

TRA LINGUA E CULTURA: LA COMPETENZA PRAGMATICA INTERCULTURALE

Luciano Mariani¹

“Comunicare è come trasportare: la lingua è il veicolo e la cultura è il semaforo”
Jiang (2000: 329)

*Anne, americana, e Juanita, messicana, sono colleghe.
Juanita: Anne, faccio una festiccioia domenica. Ci vieni?
Anne: Ehm... no, mi spiace, ho un altro impegno.
Juanita: Oh... (sembra molto sorpresa e delusa)*

Un insegnante inglese in Cina è particolarmente soddisfatto del lavoro di uno studente, e gli fa molti complimenti in classe. Sia lo studente che i suoi compagni sembrano a disagio.

*Simon, israeliano, e Jim, americano, lavorano nella stessa azienda.
Simon: E così hai trovato un nuovo lavoro. Quanto ti danno al mese?
Jim: Ehm... mah... più o meno come qui... (sembra sconcertato e imbarazzato)*

Che cosa non funziona nella comunicazione in questi tre esempi? La chiave di una possibile risposta potrebbe stare nel fatto che gli interlocutori parlano lingue diverse e appartengono a diverse culture. Dietro i comportamenti verbali e non verbali si celano spesso differenti abitudini, valori, stili comunicativi e dimensioni culturali, il cui incontro/scontro può danneggiare la comunicazione o renderla addirittura impossibile.

Nel primo esempio, la sorpresa e la delusione di Juanita potrebbero spiegarsi non soltanto con il rapporto che intercorre tra le due persone, ma anche con il rifiuto netto e immediato dell'invito da parte di Anne. Nella cultura messicana, infatti, ci si aspetta che l'invito venga in prima istanza accettato (sia pure con riluttanza e senza una vera intenzione di aderirvi).

Gli studenti del secondo esempio testimoniano il forte senso di gruppo e di comunità che esiste in diverse culture orientali, tra cui quella cinese. La lode pubblica ad un singolo individuo causa tensione ed imbarazzo.

Nel terzo esempio, Simon presume che, come nella sua cultura, anche in quella americana sia legittimo ed accettabile chiedere quanto guadagna una persona – ma lo sconcerto di Jim prova il contrario.

¹ Lend, Lingua e Nuova Didattica, www.learningpaths.org

In teoria, siamo liberi di parlare o di stare in silenzio, di scegliere gli argomenti di conversazione, di fare richieste, inviti e complimenti, di accettare o rifiutare... ma in realtà la cultura condiziona fortemente questa nostra apparente libertà. Come bene illustra la citazione iniziale, le interazioni sociali, verbali e non verbali, sono sempre regolate da norme, per lo più implicite, la cui forza appare particolarmente evidente quando, come negli esempi proposti, vengono sia pure inconsapevolmente violate. La competenza pragmatica interculturale studia appunto queste norme e come esse condizionano i comportamenti comunicativi.

1. LA COMPETENZA PRAGMATICA NELL'AMBITO DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE

I fallimenti nella comunicazione sono spesso dovuti «all'incapacità di capire ciò che si intende attraverso ciò che viene detto» (Thomas 1983: 91). In altre parole, il significato di un enunciato non è interamente espresso dal senso letterale delle parole, il che aveva già portato Austin (1962) a distinguere il *significato proposizionale* (ciò che viene detto) rispetto al *significato illocutorio* (ciò che il parlante intende dire), ma anche rispetto all'*effetto perlocutorio* sull'ascoltatore. Un enunciato come *Hai l'orologio?* potrebbe essere interpretato, in termini di atto di parola o funzione comunicativa, come una domanda riguardo al *possesso* di un oggetto, ma in molti contesti verrebbe interpretata invece come una *richiesta indiretta* (*Che ore sono?*). L'interlocutore in questo caso capisce la vera natura della domanda e probabilmente risponderà in modo adeguato (*Sono le sette*), ma in altri casi questa condivisione di significati tra i parlanti non è così scontata. Sulla base di queste considerazioni possiamo allora interpretare alcune definizioni di *competenza pragmatica* elaborate nel corso del tempo:

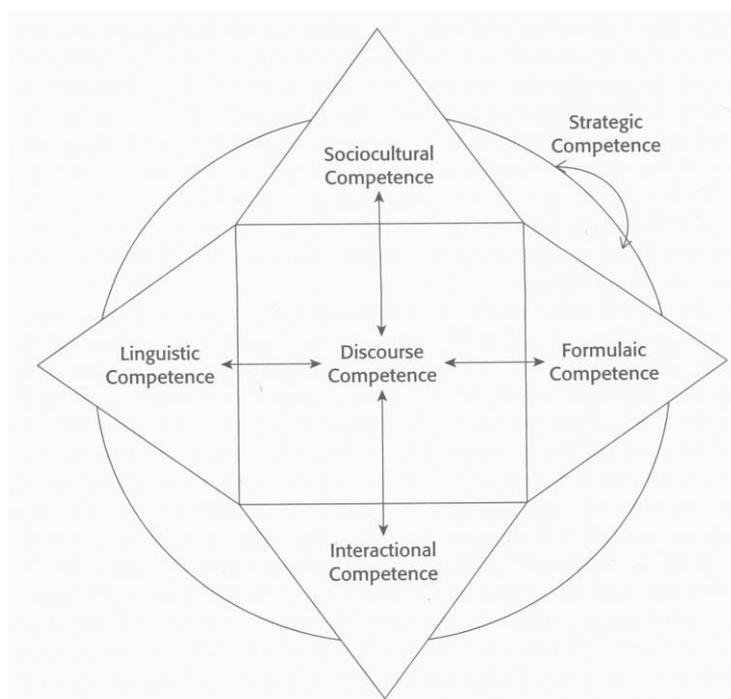
lo studio della lingua dal punto di vista dei suoi utilizzatori, in particolare delle scelte che fanno, dei limiti che incontrano nell'usare la lingua nelle interazioni sociali, e degli effetti che il loro uso della lingua ha sugli altri partecipanti nell'atto comunicativo (Crystal 1985: 364).

lo studio del significato del parlante e dell'ascoltatore creato nelle loro azioni congiunte, che comprendono sia segnali linguistici che non linguistici nel contesto di attività organizzate dal punto di vista socioculturale (Lo Castro 2003: 15).

Poiché la competenza pragmatica riguarda il fulcro dell'attività comunicativa, ossia l'uso concreto della lingua per agire in un contesto sociale, non stupisce che essa occupi un posto centrale in tutti i modelli di competenza comunicativa interculturale, anche se la terminologia adottata per farvi riferimento è diversa (Canale e Swain, 1980; Bachman, 1990; Celce-Murcia *et alii*, 1995; Byram, 1997). Nel modello di Bachman (1990), ad esempio, la competenza *organizzativa*, che comprende la conoscenza delle unità linguistiche e di come queste vengono combinate tra loro per produrre frasi e discorsi, interagisce in modi complessi con la competenza *pragmatica*. Quest'ultima implica una competenza *illocutoria*, ossia (come abbiamo visto poco sopra) l'abilità di gestire atti di parola e funzioni comunicative, ed una competenza *sociolinguistica*, ossia l'abilità di scegliere le forme linguistico-comunicative, e le strategie per implementarle, più adatte al contesto.

