

Riflettere sulla (s)cortesia nella scuola primaria. Un percorso di formazione e sperimentazione educativa dedicato alla pragmatica linguistica

Stefania Ferrari, Università del Piemonte Orientale

Citation: Ferrari, Stefania (2019) "Riflettere sulla (s)cortesia nella scuola primaria. Un percorso di formazione e sperimentazione educativa dedicato alla pragmatica linguistica", *mediAzioni* 24, <http://mediazioni.sitelec.unibo.it>, ISSN 1974-4382.

1. Pragmatica ed educazione linguistica a scuola

A scuola nella classe curricolare durante le attività di comprensione o produzione di testi scritti o orali è scontato per il docente intervenire sul piano lessicale o morfosintattico attraverso la correzione, la spiegazione o la progettazione di interventi mirati. Analogamente, nei momenti dedicati alla riflessione esplicita sulla lingua, l'attenzione è rivolta principalmente alla lingua scritta e alle strutture morfosintattiche. Meno praticata invece, se non assente, la riflessione intorno alla dimensione pragmatica della lingua parlata (Ferrari 2016). Nonostante le Indicazioni Nazionali (MIUR 2012: 30-31), così come la letteratura acquisizionale (Alcón Soler e Martínez Flor 2008; Bardovi-Harlig 2001; Cohen 2017), invitino il docente a dare spazio alla comunicazione orale, ad accompagnare gli allievi nell'esplorazione degli usi vivi e reali della lingua e del legame tra scelte linguistiche e contesto comunicativo, a scuola raramente tale orientamento viene declinato in azioni didattiche coerenti e sistematiche. Ciò è in buona parte dovuto al fatto che raramente gli insegnanti dispongono della consapevolezza e della formazione necessarie per affrontare questi aspetti (Ishihara e Cohen 2010). I docenti di educazione linguistica

infatti raramente incontrano la pragmatica nel loro percorso formativo e i materiali didattici proposti dall'editoria per l'italiano L1 o L2 non contengono in genere spunti operativi per sviluppare attività su questa dimensione della competenza comunicativa (Ferrari 2016; Ferrari e Zanini 2019; Nuzzo 2016).

Tale situazione genera inevitabilmente occasioni di apprendimento mancate: l'attenzione alla dimensione parlata, la riflessione sull'uso vivo e reale della lingua, lo sviluppo di competenze in contesti situazionali vicini ai domini d'uso dei bambini aprirebbero la strada a percorsi di didattica inclusiva, basati sul soddisfacimento di obiettivi di apprendimento comuni per allievi monolingui e bilingui. Attraverso l'esplorazione della dimensione pragmatica è infatti possibile accompagnare i bambini nell'acquisizione di strategie linguistiche adeguate per fare cose con le parole e contemporaneamente affinare le capacità di riflessione sulla lingua, permettendo così a chi sta imparando l'italiano di sviluppare ulteriori abilità d'uso e a chi ha già sviluppato buone competenze linguistiche di riflettere con maggiore consapevolezza sulla varietà di possibili formulazioni a disposizione del parlante.

In questa prospettiva è stato avviato nell'a.s. 2015/2016 *Oggi facciamo pragmatica*¹, un progetto di formazione e ricerca-azione che si pone l'obiettivo di aprire un dialogo tra ricerca e didattica, in modo da fornire ai docenti di educazione linguistica della scuola primaria conoscenze teoriche e strumenti pratici per affrontare in modo consapevole e sistematico l'insegnamento della pragmatica nella classe multilingue, e contemporaneamente offrire alla ricerca un corpus di dati per indagare lo sviluppo delle competenze pragmatiche e gli effetti dell'insegnamento, un tema ancora scarsamente indagato in relazione ai bambini in età scolare e per l'italiano L1 e L2.

¹ Il Progetto *Oggi facciamo pragmatica* promosso e coordinato da Stefania Ferrari è un percorso formativo e di ricerca dedicato al tema dell'apprendimento/insegnamento della pragmatica in L1 e L2 alla scuola primaria. Le sperimentazioni educative sono state realizzate grazie alla collaborazione dell'autore con l'Università di Verona prima e con l'Università del Piemonte Orientale poi, oltre che al patrocinio del Multicentro Educativo Modena (M.E.MO.) che ha inserito il Progetto tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2020.

