederle un favore? Non è che potrei usare il suo cellulare? Non ci vorrà molto, glielo restituisco subito e le posso pagare la chiamata».
 - b. «Buongiorno. Mi dispiace disturbarla, ma ho un'emergenza e non so cosa fare. Devo parlare con un amico arrivato dall'estero che mi sta aspettando. Devo avvisarlo che farò tardi, ma il mio cellulare non dà segni di vita. Sono molto preoccupato/a per il mio amico. Guardi, sono disperato/a!».
 - c. «Buongiorno. Senta, il mio cellulare non funziona e ho davvero bisogno di parlare con un amico straniero che sta arrivando. È urgentissimo! Mi presta il suo cellulare?».
 - d. «Buongiorno! Mi presti il cellulare».
 - e. Non chiederei il cellulare in prestito, arriverei in ritardo e resterei in ansia pensando a quello che il mio amico potrebbe fare quando non mi troverà ad aspettarlo.

L'analisi si dovrebbe concentrare sul confronto tra le diverse opzioni disponibili, sugli elementi linguistici che le differenziano e sul rapporto tra le formulazioni proposte e la situazione in cui è ambientata la richiesta, con riferimento al grado di familiarità tra gli interagenti e al livello di impegno che la richiesta comporta per il destinatario, in termini di tempo, sforzo e/o beni materiali coinvolti. Dopo aver chiesto agli studenti di individuare l'opzione che ritengono più adeguata, l'insegnante può mostrare le risposte fornite da parlanti nativi dell'italiano allo stesso DCT⁵, in cui si vedrà quali sono le opzioni più frequentemente selezionate e quelle che invece il campione di parlanti nativi sceglie molto raramente, se non addirittura mai.

⁵ I dati relativi ai parlanti nativi potranno essere consultati nell'archivio e nelle pubblicazioni del progetto (cfr. par. 2.1), quando sarà completato, ma l'insegnante potrebbe anche prevedere di costruire una propria *baseline* di riferimento somministrando il DCT a un campione di parlanti nativi dell'italiano.

3.2. Secondo scenario

L'insegnante propone agli apprendenti alcune situazioni in forma di DCT aperto, invitandoli a reagire agli stimoli dati. Condivide poi con loro un piccolo *corpus* ricavato dalla compilazione del medesimo DCT da parte di parlanti madrelingua, come esemplificato qui di seguito.

Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?

- ☐ «Posso avere un bicchiere di acqua, per favore?».
- ☐ «Ti rubo un bicchiere d'acqua».
- ☐ «Mi daresti un bicchiere d'acqua, per favore?».
- ☐ «Scusami, potrei avere un bicchiere d'acqua, per favore?».
- ☐ «Perdonami, potrei avere un bicchiere d'acqua? Grazie mille».
- ☐ «Ciao ..., tutto bene? Senti, io avrei un po' di sete».
- ☐ «Potrei bere dell'acqua?».
- ☐ «Sto morendo di sete».

Con l'aiuto dell'insegnante, gli apprendenti ricavano dall'osservazione dei dati le forme linguistiche più frequentemente associate alle richieste analizzate, notando differenze e analogie di formulazione, con riferimento al grado di familiarità tra gli interagenti e al livello di impegno che la richiesta comporta per il destinatario.

3.3. Terzo scenario

La terza proposta si rivolge ad apprendenti già autonomi nell'uso dell'italiano, poiché prevede che siano in grado di assumere il ruolo di ricercatori applicando strategie metacognitive ed elaborando riflessioni metapragmatiche a partire dall'osservazione individuale di dati elicitati. L'insegnante invita gli apprendenti a far compilare il DCT con alcune domande del questionario di riflessione metalinguistica (l'ultimo strumento esemplificato in 2.1) a uno o più conoscenti italiani e a presentare ai compagni di classe i risultati dell'indagine, stimolando una riflessione di gruppo sui fattori che inducono a operare determinate scelte linguistiche in situazioni di richiesta.

