

Interdisciplinarietà e apprendimento  
linguistico nei nuovi contesti formativi.  
**L'apprendente di lingue**  
tra tradizione e innovazione

Cristiana CERVINI  
(a cura di)

CeSLiC  
Quaderni del CeSLiC  
Atti di Convegni CeSLiC – 4  
Selected Papers  
2016

# Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA

STEFANIA FERRARI (Università di Modena e Reggio Emilia)

ELENA NUZZO (Università di Roma 3)

GRETA ZANONI<sup>1</sup> (Università di Bologna)

*LIRA is a multimedia repository of e-learning materials aimed at recovering, preserving and developing the linguistic, pragmatic and cultural competences of second and third generation Italians living abroad.*

*The paper addresses a crucial issue in teaching and assessing pragmatic competence namely, how to combine the intrinsic variability of this area with the need to employ a standard reference system and to provide clear corrective feedback to learners. Can user experience, interaction, and active participation in the community develop pragmatic competence?*

*Keywords: Web 2.0 - community - pragmatics - Italian as a second language - feedback*

## 1. Introduzione

Nel campo della ricerca sull'acquisizione di lingue seconde, la pragmatica occupa ormai un ruolo di primo piano accanto ad altri aspetti della lingua tradizionalmente studiati nelle interlingue, come la morfosintassi e il lessico. In particolare, da qualche decennio costituiscono oggetto privilegiato di indagine sia le modalità di realizzazione di alcuni atti linguistici da parte di parlanti non nativi sia, l'evolversi della capacità degli apprendenti di agire con mezzi verbali in L2 in modo efficace e nel rispetto delle norme della cortesia (si veda la rassegna bibliografica in Nuzzo & Gauci 2012, cap. 2).

Anche l'insegnamento della pragmatica si è rivelato un filone di ricerca molto fecondo negli ultimi anni, e sono numerosi gli studi che cercano di verificare l'efficacia di diversi approcci didattici (rimandiamo anche su questo tema alla rassegna in Nuzzo & Gauci 2012, cap. 4). Seppure con un certo ritardo rispetto ad altre lingue – prima fra tutte l'inglese – l'italiano ha cominciato recentemente a comparire tra le L2 studiate in questa prospettiva (De Marco 2011; Gauci & Nuzzo 2012).

Nonostante la vivacità delle ricerche relative allo sviluppo della competenza pragmatica, di cui viene concordemente riconosciuta la centralità nell'ottica del *saper fare* in lingua (si veda

---

<sup>1</sup> Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le tre autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Stefania Ferrari le sezioni 5 e 6, a Elena Nuzzo le sezioni 1 e 2 e a Greta Zanoni le sezioni 3 e 4.

Consiglio d'Europa 2002), risultano ancora scarsi, almeno per l'italiano L2, i materiali espressamente dedicati all'insegnamento o alla valutazione dei vari aspetti di tale competenza. Nel presente contributo cercheremo di mettere in luce alcune possibili cause di questa lacuna, rintracciabili nella natura stessa della pragmatica come oggetto di apprendimento e insegnamento (§ 2), e mostreremo come le nuove tecnologie possano contribuire a colmarla soprattutto grazie al ruolo attivo e creativo attribuito alla comunità degli utenti-apprendenti (§ 3). Illustreremo poi quali risposte offre la piattaforma LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)<sup>2</sup> ai problemi dell'insegnamento (§ 4) e della valutazione (§ 5) dei diversi aspetti della competenza pragmatica.

## 2. Insegnare la pragmatica: vantaggi e difficoltà

Riconoscere un errore morfosintattico o lessicale è generalmente abbastanza facile anche per chi non si occupa di apprendimento e insegnamento delle lingue; individuare un uso linguistico pragmaticamente inappropriato, invece, può essere difficile persino per un insegnante di L2, specie se non insegna la sua lingua nativa (Nuzzo 2011). Se le inadeguatezze pragmatiche non vengono colte come tali, ma vengono interpretate come manifestazioni del carattere (personale o 'etnico'), si possono generare incomprensioni e malintesi, e la relazione tra i parlanti può risultare compromessa. Per gli apprendenti di livello avanzato, poi, il rischio è maggiore che per i principianti: quando la scarsa competenza grammaticale non è più considerata una spiegazione valida, i parlanti nativi generalmente attribuiscono le divergenze dall'uso convenzionale della lingua a tendenze caratteriali piuttosto che a fattori di conoscenza linguistica (Bettoni 2006: 4; Gass & Selinker 2008: 288). Appare dunque opportuno fare oggetto di insegnamento gli aspetti pragmatici della lingua-obiettivo quando si progetta un intervento didattico su una lingua seconda.