Il presente contributo, dopo una presentazione degli spunti operativi offerti dalla letteratura relativa all'insegnamento della pragmatica (§ 2), presenta il percorso formativo per i docenti (§ 3) e il modello di unità di lavoro per le classi (§ 4), illustra poi in dettaglio una delle sperimentazioni condotte in una classe quarta (§ 5) e propone alcune riflessioni conclusive (§ 6).

2. Insegnare la pragmatica

Seppure nell'ultimo ventennio si sia assistito in ambito acquisizionale a un sempre crescente interesse verso il tema dell'apprendimento e insegnamento della pragmatica, gli studi empirici e le proposte didattiche riguardano apprendenti non nativi adulti, in particolare studenti universitari, e un numero limitato di lingue, con l'inglese che risulta essere quella maggiormente indagata. Nel caso dell'italiano come LS non solo sono ancora relativamente poco numerosi gli studi relativi all'osservazione degli effetti dell'insegnamento (es. Gauci 2012; Nuzzo e Gauci 2012; Nuzzo e Gauci 2014; Ottaviani e Vedder 2017; Santoro 2013), ma gli informanti sono in genere studenti universitari o delle scuole superiori di secondo grado. Ad eccezione di due recenti pubblicazioni dedicate all'insegnamento dell'inglese come LS a bambini (Ishihara 2013; Shauer 2019), sono infatti ancora rari in ambito acquisizionale le ricerche o le proposte didattiche dedicate all'età scolare. Non molto diverso il panorama relativo alla letteratura sullo sviluppo delle competenze linguistiche in L1. Le indagini dedicate alla dimensione pragmatica del linguaggio includono infatti principalmente studi che ne descrivono lo sviluppo nell'infanzia e nella fascia d'età pre-scolare (cfr. Matthews 2014; Veneziano 2010), anche nei casi in cui il paradigma di riferimento è costituito dalla teoria degli atti linguistici (es. Cameron-Faulkner 2014). La letteratura indica sostanzialmente come lo sviluppo delle competenze pragmatiche, a differenza di quanto avviene per la morfosintassi, sia un processo di lungo periodo: se le prime competenze emergono sin dai primi anni di vita, è durante il periodo scolare e dell'adolescenza che i bambini

e i ragazzi raffinano le loro abilità, anche in ragione dell'ampliarsi delle relazioni sociali (Cekaite 2012; Ninio e Snow 1996; Ervin-Tripp *et al.* 1990). Non esistono invece ricerche o proposte didattiche relative all'insegnamento della pragmatica nella scuola primaria. Nello sviluppare i percorsi formativi e didattici del Progetto *Oggi facciamo pragmatica* il quadro teorico a cui si è fatto riferimento è principalmente quello relativo all'insegnamento della pragmatica interlinguistica in lingua straniera. Di seguito, senza pretesa di esaustività, si illustrano alcuni dei principi teorici e metodologici dell'insegnamento della pragmatica ritenuti rilevanti anche per il contesto didattico della classe plurilingue.

Le indagini relative all'insegnamento della pragmatica interlinguistica sono raggruppabili in tre filoni principali: il primo mira a verificare l'insegnabilità di diverse dimensioni della pragmatica – includendo ad esempio studi sugli atti linguistici, sui modificatori, sui segnali discorsivi, sulle routine pragmatiche o sulle strategie conversazionali –; il secondo tenta di rilevare se l'insegnamento esplicito sia più efficace della sola immersione linguistica; il terzo indaga invece gli effetti di diversi approcci didattici, cercando principalmente di individuare se sia più opportuno un insegnamento esplicito rispetto a un insegnamento implicito (per una review si rimanda tra gli altri a Bardovi-Harlig 2012; Rose 2005).