4. Osservazioni conclusive

In questo contributo si è voluto proporre un uso didattico di strumenti abitualmente utilizzati per elicitare e raccogliere dati nella ricerca empirica in ambito pragmatico, a partire da esempi tratti da un progetto di pragmatica cross-culturale (cfr. par. 2.1).

Basandosi sull'assunto che l'insegnamento di aspetti pragmatici delle lingue seconde non possa affidarsi a repertori rigidi e stereotipati di norme d'uso, data la natura stessa dell'oggetto d'insegnamento, emerge quanto sia importante sviluppare negli apprendenti la consapevolezza metapragmatica e la capacità di applicare strategie di analisi dei comportamenti linguistici. In sostanza, è utile che gli apprendenti, guidati e accompagnati dall'insegnante, diventino essi stessi, in una certa misura, dei ricercatori. Ecco perché l'integrazione di strumenti per la ricerca all'interno della pratica didattica appare una strada del tutto naturale per l'insegnamento della pragmatica.

Le proposte di attività suggerite rappresentano ovviamente soltanto pochi esempi delle piste di lavoro possibili: sarà compito dell'insegnante individuare le modalità di applicazione più adatte alla propria realtà didattica, in relazione agli obiettivi di apprendimento, al contesto educativo e alle caratteristiche dei discenti. Ciò che conta è mantenere saldo l'obiettivo di fondo, ossia sviluppare la riflessione metapragmatica negli studenti per mezzo di strumenti che consentono di raccogliere e analizzare dati reali di uso linguistico.

Riferimenti bibliografici

- Cohen, A. D. 2018. *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Bristol (UK). Multilingual Matters.
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue», 12(2)). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Culpeper, J., Mackey, A., Taguchi, N. 2018. *Second Language Pragmatics: From Theory to Research*. New York. Routledge.
- Glaser, K. 2020. *Assessing the L2 pragmatic awareness of non-native EFL teacher candidates: Is spotting a problem enough?*. «Lodz Papers in Pragmatics», 16(1): 33-65. URL: <https://doi.org/10.1515/lpp-2020-0003> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- González-Lloret, M. 2022. *Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics*. «Language Teaching Research», 26(2): 173-189.
- Jucker, A., Schneider, K., Bublitz, W. 2018. *Methods in Pragmatics*. Berlin-Boston. De Gruyter-Mouton. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110424928> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Nuzzo, E., Brocca, N. 2024. *Raising the (meta) pragmatic awareness of non-native pre-service teachers of L2 Italian with a telecollaborative data-driven learning project on formal email writing*. «System», 127: 103518. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103518> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- 2025. *Sviluppo di competenze pragmatiche in ambienti telecollaborativi*. Roma. Roma TrE-Press.
- Nuzzo, E., Gauci, P. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma. Carocci.
- Porcellato, A. M., Nascimento Spadotto, L. do, Silva Neto, M. 2022. *Dalla ricerca alla didattica: proposte per promuovere la consapevolezza metapragmatica e la competenza interculturale nell'insegnamento di italiano L2 ad apprendenti brasiliani*. «Revista De Italianística», 44: 135-161. URL: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i44p135-161> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Santoro, E., da Silva, A. L., Kulikowski, M. Z. 2021. *Estudos em Pragmática: atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês*. São Paulo. Universidade de São Paulo. URL: <https://doi.org/10.11606/9786587621661> (ultimo accesso: 27.02.2025).

- Taguchi, N., Röver, C. 2017. *Second Language Pragmatics*. Oxford. Oxford University Press.
- Taguchi, N., Xiaofei, T., Maa, J. 2019. *Learning how to learn pragmatics: Application of self-directed strategies to pragmatics learning in L2 Chinese and Japanese*. «East Asian Pragmatics», 4(1): 11-36. <https://doi.org/10.1558/eap.38207> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Thomas, J. 1983. *Cross-Cultural Pragmatic Failure*. «Applied Linguistics», 4: 91-112.