

OGGI FACCIAMO PRAGMATICA: UN PERCORSO DI FORMAZIONE E RICERCA-AZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA

*Stefania Ferrari*¹

1. PERCEZIONI DEI DOCENTI SULLE COMPETENZE IN L1 E IN L2

Gli insegnanti di educazione linguistica esprimono spesso disappunto rispetto alla qualità delle competenze d'uso della lingua da parte dei loro allievi. Ad esempio, quando si parla di alunni nativi sono comuni commenti del tipo «che parlino con il docente, con il direttore o con un loro amico per loro non fa nessuna differenza» oppure «parlano e scrivono allo stesso modo: male», quasi sempre accompagnati da rassegnati «eppure io dedico molte ore alla riflessione grammaticale». Nel caso invece di apprendenti di italiano L2 a queste frasi se ne aggiungono altre del tipo «questi bambini dell'est sono proprio maleducati» oppure «gli alunni maghrebini sono superficiali», anche qui seguiti da giudizi del tipo «a volte penso che l'italiano proprio non lo vogliono imparare» o «non fanno nessuno sforzo per integrarsi»². In entrambi i casi, siano essi apprendenti di L1 o di L2, emerge chiaramente come l'uso di espressioni o formule pragmaticamente inadeguate, oltre che generare valutazioni negative rispetto al livello di competenza linguistica globale, porta a giudizi stereotipati sul singolo allievo o addirittura sulla comunità di provenienza. Quello che indirettamente evidenziano i docenti con queste affermazioni è un dato accertato per la glottodidattica e la linguistica acquisizionale: imparare una lingua, sia essa L1 o L2, non significa solo acquisire lessico e grammatica, ma anche sviluppare la competenza pragmatica, ossia quella serie di abilità e conoscenze che permettono al parlante di mettere in relazione parole e contesto comunicativo, quindi di saper scegliere di volta in volta la formulazione più adatta per ciascuna situazione specifica, oltre che di saper interpretare correttamente le sfumature di significato e i non detti tra le parole che ci vengono rivolte (per approfondire il concetto di competenza pragmatica vedi Bazzanella, 1994; Bettoni, 2006; Nuzzo, 2009).

Se la competenza pragmatica è una componente essenziale del successo comunicativo, è fondamentale che essa trovi spazio anche nell'insegnamento (Nuzzo, Gauci, 2012; Santoro, Vedder, 2016). Risulta abbastanza scontato nel laboratorio di italiano L2 istruire gli alunni, ad esempio, su come si realizza una richiesta. Nei materiali didattici a oggi a disposizione lo si fa in genere con formule fisse come «Dammi X» o «Mi presti Y?», mentre potrebbe essere estremamente utile lavorare su questa stessa funzione comunicativa anche nella classe disciplinare con tutti gli alunni, non tanto per trasmettere formule semplificate, ma piuttosto per esplorare la varietà di modi con cui è

¹ Università degli Studi di Verona.

² I commenti qui riportati sono stati raccolti dall'autore durante la conduzione di percorsi di formazione, incontri di consulenza o di supervisione in diverse scuole, non solo primarie.

possibile formulare una richiesta. Se un bambino infatti chiedesse in prestito una penna alla maestra dicendo «Dammi una penna», probabilmente suonerebbe poco educato e troppo diretto e forse non otterrebbe nemmeno ciò che gli serve. Un parlante competente deve saper adattare le parole all'interlocutore, al luogo e all'oggetto della richiesta, oltre che saper valutare gli effetti che le diverse scelte linguistiche possono produrre sulla persona con cui stiamo interagendo e più in generale sul risultato dello scambio comunicativo. Non è certo compito banale per un bambino della scuola primaria riflettere sugli effetti dei vari modi di realizzare un atto linguistico, come può essere una richiesta, né tanto meno esercitarsi nel produrre l'atto in diversi contesti, più o meno familiari, è al contrario estremamente proficuo insegnare ed esercitare esplicitamente anche tali abilità. Proprio perché il bisogno di sviluppare le competenze d'uso della lingua è una necessità condivisa tra apprendenti di L1 e di L2, il tema dell'insegnamento della pragmatica in classe rappresenta un utile punto di partenza per realizzare concreti percorsi di didattica inclusiva.