Gli studi condotti finora portano a un sostanziale accordo rispetto all'importanza dell'integrazione della dimensione pragmatica al curriculum di L2 o LS fin dai livelli iniziali (Ishihara e Cohen 2010). In assenza di un insegnamento mirato infatti, diversi aspetti della pragmatica rischiano di non essere appresi o essere sviluppati con estrema lentezza da parlanti non nativi (Kasper e Rose 1999). Per quel che riguarda invece gli effetti di diversi orientamenti didattici, la ricerca suggerisce di vedere insegnamento implicito ed esplicito non tanto come approcci opposti, ma piuttosto come strategie da integrare all'interno del percorso didattico (Jeon e Kaya 2006; Takahashi 2010a; 2010b). I modelli pedagogici proposti mettono in campo una serie di elementi ricorrenti: il ruolo del *noticing* come fattore chiave per l'apprendimento; l'attivazione di processi che stimolano l'associazione tra forma, funzione e contesto;

l'impiego di attività mirate a stimolare la consapevolezza meta-pragmatica; l'osservazione di interazioni e situazioni comunicative; l'uso di *input* autentici, sia in L1 che in L2; il *role play* come strumento per la valutazione diagnostica e la pratica; l'approccio alla grammatica come risorsa comunicativa (cfr. Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor 2003; Félix-Brasdefer 2006; Félix-Brasdefer e Cohen 2012; Tatsuki e Houck 2010; Koike 2008).

Al di là degli aspetti più strettamente metodologici, i modelli pedagogici si differenziano sostanzialmente con il variare del quadro descrittivo teorico a cui fanno riferimento. Un primo orientamento, rifacendosi alla teoria della cortesia di Brown e Levinson (1987), vede l'insegnamento della pragmatica come imitazione delle norme e delle pratiche interazionali dei nativi; un secondo approccio, riferendosi all'analisi del discorso, sposta invece l'attenzione sul contesto e sulla relazione tra gli interlocutori (Kasper 2006); mentre un terzo filone si focalizza sulla negoziazione e la co-costruzione di rapporti sociali attraverso l'interazione (es. Arundale 2006). Le tre diverse posizioni mostrano come la ricerca abbia nel tempo spostato sempre più l'attenzione dalla necessità di aderire alle norme pragmatiche della lingua target al riconoscimento del diritto del parlante non nativo di decidere in che modalità partecipare all'interazione con i nativi (Félix-Brasdefer e Mugford 2017). In tale contesto un ruolo fondamentale è assunto dal concetto di appropriatezza: poiché non ci si può aspettare che un apprendente sappia usare o comprendere l'intera gamma di opzioni a disposizione dei nativi, l'obiettivo dell'insegnamento dovrebbe essere un addestramento a cogliere le sfumature contestuali, così da imparare ad adattare le proprie strategie linguistiche al contesto, esprimendo con coerenza sé stessi e le proprie intenzioni comunicative.

Se dunque i primi modelli per l'insegnamento della pragmatica (es Félix-Brasdefer 2006; Félix-Brasdefer e Cohen 2012; Félix-Brasdefer e Bardovi-Harlig 2010; Rose 2005; Tatsuki e Houch 2010) danno ampio spazio alla conformità con le strategie native, insegnando principalmente agli apprendenti a gestire le espressioni linguistiche che permettono di attenuare la forza illocutoria di un atto comunicativo,

Le ricerche più recenti invitano i docenti ad agire in una direzione diversa: l'intervento didattico dovrebbe mirare ad ampliare la gamma delle strategie linguistiche a disposizione degli allievi, portando la loro attenzione sui fattori contestuali e sulla lingua in uso, sviluppando sensibilità verso le dinamiche interazionali, l'adeguatezza al contesto e alle effettive intenzioni degli interlocutori, così che gli apprendenti possano efficacemente raggiungere i propri obiettivi comunicativi (Félix-Brasdefer e Mugford 2017). Questo cambiamento di prospettiva è rafforzato anche dalle emergenti teorie relative alla scortesia linguistica (cfr. Culpeper *et al.* 2017), che invitano ad ampliare lo sguardo nell'insegnamento della pragmatica integrando all'esercizio nell'uso delle strategie utili per evitare di risultare involontariamente scortesi l'attenzione verso le strategie linguistiche che permettono al parlante di gestire in maniera consapevole e adeguata la scortesia. In altre parole, un insegnamento efficace deve essere mirato ad aiutare gli apprendenti a gestire in modo adeguato la varietà di situazioni comunicative in cui possono trovarsi ad agire, con cortesia e scortesia non da intendersi come opposti, ma piuttosto come diverse scelte interazionali (es. Culpeper *et al.* 2017; Félix-Brasdefer e Mugford 2017; Mugford 2012).