Anche il più recente modello di Celce-Murcia (Fig. 1, tratta da Celce-Murcia, 2007: 45), pur non citando il termine “pragmatico”, pone in posizione centrale la competenza *discorsiva*, punto di incontro e snodo tra le competenze *linguistica*, *socioculturale*, *interazionale* e *formulaica*, e largamente coincidente con la competenza *pragmatica*, che riguarda proprio l’organizzazione dei significati nel *discorso* orale e scritto. In questo modello è interessante notare come sia i modi di eseguire gli atti di parola (incluse le mosse usate nella conversazione), sia i mezzi paralinguistici/non verbali siano inclusi in una competenza definita *interazionale*. Allo stesso tempo, una competenza *formulaica* è richiesta per gestire quei “pezzi di lingua” (*chunks*), come collocazioni, idiomi, espressioni “prefabbricate”, spesso usati nelle interazioni verbali: elementi come *Se capisco bene... Figurati!... Mi segui?... Nella misura in cui... Per farla breve...* Infine, un ruolo trasversale è svolto dalla *competenza strategica*, l’abilità di gestire problemi a tutti i livelli della competenza, sia per compensare eventuali interruzioni nella comunicazione, sia per ottimizzarne e rinforzarne l’efficacia (Mariani, 2012).

Fig. 1 – Il modello di competenza comunicativa secondo Celce-Murcia



Nel Quadro Comune di Riferimento per le Lingue (2002), le *competenze pragmatiche* sono citate per ultime nell’elenco delle componenti della competenza linguistico-comunicativa, quasi ad implicare che le precedenti componenti (linguistiche e sociolinguistiche) concorrono congiuntamente, come nel modello di Celce-Murcia in Fig. 1, a realizzare quella *competenza di azione comunicativa interculturale* che è alla base del modello linguistico e pedagogico del Quadro. Ritroviamo così nelle competenze pragmatiche una competenza *discorsiva*, cioè l’abilità di concepire, strutturare e pianificare

il discorso orale e scritto tenendo conto del contesto², e una competenza *funzionale*, cioè l'abilità di gestire macrofunzioni (ad esempio, descrizione, narrazione, argomentazione) e microfunzioni (ad esempio, domandare, rispondere, dare, accettare e rifiutare permessi e suggerimenti)³. In questo ambito rientra l'abilità di utilizzare in maniera efficace e flessibile gli schemi interazionali (copioni o *scripts*), in cui sono codificate e strutturate molte sequenze di azioni comunicative, dalle forme più semplici, come domanda-risposta e richiesta-accettazione/rifiuto, agli schemi generali più complessi, come acquistare merci o servizi in un negozio o interagire con un medico nel corso di una visita.

È evidente che, comunque si voglia descrivere la competenza pragmatica e le sue componenti, il taglio *culturale* e *interculturale* è sempre presente e ne costituisce un aspetto essenziale. Scegliere di dire o di non dire *Grazie* in un certo contesto, sapere quanto tempo è possibile aspettare prima di fornire una risposta ad una domanda, decidere il livello di formalità, cortesia e franchezza (*directness*) con determinati interlocutori in particolari situazioni, sono tutti esempi di tematiche comunicative che richiamano norme stabilite sia dalla propria cultura che dalla cultura dell'interlocutore, norme che, di conseguenza, condizionano i relativi comportamenti verbali e non verbali nell'interazione. La dimensione pragmatica della comunicazione riguarda dunque sia le interazioni nella lingua materna sia quelle in cui si usano lingue straniere o seconde, con l'implicazione che quanto più distanti sono i sistemi culturali degli interlocutori, tanto più rilevante diventa l'abilità di gestire l'interazione in modo efficace e sensibile ai contesti interculturali.

2. FORME LINGUISTICHE E NORME CULTURALI

La pragmatica si colloca così all'intersezione tra lingua e cultura, in quel territorio dove i comportamenti linguistici si interfacciano più strettamente con le norme culturali. Queste due dimensioni hanno dato origine a due filoni distinti di studio e ricerca, identificati rispettivamente come *pragmalinguistica* e *sociopragmatica*.

Il primo settore indaga le risorse linguistiche a cui attingono i parlanti per trasmettere significati, insieme alle strategie con cui riescono a portare a termine il loro atto comunicativo in modo efficace e adatto al contesto. Inclusi in queste risorse sono i diversi accorgimenti utilizzati per rendere l'enunciato più o meno formale, cortese e diretto in base ai rapporti tra gli interlocutori e alle caratteristiche del contesto. Lo stesso atto di parola con cui si intende *scusarsi*, ad esempio, può essere espresso con un semplice *Scusa!* piuttosto che con una frase molto complessa come *Mi chiedo se sarà mai possibile che lei mi possa scusare*, ovviamente insieme a tutte le varianti intermedie che realizzano gradi diversi di intensità dell'enunciato. La disponibilità di una gamma di forme linguistiche nel parlante, soprattutto in una lingua seconda o straniera, condiziona fortemente l'efficacia e l'adeguatezza del messaggio: per questo il livello di competenza

² Di questa competenza il Quadro fornisce scale esemplificative relative alla flessibilità (o adattabilità alle circostanze), alla gestione dei turni di parola, allo sviluppo tematico e alla coerenza e coesione testuale.

³ Di questa competenza il Quadro fornisce due scale esemplificative di carattere generale, relative alla fluency nel parlato e alla precisione delle asserzioni.

linguistica raggiunto da un parlante è cruciale nel determinare la qualità della sua prestazione pragmatica⁴.

L'altro aspetto di questa competenza, cioè quello *sociopragmatico*, riguarda invece le norme culturali che condizionano l'agire sociale, compresa la scelta dei comportamenti verbali. Leech (1983: 10) ha definito questo aspetto come «l'interfaccia sociologica della pragmatica, con riferimento alle percezioni sociali sottese all'interpretazione e prestazione dell'azione comunicativa da parte del partecipante [all'interazione]». Qui entrano in gioco le dimensioni culturali, tra cui hanno grande importanza il grado di distanza sociale e le relazioni di potere tra gli interlocutori, che determinano differenti livelli di imposizione, a loro volta riflessi nelle scelte linguistiche conseguenti.

L'interfaccia tra forme linguistiche e dimensioni culturali è spesso complessa e può portare facilmente ad incomprensioni e malintesi. Uno studente giapponese, ad esempio, sulla base di una percezione dell'inglese come lingua “egitaria e democratica” può sottostimare le relazioni di potere che comunque esistono tra gli interlocutori. Questo può portarlo ed utilizzare una forma molto diretta ed esplicita di richiesta, rivolta al suo docente, come *I want you to read my essay* (“Voglio che mi legga il mio saggio”), forma il cui equivalente in giapponese è accettabile nello stesso contesto, ma che in inglese suona molto scortese perché non tiene conto delle relazioni di potere e di *status* tra parlante ed ascoltatore (Tanaka, 1988). Gli stereotipi nella percezione delle lingue e dei relativi parlanti (a volte alimentati anche dagli stessi percorsi di apprendimento di una lingua seconda o straniera) sono dunque sempre una fonte di potenziali malintesi. Proprio per questo l'acquisizione di *scripts* o copioni specifici di una cultura può limitare i casi di “fallimento pragmatico”, oltre che arricchire la conoscenza della cultura stessa.