A partire da queste riflessioni, nell'a.s. 2015/2016, l'autore, con il patrocinio del Multicentro Educativo Modena M.E.MO., ha condotto il progetto di formazione e ricerca-azione «Oggi facciamo pragmatica»³ che ha coinvolto un Istituto Comprensivo e due Direzioni Didattiche del Comune di Modena, per un totale di sei plessi scolastici e dodici classi⁴. Il progetto si è dato l'ambizioso obiettivo di accompagnare i docenti di educazione linguistica della scuola primaria nella scoperta dell'importanza della dimensione pragmatica, nella selezione di tecniche di insegnamento adeguate, nell'elaborazione e sperimentazione di percorsi didattici per la classe.

In questo lavoro, dopo aver brevemente illustrato perché sia importante fare della pragmatica oggetto di insegnamento (§ 2) si presentano il progetto di formazione e ricerca-azione (§ 3), il modello seguito nell'elaborazione del materiale didattico (§ 4) e alcune riflessioni conclusive (§ 5).

2. PERCHÉ FARE PRAGMATICA A SCUOLA

Durante una lezione in una classe di scuola primaria, una ventina di minuti prima dell'intervallo mattutino, due bambini hanno una stessa necessità – andare in bagno – ma impiegano due formulazioni linguistiche diverse nel realizzare la propria richiesta. Karim utilizza la frase «maestra, fammi andare in bagno» mentre Paolo dice «maestra, potrei andare un attimino in bagno per favore». In entrambi i casi, le richieste sono facili da comprendere per l'insegnante, ma la reazione e la risposta data variano notevolmente. Karim infatti riceve un rifiuto, seguito da un rimprovero per l'interruzione della lezione e da un invito ad attendere l'intervallo, mentre a Paolo viene data una risposta positiva. In questo esempio, tratto dal racconto di un docente in formazione, l'insegnante non

³ *Oggi facciamo pragmatica* nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato dall'autrice grazie all'assegnio di ricerca finanziato dall'Università degli Studi di Verona e dedicato al tema dell'insegnamento e della valutazione delle competenze pragmatiche. Il progetto ha visto il coinvolgimento di Rosa Pugliese (Università di Bologna) come interlocutore scientifico e di Greta Zanoni (Università di Bologna) come co-conduttrice di diverse sperimentazioni in aula.

⁴ Un ringraziamento particolare al Multicentro Educativo Modena M.E.MO. per aver inserito il progetto tra le proprie proposte di formazione e alle insegnanti dell'IC1 e del Circolo Didattico 1 e 8 di Modena per la fiducia e la disponibilità a mettersi in gioco, aprendo le loro classi alla sperimentazione dei materiali didattici proposti. Senza di loro non sarebbe stato possibile realizzare il presente progetto.

valuta la produzione di Karim come pragmaticamente inappropriata, ma piuttosto la interpreta come manifestazione del carattere del suo allievo: poco attento, sempre pronto a trovare scuse per distrarsi o uscire dall'aula. Se in genere è semplice individuare un errore di tipo grammaticale, non è altrettanto facile cogliere l'errore di natura pragmatica, ossia un uso linguistico inappropriato rispetto alla situazione o all'interlocutore. Quando, come in questo esempio, le inadeguatezze pragmatiche vengono colte come manifestazione del carattere del parlante, si generano incomprensioni e malintesi, a volte anche gravi, che rischiano di compromettere non solo il buon esito della comunicazione, ma la relazione stessa tra gli interlocutori. Diversi studi mostrano come ciò sia ancora più evidente quando gli apprendenti hanno un buon livello di competenza grammaticale, come nel caso del nostro Karim (Gass, Selinker, 2008: 288; Nuzzo, Gauci, 2012).