I percorsi didattici del progetto *Oggi facciamo pragmatica* riprendono i presupposti teorici e metodologici della letteratura più recente: sono strutturati in modo da favorire l'insegnamento/apprendimento della pragmatica a partire da contesti di interazione reali e sviluppare una riflessione esplicita a partire dalle produzioni della classe; le varie scelte linguistiche messe in atto diventano il punto di partenza per riflettere insieme su ciò che è più o meno adeguato rispetto al contesto comunicativo e interazionale, includendo un'attenzione alle due dimensioni complementari di cortesia e scortesia.

3. Il percorso per i docenti

La competenza pragmatica è un costrutto complesso, variabile e strettamente

dipendente dal contesto. Se per grammatica e lessico è possibile individuare regole, nel caso della pragmatica il riferimento a una norma è una questione delicata: può essere relativamente semplice per un docente ad esempio spiegare il funzionamento dell'accordo tra nome e aggettivo, ben più complesso invece istruire i propri allievi sulle modalità di realizzazione di un atto linguistico. L'insegnante che intende integrare la pragmatica all'educazione linguistica si trova dunque di fronte al difficile compito di sviluppare contemporaneamente competenze teoriche, modelli operativi e materiali didattici adeguati. Poiché non è possibile fare ciò basandosi esclusivamente sulle proprie intuizioni, l'azione didattica dovrebbe essere basata su dati empirici forniti dalla ricerca (Bettoni 2006; Boxer 2003). Progettare un intervento educativo significa infatti rispondere a una serie di domande: come si realizza un determinato atto linguistico in italiano? Quali sono le strategie già note ai bambini della scuola primaria? Cosa devono invece ancora imparare? Come si può insegnare la pragmatica? Quali materiali impiegare? Quali attività proporre? Vediamo più in dettaglio come è stato organizzato l'intervento formativo nei primi quattro anni di sperimentazione e come sono stati guidati i docenti nell'elaborazione delle risposte a queste domande iniziali.

Negli anni scolastici 2015-2017, il percorso è iniziato con l'esplorazione delle indicazioni offerte dalla ricerca: la letteratura relativa alla pragmatica interlinguistica ha guidato i docenti sia nello studio di alcuni atti comunicativi sia nell'analisi degli approcci metodologici e delle strategie didattiche impiegate in altri contesti, portando all'elaborazione di brevi interventi didattici di 6-8 ore. Le sperimentazioni in classe sono state poi monitorate attraverso alcuni studi esplorativi con l'obiettivo di indagare le modalità di realizzazione di richieste e proteste da parte dei bambini (Ferrari e Zanoni 2017; Ferrari 2019) e gli effetti degli interventi condotti nelle classi (Ferrari e Zanini 2019). Il percorso formativo è stato strutturato con una scansione in quattro fasi di lavoro: *formazione teorica, analisi e progettazione di materiali, sperimentazione in aula e documentazione*. Ogni annualità prevedeva 20 ore di formazione in presenza, momenti di progettazione guidata a distanza e di sperimentazione in aula.