Un'altra ragione per cui è importante che gli insegnanti acquisiscano consapevolezza della dimensione pragmatica del linguaggio, e siano in grado di fare oggetto d'insegnamento i fenomeni linguistici che a tale dimensione appartengono, è la difficoltà di acquisire spontaneamente la competenza pragmatica nella L2. Come riporta Bardovi-Harlig (2001: 29), diversi studi rivelano che gli apprendenti ai quali non viene offerto alcun insegnamento specifico nella pragmatica della L2 tendono ad avere problemi nell'usare la lingua-obiettivo in modo appropriato al contesto comunicativo, anche se si trovano in situazioni di immersione

---

<sup>2</sup> Cfr.: <http://lira.unistrapg.it/> (ultima consultazione: febbraio 2016).

linguistica. La difficoltà ad acquisire in modo spontaneo gli aspetti pragmatici della L2 dipende forse dal fatto che il rapporto tra le funzioni pragmatiche e i fattori contestuali cui sono connesse spesso non risulta sufficientemente saliente per gli apprendenti, e quindi rischia di non essere notato neppure dopo una lunga esposizione all'input (Rose 2005: 386).

Quando poi ci si trova in contesto di lingua straniera, e quindi il contatto con la lingua-obiettivo è pressoché limitato alla lezione scolastica, l'insegnamento della pragmatica risulta ancora più necessario (Kasper 2001; Alcón-Soler & Martínez-Flor 2008). Kasper & Schmidt (1996) sottolineano del resto che anche nell'acquisizione della L1 la competenza pragmatica è trattata come un'entità speciale: i genitori insegnano attivamente ai bambini l'uso appropriato della lingua fornendo non solo feedback negativo, ma anche indicazioni esplicite sulle regole sociopragmatiche o sulle risorse pragmlinguistiche in risposta a loro comportamenti linguistici inadeguati (si pensi al classico invito a utilizzare *per piacere* nelle richieste, a ringraziare quando si riceve qualcosa oppure a salutare quando si incontra o si lascia una persona).

Se da un lato possiamo quindi affermare che l'insegnamento della pragmatica offre diversi vantaggi all'apprendente di una L2, dall'altro dobbiamo constatare che esso, per la natura stessa dell'oggetto, sembra diverso da quello di altri aspetti della lingua: pone difficoltà maggiori e richiede attenzioni metodologiche specifiche. Quando si intende insegnare una struttura grammaticale è spesso possibile fare riferimento – anche solo implicitamente – a una o più regole che definiscono in maniera univoca le relazioni tra le forme e le loro funzioni. Si possono incontrare delle difficoltà nel rendere tali relazioni comprensibili agli apprendenti, ma per l'insegnante il punto di riferimento nella lingua d'arrivo è generalmente chiaro. Quando invece ci si occupa di insegnamento della pragmatica, il riferimento alla 'regola' è una questione molto più delicata e complessa. Per fare un esempio, ogni insegnante sarebbe in grado di dire come si alternano in italiano i tempi verbali dell'indicativo, ma forse non di spiegare come si fa una protesta o un complimento, perché i modi sono tanti quanti sono i contesti in cui ci si può trovare a compiere questi due atti linguistici. Analogamente, di fronte a un uso inappropriato non è possibile fornire all'apprendente un'unica alternativa corretta; si possono al massimo offrire alcuni modelli di riferimento sulla base di ciò che parlanti nativi diversi avrebbero effettivamente detto nelle situazioni affrontate dall'apprendente, invitandolo a riflettere sui mezzi linguistici che consentono di attribuire agli enunciati diverse sfumature pragmatiche.

Questo problema si avverte in modo ancora più marcato a proposito della valutazione: se nel caso dell'insegnamento la variazione può dar spazio a diverse modalità di esplorazione e analisi della realtà linguistica, nel caso della valutazione servono linee di confine sufficientemente nette e generalizzabili. La maggior parte degli strumenti di elicitazione impiegati nelle ricerche relative alle competenze pragmatiche in L2 fanno riferimento a una qualche norma nativa, costruito problematico e non privo di implicazioni delicate (Kasper & Schmidt 1996: 156). Innanzitutto i parlanti nativi non sono un gruppo omogeneo, ma fortemente differenziato al suo interno rispetto, ad esempio, a status socio-economico, età, genere, istruzione o appartenenza regionale. Alle difficoltà legate all'individuazione di una norma nativa sufficientemente ampia e generale di riferimento si aggiunge un ulteriore ostacolo, determinato da un lato dalla possibile resistenza degli apprendenti all'omologazione alle norme pragmatiche della lingua-obiettivo (Siegal 1995) e dall'altro dalla possibile resistenza dei parlanti nativi stessi rispetto alla totale convergenza nel comportamento pragmatico di un apprendente, spesso interpretata come un atto di presunzione (Blum-Kulka 1991: 269). In altre parole, quando valutiamo i progressi di un apprendente nello sviluppo della capacità di agire con le parole in L2 dobbiamo essere consapevoli del fatto che una produzione divergente da quella dei parlanti nativi potrebbe anche non essere il segnale di un'acquisizione incompleta o di un insegnamento inefficace, ma semplicemente il frutto di una scelta dell'apprendente stesso.