Queste considerazioni sono rilevanti non solo per apprendenti di L2, ma anche per allievi di L1. Con i bambini, come sappiamo, può accadere a genitori o insegnanti di essere messi in imbarazzo: è l'esempio del figlio piccolo che, di fronte a un ospite che si trattiene a cena, dice: «ma quando se ne va a casa sua?» o di un alunno che con l'ingresso del direttore in aula chiede: «ma tu sei sposato?»⁵. In entrambi i casi, superato l'imbarazzo iniziale, l'adulto non si limita a un inutile rimprovero, probabilmente percepito come ingiusto dal bambino, ma in genere esplicita le norme socio-pragmatiche e guida la riflessione sull'appropriatezza delle formulazioni linguistiche adottate. Sono ricorrenti in questi casi frasi del tipo «non si dice» oppure «non si chiede questo» che servono all'adulto proprio per rendere evidenti le regole socio-pragmatiche e le conseguenti corrette formulazioni pragma-linguistiche.

La letteratura relativa all'acquisizione linguistica, sia essa in L1 o in L2, evidenzia come la competenza d'uso di una lingua, seppur si sviluppi per molti aspetti in modo implicito, viene acquisita anche grazie a momenti di istruzione esplicita da parte degli adulti o dei docenti. A tal proposito Kasper e Schmidt (1996) osservano come per i genitori sia scontato istruire esplicitamente i figli sull'uso appropriato della L1 in determinate situazioni di socializzazione. Analogamente, diverse ricerche acquisizionali hanno mostrato che la pragmatica è utilmente insegnabile (Kasper, 2001; Rose, 2005; Alcón Soler, Martínez-Flor, 2008), mentre la sola esposizione alla lingua-obiettivo risulta essere insufficiente per l'apprendimento di questa componente della competenza comunicativa (Bardovi-Harlig, 2001).

Nonostante l'importanza dell'insegnamento della pragmatica, i testi scolastici di L1 e i manuali di L2 si occupano principalmente di insegnamento di lessico e grammatica, anche quando l'approccio è di tipo comunicativo. A scuola ha ampio spazio la riflessione linguistica, intesa esclusivamente come analisi grammaticale, logica e del periodo (Miglietta, Sobrero, 2011) e non si dedica, se non in casi eccezionali e comunque sporadici, la dovuta attenzione ad addestrare gli allievi *a fare le cose con le parole*. Insegnare a utilizzare in modo appropriato la lingua è un compito delicato e richiede attenzioni metodologiche specifiche. La competenza pragmatica è un costrutto complesso, variabile e strettamente dipendente dal contesto. Se per la grammatica e il lessico è possibile individuare regole, nel caso della pragmatica il riferimento alla regola è una questione delicata: può essere relativamente semplice per un docente spiegare la coniugazione dei verbi all'indicativo, ben più complesso è istruire i propri alunni sulle

⁵ Gli esempi riportati sono tratti dall'osservazione diretta dell'autore: in contesto familiare il primo, durante un'osservazione in una classe il secondo.

modalità di fare una richiesta o, nel caso di inapproprietezze pragmatiche nella produzione, fornire un'unica soluzione corretta (cfr. Ferrari *et al.*, 2016). La stessa identificazione di una norma nativa apre una serie di punti di riflessione sulla definizione stessa di parlante nativo (Davies, 2004; Doerr, 2009; Zandoni, in stampa).

Se dunque allo stato attuale le ricerche sullo sviluppo delle competenze pragmatiche offrono alcune indicazioni e piste di lavoro importanti per la didattica e la valutazione, lasciano anche aperte diverse questioni sia di tipo teorico che di tipo pratico. È possibile insegnare la competenza pragmatica? E se sì, come? Parafrasando Kasper (1997), una competenza non può certo essere insegnata, poiché la competenza, sia essa formale o di uso, non è di per sé insegnabile, ma può solo essere acquisita, sviluppata, posseduta, usata o persa da un apprendente. La sfida per il docente, sia esso di L1 o di L2, è piuttosto quella di riuscire a creare contesti e opportunità di apprendimento per i propri alunni, mettendoli così in grado di ampliare il loro campo esperienziale e sviluppare autonomamente le competenze pragmatiche di volta in volta richieste.