Negli anni scolastici 2018-2020, il percorso formativo mirava a rafforzare le buone pratiche elaborate in precedenza, introducendo in maniera più sistematica la pragmatica nella programmazione di educazione linguistica attraverso la realizzazione di interventi didattici a cadenza settimanale. Ogni annualità prevedeva 25 ore di formazione, suddivise in incontri in presenza, *focus group*, progettazione guidata a distanza e sperimentazioni in aula. La formazione è stata condotta secondo un formato che potrebbe essere definito “capovolto”, in quanto l’osservazione di interventi realizzati in aula precedeva i momenti di formazione teorica, con docenti e formatore che vestivano, in alcuni momenti del percorso, l’uno i panni dell’altro. Più in dettaglio, nella prima fase di formazione, i docenti, come studenti, hanno sperimentato in prima persona alcune delle proposte didattiche per la classe e, come ricercatori, hanno svolto attività di trascrizione, analisi e codifica di interazioni realizzate da bambini della scuola primaria. Gli insegnanti hanno così avuto modo di affinare le proprie conoscenze teoriche, oltre che acquisire maggiore autonomia sia nell’analisi della lingua che nella selezione e gestione di materiali didattici. Nella seconda fase di formazione, il formatore-ricercatore ha realizzato nelle classi brevi interventi didattici di tre lezioni, mentre i docenti, nel ruolo di osservatori, avevano occasione di portare l’attenzione sulle strategie didattiche impiegate, rilevare attraverso griglie appositamente strutturate cosa sapessero già fare i propri studenti, sia rispetto alla produzione che alla riflessione sulla lingua. Gli interventi didattici sono stati video-registrati. Successivamente ciascun team di classe partecipava a un *focus group* in cui vi era occasione di ripercorrere il percorso, le modalità di gestione delle attività, condurre valutazioni formative sugli allievi a partire dall’analisi di alcuni estratti audio-video delle lezioni e definire gli obiettivi di lavoro per ogni classe. Sulla base del lavoro svolto con i diversi gruppi di docenti, il formatore proponeva poi una raccolta di materiali didattici, organizzata come una sorta di cassetta degli attrezzi, una banca di proposte che i docenti potevano utilizzare come punto di partenza per condurre interventi in classe (Ferrari in stampa). Nella terza fase di formazione ognuno poi riprendeva il proprio ruolo, i docenti proponevano in classe a cadenza settimanale attività dedicate alla pragmatica. Il formatore partecipava come osservatore ad alcune lezioni,

documentava le sperimentazioni e predisponeva un corpus di dati per indagare le produzioni dei bambini, le riflessioni meta-pragmatiche e i progressi ottenuti attraverso l'intervento didattico.

4. Il percorso per i bambini

Gli interventi proposti alle classi prendono il via da due presupposti fondamentali: per insegnare bene è necessario partire dall'osservazione di ciò che gli allievi sanno già fare; insegnare la pragmatica non significa offrire modelli su come realizzare un determinato atto linguistico, ma piuttosto stimolare la riflessione meta-linguistica, accompagnare i bambini a riflettere sulle situazioni comunicative, identificare le variabili di contesto, esplorare la varietà di possibilità a disposizione del parlante, rilevare l'efficacia di diverse formulazioni linguistiche in relazione al contesto e agli obiettivi degli interlocutori. Vediamo brevemente come sono stati strutturati gli interventi didattici.

I percorsi sono organizzati in quattro fasi di lavoro. La prima, definita *Osservare*, ha lo scopo di introdurre gli allievi al tema dell'unità di lavoro e attivare le conoscenze o intuizioni pregresse su un fenomeno pragmatico. La seconda fase, *Produrre*, porta i bambini a utilizzare la lingua simulando situazioni di interazione. Le produzioni così elicitate servono al docente per condurre una valutazione formativa dei bisogni di apprendimento e definire gli obiettivi specifici dell'intervento didattico. La terza fase *Riflettere* consiste in attività per sviluppare una maggiore consapevolezza meta-pragmatica: i bambini vengono accompagnati nell'analisi delle proprie produzioni, nell'individuazione di relazioni tra forme linguistiche e funzioni comunicative e nella riflessione sugli effetti di determinate scelte grammaticali. L'obiettivo non è individuare ciò che è giusto o sbagliato, ma piuttosto ciò che è più o meno adeguato in relazione al contesto, tenendo conto delle intenzioni comunicative dei parlanti. Nell'ultima fase di lavoro *Fare esperienza* gli allievi sono invitati a osservare le interazioni a cui partecipano al di fuori della scuola, stimolando così la loro naturale

predisposizione all'osservazione di fatti linguistici in contesto. Per una descrizione dettagliata del modello di intervento didattico si rimanda a Ferrari (2016).