Alla problematicità dell'individuazione di uno standard, nel caso della valutazione della pragmatica si aggiungono poi altre difficoltà, come quella di trovare una definizione misurabile del costrutto 'competenza pragmatica' e delle sue sottocomponenti, o quella di presentare in modo sufficientemente dettagliato il contesto situazionale e conversazionale nel momento in cui si vogliono elicitarle le competenze acquisite dall'apprendente. Insomma, le sfide nella costruzione di un test di competenza pragmatica sono legate principalmente alla tensione esistente tra il bisogno di trovare strumenti adatti a misurare un costrutto complesso, variabile e fortemente dipendente dal contesto e la necessità che tali strumenti siano validi e di facile utilizzo.

### 3. La didattica 2.0

Negli ultimi anni l'evoluzione tecnologica ha consentito il diffondersi di un uso innovativo della rete: nel cosiddetto web 2.0 (O'Reilly 2005), l'utente ha assunto un ruolo centrale, poiché può produrre e condividere contenuti e risorse piuttosto che limitarsi a essere un

fruitore passivo di materiali. L'evoluzione tecnologica dei mezzi di comunicazione ha inoltre ampliato enormemente le possibilità di aggregazione e confronto *on line* tra le persone, portando alla creazione di vere e proprie comunità virtuali, ossia gruppi di individui che hanno un interesse comune e che comunicano tra loro con regolarità interagendo grazie all'uso di tecnologie telematiche (Rheingold 2001: 212; Gannon-Leary & Fontainha 2007).

Questo nuovo modo di agire attraverso la rete ha portato a una serie di innovazioni anche nell'ambito dell'*e-learning*, in particolare rispetto alla concezione degli ambienti di apprendimento, strutturati in modo tale da recuperare e incentivare le potenzialità insite nelle modalità spontanee e informali di utilizzo della rete (Bonaiuti 2006). Non a caso si parla di *e-learning 2.0* (Downes 2005) proprio per indicare tali cambiamenti nelle pratiche di interazione negli ambienti di apprendimento a distanza. Le ricerche più recenti della *web-based education* mettono infatti in evidenza come le comunità virtuali e i *social network* per le loro caratteristiche intrinseche siano straordinariamente efficaci anche nel campo dell'apprendimento (Richardson 2006; Lamy & Zourou 2013). La coesione che si instaura tra i membri della comunità virtuale, la motivazione a produrre o a condividere contenuti, la possibilità di interagire con forme comunicative differenziate e la partecipazione a un progetto condiviso di co-costruzione delle conoscenze sono alcuni degli elementi di questi nuovi spazi di interazione virtuale che sostengono in modo efficace lo sviluppo delle competenze dell'utente, ampliando le potenzialità dei più tradizionali contesti di *e-learning*, basati molto spesso sul rapporto fra il singolo discente e i contenuti della piattaforma.

#### **4. L'insegnamento in LIRA**

Come abbiamo accennato nell'introduzione, nonostante la vivacità delle ricerche che negli ultimi anni hanno affrontato il tema dello sviluppo della competenza pragmatica in L2, sono ancora pochi, almeno per l'italiano L2, i materiali espressamente dedicati all'insegnamento o alla valutazione dei vari aspetti di tale competenza. Inoltre, come spesso capita nel settore dell'insegnamento linguistico, nel momento in cui si cerca di applicare alla pratica didattica i risultati della ricerca ci si trova in difficoltà, poiché le aree che rimangono "scoperte" sono nettamente più ampie rispetto a quelle per le quali la ricerca è in grado di dare una risposta immediatamente spendibile in classe. D'altra parte, gli studi degli ultimi decenni hanno fornito qualche pista utile a chi si occupa di didattica delle lingue seconde consentendo, se non altro, di mettere a fuoco le caratteristiche peculiari dell'insegnamento della pragmatica, che abbiamo illustrato nel § 2. Vediamo dunque come LIRA, tenuto conto di questi elementi e

delle potenzialità del *web 2.0*, cerca di offrire alcune possibili risposte al complesso problema di come insegnare la pragmatica.<sup>3</sup>

Nel progettare la piattaforma LIRA, realizzata nell'ambito di un progetto FIRB triennale finanziato dal MIUR,<sup>4</sup> si sono tenute a mente le caratteristiche proprie dei *social network* e delle comunità virtuali. La piattaforma attribuisce particolare rilevanza al coinvolgimento degli utenti e alla centralità dell'apprendente e dei suoi bisogni di apprendimento. LIRA è infatti strutturato come un ambiente virtuale *open access*, un *repository* organizzato di contenuti multimediali sulla lingua, la pragmatica e la cultura italiane, arricchito da diversi strumenti che favoriscono la costruzione di comunità di interesse e di reti di esperti, che si aggregano, si confrontano e interagiscono spontaneamente al fine di condividere riflessioni o trovare soluzioni a problemi concreti legati all'interazione linguistica in italiano L2. La comunità di utenti LIRA è composta da parlanti nativi e non nativi: la piattaforma si rivolge a italiani residenti all'estero che vogliono recuperare o mantenere la propria lingua, a stranieri (in Italia e all'estero) che vogliono sviluppare o migliorare le competenze linguistico-pragmatiche o migliorare le abilità d'uso in italiano, agli italiani per riflettere sugli usi meno tipici della lingua.

