

Parole che agiscono: esplorando la Pragmatica nell'insegnamento/apprendimento linguistico

Atef ZAIDI

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie,
atef.zaidi@univ-annaba.dz

Reçu: 29/09/2024 ; Accepté: 21/10/2025 , publié: 27/12/2025

RIASSUNTO: Il presente articolo analizza in modo approfondito la Pragmatica Interlinguistica (PI) nel contesto di italiano L2/LS. La Pragmatica Interlinguistica è un ambito di studio ibrido che unisce la pragmatica e la ricerca sull'acquisizione di L2/LS, con un'attenzione particolare all'interlingua. In questo lavoro presentiamo una panoramica storica di questo campo di ricerca, mostrando le sue tre fasi principali di evoluzione: la fase cross-culturale, la fase acquisizionale e la fase istruzionale. Lo studio distingue, altresì, tra competenza pragmalinguistica e sociopragmatica, accentuando l'importanza della consapevolezza meta-pragmatica. Lo studio ha rivelato la natura multiforme e dinamica della competenza pragmatica (CP), indicando le sfide metodologiche nella ricerca e nell'insegnamento della pragmatica nella L2/LS. I risultati evidenziano l'importanza di integrare la dimensione pragmatica nella didattica delle lingue, promuovendo un approccio che faciliti delle scelte linguistiche consapevoli e anche culturalmente adatte. Questo lavoro contribuisce agli studi istruzionali della Pragmatica Interlinguistica, colmando una lacuna nella ricerca sull'italiano L2/LS e offrendo spunti per future indagini e approcci didattici innovativi.

Parole chiave: Pragmatica, Pragmatica Interlinguistica, Competenza Pragmatica, italiano LS/L2, Meta-pragmatica

Words that act: Exploring Pragmatics in Language Teaching/Learning

ABSTRACT: This paper takes an in-depth look at Interlingual Pragmatics (IP) in the context of Italian L2/LS. Interlinguistic Pragmatics is a hybrid field of study that combines pragmatics and L2/LS acquisition research, with a focus on interlanguage. In this paper we present a historical overview of this field of research, showing its three main phases of evolution: the cross-cultural phase, the acquisition phase and the instructional phase. The study also distinguishes between pragmalinguistic and sociopragmatic competence, accentuating the importance of meta-pragmatics awareness. The study revealed the multifaceted and dynamic nature of pragmatic competence (CP), indicating methodological challenges in the research and teaching of pragmatics in L2/LS. The findings highlight the importance of integrating the pragmatic dimension into language teaching, promoting an approach that facilitates informed and also culturally appropriate language choices. This work contributes to the instructional studies of Interlinguistic Pragmatics, filling a gap in L2/LS Italian research and offering insights for future investigations and innovative teaching approaches.

KEYWORDS: Pragmatics, Interlinguistic Pragmatics, Pragmatic Competence, Italian FL/L2, Meta-pragmatics

Introduzione

Dagli anni '90 il campo della pragmatica interlinguistica ha registrato una crescita considerevole. Numerosi studi empirici ne hanno comprovato l'importanza, tuttavia sembra che i risultati delle ricerche tardino ad essere incorporati nella prassi dell'insegnamento delle lingue straniere.

La scarsa attenzione rivolta alla competenza pragmatica nell'insegnamento di L2/LS è particolarmente grave, considerando che diverse ricerche dimostrano come gli apprendenti di L2 non sviluppino automaticamente tale competenza con il progredire delle altre abilità linguistiche. Possono infatti raggiungere livelli avanzati di padronanza mantenendo difficoltà nell'adeguarsi alle norme pragmatiche della L2 (Kasper, 2005). Diversamente dalle regole grammaticali, le norme pragmatiche sono più flessibili e ancorate a contesti specifici, risultando meno evidenti per gli apprendenti (Ferrari *et al.*,

2012). Acquisire competenza pragmatica, dunque, non si limita all'apprendimento di regole chiare, ma richiede la percezione di modelli comportamentali e la riflessione su di essi per comprendere l'interrelazione tra elementi sociopragmatici e pragmalinguistici.