5. Un esempio di percorso didattico, riflettere sulla scortesie

Il percorso che si va a presentare è stato realizzato in una classe quarta della scuola primaria composta da 20 allievi, 11 maschi e 9 femmine, 10 studenti monolingui e 10 bilingui, tutti nati in Italia, provenienti da diversi paesi, Albania, Filippine, Marocco, Moldavia, Russia e Turchia. Le informazioni messe a disposizione non permettono una descrizione precisa del livello di competenza nelle diverse lingue conosciute dai bambini bilingui, ma solamente una definizione basata sulla provenienza delle famiglie. Non sono state inoltre rese disponibili indicazioni sul rendimento scolastico o sul livello di competenza linguistica degli allievi coinvolti nella sperimentazione didattica. Il percorso proposto ha avuto una durata di 3 incontri di 2 ore ciascuno tenuti dal ricercatore e intervallati da momenti di approfondimento con esercitazioni guidate dal docente di classe. Gli atti linguistici oggetto dell'intervento sono stati la richiesta e il rifiuto alla richiesta, con l'intento di portare l'attenzione degli allievi su due dimensioni in particolare: l'interazione e l'adeguatezza. Vediamo in dettaglio le attività proposte, accompagnando la descrizione con estratti delle riflessioni e delle produzioni degli allievi.

La parte iniziale della prima lezione è stata dedicata a una discussione a classe intera, che ha preso il via dalla domanda "cosa fate con le parole?".

(1) INS: vediamo allora cosa fate con le parole?

B5: parliamo

INS: parlate

B18: scriviamo

B4: cantiamo

INS: Che cosa FATE proprio con le parole?

B1: studiamo

B11: comunichiamo

INS: comunicate bene proviamo a fare qualche esempio cosa comunicate?

B7: offendiamo

INS: ok questa è una cosa che possiamo fare con le parole offendere

B20: litighiamo

B16: salutiamo

B3: facciamo domande

B4: chiediamo

Poiché tra degli elementi su cui i bambini hanno portato l'attenzione vi sono stati l'insulto e il conflitto, si è deciso di cogliere questi stimoli e tenerli a mente nella strutturazione delle attività dedicate agli atti linguistici oggetto principale del percorso didattico. Il tema dell'insulto e del conflitto è risultato di un certo interesse anche perché lo stesso docente di classe, durante la formazione, aveva evidenziato come in generale per i suoi allievi fosse difficile gestire a parole situazioni problematiche, in particolare per gli allievi plurilingui, definiti spesso "maleducati" dall'insegnante. Seguendo dunque le riflessioni dei bambini, la discussione è stata indirizzata al tema "cosa vuol dire per voi essere scortesi o maleducati". I commenti emersi hanno evidenziato come la loro interpretazione esplicita del termine scortesia fosse inizialmente legata ad elementi lessicali del gergo volgare o offensivo, così come esemplificato dagli estratti riportati di seguito:

(2) B1: quando sei scortese dici delle brutte parole magari o fai dei brutti gesti

B2: io quando mi offendo dico delle brutte parole che non vanno mai dette

B3: se uno mi dice vai a quel paese? lo gli dico sì sì come no semmai ci andrai te a quel paese brutta cacca puzzolente

B4: io sto attenta alle parole certe parole le sento ma cerco di non dirle perché sono brutte non va bene