In questa prospettiva è stato progettato il presente percorso di formazione e ricerca-azione con le relative proposte didattiche per la classe. *Oggi facciamo pragmatica* nasce come tentativo di fornire ai docenti le conoscenze teoriche e gli strumenti pratici per affrontare in modo consapevole l'insegnamento della pragmatica, creando in aula contesti in cui gli allievi, sia di L1 che di L2, possono osservare, sperimentare e sviluppare le loro competenze d'uso della lingua italiana. L'intento non è tanto quello di costruire un progetto *esotico* e temporaneo, ma piuttosto di introdurre una buona pratica nella programmazione degli interventi di educazione linguistica. Alla base vi è la convinzione che non sarebbe efficace *fare pragmatica* una volta o due l'anno, ma che sia essenziale integrarla nella quotidianità dell'educazione linguistica, mantenendo un percorso bidirezionale tra grammatica e pragmatica, dove le nozioni grammaticali vengono riportate nella pratica d'uso e, viceversa, a partire dall'uso si ritorna alla grammatica, a distanza di tempo, anche ritornando più volte sugli stessi temi da prospettive diverse.

3. IL PROGETTO

Il progetto *Oggi facciamo pragmatica* ha coinvolto 50 docenti del primo e del secondo ciclo della scuola primaria e 12 classi, dalla prima alla quinta elementare. L'intervento formativo è stato strutturato in quattro fasi di lavoro: *formazione teorica*, *formazione pratica*, *sperimentazione in aula* e *documentazione*. Il percorso di formazione ha impegnato i docenti in modalità *blended*: 10 ore sono state dedicate a incontri in presenza, altre 10 ore circa a momenti di studio individuale e di progettazione guidata a distanza con il supporto di un apposito spazio di interazione *on line* riservato ai partecipanti, dove era possibile reperire, caricare e scambiare materiali, oltre che ricevere indicazioni e commenti sia dal formatore che dai colleghi (www.insegnareconitask.it)⁶.

Nella prima fase di *formazione teorica*, gli insegnanti hanno avuto modo di riflettere su un insegnamento linguistico attento alla dimensione pragmatica, oltre che di esplorare i punti di contatto tra L1 e L2. Nella seconda fase di *formazione pratica* i docenti sono stati

⁶ www.insegnareconitask.it è uno spazio dedicato alla diffusione dell'approccio didattico per task all'insegnamento linguistico, oltre che una piattaforma per la gestione di formazioni a distanza. L'autore è insieme a Maria Arici e a Elena Nuzzo curatore del sito.

guidati nell'analisi della piattaforma LIRA (Lingua/Cultura in Rete per l'apprendimento <http://lira.unistrapg.it>; cfr. Nuzzo, Zanoni, 2012)⁷, impiegata come strumento di studio. Poiché tale *repository* è nato avendo in mente un target di utenti adulti, durante le esercitazioni in aula con il formatore, sono stati esplorati i materiali didattici dei percorsi pragma-linguistici con l'obiettivo di individuare eventuali stimoli audio-video o tipologie di attività adattabili al contesto della scuola primaria. In seguito, sempre con il supporto del formatore, è stato condiviso un modello di unità didattica e si sono strutturate tracce di percorsi per la classe disciplinare. Nella terza fase di *sperimentazione* i docenti hanno condotto le attività didattiche in aula. Sono state affrontate le seguenti situazioni comunicative: saper utilizzare il tu e il Lei in diversi contesti, saper fare un invito, saper fare una richiesta e infine saper gestire le situazioni di conflitto. In molti casi gli insegnanti sono stati supportati dal formatore sia nella conduzione delle lezioni che nella creazione delle attività, in particolare quelle di riflessione linguistica. Nella fase finale di restituzione, i docenti che hanno avuto occasione di sperimentare i materiali didattici in aula, hanno potuto condividere con i colleghi e il formatore l'esperienza. Infine i partecipanti sono stati guidati nella *documentazione*: questo ha permesso a tutti i partecipanti di reimpiegare non solo i materiali personalmente prodotti, ma anche quelli creati da altri gruppi di lavoro, oltre che generare una più efficace condivisione della sperimentazione con la scuola di appartenenza⁸.