Le difficoltà degli studenti nell'affrontare le norme pragmatiche della L2 possono essere di varia natura, come evidenziato da Bardovi-Harlig (1999). Le cause di questi insuccessi pragmatici, secondo Ishihara *et al.*, (2010, p.76), possono essere attribuite a diversi fattori, tra cui il transfer negativo dalla L1, la competenza grammaticale limitata, l'ipergeneralizzazione delle norme pragmatiche della L2, la resistenza all'adeguamento alle norme della L2 e la mancanza di istruzione o materiali didattici inadeguati. La carenza di istruzione sembra essere uno dei problemi principali, dato che è dimostrato che vari aspetti della pragmatica possono essere effettivamente insegnati e che l'insegnamento di questi aspetti è più efficace della semplice esposizione all'input (Kasper, 2005). Anche nei casi di resistenza alle norme pragmatiche della L2, la consapevolezza promossa dall'insegnamento esplicito può portare risultati positivi, offrendo all'apprendente l'opportunità di riflettere e comprendere meglio sia le ragioni che le possibili conseguenze del non adeguarsi alle norme pragmatiche della lingua target. In tal modo, vengono forniti agli apprendenti gli strumenti necessari per prendere decisioni più consapevoli riguardo al proprio comportamento linguistico.

si approfondiscono le questioni della pragmatica interlinguistica, mettendo in relazione il contributo degli studi cross-culturali, le ricerche sull'acquisizione della competenza pragmatica e le indagini sul ruolo dell'insegnamento in questo scenario.

1. La Pragmatica Interlinguistica

Poiché si occupa della Pragmatica nel contesto dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda o straniera, la nostra ricerca si colloca nell'ambito di studi noto come Pragmatica Interlinguistica. Come suggerisce il nome stesso, si tratta di un campo di studi ibrido, che abbraccia due discipline: da un lato, la Pragmatica; dall'altro, la ricerca sull'Acquisizione della Seconda Lingua e, più specificamente, gli studi sull'interlingua. Così come varie teorie hanno influenzato il modo in cui la Pragmatica è stata definita nel corso degli anni, anche la Pragmatica Interlinguistica ha subito diverse definizioni e trasformazioni. (Kasper *et al.*, 2005, p. 2) la descrivono come lo studio dell'uso e dell'acquisizione delle convenzioni dell'azione linguistica nella L2 o LS da parte di parlanti non nativi. In questa definizione, si contempla sia l'idea di lingua in uso, sia l'aspetto convenzionale della lingua, oltre a menzionare i contesti di acquisizione sia della L2 sia della LS. In un'altra definizione, Bardovi-Harlig (1999) chiarisce che la pragmatica è correlata al significato nel contesto e funge da ponte che collega la lingua come sistema alla lingua in uso, trattando queste due prospettive simultaneamente. Di conseguenza, secondo l'autrice, la pragmatica interlinguistica avrebbe il compito di introdurre lo studio dell'acquisizione in questa combinazione di struttura e uso, considerando che gli apprendenti o parlanti di L2/LS sono i principali attori in questo contesto. Con questa definizione, l'autrice pone maggior enfasi sulle strutture linguistiche, sulla lingua in uso e sul significato delle strutture all'interno del contesto, oltre a menzionare l'aspetto dell'acquisizione che, secondo lei e altri autori, è stato costantemente trascurato nei primi decenni della pragmatica interlinguistica. la pragmatica interlinguistica si articola essenzialmente in due parti: da un lato, si occupa dello studio dell'uso della L2/LS, ovvero si prefigge di analizzare come i parlanti non nativi comprendono e producono azioni in una lingua bersaglio; dall'altro, dell'acquisizione/apprendimento della seconda lingua, vale a dire di investigare come gli apprendenti di L2/LS sviluppino la capacità di comprendere e realizzare azioni nella lingua bersaglio (Kasper *et al.*, 2002, p. 3). Gli studi nell'ambito della pragmatica interlinguistica hanno inizialmente posto maggiore enfasi sull'indagine dell'uso, mentre solo successivamente si è prestata la dovuta attenzione anche all'aspetto dell'acquisizione. Secondo Nuzzo (2012), tale evoluzione può essere suddivisa in tre prospettive o correnti: la fase cross-culturale o contrastiva, la fase dell'interlingua o dell'acquisizione e la fase dell'insegnamento o istruzionale.