La seconda attività prende il via invece dalla parola “richiedere”, un’altra delle azioni linguistiche individuate nella discussione iniziale: i bambini vengono invitati a fare riferimento alle loro esperienze personali e riportare le richieste sentite a casa o a scuola dal momento del risveglio fino all’intervallo. Dopo aver stimolato frasi e situazioni sia con i genitori a casa che con il docente o tra compagni a scuola, la classe riflette sia sulle diverse possibili formulazioni linguistiche che sulle differenze contestuali, mostrando nel complesso una discreta capacità nel rilevare come una stessa formulazione linguistica possa risultare più o meno adeguata a seconda del luogo, dell’oggetto della richiesta o dell’interlocutore. In particolare i bambini notano autonomamente come la relazione tra gli interlocutori possa “autorizzare” formulazioni linguistiche dirette, senza per questo renderle necessariamente scortesie. Nell’esempio (3) che segue si nota come i bambini, dopo aver sottolineato l’importanza di chiedere le cose in modo gentile, riconoscano come, in ragione della relazione di potere tra i due interlocutori, possano esserci situazioni in cui non è necessario mitigare la forza illocutoria dell’atto comunicativo.

(3) B11: se chiedi qualcosa devi usare parole gentili

INS: parole gentili (*cenno di assenso*) e quali sono le parole gentili?

B9: grazie

B20: per favore

B2: non devi chiedere in modo cattivo, perché se no l'altro si arrabbia

B18: però la mamma può anche chiedere senza gentilezza come quando la mattina lei ti chiama e rimani a letto # può anche parlare forte e arrabbiarsi

B20: ALZATI!

B2: la mamma non mi dice sempre per favore

INS: perché la mamma ha il diritto di arrabbiarsi?

B3: perché non la stai ascoltando

B14: perché è un adulto

La terza attività prevede la messa in scena di alcune situazioni di richiesta e di rifiuto. A turno i bambini, a coppie, hanno il compito di rappresentare davanti alla classe una situazione. Gli script si riferiscono tutti a interazioni tra pari e a richieste e rifiuti con un certo grado di impositività. Le situazioni sono familiari, vicine al vissuto dei bambini, legate alle esperienze quotidiane e presentate in modo che ognuno possa semplicemente interpretare sé stesso. Una stessa situazione non viene proposta a più di due coppie, così da evitare il più possibile un effetto di *priming*.

Esempi di situazione per i *role play*

Cambiare canale

Studente A: Sei a casa, tuo fratello sta guardando la tv. Tra poco inizia il tuo programma preferito, gli chiedi di cambiare canale

Studente B: Sei a casa, stai guardando il tuo programma preferito e non vuoi cambiare canale.

Il giornalino nuovo

Studente A: Sei a scuola, un tuo amico ha un giornalino nuovo che vuoi leggere, gli chiedi di prestartelo a casa per il pomeriggio.

Studente B: Hai un giornalino nuovo, non vuoi darlo a nessuno perché hai paura si possa rovinare

Mentre le coppie rappresentano la loro situazione, i compagni ascoltano e aiutano il docente ad annotare alla lavagna le parole esatte impiegate nei dialoghi. Il materiale linguistico così raccolto costituisce il *corpus* su cui la classe e l'insegnante lavoreranno per il resto della lezione. Le interazioni vengono anche video-registrate, permettendo ulteriori riflessioni nelle lezioni successive.

Analizzando le risposte alle richieste nei 12 *role play* prodotti in aula, emerge come in 6 casi i bambini accettino la richiesta, con espressioni del tipo *sì, certo* o *volentieri*, mentre solo in 6 situazioni venga realizzato un rifiuto, in 5 casi attraverso un *no* o espressioni formulaiche del tipo *non mi rompere, neanche per sogno* e solo in un caso il rifiuto diretto viene seguito da un atto di giustificazione. Le produzioni degli allievi suggeriscono come per i bambini non sia semplice gestire il rifiuto attraverso l'uso di strategie indirette. Per questa ragione si è scelto di approfondire la riflessione meta-linguistica intorno alle loro produzioni e portare l'attenzione sulla scortesia voluta o incidentale.