I materiali didattici sono pensati in modo da poter essere utilizzati dall'utente in uno spazio-tempo indipendente, seguendo le modalità di navigazione più consone ai propri bisogni e al proprio stile di apprendimento, e sono integrati da spazi per la condivisione e il confronto fra utenti. Gli utenti LIRA non si limitano cioè a svolgere le attività strutturate proposte, ma vengono incoraggiati a sperimentare modalità di apprendimento alternative: sono invitati a condividere le proprie esperienze linguistiche e culturali, a confrontare le proprie opinioni e le risposte date con quelle degli altri utenti, a condividere o a creare altri materiali linguistici. In altre parole, gli utenti possono diventare progettisti e organizzatori di un apprendimento multimodale, condiviso e trasmissibile attraverso le diverse funzionalità che consentono di interagire con altri partecipanti.

Il confronto con gli altri membri della comunità virtuale rappresenta una delle risposte di LIRA al problema fondamentale dell'insegnamento della pragmatica, ovvero il riferimento a una norma che, di fatto, non esiste o comunque lascia ampi spazi di variabilità (§ 2). Questo confronto può avvenire essenzialmente in due modi: nei forum collegati a ogni percorso e nel

---

<sup>3</sup> Il repository LIRA è organizzato in tredici aree tematiche, sette orientate allo sviluppo della competenza pragmatica e sei dedicate alla competenza socioculturale. In questo contributo ci occupiamo delle prime.

<sup>4</sup> Il progetto ha coinvolto quattro università italiane: Università per Stranieri di Perugia, capofila del progetto, Università di Bologna, Università di Verona, Università di Modena e Reggio Emilia.

feedback che viene dato alla fine dello svolgimento delle attività. Vediamo un esempio per ciascuno dei due casi. Nel percorso dedicato alle modalità di realizzazione del complimento, inserito nell'area tematica *Parole per essere carini*, si trovano cinque attività "tradizionali" (scelte multiple, abbinamenti, individuazione di parole o espressioni omesse nel testo di un dialogo o nella sua trascrizione ecc.) in cui l'utente è guidato a scoprire in quali situazioni in Italia si fa o ci si aspetta un complimento, quali mezzi linguistici si possono utilizzare, quali possono essere le finalità primarie e secondarie dei complimenti e quali sono le reazioni più comuni. Al termine di una di queste attività, nel momento in cui l'utente è invitato a verificare le sue risposte confrontandole con le soluzioni fornite dagli autori del materiale didattico, LIRA propone di accedere al forum collegato al percorso per discutere intorno a due domande stimolo: «*Anche nel paese dove abiti i complimenti hanno la stessa funzione?*» e «*Su quale argomento si fanno più spesso i complimenti?*» Riportiamo qui di seguito un esempio autentico di discussione tra membri della comunità in relazione a questo tema:

UT 1: Anche io penso che si dice in Italiano "Complimenti" quando si fa una cosa bella o succede un evento importante. Una volta però sono arrivata a lavorare in ritardo e il mio capo del lavoro mi ha detto "complimenti, avevo chiesto di arrivare presto oggi"....allora io non ho capito forse

UT 2: Il tuo datore di lavoro non voleva "farti un complimento" ma RIMPROVERARTI (per essere arrivata in ritardo). Spesso si usa la stessa espressione "Complimenti" ma con tono diverso, in senso più o meno ironico a seconda dell'occasione o del contesto.

UT 3: sì esatto ....era un rimprovero non proprio un complimento!!! è come dire "complimenti" o "grazie tante", in maniera ironica ad una persona ti ha promesso di fare qualcosa, ma poi si è tirata indietro, non l'ha fatta.

Sempre all'interno dell'area tematica *Parole per essere carini*, il percorso *Serve aiuto?* propone tre attività che hanno l'obiettivo di far riflettere sugli strumenti linguistici comunemente utilizzati – sia tra amici/conoscenti sia tra estranei – nelle situazioni in cui si offre o chiede aiuto. Nella prima di queste attività si propone all'utente di immaginarsi in una situazione analoga a quella mostrata in un breve estratto video (una signora chiede aiuto a un passante perché non riesce a chiudere il passeggino) e di scrivere quello che direbbe in tal caso. Il feedback che viene fornito è costituito dal confronto tra la risposta appena data dall'utente e quelle inserite da tutti gli altri utenti nativi e non che hanno svolto precedentemente l'attività.

Per garantire un buon equilibrio nella tensione tra il bisogno di fornire dei modelli e quello di ricorrere a una pluralità di possibili soluzioni, in LIRA vengono utilizzati documenti relativi a

un'ampia varietà di situazioni di parlato, provenienti da diversi contesti sociolinguistici. I materiali presentati nei percorsi tematici e nelle relative attività sono infatti costituiti in larga misura da videoregistrazioni di conversazioni semi-spontanee, cioè elicitate da situazioni-stimolo che lasciano agli "attori" grande libertà nello svolgimento dell'interazione, e da sequenze tratte da filmati e fiction televisive. Le situazioni presentate risultano quindi fortemente contestualizzate: in questo modo appare più facile evitare astrazioni e generalizzazioni mettendo in luce la complessità dell'interazione reale. Tale scelta è legata alla consapevolezza che si tratta di un modo affidabile per mostrare gli usi effettivi della lingua (Wolfson 1983; cfr. inoltre Martinez-Flor 2008; Fernandez-Guerra 2008; Nuzzo in stampa).