Nella fase cross-culturale o contrastiva, gli studi di pragmatica hanno fornito un modello per gli studi sulla pragmatica interlinguistica, tanto che lo stesso studio di Blum-Kulka (1989) ha superato i confini di uno studio cross-culturale includendo parlanti non nativi tra i partecipanti. Questa inclusione non ha comportato cambiamenti nel disegno dello studio, che ha mantenuto la metodologia inizialmente concepita per una ricerca cross-culturale, ma ha permesso un confronto tra le richieste formulate nella lingua madre e nella L2/LS. Le ricerche successive hanno continuato a seguire la metodologia proposta da Blum-Kulka, confrontando dati raccolti tra nativi e non nativi nel tentativo di identificare differenze tra i due gruppi, casi di *transfer* (soprattutto negativo) e possibili fattori scatenanti che potessero condurre a fallimenti pragmatici. Alla fine degli anni '90, diversi autori iniziarono a evidenziare come la componente di "interlingua" fosse stata trascurata, il che portò a una diversificazione degli studi e all'inizio di una seconda fase della pragmatica interlinguistica. Ciò non significa, tuttavia, che le ricerche di stampo cross-culturale non siano state utili e rilevanti, né implica il loro abbandono: esse costituiscono ancora una parte consistente di ciò che viene fatto nell'ambito della pragmatica interlinguistica, con un ampliamento del loro raggio d'azione sia per quanto riguarda il repertorio linguistico-culturale, contemplando sempre più lingue oltre all'inglese, sia in relazione agli aspetti pragmatici indagati, che ora includono, tra gli altri, routine pragmatiche e marcatori discorsivi (Santoro e Spadotto, 2020).

Dopo le critiche avanzate da diversi studiosi, tra cui spicca Kasper et al. (2002), gli studi nell'ambito della Pragmatica Interlinguistica hanno intrapreso una nuova direzione, maggiormente focalizzata sullo sviluppo della competenza pragmatica. Bardovi-Harlig (1999) giunse persino a coniare una nuova corrente all'interno della pragmatica interlinguistica, denominata "pragmatica acquisizionale" o "pragmatica della L2", al fine di distinguerla dagli studi di natura interculturale, dedicandosi esclusivamente allo sviluppo del sistema pragmatico nella L2. Questo mutamento di prospettiva ha comportato una diversificazione delle metodologie di ricerca, con l'affermarsi di studi longitudinali accanto a quelli trasversali. Nonostante le difficoltà intrinseche delle ricerche longitudinali, che richiedono al ricercatore di seguire lo sviluppo degli apprendenti per un periodo prolungato, tali studi, sebbene ancora minoritari nel campo della pragmatica interlinguistica, hanno registrato un incremento significativo, affrontando oggi molteplici aspetti della pragmatica e una gamma sempre più ampia di lingue, incluso l'italiano nelle ricerche di (Nuzzo 2012). Le metodologie di raccolta dati in queste ricerche riflettono altresì la transizione da una pragmatica più atomistica, incentrata sull'enunciato, verso una più interazionista, lavorando con dati che contemplano l'aspetto interazionale della comunicazione e della competenza pragmatica, offrendo così una visione più olistica del processo di apprendimento e acquisizione. In sintesi, gli studi longitudinali hanno prodotto risultati di grande rilevanza, consentendo l'identificazione di diverse fasi nel processo di sviluppo della competenza pragmatica.

La terza fase non rappresenta propriamente un momento cronologico della pragmatica interlinguistica, bensì un'attenzione particolare sul ruolo dell'insegnamento che, in realtà, ha accompagnato lo sviluppo del settore sin dai suoi albori. Gli studi istruzionali mirano a investigare l'impatto dell'insegnamento sullo sviluppo della competenza pragmatica negli apprendenti di L2/LS. Nei loro esordi, negli anni '90, tali studi si concentravano sulla comprensione di quali aspetti della pragmatica potessero effettivamente essere appresi attraverso l'istruzione, giungendo alla conclusione che numerosi elementi pragmatici sono, di fatto, insegnabili. Da allora, le ricerche nel settore si sono focalizzate sulla comprensione di quali approcci didattici siano i più efficaci, con una parte considerevole degli studi che mette a confronto l'insegnamento implicito ed esplicito (Taguchi, 2017). Un altro aspetto intrinsecamente legato all'insegnamento concerne la valutazione, con numerose ricerche dedicate all'operazionalizzazione del concetto di "competenza pragmatica" per identificare come e attraverso quali strumenti possa essere adeguatamente misurata e valutata (Ishihara et al., 2010). L'ambito della pragmatica interlinguistica istruzionale è in continua espansione.