3. LE DIMENSIONI DELLA COMPETENZA PRAGMATICA

Come ogni competenza, anche quella pragmatica implica l'interazione dinamica fra diversi aspetti: le *conoscenze*, le *abilità*, le *convinzioni* e gli *atteggiamenti* sottesi.

Abbiamo già notato come le *conoscenze dichiarative* relative alle forme linguistiche, agli aspetti socioculturali e alle dimensioni (inter)culturali condizionino l'adeguatezza e l'efficacia pragmatica degli enunciati. La disponibilità effettiva di conoscenze lessicali e grammaticali, legata allo stadio di interlingua del parlante, può limitare la scelta delle forme con cui realizzare linguisticamente le proprie intenzioni comunicative. Allo stesso modo, l'ampiezza delle conoscenze socioculturali determina il grado in cui un enunciato si rivela più o meno adatto al contesto: la consapevolezza, ad esempio, di come sono strutturati in una certa cultura le relazioni tra le classi sociali, tra i sessi, tra le generazioni, tra i gruppi etnici, politici o religiosi, fornisce al parlante delle informazioni essenziali, sia per cogliere il significato profondo di quanto viene detto o scritto, sia per produrre a sua volta enunciati sensibili alle varianti del contesto. Nella stessa ottica, anche la consapevolezza della distanza tra la propria cultura e quella dei propri interlocutori, delle somiglianze e delle diversità tra le culture, e delle differenze anche all'interno delle singole culture, aiutano il parlante a gestire con maggiore equilibrio i

⁴ Si veda Manili (2007) per una discussione del rapporto tra grammatica e pragmatica nell'italiano lingua seconda.

rapporti interpersonali, riducendo i rischi dell'etnocentrismo e la formazione di stereotipi.

Tuttavia, questa ampia gamma di conoscenze dichiarative (o “saperi” linguistici e socioculturali), per risultare effettivamente utile nella comunicazione, deve potersi tradurre in corrispondenti *abilità* (o “saper fare”). Così la conoscenza di strutture linguistiche per chiedere un permesso, da *Va bene se...?* a *Posso...?*, da *Ti spiace se...?* fino a *Le spiacerebbe se...?* o *Sarebbe possibile che...?* deve accompagnarsi all'effettiva capacità, da parte del parlante, di recuperare prontamente dalla memoria le strutture stesse e di utilizzarle, operando scelte in tempo reale, non soltanto in modo corretto linguisticamente ma anche adeguato pragmaticamente, cioè in sintonia con le caratteristiche socioculturali del contesto.

In particolare, la competenza pragmatica comprende un'ampia gamma di abilità: innanzitutto, l'abilità di eseguire atti di parola o atti linguistici (di cui ci occuperemo nel prossimo paragrafo), ma anche le abilità di interpretare e trasmettere significati al di là del senso letterale delle parole, di capire e produrre sequenze di discorso padroneggiando l'alternanza dei turni, di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti dimostrando sensibilità verso l'interlocutore. Trasversali a tutte queste abilità basilari sono la capacità di sciogliere l'ambiguità degli enunciati, colmando così il possibile divario tra “ciò che si dice e ciò che si intende”, e la capacità di compiere scelte verbali e non-verbali che tengano conto dei livelli di cortesia e formalità richiesti dal contesto.

Infine, queste conoscenze e queste abilità richiedono di essere qualificate ed orientate attraverso il filtro di opportune *convinzioni* e *atteggiamenti* (“saper essere” o “competenza esistenziale” secondo il Quadro Comune Europeo). Entrano qui in gioco le differenze individuali, cioè i valori, le motivazioni, gli stili cognitivi e i tratti della personalità che incidono profondamente sulle scelte linguistico-comunicative del singolo parlante e in ultima analisi sui comportamenti verbali e non verbali. Parliamo delle convinzioni o rappresentazioni mentali che ciascuno si costruisce riguardo, ad esempio, al valore della propria lingua e cultura e delle lingue e culture altrui, alla natura dell'interazione sociale, compresa la possibilità di gestire o meno l'interazione cooperando con il proprio interlocutore, al valore attribuito alla negoziazione dei significati in contesti multiculturali. Ciò che è particolarmente interessante è il fatto che le *convinzioni* non sono puramente costruzioni cognitive, ma si strutturano nel tempo in *atteggiamenti*, cioè in disposizioni affettive che implicano accordo o disaccordo, accettazione o rifiuto, giudizi positivi o negativi, condizionando così la possibilità di utilizzare in modo efficace conoscenze e abilità. Le effettive scelte pragmatiche sono ad esempio condizionate dalla disponibilità ad accogliere punti di vista diversi dal proprio, dall'apertura a sistemi di valori differenti, dal grado di tolleranza dell'ambiguità e della conseguente ansia nei rapporti interculturali, dal grado di flessibilità nel ridefinire i propri comportamenti in relazione agli stimoli provocati da nuove situazioni.

Questa visione allargata della competenza come interazione continua tra diverse componenti cognitive, affettive e sociali, oltre ad evitare una concezione puramente “tecnicistica” dell'agire linguistico, ha profonde implicazioni, come vedremo, sia sulla descrizione dei comportamenti possibili di fronte alle sollecitazioni dei contesti, sia sulle prospettive pedagogiche con cui affrontare lo sviluppo della competenza pragmatica nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue.

4. GLI ATTI LINGUISTICI E LA LORO SEQUENZA NELLA CONVERSAZIONE

In una prospettiva di competenza comunicativa interculturale come *competenza di azione sociale*, gli *atti linguistici* con cui si realizzano le diverse funzioni comunicative occupano naturalmente una posizione centrale⁵. Parlare, in questa ottica, è sempre agire, cioè incidere sul contesto sociale e sui suoi partecipanti. Le scelte linguistiche hanno sempre una forza che, nelle situazioni più formali o addirittura ritualizzate, può equivalere all'imposizione di norme, come negli enunciati *Vi dichiaro marito e moglie* o *In nome del popolo italiano, la Corte d'Appello dichiara l'imputato colpevole*. Come si è già notato, la forza dell'enunciato come azione sociale è sempre proporzionale al contesto: l'inizio di un lavoro può essere segnalato dal più informale *Allora, dai, cominciamo?* a *Possiamo aprire i lavori?* fino agli enunciati più formali come *Dichiaro aperta la seduta*, per giungere a *In piedi, entra la Corte!*

La realizzazione di funzioni comunicative come domandare e rispondere, esprimere emozioni e atteggiamenti, fare, accettare o rifiutare offerte e inviti, è dunque in relazione dinamica con i possibili relativi esponenti linguistici, nel senso che più forme linguistiche possono essere utilizzate per esprimere lo stesso atto di parola, così come una singola forma linguistica può realizzare diversi atti di parola. Per fare una richiesta, ad esempio, è disponibile una gamma variegata di esponenti linguistici: *Apri la finestra! Puoi aprire la finestra, per favore? Scusi, Le spiacerebbe aprire la finestra? Non le darebbe fastidio se aprissi la finestra, vero?*, che naturalmente implicano una scelta che tenga conto dei livelli di formalità, di cortesia e di franchezza o immediatezza relativi al contesto. Per converso, un singolo enunciato apparentemente solo dichiarativo come *Ecco, piove!* può in realtà, a seconda dei contesti, trasmettere significati molto diversi: ad esempio, esprimere un'emozione (*Che noia, piove ancora!*), fare una proposta (*Piove, rientriamo?*), recriminare (*Te l'avevo detto di portare l'ombrello!*).