## 5. La valutazione in LIRA

Nonostante la competenza pragmatica sia riconosciuta nella letteratura come parte fondamentale della competenza comunicativa, la sua valutazione è un ambito di ricerca che si sta sviluppando solo recentemente. Mentre esistono metodi validati per la valutazione della competenza relativa alla pronuncia, alla morfosintassi, o alla semantica, non ci sono ancora modelli riconosciuti per la valutazione della pragmatica. Nell'ambito della lingua inglese ad esempio sono solamente tre i test documentati in letteratura: il test di Bouton sulle implicature (Bouton 1988), il test di Hudson, Detmer e Brown sull'appropriatezza sociopragmatica nelle richieste, nelle scuse e nei rifiuti (Hudson *et al.* 1992; 1995), e il test di Roever di pragmalinguistica che misura implicature, routine e produzione di atti linguistici quali richieste, scuse e rifiuti (Roever 2005; 2006). Di questi, solo il test di Roever è pensato per essere somministrato sul *web*. Per la lingua italiana non esistono test sperimentati che misurino la competenza pragmatica. La scarsità di test si combina, così come nel caso dell'insegnamento, con le molte domande lasciate aperte dalla ricerca. Di conseguenza sviluppare strumenti per la misurazione sul *web* delle competenze pragmatiche richiede di affrontare diverse questioni teorico-pratiche. In questo paragrafo cercheremo di discutere le principali questioni affrontate nello sviluppo della piattaforma LIRA e di illustrare le soluzioni adottate.

Nel progettare le attività di valutazione si è partiti innanzitutto dalla domanda fondamentale a cui deve rispondere qualsiasi test: *Chi vuole sapere che cosa su chi e per quale motivo?* Il punto di partenza è stato dunque l'identificazione dei bisogni e delle caratteristiche dei destinatari, e dei tempi e dei modi di somministrazione. Poiché l'ambiente LIRA ha lo scopo

principale di porsi come risorsa e punto di riferimento per utenti che vogliono approfondire le loro conoscenze pragmatiche e culturali rispetto alla lingua italiana, anche al di fuori di formali contesti di apprendimento, le attività di valutazione sono state ideate principalmente come attività di auto-valutazione e test di progresso, attraverso i quali l'utente può mettere alla prova le competenze esercitate nei percorsi didattici. Trattandosi di un ambiente di auto-apprendimento le attività di valutazione devono far cogliere agli utenti i propri progressi, senza però costituire prove lunghe, complesse o demotivanti, e allo stesso tempo devono essere legate agli obiettivi e ai contenuti dei singoli percorsi didattici, senza però risultare ripetitive. Le attività di valutazione di LIRA sono state strutturate in modo da distinguere due momenti per ciascun percorso. Un primo momento, *Che cosa ne so già*, che precede ciascun percorso didattico, ha lo scopo di introdurre l'utente ai contenuti del percorso stesso, stimolando un'auto-valutazione delle proprie abilità. Il secondo momento, *Che cosa ho imparato* è rappresentato da un test di progresso che permette di monitorare quanto si è appreso nel modulo didattico e di usare le competenze sviluppate nel percorso stesso. Vediamo ora più in dettaglio alcune riflessioni che hanno accompagnato la progettazione della struttura e degli *item* dei singoli test.

Quando l'obiettivo è testare una competenza il punto di partenza è la definizione di cosa si vuole misurare, ossia del costrutto con le sue varie componenti. Nel caso della competenza pragmatica tale definizione è problematica, proprio per la complessità del costrutto stesso. Innanzitutto non è scontato distinguere, come mettono in rilievo Kasper (1992) e Thomas (1995), se un incidente pragmatico è legato alla conoscenza pragmalinguistica o a quella sociopragmatica, e in secondo luogo ciascun apprendente, può sviluppare in tempi diversi le due sottocomponenti, risultando più avanzato ad esempio rispetto a una piuttosto che all'altra (Scarcella 1979; Hill 1997; Rose 2000). L'interazione tra questi tipi di conoscenze pone dunque non pochi problemi di validità alla misurazione della competenza pragmatica. Oltre a ciò, è necessario ricordare come le ricerche su cui si può basare attualmente chi prepara i test indagano il costrutto "competenza pragmatica" con una prospettiva strettamente legata alla teoria degli Atti Linguistici, generando una sottorappresentazione della complessità del costrutto stesso. Quando si vuole rilevare la qualità dell'uso sociale della lingua-obiettivo non si può prescindere dall'analisi di elementi strettamente legati all'interazione e di conseguenza diventa importante misurare anche l'interazione estesa (Roever 2011). L'elicitazione di monologhi o dialoghi sufficientemente estesi non è certo nuova al *testing*, ma in genere tali produzioni non sono utilizzate per valutare le competenze pragmatiche, ma piuttosto per

ottenere esempi sufficientemente rappresentativi dei fenomeni linguistici. Come proposto da Roever (2011), pur restando necessaria la valutazione anche di altri aspetti quali la produzione e comprensione di formule di routine o di implicature, la valutazione delle abilità discorsive e interazionali deve essere centrale nel testing pragmatico e tale rilevazione non può non prevedere l'uso di dialoghi e monologhi sufficientemente estesi e contestualizzati.