È opportuno rammentare che, nonostante i progressi significativi compiuti dalla pragmatica interlinguistica, si tratta ancora di un settore in crescita, con alcune lacune. Oltre a quelle menzionate precedentemente, come la necessità di ulteriori studi longitudinali, di maggiori lavori sulla valutazione e di

più ricerche sull'insegnamento che possano effettivamente essere confrontate, persiste il problema della rappresentatività di alcune lingue e culture. Infatti, la stragrande maggioranza degli studi in pragmatica interlinguistica ruota attorno all'inglese: in una revisione condotta da Taguchi (2017), sono stati analizzati più di 50 studi di pragmatica istruzioneale, di cui la maggior parte trattavano l'insegnamento dell'inglese, 9 del giapponese e i restanti l'insegnamento di altre lingue tra cui il cinese e lo spagnolo. Lingue come l'italiano sono state poco contemplate negli studi di pragmatica interlinguistica, nonostante vi siano ora più ricerche, sia dal punto di vista interculturale (Nuzzo *et al.*, 2017) che longitudinale (Nuzzo, 2012), e ancora nella prospettiva dell'insegnamento (Nuzzo, 2012) e della valutazione (Porcellato, 2020).

2. La competenza pragmatica

In seguito, illustreremo un concetto fondamentale per questa trattazione: la competenza pragmatica. Inizialmente, si esamina come tale concetto sia stato definito all'interno dei vari modelli che hanno tentato di sistematizzare la competenza comunicativa. Successivamente, procederemo a circoscrivere la competenza pragmatica da una prospettiva più propriamente pragmatica.

2. 1. La competenza pragmatica come componente della competenza comunicativa

Sarebbe impossibile definire la competenza pragmatica senza menzionare la competenza comunicativa, di cui è parte integrante. Come tutti i concetti che abbiamo trattato nel corso di queste pagine, anche la competenza comunicativa è stata definita in vari modi nel corso degli anni. Offriremo qui una breve retrospettiva, concentrandoci su quelle nozioni che ci sembrano più pertinenti al nostro studio.

Il termine competenza comunicativa fu coniato da Hymes (1972) in risposta alla dicotomia competenza/prestazione proposta da Noam Chomsky, richiamando l'attenzione sull'importanza dell'uso della lingua in modo appropriato e adeguato al contesto. Sebbene l'antropologo statunitense non abbia parlato esplicitamente di pragmatica, nella sua descrizione del contesto comunicativo fa riferimento agli atti linguistici. Il concetto di competenza comunicativa viene successivamente ripreso da altri studiosi, nell'ambito dell'acquisizione di L2, e viene suddiviso in tre tipi di competenze: grammaticale, sociolinguistica e strategica, alle quali, in un secondo momento, si sarebbe aggiunta la competenza discorsiva. Nonostante la competenza pragmatica non sia stata menzionata, si intende che sia inclusa nella competenza sociolinguistica quando gli autori parlano di "regole d'uso" della lingua; tuttavia, si nota che questi modelli non presentano una distinzione molto chiara tra la dimensione pragmatica e quella sociolinguistica. La competenza pragmatica inizia ad avere effettivamente un ruolo di primo piano nel modello proposto da Bachman, in cui la competenza comunicativa è suddivisa in conoscenza linguistica e competenza strategica. La conoscenza linguistica, a sua volta, comprende la conoscenza organizzativa (grammaticale e testuale) e la conoscenza pragmatica, e quest'ultima si divide in conoscenza funzionale, ovvero come gli enunciati o le frasi e i testi sono correlati agli obiettivi comunicativi degli utenti della lingua (Bachman, 1996, p.72), e la conoscenza sociolinguistica, vale a dire come gli enunciati o le frasi e i testi sono correlati alle caratteristiche del contesto d'uso della lingua. Vediamo, quindi, in queste definizioni di Bachman, l'interrelazione tra le intenzioni del parlante e le convenzioni del contesto, già evidenziate da Austin e Searle nella teoria degli atti linguistici e da Brown nella teoria della cortesia.