4. IL MODELLO DIDATTICO

Le proposte didattiche relative a ciascun atto comunicativo sono sviluppate in 3-4 lezioni di un'ora ciascuna. I percorsi seguono una struttura fatta di quattro fasi: *osservare, utilizzare, riflettere e fare esperienza*. Nei paragrafi che seguono si presentano più in dettaglio i tipi di attività impiegati.

Fase 1: osservare

La prima fase di osservazione ha lo scopo di introdurre l'atto comunicativo che verrà trattato nel percorso e permettere ai bambini di cominciare a esplorare il fenomeno pragmatico. Attraverso stimoli audio-video possibilmente autentici, esempi di interazioni reali o brevi discussioni di classe, il docente stimola le prime riflessioni sugli effetti della variazione linguistica rispetto alla situazione comunicativa. Oltre a dare avvio al percorso, queste prime attività permettono all'insegnante di capire cosa sanno già fare o già osservare gli allievi e cosa invece può diventare il *focus* del lavoro successivo.

⁷ Il progetto LIRA ha prodotto l'omonimo *repository*, che raccoglie una varietà di percorsi didattici relativi anche all'insegnamento della pragmatica. Realizzato nell'ambito di un progetto FIRB denominato Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento, finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel triennio 2009-2012, il progetto ha coinvolto quattro diverse università italiane: l'Università per Stranieri di Perugia, capofila del progetto, l'Università di Bologna, l'Università di Verona, l'Università di Modena e Reggio Emilia. L'autore ha collaborato a LIRA come membro dell'Università di Modena e Reggio e dell'Università di Verona, occupandosi della costruzione delle attività di valutazione dei percorsi pragma-linguistici.

⁸ Una selezione dei materiali proposti durante il percorso di formazione è disponibile all'indirizzo <http://www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/>, un video demo del percorso didattico relativo alle richieste è disponibile all'indirizzo <http://lira.unistrapg.it/?q=node/3282>.

In questa fase si consiglia di utilizzare da 1 fino a un massimo di 3 attività, la scelta sarà chiaramente legata alla complessità del fenomeno da trattare e al livello di competenza globale della classe. Di seguito si elencano alcuni esempi di possibili attività:

- *brainstorming di classe*: a partire da una parola/frase data l'insegnante guida i bambini a far emergere idee e conoscenze pregresse. Ad esempio, in un percorso sulle richieste si potrebbe chiedere agli alunni di raccontare a cosa collegano la parola *richiedere*; o in un percorso mirato all'atto dell'invitare si potrebbe chiedere agli alunni di stabilire chi e dove potrebbe pronunciare una frase del tipo *che ne diresti di un gelato?*;
- *condivisione di esperienze*: l'insegnante invita i bambini, prima in piccolo gruppo, poi a grande gruppo, a narrare esperienze linguistiche personali. È utile proporre due o tre domande stimolo, ad esempio in un percorso sulla gestione del conflitto si potrebbe chiedere: *Cosa significa per te litigare? Quali sono le situazioni in cui litighi a scuola? Cosa fai o dici quando litighi?*;
- *video senza audio*: l'insegnante mostra un breve video senza audio e chiede ai bambini di fare alcune ipotesi sulla situazione rappresentata. È utile proporre alcune domande stimolo del tipo: *Chi sono le persone che parlano? Cosa fanno con le parole? Cosa dicono secondo voi?*;
- *ascolto di uno o più brevi audio*: l'insegnante presenta uno o più brevi estratti audio e chiede ai bambini di ipotizzare chi sono i parlanti, dove sono e cosa fanno con le parole;
- *somiglianze e differenze*: alla classe vengono illustrate due situazioni (o due audio o due video con brevi dialoghi), l'insegnante chiede ai bambini di individuare cosa hanno in comune o cosa hanno di diverso. Ad esempio in un percorso sulle richieste si possono presentare situazioni in cui cambia l'oggetto della richiesta e di conseguenza la formulazione linguistica, portando gli studenti a individuare elementi di variazione linguistica e situazionale;
- *trasformazione*: l'insegnante propone una situazione comunicativa con relativo dialogo e chiede ai bambini di riformulare il dialogo secondo un determinato criterio. Ad esempio in un percorso sulle richieste la consegna potrebbe essere: *e se invece di entrare al forno e acquistare una pizzezza avesse dovuto chiedere dov'è la fermata dell'autobus, cosa avrebbe detto il parlante?*.