Un formato come il *role-play* può essere efficace nell'elicitazione delle competenze pragmatiche, ma è notoriamente costoso in termini di somministrazione e valutazione, e dunque poco praticabile. Bachman & Palmer (1996) definiscono la praticabilità come il punto di equilibrio tra risorse necessarie e risorse disponibili nell'elaborazione di un test. In altre parole, più un test è costoso in termini di risorse richieste per produrlo e somministrarlo, meno è praticabile. In realtà meno un test è praticabile, meno facilmente sarà utilizzato. La praticabilità ha una ricaduta diretta sulle conseguenze rispetto all'uso stesso di un test. Come noto nel testing linguistico, nel valutare la validità di un test, è necessario prendere in considerazione anche le conseguenze che derivano da una sua mancata somministrazione. Un ulteriore aspetto complica poi la praticabilità dei test di pragmatica: mettere in atto le proprie competenze richiede l'integrazione della conoscenza pragmalinguistica e la conoscenza sociopragmatica. La componente sociopragmatica rende la competenza pragmatica strettamente dipendente dal contesto. In altre parole un parlante non può dimostrare le proprie competenze in astratto, al di fuori di un contesto situazionale specifico o meglio anche lo facesse sarebbe poi impossibile valutare l'efficacia e l'accuratezza della sua produzione. Le attività per essere funzionali devono, insomma, definire in modo chiaro ed esaustivo il contesto situazionale evitando di offrire troppe o troppo poche informazioni: nel primo caso l'utente non avrebbe sufficienti indizi per svolgere correttamente l'attività, nel secondo si presenterebbe il rischio di sovraccaricare altre aree della competenza comunicativa, quali la lettura o l'ascolto, introducendo così variabili irrilevanti rispetto al costrutto da misurare.

Tenendo a mente queste riflessioni, nel selezionare i tipi di attività di valutazione si è cercato da un lato di favorire attività che combinano momenti di produzione più o meno libera con momenti di osservazione e analisi delle produzioni linguistiche, dall'altro di variare e alternare di percorso in percorso i tipi di attività. Il materiale linguistico impiegato è stato selezionato da un corpus di video-registrazioni di parlato semispontaneo specificamente costruito a partire da situazioni comunicative reali legate ai contenuti didattici dei percorsi. Tali produzioni sono state raccolte attraverso la somministrazione di role-play in situazioni

variate per contesto (formale-informale), grado di conoscenza degli interlocutori (familiare-sconosciuto), età dei parlanti e area geografica d'Italia.

Più in dettaglio, il test iniziale di ogni percorso *Che cosa ne so già* prevede in genere un'attività in cui viene richiesto all'utente di svolgere uno dei seguenti compiti: autovalutare la propria performance; riconoscere l'atto linguistico o la relazione tra parlanti; rispondere a un questionario sull'uso linguistico; identificare espressioni linguistiche e gesti in una situazione data o indicare in quale situazione è necessario modulare un atto linguistico. Il test finale *Che cosa ho imparato* è invece suddiviso in due sezioni: *Come ti comporteresti in queste situazioni* e *Rifletti su alcune situazioni*. La prima contiene in genere da tre a cinque attività di produzione. All'utente viene proposta una situazione comunicativa attraverso una registrazione audio-visiva e viene richiesto di completare un role-play guidato che può avere una delle seguenti caratteristiche: registrare la propria produzione interpretando all'interno di un dialogo uno degli interlocutori, riformulare le battute di un dialogo secondo variabili situazionali date o ricostruire un dialogo selezionando le formulazioni linguistiche più opportune. La seconda sezione contiene due o tre attività di riflessione metalinguistica in cui l'utente deve identificare alcune espressioni o il loro significato nel contesto specifico, valutare l'effetto di una formulazione linguistica, riordinare secondo un criterio dato le possibili realizzazioni di un atto comunicativo, o individuare la relazione tra i parlanti e i gesti che potrebbero accompagnare una determinata interazione. Nella distribuzione degli *item* nei test dei vari percorsi si è cercato di combinare attività diverse, così da mantenere un approccio variato e stimolante.