Occorre anche notare che gli atti linguistici vengono spesso realizzati sotto forma di *sequenze*, che nella loro forma minima corrispondono alle cosiddette *coppie adiacenti*: saluto/risposta al saluto, domanda/risposta, offerta/accettazione o rifiuto, e così via. In realtà le opzioni disponibili ai parlanti possono essere numerose e dare adito a sviluppi diversificati della conversazione. Anche un semplice complimento può provocare diversi tipi di risposta: ad esempio, secondo quanto riportato nello studio di Frescura (1996) riguardo all'italiano, un complimento espresso con un enunciato come *Che bella camicia!* può stimolare reazioni diverse:

- un semplice ringraziamento: *Grazie!*
- un'accettazione compiaciuta: *Eh sì, sai quanto ci ho messo a trovarla!*
- un ricambio: *Ma anche la tua è bellissima!*
- una minimizzazione o deflessione: *È vecchia come me! / L'ho comprata per poco al mercato!*
- anche una non-accettazione o un rifiuto netto: *Davvero la trovi bella? Non mi sembra che mi stia bene. / Ma figurati, dai!*

⁵ Fanno parte degli ambiti di studio della pragmatica, oltre agli atti linguistici, fenomeni come l'ambiguità, la deissi, il principio di cooperazione (e le sue eccezioni), la cortesia e l'organizzazione della conversazione (Bettoni, 2006). Una varietà di atti linguistici (richieste, proteste, scuse) nell'uso dell'italiano come lingua seconda è analizzata da Nuzzo (2007).

Culture diverse trattano i complimenti in modo diverso, sia nella frequenza con cui vengono fatti, sia riguardo agli oggetti o situazioni a cui fa riferimento il complimento, sia nelle diverse modalità di risposta. Ad esempio, negli studi riportati da Bettoni (2006), gli americani fanno meno complimenti dei francesi e degli egiziani, e i popoli occidentali fanno riferimento all'aspetto fisico, alle abilità personali e alle cose possedute mentre i cinesi sottolineano la competenza dell'interlocutore. Inoltre, tra culture possono esistere somiglianze e differenze che chiamano in causa altri fattori, come le questioni di genere: ad esempio, le ragazze americane ed egiziane sembrano nominare l'aspetto fisico in modo simile, mentre i maschi egiziani lo nominano più di quelli americani.

Nell'organizzazione della conversazione, le sequenze di atti linguistici possono essere però composte da più enunciati con cui gli interlocutori si avvicendano nei loro turni di parola. Per chiudere una conversazione, ad esempio, normalmente non basta un brusco *Bene, ciao!* – *Ciao!*, ma occorrono più turni, che possono comprendere

- il segnale del termine della conversazione:

A: *Va bene, allora siamo intesi.*

B: *Sì, sì, grazie.*

A: *Allora ci pensi tu alla mamma?*

B: *Certo, non preoccuparti!*

- uno o più turni di pre-chiusura:

A: *D'accordo.*

B: *OK.*

A: *Salutami Giorgio.*

B: *Certo.*

- il saluto finale:

A: *Bene, a presto!*

B: *Ciao!*

La lunghezza e l'organizzazione di queste sequenze è soggetta, come in ogni esempio di interazione pragmatica, a restrizioni e condizionamenti determinati dal contesto, dal rapporto tra gli interlocutori e dalle regole sociali delle singole culture. Anche nel caso apparentemente semplice della chiusura di una conversazione si possono nascondere insidiose "trappole culturali": non è infrequente che un americano termini una conversazione con una persona appena conosciuta con l'equivalente di un enunciato del tipo *Bene, allora ci vediamo a pranzo uno di questi giorni.* Se l'interlocutore percepisse questo enunciato come un invito e rispondesse *Sì, d'accordo, quando? Venerdì può andar bene?* provocherebbe sicuramente un certo imbarazzo, poiché quello che appare come un invito funziona in realtà solo come un semplice modo di segnalare la chiusura della conversazione. Questo è un esempio del *transfer negativo* che, in mancanza di una consapevolezza dei differenti sistemi pragmatici tra la L1 e la L2/LS, può portare una persona ad applicare nell'interazione interculturale gli stessi criteri che userebbe nella sua L1.

5. INDIVIDUI, CONTESTI E CULTURE

Come si è sottolineato più volte, la negoziazione di significati avviene sempre tenendo presenti diversi livelli di interazione. Esiste un livello *socioculturale*, in base al quale, ad esempio, alcuni argomenti di conversazione sono più o meno accettati all'interno delle singole culture: domande come *Sei ancora ingrassato?* o *Quanto pesi?* potrebbero suonare come sconvenienti in diverse culture occidentali, poiché mettono in pericolo la faccia (cioè l'autostima) dell'interlocutore – non così però nella cultura vietnamita. Tuttavia, se l'interazione avviene tra amici intimi, ossia al livello *psicologico* dei singoli individui coinvolti, la domanda potrebbe essere accettabile. Sempre a livello psicologico, una domanda come *Sei ancora dimagrito?* potrebbe risultare poco gradita ad una persona che soffre del problema opposto, ossia la perdita di peso. Infine, a livello *situazionale*, nel contesto di una interazione medico-paziente, le stesse domande potrebbero suonare legittime, poiché non violano nessun tabù sociale ma rientrano nelle aspettative legate alla situazione specifica.

Ad un livello *culturale*, che si riferisce a ciò che un gruppo di persone hanno in comune e che li rende spesso diversi da altri gruppi, si contrappongono così un livello *personale-psicologico*, che si riferisce a ciò che rende un individuo unico, diverso anche rispetto al gruppo a cui appartiene, e un livello *situazionale*, in cui contano le caratteristiche dello specifico contesto, comprese le *relazioni* tra gli interlocutori: il loro status relativo e i rapporti di potere (ad esempio, dirigente/impiegato), il livello di distanza sociale e psicologica (ad esempio, amici intimi/conoscenza occasionale), e l'importanza o intensità implicata dall'atto di parola (ad esempio, la richiesta di una matita/la richiesta di un prestito di un'ingente somma di denaro). Questi diversi livelli di interazione rendono esplicite le differenze che possono esistere non solo *tra culture*, ma anche *all'interno della stessa cultura*.

6. IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE

La pur rapida sintesi, fatta nei paragrafi precedenti, di quanto è implicato nello sviluppo della competenza pragmatica interculturale mostra quanto possa essere impegnativo ogni percorso di “insegnamento” di questa competenza. In effetti è stato sottolineato che, anche in contesti di apprendimento di una seconda lingua (L2), in cui cioè la lingua insegnata è parlata nell'ambiente circostante, e *in mancanza di espliciti interventi pedagogici*, occorrono fino a dieci anni perché una persona possa dirsi pragmaticamente “competente” a livello di un madrelingua (Ishihara e Cohen, 2010). In contesti di apprendimento di una lingua straniera (LS) i tempi possono essere assai più lunghi. È lecito quindi interrogarsi su quanto un processo di apprendimento /insegnamento di una L2/LS possa giovare di interventi pedagogici che siano almeno di supporto allo sviluppo di questa competenza.