Fase 2: utilizzare

L'insegnante propone attività in cui gli alunni sono spinti a impiegare la lingua per ottenere un obiettivo preciso. In genere ciò avviene attraverso dialoghi simulati, in cui i bambini devono raggiungere un determinato scopo. È essenziale nel definire gli *script* per i *role play* presentare situazioni vicine al campo esperienziale degli allievi, evitando di far fare ai bambini ruoli che non sono loro adatti. Ad esempio in un percorso sugli inviti, un bambino non propone al compagno una cena al ristorante, ma piuttosto gli chiede di andare insieme al parco il pomeriggio. Si consiglia di utilizzare uno dei tre tipi di *role play*:

- *role play a partire da una situazione data*: l'insegnante presenta un breve testo di descrizione di una situazione comunicativa, ad esempio in un percorso sulla gestione del conflitto – bambino 1 ha preso il temperino di bambino 2 senza chiedere il permesso. Bambino 2 va da bambino 1 e rivuole il suo temperino. Gli alunni, a coppie o in piccolo gruppo, sono invitati ad analizzare la situazione, a stabilire chi interpreta il primo e chi il secondo bambino, e infine a preparare un possibile dialogo. A turno gli alunni sono poi chiamati a mettere in scena il dialogo davanti alla classe;
- *role play a partire da un video muto*: l'insegnante mostra un video muto, i bambini in coppia o in piccolo gruppo devono ipotizzare un possibile dialogo e prepararsi per dare voce al video. Anche in questo caso il *role play* è messo in scena davanti alla classe;
- *role play in cui gli alunni riformulano un'interazione secondo criteri dati*: l'insegnante propone un video o un audio alla classe, dopo un'analisi guidata dell'interazione, ai bambini viene chiesto di provare a mettere in scena un dialogo trasformando la situazione secondo criteri dati. Ad esempio, in un percorso sulla gestione del conflitto, se nel video iniziale viene presentato un estratto in cui i parlanti litigano per l'uso di un gioco e finiscono con l'offendersi, ai bambini può essere richiesto di provare a rimettere in scena la situazione, cercando di ottenere il gioco, senza però scadere nel litigio ed evitando insulti, offese o accuse.

In ogni percorso didattico è in genere sufficiente proporre uno solo dei tre tipi di *role play*, si consiglia almeno per i *role play* di tipo 1 di variare gli *script* proposti alle diverse coppie di alunni. Nel caso dei *role play* di tipo 2 e 3, se l'atto comunicativo che si sta trattando è complesso, come può essere la gestione del conflitto, si può proporre lo stesso stimolo a tutta la classe, in altri casi, quando l'atto linguistico o il video selezionato non è troppo impegnativo, si suggerisce di variare i materiali assegnati ai sottogruppi di lavoro. Per tutti i tipi di *role play* è utile registrare le interazioni dei bambini, poiché la lingua prodotta è un punto di partenza essenziale per strutturare la successiva fase di *riflessione linguistica*. È importante anche dedicare spazio all'osservazione della lingua utilizzata dopo la rappresentazione di ciascuna scenetta, come descritto meglio nel paragrafo che segue. Quando non è possibile registrare, si consiglia ai docenti di prendere appunti precisi.

Fase 3: riflettere

L'insegnante guida gli alunni nella riflessione linguistica, nel rinforzo e nel rimpiego delle strutture e delle strategie linguistiche emerse nelle attività precedenti. L'attenzione alla forma viene sollecitata in genere in due momenti. Il primo, più estemporaneo, viene realizzato durante le attività della fase 2: dopo che le coppie o i piccoli gruppi di alunni hanno messo in scena il *role play* davanti ai compagni. Il docente guida la classe in una prima analisi dell'interazione, chiedendo ai bambini di esplicitare chi sono gli interlocutori, qual è il contesto in cui si svolge il dialogo e quali parole vengono impiegate per realizzare l'atto richiesto. Il secondo momento di riflessione linguistica è invece organizzato in modo più strutturato, in una o due lezioni dedicate, e ha l'obiettivo di far riutilizzare nuove strutture linguistiche, oltre che guidare gli allievi in un'analisi più dettagliata. Per ogni percorso didattico si consiglia di proporre da un