Il modello di competenza comunicativa proposto da Celce-Murcia (1995) abbandona il termine sociolinguistica, sostituito dalle competenze azionale e socioculturale, che, secondo gli autori, sono due competenze distinte. La competenza azionale è un riferimento esplicito alla teoria di Austin e Searle e consiste nella conoscenza delle risorse linguistiche e convenzionalizzate per realizzare gli atti linguistici, mentre quella socioculturale è intesa come la conoscenza delle norme socioculturali e dei fattori contestuali che determinano la variazione nell'uso della lingua. Celce-Murcia (1995), alcuni anni dopo, propone una revisione di questo modello, aggiungendo la competenza formulaica, ovvero la conoscenza dei blocchi linguistici fissi e prefabbricati, e la competenza interazionale, che ingloberebbe la competenza

azionale del modello precedente. In questo modello, che si concentra più degli altri sull'uso convenzionalizzato e formulaico della lingua, notiamo che non si parla di competenza pragmatica, ma essa è di fatto inclusa, in modo frammentato, in diverse altre competenze.

Il QCER¹ ha anch'esso affrontato la competenza pragmatica come parte della competenza comunicativa, sia nella pubblicazione del 2001 che nel volume complementare del 2018. In entrambe le versioni, le competenze linguistico-comunicative si suddividono in tre gruppi: linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche. Tuttavia, le distinzioni tra la competenza sociolinguistica e pragmatica sono trattate in modo diverso nelle due versioni: in quella del 2001, la differenza tra le due competenze non è molto chiara, con molti aspetti pragmatici (tra cui le variabili contestuali di distanza sociale e potere, il principio di cooperazione di Grice, le funzioni linguistiche e l'uso della lingua basato sul contesto) inclusi nella competenza sociolinguistica. Nel volume complementare del QCER, la distinzione tra le due sfere diventa più chiara, pur permanendo alcune questioni controverse. Infatti, tra le competenze sociolinguistiche figurano nuovamente aspetti pragmatici come l'uso di forme di cortesia e delle funzioni linguistiche (gli atti linguistici), oltre alla capacità di usare la lingua per socializzare, di riconoscere indizi socioculturali e di adottare il registro appropriato. Tuttavia, in questa pubblicazione più recente, la competenza pragmatica guadagna più spazio ed è definita sia come l'uso reale della lingua nella costruzione dei testi (Consiglio d'Europa, 2018, p. 136; Del Bono, 2019, p. 231; Mariani, 2015, p. 112), sia come la conoscenza di certi principi secondo i quali i messaggi sono strutturati e organizzati (competenza discorsiva), impiegati per realizzare funzioni comunicative (competenza funzionale) e sequenziati secondo schemi e script interazionali e transazionali (competenza di progettazione). Più dettagliatamente, la competenza discorsiva è rappresentata dallo sviluppo tematico, la coesione, la coerenza, la presa di turno e i principi di cooperazione, mentre la competenza funzionale richiede flessibilità nel gestire il repertorio linguistico per selezionare e adattare la lingua al contesto. La competenza di progettazione, invece, è legata ad altre sfere, come il repertorio linguistico e l'adeguatezza sociolinguistica, dimostrando l'interrelazione della competenza pragmatica con altre competenze. L'utente/apprendente pragmaticamente competente è descritto come qualcuno che usa la lingua con fluidità e con precisione proposizionale per articolare esattamente ciò che vuole dire nel contesto. Vediamo, quindi, che la versione del 2018 del QCER garantisce un maggiore rilievo alla competenza pragmatica, in linea con l'evoluzione dei modelli della competenza comunicativa.

Ciò che percepiamo finora è che non esiste un unico modo di inquadrare la competenza pragmatica all'interno della competenza comunicativa, poiché la natura stessa di entrambi i costrutti è complessa e multiforme. In effetti, i modelli che abbiamo visto finiscono per mostrare che la competenza pragmatica non è una componente omogenea, ma un conglomerato di molteplici componenti di conoscenze distinte ma profondamente interrelate.