Mai come nel caso della competenza pragmatica interculturale è tuttavia importante ricordare la complessità del concetto di “competenza”. Il mero possesso di *conoscenze* dichiarative, siano esse di tipo linguistico (relative cioè agli esponenti linguistici con cui realizzare gli atti di parola, o ciò che abbiamo chiamato la componente *pragmalinguistica*) o di tipo socioculturale (le norme e i valori culturali che sottendono alle scelte linguistiche, o ciò che abbiamo chiamato la componente *sociopragmatica*) non garantisce di

per sé la *capacità* di comunicare in modo pragmaticamente efficace e pertinente. Inoltre, la complessità e la ricchezza delle implicazioni socioculturali dietro i comportamenti linguistici di una certa cultura non possono essere apprese in modo esaustivo: non è possibile, in altre parole, immaginare di poter far fronte alle richieste comunicative di tutti i possibili contesti in cui ci si può trovare a interagire grazie ad una conoscenza preventiva dei fattori in gioco.

D'altro canto, i comportamenti verbali e non-verbali dipendono sempre strettamente dalla sensibilità degli interlocutori, ossia dalla capacità di rendersi conto delle caratteristiche dei contesti. Nel precedente paragrafo, ad esempio, si è visto come saper differenziare tra i diversi livelli psicologico, situazionale e culturale, in modo da adattare di conseguenza le proprie scelte linguistiche, non sia affatto semplice: implica un decentramento personale ed una sensibilità alle differenze che, partendo dal riconoscimento delle diversità individuali, sappia nel contempo superare i rischi dell'etnocentrismo per aprire la via ad una disponibilità al nuovo e al diverso. Questo percorso, inoltre, richiede la disponibilità della persona a correre rischi, sia pure ragionevoli, sia in fase di produzione che in fase di ricezione, ad accettare, almeno entro certi limiti, l'ambiguità dei contesti, e a sviluppare una flessibilità che è al contempo cognitiva ed affettiva. Si tratta dunque, come abbiamo già detto, di integrare l'acquisizione di *conoscenze* e di *abilità* con una gamma articolata di *convinzioni* e *atteggiamenti* individuali.

L'importanza degli atteggiamenti è ulteriormente sottolineata dal fatto che, anche nel caso in cui siano presenti conoscenze e abilità adeguate, per cui si *potrebbe* interagire in modo pragmaticamente adeguato, non è detto che si *voglia* adeguarsi alle norme e ai valori culturali chiamati in causa da un certo contesto. In altre parole, la soggettività del parlante comprende anche la sua eventuale indisponibilità a comportarsi come farebbe un membro della cultura a cui appartiene il suo interlocutore: «Lo sforzo di essere competenti in senso interculturale non significa assimilazione nella cultura-bersaglio» (Pohl, 2004: 6). Sono in gioco infatti importanti fattori di *identità* personale e sociale che possono indurre la persona ad opporre resistenza nei confronti di valori che non condivide a scapito dei suoi valori originari, particolarmente quando i sistemi valoriali delle due culture in gioco sono molto distanti. Ad esempio, un parlante di giapponese L2, pur essendo a conoscenza che nel rivolgersi ad una persona anziana maschile si usano di solito espressioni che dimostrano non solo cortesia, ma anche umiltà e deferenza, potrebbe decidere di non seguire questa prassi perché non disposta a mostrare un elevato livello di umiltà, magari come conseguenza dell'appartenere a strutture sociali di tipo più egualitario.

Chi intende comunicare in modo pragmaticamente efficace si trova così a dover mediare tra i comportamenti verbali e non-verbali suggeriti dalla sua cultura e quelli, potenzialmente anche molto differenti, suggeriti dalla conoscenza di una cultura "altra" da sé. Questo conflitto non può essere risolto una volta per tutte con l'adozione di comportamenti predeterminati, ma deve essere piuttosto gestito in modo flessibile e dinamico nei diversi contesti. «Piuttosto che insegnare loro ad essere cortesi, agli apprendenti dovrebbe essere fornita la possibilità di scegliere tra l'essere cortesi o scortes» (Davies, 1986: 121). A fronte di un'alternativa così drastica, tuttavia, si può dire che ciò di cui le persone hanno bisogno è di prestare attenzione ai comportamenti linguistici, propri e dei propri interlocutori, in modo da sviluppare gradatamente una sempre maggiore consapevolezza che li renda capaci di fare scelte personali appropriate,

avendo ben chiare le conseguenze che queste loro scelte possono avere sullo sviluppo dell'interazione e sulla realizzazione dei loro scopi comunicativi.

Questa "attenzione critica" ai processi della comunicazione interculturale potrebbe così portare i partecipanti ad un evento comunicativo a negoziare una sorta di "terzo spazio", diverso da entrambe le culture di appartenenza (Kramsch, 1993), ossia una "convergenza ottimale", basata sul rapporto tra la soggettività dei parlanti ed il loro uso della L2/LS (Hall, 2012), che li metterebbe in grado di interagire efficacemente in ambienti interculturali. Non a caso, l'esigenza di "creare nuovi spazi condivisi" si è fatta particolarmente sentire nel caso dell'inglese, parlato ormai come lingua franca e in misura sempre maggiore in contesti in cui entrambi gli interlocutori non sono parlanti nativi, e non condividono dunque né le rispettive culture, né le originali culture associate alle diverse forme di inglese parlate nel mondo (Murray, 2012).

In questa ottica sarà così utile distinguere tra una competenza pragmatica *ricettiva*, in cui la conoscenza e la pratica delle norme culturali e della conseguente variabilità pragmatica può essere di grande utilità per gli studenti, e una competenza pragmatica *produttiva*, in cui primaria resta la prerogativa dei parlanti di operare scelte consapevoli e di negoziare con i loro interlocutori modi possibili di interagire che siano rispettosi dei retroterra culturali di entrambe le parti.

7. POSSIBILI APPLICAZIONI DIDATTICHE

Le considerazioni sin qui svolte invitano a valutare i possibili interventi didattici nei contesti di apprendimento/insegnamento formale di una lingua seconda o straniera (ma con evidenti, possibili e fruttuose integrazioni in un curriculum di *educazione linguistica* complessiva) non come "insegnamento" nel senso di trasmissione passiva di conoscenze linguistiche o culturali, né come "addestramento" tecnicistico a comportamenti standardizzati. Se un'attenzione specifica ai fenomeni pragmatici è di indubbio valore per gli studenti di una lingua seconda, ed è ancora più necessaria per gli studenti di una lingua straniera (cf. ad esempio Kasper, 1997; Rose e Kasper, 2001; Kasper e Rose, 2002; Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor, 2003; Martínez-Flor *et alii*, 2003; Alcón e Martínez-Flor, 2008), rimangono da progettare le forme in cui potrebbero articolarsi dei possibili interventi didattici.