minimo di 1 a un massimo di 3 attività linguistiche. A partire dall'analisi delle produzioni dei bambini, l'insegnante struttura gli esercizi in modo mirato, e se necessario differenziato, così da rispondere nel modo più efficace possibile ai bisogni di apprendimento di ciascuno. Nella costruzione delle schede per l'esercitazione linguistica si consiglia di reimpiegare quando possibile il materiale prodotto dagli allievi nelle lezioni precedenti. Le attività possono essere svolte in autonomia o a gruppi, a casa o a scuola. Essenziale in questa fase il momento di correzione, che può essere fatto sia in modo autonomo dagli allievi proponendo loro le chiavi, sia attraverso il confronto di classe rispetto ai diversi possibili modi di rispondere a uno stesso esercizio. Di seguito si elencano esempi di attività di riflessione linguistica:

- *identificazione di parole*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni realizzate dalla classe, si richiede agli allievi di identificare delle parole. Ad esempio in un percorso sull'invitare si può chiedere di evidenziare le parole usate per fare l'invito o per accettare/rifutare l'invito;
- *cosa si fa con le parole*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si invitano i bambini a etichettare le battute del dialogo cercando di descrivere cosa fanno i parlanti con le parole;
- *reformulare parti di un dialogo*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si chiede ai bambini di provare a dire diversamente la stessa cosa. In un percorso sulle richieste si può ad esempio chiedere di riformulare la richiesta cercando di essere più cortesi o formali;
- *completamenti*: agli alunni vengono proposte le trascrizioni di alcuni dialoghi dove sono state cancellate le battute in cui si realizza l'atto comunicativo oggetto della riflessione e viene richiesto di completare i dialoghi;
- *confronto*: i bambini vengono invitati a confrontare diversi modi per dire una stessa cosa o diversi dialoghi. L'obiettivo è individuare gli elementi linguistici che permettono ai parlanti di essere più efficaci;
- *ricostruzione di una norma*: con la guida dell'insegnante gli alunni propongono un elenco di indicazioni utili per realizzare un atto linguistico o ricostruiscono una possibile norma d'uso per una funzione pragmatica.

Fase 4: fare esperienza

L'insegnante stimola gli apprendenti a osservare la lingua in contesti comunicativi reali e a condividere con la classe le proprie esperienze di parlante. Lo scopo di questo tipo di attività è collegare il lavoro di riflessione in aula con l'osservazione della realtà linguistica. In questo caso può essere utile proporre attività come:

- *osservare*: ai bambini viene chiesto di ascoltare con un'attenzione diversa le interazioni a cui assistono o partecipano al di fuori del contesto scolastico e di raccogliere e riportare per la discussione in classe esempi di dialoghi o espressioni linguistiche legate all'atto comunicativo oggetto del percorso;

- *intervistare*: i bambini vengono guidati dall'insegnante nel preparare brevi questionari sugli usi pragmatici da proporre in famiglia o a conoscenti. L'analisi delle risposte raccolte diviene oggetto di riflessione in classe.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La normativa in materia di intercultura, accoglienza e integrazione degli alunni stranieri ci ricorda come «la presenza dei minori stranieri funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri» (*La via italiana per l'intercultura e l'integrazione degli alunni stranieri*, p.6). Come già sottolineato in precedenza, il tema dell'insegnamento che integra nella pratica in classe la dimensione pragmatica con quella grammaticale costituisce un ottimo punto di partenza per pratiche di didattica inclusiva, poiché tocca un bisogno educativo condiviso tra bambini che parlano l'italiano come L1 e apprendenti di L2.