Una volta osservata la produzione dell'utente in una determinata attività, è necessario misurarla. Per fare ciò è essenziale avere una norma di riferimento. Come già anticipato in § 2, nel caso della pragmatica la norma di riferimento, ossia la definizione di cosa è corretto fare o non fare in una determinata situazione, non è scontata. Infatti, è ampiamente riconosciuto in letteratura come la nozione di parlante nativo sia un'astrazione teorica più che una realtà empirica e come nel caso dell'apprendimento della L2 sia importante tener conto del fatto che gli apprendenti potrebbero volersi differenziare dalla norma nativa per preservare l'identità o che i parlanti nativi potrebbero provare disagio di fronte a un apprendente che risulti "troppo nativo" (Kasper 1998). Ai fini del *testing* però situazioni che danno spazio a infinite possibili soluzioni plausibili sono problematiche, soprattutto in termini di validità dello strumento. È quindi fondamentale definire dei criteri per la misurazione delle produzioni, ossia stabilire la norma di riferimento. In LIRA si è tentato di dare una risposta a

questa questione sfruttando le funzionalità di interazione e di confronto tra i membri della comunità virtuale. Buona parte delle attività di *testing* sono dunque accompagnate da un feedback dinamico. In altre parole, una volta svolta un'attività, l'utente ha modo di confrontare le proprie risposte con quelle proposte sia dagli autori sia dagli altri utenti, parlanti nativi e non, e di scegliere così sulla base delle proprie caratteristiche sociopragmatiche quali la lingua madre, l'età e il sesso, oltre che osservare la distribuzione delle risposte date dagli utenti rispetto a queste stesse variabili. Le scelte proposte da LIRA possono essere: a) tutti gli italiani b) gli italiani 'come me' (ossia con le stesse caratteristiche sociopragmatiche) c) un sotto-insieme definito liberamente attraverso un filtro di parametri personalizzato. Effettuando infatti il primo accesso a LIRA, gli utenti sono invitati a completare una "biografia pragmatica" che consente al sistema di associare a ogni utente un profilo contenente dati anagrafici, interessi, conoscenze e abitudini relative all'uso della lingua italiana, tutte variabili che influenzano gli usi pragmatici della lingua e sulla base delle quali è possibile interrogare successivamente, come descritto sopra, il database di risposte degli utenti. Il controllo delle proprie conoscenze pragmatiche è dunque rappresentato da un confronto con diverse soluzioni possibili, piuttosto che da una soluzione "giusto/sbagliato". Questa procedura permette di risolvere in modo efficace il problema della definizione della norma, oltre che di valorizzare attraverso le funzionalità dell'*e-learning 2.0* la variazione intrinseca negli usi pragmatici, mantenendo contemporaneamente la validità e la praticabilità dello strumento.

## 6. Conclusione

In questo contributo abbiamo presentato e discusso alcune scelte didattiche alla base dell'ambiente multimediale LIRA, una piattaforma in rete finalizzata al recupero e allo sviluppo delle competenze linguistico-pragmatiche in italiano che si rivolge principalmente a apprendenti di origine italiana, ma nati all'estero o da tempo non più residenti in Italia, che desiderano recuperare e mantenere le proprie competenze linguistico-culturali in italiano, a apprendenti stranieri che possiedono già una discreta competenza in italiano L2 ed intendono migliorare l'efficacia dei propri scambi comunicativi ma anche a italiani che desiderano affinare le abilità d'uso linguistico.

Abbiamo visto nel dettaglio come l'insegnamento e la valutazione della competenza pragmatica siano complessi proprio per le caratteristiche intrinseche di tale competenza e come la ricerca a disposizione affronti alcune domande, ma ne lasci anche aperte diverse

rispetto all'acquisizione, all'insegnamento e alla valutazione della pragmatica. Se dunque la creazione di un ambiente dedicato alla pragmatica ha posto diversi problemi di tipo teorico e pratico, le potenzialità offerte dall'*e-learning 2.0* ci hanno anche permesso di trovare alcune soluzioni sia nell'insegnamento sia nella valutazione delle competenze pragmatiche. LIRA riflette infatti un approccio didattico che dà spazio alla molteplicità delle conoscenze e degli usi linguistici, alla diversità di esigenze e di stili di apprendimento e che riconosce l'importanza della motivazione e dell'interazione nell'apprendimento, permettendo agli utenti di ampliare le proprie conoscenze non solo attraverso l'osservazione di fenomeni pragmatici e culturali che più suscitano interesse, ma soprattutto attraverso il confronto e l'interazione con la comunità virtuale. L'utente dunque non è soltanto fruitore passivo di materiali didattici, ma membro attivo della comunità che condivide l'interesse per l'uso dell'italiano appropriato in contesti diversi.

## Bibliografia

- Bachman, L. F.; Palmer, A. (1996) *Language testing in practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2001) 'Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a reasearch agenda for acquisitional pragmatics', *Language Learning* 49, 677-713.
- Bettoni, C. (2006) *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari: Laterza.
- Blum-Kulka, S. (1991) 'Interlanguage pragmatics: the case of requests', in R. Phillipson; E. Kellerman; L. Selinker; M. Sharwood Smith, M. Swain (eds.) *Foreign/second language pedagogy research*, Clevedon: Multilingual Matters, 255-272.
- Bonaiuti, G. (2006) *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*, Trento: Erickson.
- Bouton, L. (1988) 'A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English', *World Englishes* 17, 183-196.
- Bouton, L. F. (1999) 'Developing non-native speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process', in E. Hinkel (ed.) *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 47-70.
- Consiglio d'Europa (2012) *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze-Milano: La Nuova Italia-Rizzoli.