2.2. La competenza meta-pragmatica: altre delucidazioni

Integrando le prospettive pragmatica e cognitiva, Bialystok (1993) sostiene che la competenza pragmatica prevede diverse abilità: la capacità del parlante di usare la lingua per scopi diversi (ovvero per creare un cambiamento nel mondo), la capacità dell'ascoltatore di comprendere le reali intenzioni (come il sarcasmo e gli atti linguistici indiretti) e la padronanza delle regole dell'interazione (come l'alternanza dei turni e la cooperazione). Questa definizione ci sembra piuttosto completa, soprattutto perché tiene conto sia delle abilità del parlante (l'uso della lingua) che delle abilità dell'ascoltatore (la comprensione/interpretazione); tuttavia, probabilmente a causa del suo background cognitivo, l'autrice non dà sufficiente importanza al contesto. A tal proposito, Nuzzo (2012) offre un valido contributo definendo la competenza pragmatica come la abilità di compiere scelte adatte in funzione del contesto comunicativo in cui si è inseriti. L'autrice

¹ Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue

italiana aggiunge anche che la competenza pragmatica presuppone le competenze pragmlinguistica e sociopragmatica.

Sulla base di questa suddivisione, la competenza pragmlinguistica è stata definita come la conoscenza delle forme linguistiche associate alle molteplici manifestazioni dell'agire linguistico in una determinata cultura (Nuzzo, 2012) o come la conoscenza della gamma di opzioni disponibili per eseguire varie azioni pragmatiche, sottolineando sempre la scelta tra una varietà di opzioni linguistiche per realizzare gli atti linguistici.

Possiamo dedurre che la competenza pragmlinguistica si manifesti a livello della lingua e possa essere concepita come l'interfaccia tra la grammatica e l'uso comunicativo della lingua in una determinata cultura o comunità linguistica.

La competenza sociopragmatica è stata definita, in termini più generali, sia come la consapevolezza delle norme sociali che governano l'uso linguistico all'interno di una specifica cultura (Nuzzo, 2012), sia come i tabù, i diritti reciproci, gli obblighi e le linee di condotta convenzionali che si applicano in una data comunità linguistica. Queste definizioni trattano delle regole o norme sociali convenzionali in certe culture, ma manca un riferimento esplicito al contesto situazionale. È anche sulla base di questo contesto sociale e situazionale che l'utente sceglie un comportamento appropriato per il proprio obiettivo. Sebbene sembri chiaro che la competenza sociopragmatica si riferisca alla conoscenza del contesto, mentre la competenza pragmlinguistica tratti della conoscenza della lingua, le due non sono così facilmente separabili, trattandosi di due facce della stessa medaglia. Ciò diventa particolarmente evidente nelle nostre analisi, che spesso iniziano dalla superficie linguistica per accedere, a partire da essa, anche alla conoscenza sociopragmatica.

In sintesi, per essere pragmaticamente competente, un utente deve necessariamente coniugare elementi della pragmlinguistica e della sociopragmatica, considerando altresì le proprie intenzioni od obiettivi comunicativi. Si può riassumere la competenza pragmatica come un processo adattivo mediato da svariati fattori pragmlinguistici e sociopragmatici: questa struttura binaria e psicolinguistica di pragmlinguistica e sociopragmatica posiziona la competenza pragmatica su un continuum con la grammatica da un lato e la sociologia dall'altro, rendendo la competenza pragmatica un processo adattivo mediato dalle risorse linguistiche di un individuo, nonché dalle modalità, dai vincoli e dalle convenzioni socioculturali di una data situazione di uso linguistico.

In questa definizione, vorremmo evidenziare tre aspetti: in primo luogo, il collocamento del binomio pragmlinguistica/sociopragmatica su un continuum, che implica che non vi sia esattamente una divisione precisa e categorica tra queste due istanze, poiché entrambe si completano e agiscono sempre insieme. In secondo luogo, la qualificazione della competenza pragmatica come processo adattivo, poiché riteniamo che flessibilità e adattamento siano parole chiave in questo contesto: situazioni diverse richiederanno comportamenti diversi e scelte linguistiche differenti. In terzo luogo, la menzione della psicolinguistica, che, secondo gli autori, influenzerebbe l'intero continuum della competenza pragmatica. A questo proposito, ricordiamo che Caffi menziona anche l'importanza - ancora poco valorizzata - dell'interfaccia tra pragmatica, mitigazione e psicolinguistica, soprattutto per quanto riguarda la costruzione delle relazioni interpersonali e, di conseguenza, anche la costruzione della propria identità attraverso le nostre scelte linguistiche nelle interazioni con gli altri (Caffi, 2011).