I docenti che hanno partecipato al progetto *Oggi facciamo pragmatica* hanno potuto constatare come i percorsi didattici proposti abbiano coinvolto in modo efficace tutta la classe, inclusi gli studenti con un basso livello di competenza linguistica, oltre a quelli con un'ottima preparazione. Ciò è stato possibile per almeno due motivi: innanzitutto il fatto che ogni percorso didattico fornisse occasioni di lavoro comune, che potevano poi essere successivamente completate da momenti di riflessione mirata e ritagliata sui bisogni e sui livelli di competenza di ciascuno; secondariamente l'attenzione alla lingua parlata, raramente oggetto di riflessione e insegnamento in aula, da un lato ha facilitato la partecipazione di chi ha, per storia scolastica, più difficoltà di accesso alla lingua scritta, dall'altro ha comunque permesso anche a chi possiede buone competenze di riflettere sulla lingua da una nuova prospettiva.

Dai commenti dei docenti a fine progetto, oltre alla condivisa osservazione di una maggiore partecipazione di tutti, è emerso stupore per la capacità degli allievi di osservare, notare e riflettere sulla lingua. In particolare si è constatato come sia più efficace per gli allievi *partire dagli usi linguistici per poi arrivare alla grammatica*, in percorsi che vanno così *dall'uso alla forma*. Le riflessioni di una collega e le parole di un suo alunno supportano ampiamente l'idea di partenza del progetto, che vede la pragmatica come componente essenziale di un percorso di educazione linguistica e non un argomento da trattare solo se rimane tempo: «un bel percorso ... nel senso che fare riflessioni linguistiche in questo modo ha più senso che fare grammatica in senso tradizionale ... riflettere sulle parole che stai utilizzando lascia meno vuoto dopo una lezione ... pensavo anche solo al discorso dei verbi ... credo che abbiano capito più in profondità durante quella lezione l'utilizzo ad esempio del congiuntivo e del condizionale che in tante lezioni di grammatica ... è stato illuminante per i bambini e per me ... perché quando faccio la riflessione grammaticale in modo classico sono sull'astratto. E molte delle regole del libro sono molto astratte. Qua faccio il contrario ... c'è stato proprio un bambino che ha detto – ho capito che cosa stiamo facendo in questi giorni ... stiamo imparando a capire a che serve a fare riflessione linguistica: a parlare meglio!».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/interculturale-normativa>.
- Alcón Soler E., Martínez-Flor A. (2008), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo-Toronto.
- Bardovi-Harlig K. (2001), "Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics", in *Language Learning*, 49, pp. 677-713.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Davies A. (2004), "The native speaker in applied linguistics", in Davies A., Elder C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Blackwell, Oxford, pp. 431-50.
- Doerr N.M. (2009), *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects*, Mouton De Gruyter, Berlin.
- Ferrari S., Nuzzo E., Zanoni G. (2016), "Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA", in Cervini C. (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Quaderni del CeSLiC, Bologna: <http://amsacta.unibo.it/5069/>.
- Gass S., Selinker L. (2008), *Second language acquisition. An introductory course*, Routledge, New York-London.
- Kasper G. (1997), *Can Pragmatic Competence be Taught?*, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu: <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>.
- Kasper G. (2001), "Four perspectives on L2 pragmatic development", in *Applied linguistics*, 22, pp. 502-30.
- Kasper G., Schmidt R. (1996), "Developmental issues in interlanguage pragmatics", in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 149-69.
- Miglietta A., Sobrero A.A. (2011), "Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Collana GISCEL, Franco Angeli, Milano, pp. 97-112.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci Editore, Roma.
- Nuzzo E. (2009), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste e scuse in italiano lingua seconda*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Nuzzo E., Zanoni G. (2012) "Il progetto LIRA: un repository multimediale per lo sviluppo delle competenze pragmatiche in parlanti non nativi d'italiano", in Mello H., Pettorino M., Raso T., *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora*, Firenze University Press, Firenze: <http://150.164.100.248/gscp2012-eng/data1/arquivos/86.pdf>.
- Rose K.R. (2005), "On the Effect of Instruction in Second Language Pragmatics", in *System*, 33, pp. 385-399.

Santoro E., Vedder I. (2016), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati Editore, Firenze.

Zanoni G. (in stampa) “L’interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA” in Andorno M.C., Grassi R. (a cura di), *Atti del XVI Congresso dell’AItLA, Modena 18-20 Febbraio 2016*.