Anche se questi interventi possono avere carattere *implicito*, nel caso in cui si mettano gli studenti in condizione di fare esperienza di contesti e situazioni di uso della lingua che chiamano in causa fenomeni pragmatici interculturali, essi assumono particolare rilevanza quando l'attenzione degli studenti è sollecitata *esplicitamente*, poiché, come si è visto, è cruciale stimolare la consapevolezza sia dei meccanismi pragmalinguistici che dei fattori sociopragmatici coinvolti in un'interazione. Obiettivo centrale ed irrinunciabile di ogni intervento didattico è infatti stimolare gli apprendenti a rilevare (*noticing*) il divario tra lo stato attuale delle loro competenze linguistiche e culturali ed il sistema della lingua-cultura seconda o straniera (Thornbury, 1997).

Questo lavoro sulla consapevolezza da parte dello studente può attuarsi tramite interventi sia *induttivi* che *deduttivi*. Mentre negli approcci di tipo *induttivo* gli studenti vengono stimolati ad osservare con attenzione degli esempi di interazioni, in modo da poter poi formulare delle ipotesi e giungere a generalizzazioni, sia pure provvisorie e prudenti, riguardo alle norme pragmatiche sottostanti, con approcci di tipo *deduttivo* si

possono fornire agli studenti esplicite informazioni su queste norme e chiedere quindi loro di analizzare esempi di interazioni alla luce delle conoscenze fornite. In pratica, questi due approcci possono essere anche integrati in una sequenza di attività didattiche, alternando momenti di scoperta di regolarità a momenti di applicazione a nuovi contesti. Ciò che conta in tutti questi casi è il *ruolo* che possono assumere gli studenti: non recettori passivi di conoscenze, ma esploratori attivi di fenomeni linguistici e culturali. Si tratta di un ruolo che è stato descritto, ad esempio, con il termine *apprendenti come ricercatori* (Tanaka, 1997) o *apprendenti come etnografi* (Roberts *et alii*, 2001), in cui l'aspetto metacognitivo, o di riflessione, discussione e presa di coscienza dei fenomeni linguistici e culturali, assume un'importanza determinante. Naturalmente, la raccolta di dati o esempi di materiali linguistici autentici da parte degli studenti è facilitata nei contesti di apprendimento di una seconda lingua; nel caso della lingua straniera si può fare ricorso a risorse come spezzoni di video, film e Internet.

Infine, come si è già accennato, resta importante la distinzione tra abilità pragmatiche *ricettive* e *produttive*. È certamente più agevole progettare attività didattiche che si basino sull'analisi di materiali linguistici autentici o semi-autentici in cui gli studenti possano affinare le loro abilità di ricezione, migliorando in tal modo la loro capacità di comprendere e apprezzare le scelte linguistiche e le relative norme socioculturali sottese nei comportamenti dei loro interlocutori. Rientrano in questo approccio compiti come il confronto di norme pragmatiche nella L1 e nella L2/LS (e nelle lingue che fanno comunque parte del repertorio linguistico individuale e della classe); il confronto tra interazioni dall'esito positivo o negativo, con la discussione dei fattori pragmatici che condizionano il successo o il fallimento delle interazioni; la condivisione di narrazioni di storie o esperienze personali, e in particolare di "incidenti critici" in cui cruciale diventa l'incontro o scontro tra sistemi culturali differenti.

Molto più complessa si presenta la pratica di abilità di *produzione*: gli studenti possono essere incoraggiati a mettersi alla prova, ad esempio, con la ricostruzione di dialoghi-campione, il completamento di mini-dialoghi, le simulazioni, le drammatizzazioni e i giochi di ruolo (in cui possono essere previste intenzioni comunicative diverse o contrastanti da parte degli interlocutori: ad esempio fare inviti e rifiutarli, fare richieste e rifiutare di aderirvi, scusarsi adottando strategie che implicano più turni di parola). La vera sfida per gli apprendenti, naturalmente, rimane il confronto "sul campo" e "in tempo reale" in contesti di interazione autentica: in questo senso l'intervento didattico riveste più il carattere di *supporto* e *preparazione* alle esperienze comunicative attraverso le quali si matura nel tempo la sensibilità pragmatica. Anche in questo caso, tuttavia, l'insegnamento di una lingua seconda o straniera può portare un contributo significativo, ad esempio incoraggiando gli studenti a tenere un "giornale di bordo" in cui annotare le loro osservazioni, proponendo momenti di condivisione e discussione di esperienze interculturali, stimolando gli studenti ad intervistare i loro partner in progetti di scambi scolastici o a mettersi alla prova in occasioni di viaggi e soggiorni in paesi stranieri⁶.

⁶ La competenza pragmatica non riguarda solo l'interazione orale, su cui si concentra questo contributo, ma anche la ricezione e la produzione di testi scritti, con particolare riguardo all'organizzazione del discorso (coerenza e coesione) e alla pianificazione del testo. Anche i principi che regolano queste attività comunicative sono culturalmente condizionati: le culture possono esibire regole differenti, ad esempio, per la strutturazione di un saggio accademico, per la narrazione di una storia o per la sequenza degli elementi che sviluppano un testo argomentativo.

L'Appendice riporta alcuni esempi di materiali e attività che possono fornire un punto di partenza per la progettazione di percorsi didattici finalizzati allo sviluppo della competenza pragmatica interculturale. In tutte queste attività la possibilità, offerta da classi multietniche, di confrontare opinioni personali e valori culturali diversi, costituisce un vantaggio significativo, che l'insegnante può sfruttare per mettere in luce ancor meglio i molteplici rapporti tra lingue e culture⁷.

8. CONCLUSIONE

La competenza pragmatica costituisce il cuore dell'apprendimento di una lingua (materna, seconda o straniera), poiché riguarda i modi in cui i messaggi «vengono concepiti, strutturati e adattati al contesto [...] usati per realizzare funzioni comunicative [...] e messi in sequenza secondo “copioni” interazionali e transazionali» (Quadro Comune di Riferimento per le Lingue, 2002: 150). Sviluppare una competenza comunicativa significa aumentare progressivamente la conoscenza e l'uso della lingua come *sistema strutturato* (lessicale, grammaticale, semantico, fonologico, ortografico) e come *sistema di interazione sociale*. La padronanza di questi sistemi non è fine a se stessa, ma costituisce la base per la propria *efficacia pragmatica*, cioè per agire linguisticamente e realizzare intenzioni comunicative, utilizzando la lingua ai fini della propria espressione personale e sociale.

Nel momento in cui si utilizzano le competenze linguistiche e sociolinguistiche a fini pragmatici, tuttavia, si attiva contestualmente il rapporto con la cultura sottostante, in quanto quelle competenze non sono mai neutre o universali, ma profondamente integrate con la cultura di cui sono anche una delle espressioni più significative. Le interazioni pragmatiche tra culture diverse diventano poi il terreno su cui si gioca, non soltanto l'efficacia della comunicazione, ma anche la negoziazione dell'identità dei parlanti e la costruzione di spazi interculturali improntati alla condivisione e alla collaborazione.

L'insegnamento/apprendimento di una lingua può e deve farsi carico di sostenere, con modalità in gran parte ancora da costruire, lo sviluppo di una competenza pragmatica interculturale come obiettivo trasversale ai curricoli, all'interno di un'educazione linguistica rispettosa dei repertori linguistici individuali ma aperta nel contempo alla mediazione e all'arricchimento reciproco.