Per completare la definizione di competenza pragmatica e andare un po' oltre il continuum tra pragmlinguistica e sociopragmatica, riteniamo che sarebbe importante includere un'altra dimensione: la consapevolezza metapragmatica. Secondo Bertuccelli Papi (1987), la consapevolezza ha un ruolo fondamentale in tutte le scelte strutturali ancorate al contesto, poiché gli utenti della lingua stanno sempre, in qualche modo, monitorando ciò che dicono in base alla situazione in cui si trovano. L'autrice spiega che è questo aspetto generale dell'uso della lingua in relazione al mezzo di adattabilità che [l'autrice definisce] consapevolezza riflessiva o metapragmatica. L'autore sottolinea la rilevanza di studiare questo tipo di consapevolezza per comprendere il comportamento verbale, poiché gli utenti scelgono di dire ciò che dicono consapevoli che i loro interlocutori interpreteranno queste scelte linguistiche, attribuendo loro

significato. In sintesi, la consapevolezza metapragmatica fa sì che gli utenti si rendano conto che l'uso della lingua è limitato dal contesto, ma, allo stesso tempo, è anche azione sociale che influenza il contesto. Infatti, è importante che gli studenti prestino attenzione al fatto che le scelte linguistiche hanno conseguenze sia nelle relazioni con gli altri sia nella costruzione delle proprie identità e della propria azione sociale.

La competenza pragmatica è, quindi, fondamentale per garantire che gli apprendenti utilizzino la lingua in modo adeguato e, allo stesso tempo, riescano a comunicare le proprie intenzioni, cercando di evitare, o attenuare, possibili e involontari fallimenti pragmatici, che possono minacciare la faccia positiva o negativa degli altri e, di conseguenza, la propria. Il termine 'fallimenti pragmatici' (*pragmatic failures*) fu introdotto dalla ricercatrice inglese Jenny Thomas (1983), che li divise in due tipi: i fallimenti sociopragmatici e quelli pragmalinguistici. I primi si riferiscono all'interpretazione del contesto situazionale, poiché derivano da incompatibilità culturali nella valutazione della distanza sociale, di ciò che costituisce un'imposizione, di quando un tentativo di 'atto minaccioso per la faccia' dovrebbe essere abbandonato, e nel giudizio del potere relativo, dei diritti e degli obblighi. I secondi, invece, avvengono a livello linguistico, quando le strategie [di realizzazione] degli atti linguistici sono trasferite inappropriatamente dalla L1 alla L2, ovvero quando un apprendente attribuisce al proprio enunciato una forza illocutoria diversa da quella attribuita allo stesso enunciato da un parlante nativo. A questo proposito, è necessario chiarire che la nozione di nativo come modello di parlante pragmaticamente competente comporta una serie di implicazioni. La prima riguarda la scelta di questo parlante, che è piuttosto controversa in un panorama di grandi variazioni diatopiche, diastratiche e persino idiosincratiche (Nuzzo, 2012). Una volta superata questa barriera, ad esempio prendendo come modello molteplici varietà, rimane ancora la questione ideologica, poiché le norme delle varietà dei parlanti nativi non dovrebbero essere imposte agli apprendenti (Ishihara *et al.*, 2010). Lo studente, quindi, dovrebbe avere la libertà di scegliere se e fino a che punto incorporare le norme della L2/LS nelle proprie azioni, ma affinché operi questa scelta, è importante che abbia conoscenza di queste norme e del loro effetto nell'interazione. Ciò significa che è, di fatto, auspicabile che lo studente migliori le proprie competenze sociopragmatica e pragmalinguistica, almeno a livello dichiarativo o metapragmatico, per poter fare scelte consapevoli. Il processo di sviluppo della competenza pragmatica negli apprendenti di L2/LS, sia a livello dichiarativo che procedurale, è stato studiato dalle varie correnti della pragmatica interlinguistica, come vedremo in seguito.

Conclusione:

In conclusione, abbiamo esplorato il ruolo fondamentale della pragmatica interlinguistica nell'insegnamento dell'italiano come L2/LS, sottolineando, nello stesso tempo, l'evoluzione di questo ambito di ricerca attraverso diverse fasi di evoluzione teorico e metodologico. Dalla fase cross-culturale, che focalizza sulle differenze pragmatiche tra parlanti nativi e non nativi, alla fase acquisizionale, che pone l'accento sullo sviluppo della competenza pragmatica negli studenti, fino alla terza fase istruzionale, che si occupa degli effetti dell'insegnamento e della sua capacità di potenziare le competenze pragmatiche degli studenti di lingue, lo studio nell'ambito della pragmatica interlinguistica ha attestato l'importanza di una formazione pragmatica strutturata e mirata.