- Coulmas, F. (1981) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.
- De Marco, A. (2011) 'Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano', in R. Bozzone Costa; L. Fumagalli; A. Valentini (a cura di) *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Perugia: Guerra, 173-193.
- Downes, S. (2005) 'E-Learning 2.0', in *E-learn magazine*, <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Fernández-Guerra, A. (2008) 'Requests in TV series and in naturally occurring discourse: a comparison', in E. Alcón (ed.) *Learning how to request in an instructed language learning context*, Bern: Peter Lang, 111-126.
- Gannon-Leary, P.; Fontainha, E. (2007) 'Communities of practice and virtual learning communities : benefits, barriers and success factors'. *Elearning Papers*, 5. pp. 20-29, <http://nrl.northumbria.ac.uk/2147/> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Gass, S.; Selinker, L. (2008) *Second language acquisition. An introductory course*, New-York-London: Routledge.
- Gauci, P.; Nuzzo, E. (2012) 'Insegnare la pragmatica in italiano L2: uno studio sperimentale', in S. Ferreri (a cura di) *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Viterbo, 27-29 settembre 2010*, 267-280.
- Golato, A. (2003) 'Studying compliment responses: a comparison of DCT and recordings of naturally occurring talk', *Applied Linguistics* 24, 90-121.
- Hudson, T.; Detmer, E.; Brown, J. D. (1992) *A framework for testing cross-cultural pragmatics* (Technical Report 2), Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Hudson, T.; Detmer, E.; Brown, J. D. (1995) *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics* (Technical Report 7), Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kasper, G. (1992) 'Pragmatic transfer', *Second Language Research* 8, 203-231.
- Kasper, G. (1998) 'Interlanguage pragmatics', in H. Byrnes (ed) *Learning foreign and second languages*, New York: The Modern Language Association of America, 183-208.
- Kasper, G. (2001) 'Four perspectives on L2 pragmatic development', *Applied Linguistics* 22, 502-530.
- Kasper, G. (2006) 'Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics', in K. Bardovi-

- Harlig; J. C. Félix-Brasdefer; A. S. Omar (eds.) *Pragmatics & Language Learning, Vol. 11*, University of Hawai'i at Manoa: National Foreign Language Resource Center, 281–314.
- Kasper, G.; Schmidt, R. (1996) 'Developmental issues in interlanguage pragmatics', *Studies in Second Language Acquisition* 18, 149-169.
- Lamy, M.N.; Zourou, C. (2013) *Social Networking for Language Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martinez-Flor, A. (2008) 'Analysing request modification devices in films: implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts', in E. Alcón-Soler; M. P. Safont-Jordà (eds.) *Intercultural language use and language learning*, Dordrecht: Springer, 245-280.
- Muukkonen, H.; Hakkarainen, K.; Lakkala, M. (1999) 'Collaborative technology for facilitating progressive inquiry: The future Learning Environment tools', in C. Hoadley; J. Roschelle (eds.) *Proceedings of the CSCL '99 conference*, December 12-15, 1999, Palo Alto, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 406-415.
- Nuzzo, E. (2011) 'L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali', in R. Bozzone Costa; L. Fumagalli; A. Valentini (a cura di) *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Perugia: Guerra, 139-155.
- Nuzzo, E; Gauci, P. (2012) *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Roma: Carocci Editore.
- Nuzzo, E. (in press) 'Comparing textbooks and TV series as sources of pragmatic input for learners of Italian as a second language: The case of compliments and invitations', in Bianchi F.; Gesuato S. (eds.) *Teaching, learning and investigating about pragmatics: principles, methods and practices*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- O'Reilly, T. (2005) *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Rheingold, H. (2001) 'Memoria in rete e interazioni sociali', in F. Casalingo (a cura di) *Memoria quotidiana*, Pescara-Milano: Le Vespe, 209-217.
- Richardson, W. (2006) *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*, Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Roever, C. (2005) *Testing ESL pragmatics*, Frankfurt: Peter Lang.
- Roever, C. (2006) 'Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics', *Language Testing* 23(2), 229–256.

- Roever, C. (2011) 'Testing of second language pragmatics: Past and future', *Language Testing* 28(4), 463-481.
- Rose, K.R. (2000) 'An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development', *Studies in Second Language Acquisition* 22, 27-67.
- Rose, K.R. (2005) 'On the effect of instruction in second language pragmatics', *System* 33, 385-399.
- Siegal, M. (1995) 'Individual Differences and Study Abroad: Women Learning Japanese in Japan', in B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Benjamins, Amsterdam, 225-244.
- Siegal, M. (1994) 'Learning Japanese as a Second Language in Japan and the Interaction of Race, Gender and Social Context', *Dissertation Abstracts International* 56, 1692.
- Thomas, J. (1995) *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*, London: Longman.
- Wolfson, N. (1983) 'An empirically based analysis of complimenting in American English', in N. Wolfson; E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, 82-95.