⁷ Un recente contributo alla didattica della pragmatica per l'italiano L2 è fornito da Nuzzo e Gauci (2012). Il sito del progetto LIRA (Lingua e cultura italiana in rete per l'apprendimento) è dedicato agli aspetti pragmatici e culturali della lingua italiana: <http://elearning.unistrapg.it/firb/lira/?q=node/1006>

APPENDICE

ESEMPI DI MATERIALI E ATTIVITÀ

A. “Universale, culturale o personale?”⁸

Non è affatto semplice riferire un comportamento osservato a fattori universali, cioè validi in ogni cultura, piuttosto che culturali, ossia specifici di una singola cultura, o personali, relativi ad un singolo individuo. Solo la considerazione del contesto, e un'esposizione frequente ad esperienze concrete, possono gradualmente metterci in grado di definire, caso per caso, queste differenze. Tuttavia, gli apprendenti di una L2/LS possono essere aiutati a considerare in linea di principio questa tematica e ad affinare la loro sensibilità rispetto agli episodi culturali di cui sono stati o saranno partecipanti o testimoni.

Considerate e discutete questo elenco di comportamenti. Pensate che si tratti di comportamenti universali (U), culturali (C) o personali (P)? Se pensate che in qualche caso le risposte possano essere più di una, cercate di giustificare la vostra opinione fornendo degli esempi concreti.

1. Stringere la mano incontrando qualcuno.
2. Dimostrare gioia per la nascita di un bambino.
3. Andare al lavoro a piedi invece che con l'autobus.
4. Rispettare le persone anziane.
5. Chiedere scusa se si è inavvertitamente spinto qualcuno.
6. Fare un complimento ad una signora.
7. Terminare ogni pasto con un frutto.
8. Salutare facendo un inchino.
9. Coprirsi con indumenti caldi quando fa molto freddo.
10. Pagare il conto di un ristorante per tutti i commensali.

B. “Se ne può parlare?”⁹

Gli argomenti di cui è possibile parlare liberamente in determinati contesti e a seconda degli interlocutori differiscono molto da cultura a cultura. In molte culture occidentali, ad esempio, non si fanno solitamente domande sull'età del proprio interlocutore. Nella cultura cinese, invece, molti anziani non solo non si risentono, ma possono addirittura compiacersi di parlare della propria età perché possono in tal modo dimostrare di aver vissuto una lunga vita.

Supponete che due persone che non si conoscono o si conoscono poco stiano conversando. Secondo voi sarebbero accettabili o da evitare le seguenti domande, in italiano e nella vostra lingua materna (se diversa dall'italiano)?

⁸ Questa attività è ispirata da Paige *et alii.* (2004).

⁹ Le attività B, C e D sono adattate da Mariani (2012 e 2014).

<i>Domanda</i>	<i>Italiano</i>	<i>Lingua</i>
1. Quanto ha pagato la sua auto nuova? 2. Quanto guadagna al mese? 3. Quanti anni ha? 4. Quanto pesa? 5. Ha cambiato pettinatura? 6. Ha messo su peso ultimamente? 7. È sposato/a? 8. Ha figli? 9. Che lavoro fa sua moglie/suo marito? 10. Ha un fidanzato/una fidanzata? 11. Quando ha intenzione di sposarsi? 12. Pensate di avere figli presto? 13. Perché non avete figli? 14. Per che partito pensa di votare? 15. Che cosa pensa di fare dopo l'università?		

C. *“Invito a una festa”*

Considerate e discutete le seguenti situazioni e i comportamenti alternativi elencati.

- Quale potrebbe essere il comportamento più probabile o più accettato, *nel contesto culturale italiano*?
- Conoscete o avete esperienza di *contesti culturali* o *circostanze* in cui sarebbe più probabile o accettabile un altro dei comportamenti elencati, o anche un comportamento diverso?

1. Una persona, invitata ad una festa da un nuovo conoscente,
 - a. chiede se può portare anche il partner.
 - b. accetta e va alla festa da solo.
 - c. accetta e si presenta alla festa con il partner.

2. Quando l'invitato scopre che non conosce praticamente nessuno,
 - a. si siede o sta in piedi accanto alla persona che lo ha invitato.
 - b. aspetta di essere presentato agli altri.
 - c. si presenta, dando la mano a tutte le persone presenti.
 - d. aspetta che gli altri si presentino.

3. Quando il padrone di casa le/gli offre qualcosa da bere, l'invitato
 - a. accetta anche se non ha sete.
 - b. rifiuta e aspetta una successiva offerta.
 - c. accetta solo se ne ha voglia.
 - d. rifiuta e più tardi chiede da bere se non gli è stata rinnovata l'offerta.

4. L'invitato vorrebbe ancora un po' di un piatto che gli è piaciuto molto e quindi
 - a. si serve da sé.
 - b. chiede di averne ancora un po'.
 - c. aspetta che gli venga offerto.
 - d. fa finta di aver mangiato abbastanza.

D. "Non interrompere!"

Gli atteggiamenti nei confronti dell'interrompere (ad esempio, facendo domande) sono molto diversi da cultura a cultura. Mentre nella cultura nord-americana gli studenti vengono incoraggiati a fare domande e a dimostrare così di prendere parte attiva alla lezione, in altre culture lo stesso atteggiamento non è apprezzato. Ad esempio, un genitore Inuit (Esquimese), parlando con l'insegnante canadese del figlio, che apprezzava la sua partecipazione attiva in classe, rispose scusandosi per il comportamento del figlio. Anche nella cultura cinese i bambini vengono incoraggiati a non parlare troppo e soprattutto a non fare troppe domande.

A. Immaginate di essere in classe mentre l'insegnante sta spiegando. La/o interrompereste per chiedere chiarimenti o spiegazioni? Se sì, cosa direste?

	<i>Sì</i>	<i>Forse</i>	<i>No</i>
1. La/o interrompo direttamente, nel mezzo di una sua frase, per farle/gli una domanda o un commento.			
2. La/o interrompo alla fine della frase.			
3. Aspetto che abbia finito di parlare di un certo argomento o che faccia una pausa.			
4. Alzo la mano in silenzio e aspetto.			
5. Le/gli faccio capire che ho bisogno di interromperla /o con un'occhiata o un'espressione del volto.			
6. La/o interrompo ma mi scuso per l'interruzione.			
7. Non interrompo, ma faccio una domanda o un commento ad un compagno mentre l'insegnante sta parlando.			
8. Non interrompo, ma faccio una domanda o un commento ad un compagno alla fine della spiegazione.			

B. Confrontatevi con altri compagni.

- Prendete nota in particolare delle risposte su cui non siete d'accordo.
- Ci sono differenze tra le varie culture?
- Ci possono essere differenze all'interno della stessa cultura? In quali casi, per esempio?

E. "Scusami!"

Il completamento di mini-dialoghi può costituire una valida forma di esercitazione, anche se magari solo propedeutica a forme di interazione orale più autentiche. Sia pur condotta per iscritto, l'attività può far emergere con chiarezza ciò che gli studenti direbbero se posti in determinate situazioni. Vale la pena ricordare che in questo tipo di esercitazione gli studenti non dovrebbero pensare troppo prima di rispondere e non si dovrebbe prestare eccessiva attenzione alla correttezza grammaticale od ortografica (tranne nel caso in cui la forma grammaticale usata impedisca o danneggi la comunicazione).