Dalla nostra analisi emerge un aspetto centrale: la necessità di ampliare le ricerche su lingue meno studiate, come la lingua italiana, che, malgrado la crescente attenzione, continua a essere sottoapprezzato nel panorama degli studi sulla pragmatica. L'introduzione di più indagini basate sull'italiano, in particolare in contesti di insegnamento della L2/LS, potrebbe offrire contributi scientifici più significativi non solo per capire in modo migliore le sfide pragmatiche affrontate dagli studenti, ma anche per potenziare le pratiche di insegnamento e i materiali didattici utilizzati in classe di lingua.

In conclusione, abbiamo evidenziato in questo contributo la necessità di ulteriori studi longitudinali e di una maggiore riflessione sui metodi di valutazione della competenza pragmatica (che rimane una sfida

complessa), che possano fornire dati più solidi e strumenti più efficaci per monitorare lo sviluppo pragmatico negli studenti. Solo attraverso una maggiore attenzione all'aspetto istruzionale, accompagnata da un affinamento delle metodologie di ricerca e di valutazione, sarà possibile favorire l'acquisizione di una competenza pragmatica vigorosa e consapevole, basilare per assicurare un uso adatto e adeguato della lingua italiana in contesti interculturali.

Bibliografia

- Angelino, Elena 2014. "Come cambia la risposta ai complimenti: un mutamento pragmatico in atto". Tesi di laurea triennale. Università del Piemonte Orientale, Vercelli.
- Bialystock, Ellen. 1993. "Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence". In: Interlanguage pragmatics. Oxford. New York, pp43-58.
- Bachman, Lyle, e Palmer, Adrian. 1996. "Describing Language Ability". pp61-84, Oxford University Press.
- Bardovi-harlig, Kathleen. 1999. "Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics". Language Learning, n. 4, pp677-713
- Blum-kulka, Shoshana, e House, Juliane, e Kasper, Gabriele. 1989. "Cross-Cultural Pragmatics". New Jersey. Norwood
- Bertuccelli Papi, Marcella, e Verschueren, Jef. 1987. "The Pragmatic Perspective". Benjamins. Amsterdam-Philadelphia
- Caffi, Claudia. 2000. "Pragmatica sei lezioni". Carocci editore, Roma.
- Celce-murcia, Marianne, e Dörnyei, Zoltan e Thurel, Sarah. 1995. "Communicative Competence". Applied Linguistics, v6, pp. 5-35.
- Cortés Velásquez, Diego e Nuzzo, Elena. 2017. "Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2". Italiano Lingua Due, v1, pp17-36.
- Del Bono, Federica. 2019. "Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio sull'adeguatezza funzionale in italiano L2". In Elena Nuzzo e Ineke Vedder (a cura di). "Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica" Officinaventuno-AItLA. pp. 231-244
- Ferrari, Stefania, e Nuzzo, Elena, e Zanoni, Greta. 2012. "Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale" Bologna: Quaderni del CeSLiC, pp5-20.
- Ishihara, Noriko, e Cohen, Andrew. 2010. "Teaching and Learning Pragmatics". Longman: Edinburgh
- Kasper, Gabriele. E Rose, Kenneth. 2002. "Pragmatic Development in a Second Language". Blackwell. Oxford
- Mariani Luciano. 2015. "Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale". In Italiano Lingua Due 7, pp111-130. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5014>
- Nuzzo, Elena, e Gauci, Phyllisienne. 2012. "Insegnare la pragmatica in italiano L2". Roma: Carocci.
- Porcellato, Adriana. 2020. "Valutare le competenze pragmatiche di apprendenti brasiliani LS": Franco Cesati Editore, pp49-58.
- Santoro, Elisabetta, e Spadotto, Luciane Nascimento. 2020. "Diversi modi di valutare la competenza pragmatica. pp59-70. Firenze, Franco Cesati Editore
- Taguchi, Naoko. 2017. "Interlanguage pragmatics". The Routledge Handbook of Pragmatics. Routledge. Oxford, pp153-167.