Per scusarsi possono essere utilizzate molte diverse strategie. Spesso non è sufficiente un solo turno di parola ("Scusa!") ma, a seconda delle reazioni del proprio interlocutore, può essere necessario articolare le proprie scuse in diversi enunciati, con i quali si cerca, ad esempio, di

- *riconoscere la propria responsabilità ("Sì, è colpa mia", "Hai ragione, non dovevo farlo");*
- *spiegare il motivo o la situazione che hanno causato il disagio ("Il bambino non ha dormito tutta notte!", "Il treno era in forte ritardo...");*
- *offrirsi di riparare l'offesa ("Posso aiutarti in qualche modo?", "Va bene se mi fermo a finire il lavoro?");*
- *promettere che la cosa non succederà più ("Ti assicuro che farò più attenzione");*
- *riconoscere una propria debolezza ("Lo sai che sono così pigro!", "Sì, è vero, che stupido sono stato!").*

Che cosa direste nelle seguenti situazioni? Completate i dialoghi e poi confrontatevi con altri compagni.

1. Siete arrivati in ritardo ad un appuntamento ed il vostro amico sembra piuttosto irritato.

AMICO: È un'ora che aspetto!

TU:

AMICO: Avresti almeno potuto avvertirmi!

TU:

AMICO: Va bene, però un'altra volta cerca di essere in orario!

2. Dovevate consegnare una ricerca al vostro insegnante ma non l'avete ancora finita.

INSEGNANTE: Allora, è pronta la tua ricerca?

TU:

INSEGNANTE: Ma doveva già essere pronta settimana scorsa!

TU:

INSEGNANTE: Posso aspettare al massimo ancora due giorni.

TU:

3. Arrivate al lavoro in ritardo ed il vostro dirigente vi sta aspettando nel suo ufficio. Siete stati assunti da poco tempo e non è la prima volta che vi capita di arrivare in ritardo.

DIRIGENTE: Sa che ore sono?

TU:

DIRIGENTE: Ma non è la prima volta!

TU:

DIRIGENTE: Ho capito, ma aspettavamo solo lei per cominciare la riunione!

TU:

F. "Come ci si comporta da voi?"

Considerate queste situazioni. Fate domande opportune e rispondete, dando spiegazioni e chiarimenti sulla vostra cultura e/o su altre culture di cui avete esperienza diretta o indiretta. Per esempio:

A: Sono stato invitato a cena a casa di una persona che conosco da poco.

Come mi devo comportare? Devo portare qualcosa?

B: *Da noi, in Italia, ... Come ci si comporta da voi?*

C: *Da noi/Nella mia cultura invece, ...*

D: *Io so che in Inghilterra/in Francia/in Germania/in Spagna...*

1. È Natale/Pasqua/il compleanno di qualcuno/un'altra festa importante. Usa fare un regalo?
2. Vorrei invitare un amico a pranzo una domenica. Devo dirgli un'ora precisa?
3. Mi piacerebbe dare un appuntamento a una ragazza/a un ragazzo. Posso farlo liberamente?
4. A una festa mi offrono da bere più volte. Devo sempre accettare?
5. È morto il padre di un mio vicino di casa. Devo fargli le condoglianze? Quando? Come (con una telefonata, una visita di persona, un biglietto...)?
6. Altre situazioni di vostra scelta...

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Alcón Soler E., Martínez-Flor A. (2008), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, Multilingual Matters, Bristol.

Austin J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford.

Bachman L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.

Bardovi-Harlig K., Mahan-Taylor R. (2003), *Teaching Pragmatics*, U.S. Department of State Office of English Language Programs, Washington D.C.

Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Bari.

- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Canale M., Swain M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics*, 1, pp. 12-25.
- Celce-Murcia M. (2007), "Rethinking the role of communicative competence in language teaching", in Soler E., Jordan S. (eds.), *Intercultural language use and language learning*, Springer, Dordrecht, pp. 7-22.
- Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S. (1995), "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications", in *Issues in Applied Linguistics*, 6, 2, pp. 5-35.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford University Press, Firenze.
- Crystal D. (1985), *A dictionary of linguistics and phonetics*, Blackwell, Oxford.
- Davies E. (1986), "Politeness and the foreign language learner", in *Anglo-American Studies*, 6, pp. 117-130.
- Hall J.K (2012), *Teaching and researching language and culture*, Longman, Harlow.
- Ishihara N., Cohen A.D. (2010), *Teaching and learning pragmatics*, Longman, Harlow.
- Jiang W. (2000), "The relationship between culture and language", in *English Language Teaching Journal*, 54, pp. 328-334.
- Kasper G. (1997), "The role of pragmatics in language teacher education", in Bardovi-Harlig K., Hartford B. (eds.), *Beyond methods: Components of second language education*, McGraw-Hill Company, New York, pp. 113-136.
- Kasper G., Rose K.R. (2002), *Pragmatic development in a second language*, Language Learning Monograph Series, Blackwell, Oxford.
- Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Leech G. (1983), *Principles of pragmatics*, Longman, Harlow.
- Lo Castro V. (2003), *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Manili P. (2007), "L'insegnamento dell'italiano L2 tra grammatica e pragmatica", in *Perusia*, 2, 4, pp. 51-81.
- Mariani L. (2011), "Le strategie comunicative interculturali: Imparare e insegnare a gestire l'interazione orale", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 273-293: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1238/1450>
- Mariani L. (2012), *Le strategie comunicative interculturali*, www.lulu.com
- Mariani L. (2014). "La competenza strategica nell'interazione orale: Approcci teorici e prassi didattiche", in *Lingua e Nuova Didattica*, XLIII, 3, pp. 10-21.
- Martínez-Flor A., Usó-Juan E., Fernández-Guerra, A. (eds.) (2003), *Pragmatic competence and foreign language teaching*, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón.
- Murray N. (2012), "English as a lingua franca and the development of pragmatic competence", in *English Language Teaching Journal*, 66, 3, pp. 318-325.
- Nuzzo E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci, Roma.

- Paige R.M, Cohen A.D., Kappler Mikk B., Chi J.C., Lassegard P. (2004), *Maximizing study abroad: Strategies for language and culture learning and use*, Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minneapolis.
- Pohl G. (2004), “Cross-cultural pragmatic failure and implications for language teaching”, in *Second Language Learning and Teaching*, 4, 2, pp.1-10.
- Roberts C., Byram M., Barro A., Jordan S., Street B. (2001), *Language learners as ethnographers*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Rose K. R., Kasper G. (eds.) (2001), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tanaka K. (1997), “Developing pragmatic competence: A learners-as-researchers approach”, in *TESOL Journal*, 6, 3, pp. 14-18.
- Tanaka N. (1988), “Politeness: Some problems for Japanese speakers of English”, in *JALT Journal*, 9, 2, pp. 81-102.
- Thomas J. (1983), “Cross-cultural pragmatic failure”, in *Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 91-109.
- Thornbury S. (1997), “Reformulation and reconstruction: Tasks that promote ‘noticing’”, in *English Language Teaching Journal*, 51, 4, pp. 326-335.