Nella quarta attività, l'insegnante chiede alla classe di rileggere gli estratti di dialogo appuntati alla lavagna ed evidenziare le scelte linguistiche più efficaci. Insieme si riflette sulla funzione di alcune strategie, dall'uso dell'appello, ai mitigatori o alla combinazione di più atti nella realizzazione di una richiesta e di un rifiuto. Successivamente il docente porta l'attenzione sulle frasi di rifiuto e chiede agli allievi di ordinarle dalla più alla meno cortese.

(4) *Attività: mettiamo in ordine dal più al meno cortese*

B1: il modo più gentile sarebbe sì a un amico non è facile dire di no... puoi perdere l'amicizia se dici sempre no

B12: mi sa di no mi piace rende il no meno duro

B9: **non se ne parla proprio** non è proprio gentile non posso usarlo con tutti

B19: **no neanche per sogno** lo dico così non lascio all'altro la voglia di insistere

B5: però dopo che dici una risposta brutta un po' ti senti... te ne penti ... oppure ti senti male

B4: se uno ti è antipatico va bene ma se è un tuo amico... poi si arrabbia e si litiga

I commenti dei bambini mostrano come sia chiaro per loro il rischio insito nel rifiuto. Accettare una richiesta è la scelta intrapresa da diversi allievi poiché a un amico “è difficile dire di no”; allo stesso tempo viene riconosciuto come espressioni del tipo “mi sa di no” possano aiutare a rendere meno diretto e più accettabile per l'interlocutore il rifiuto. Gli allievi evidenziano anche come espressioni potenzialmente scortesi o comunque inequivocabilmente dirette non siano adeguate con tutti i possibili interlocutori, ma possano essere funzionali in determinati contesti, rappresentando precise scelte interazionali. Vediamo un esempio: due bambini mettono in scena una situazione in casa tra fratelli, uno dei due interlocutori deve chiedere al fratello di poter cambiare canale, mentre l'altro deve rispondere sapendo che sta guardando il suo programma preferito.

(5) B4: sorellina tra poco inizia il mio cartone preferito # posso cambiare canale per favore

B12: **no ti arrangi**

B4: ti prego

B12: no::::

Riflettendo a posteriori sull'interazione la classe osserva come la risposta di B12 risulti particolarmente scortese, non solo per la formulazione in sé, ma in particolare in relazione alla formulazione linguistica della richiesta:

(6) B1: no ti arrangi è esagerato... va bene che è tua sorella ma lei ha chiesto in modo gentile

B18: infatti io mi sarei arrabbiato... non capisco perché B4 non ha reagito all'offesa

B3: è vero che certe cose a tua sorella le puoi anche dire però il tono era proprio brutto

Interpellando B4 e invitandola a riflettere su come ha percepito il rifiuto e come ha elaborato la sua reazione, il commento dell'allieva è stato "ho fatto finta di niente volevo davvero cambiare canale ho fatto finta di non sentire". Le sue parole mostrano come dietro alle scelte linguistiche ci sia comunque una precisa strategia interazionale.

La lezione si conclude assegnando un compito composto da due attività: un DCT scritto sul rifiuto da fare in classe con il supporto dell'insegnante e un compito da svolgere a casa. Gli studenti dovranno prestare attenzione alle richieste e ai rifiuti

formulati dalle persone con cui vengono in contatto nell'ambiente extrascolastico, prendendo nota delle situazioni o delle frasi per loro interessanti.

La seconda lezione prende il via dalla condivisione dei dialoghi appuntati a casa durante la settimana. Gli alunni analizzano le interazioni raccolte, osservando la varietà di strategie messe in campo dai parlanti per mitigare la forza illocutoria di richieste e rifiuti. I bambini riflettono su una serie di elementi, ad esempio la funzione della scelta del tempo, del modo o della persona del verbo, l'effetto comunicativo dato dalla combinazione di diversi atti o dall'uso di atti di supporto, quali appello e preparatori, o ancora su una serie di formulazioni linguistiche che rendono il rifiuto meno diretto o lo accompagnano con giustificazioni o proposte di alternative o mediazioni. La seconda attività prevede invece la rielaborazione di frasi di richiesta e di rifiuto a partire da una serie di *flash card* contenenti modificatori. Gli allievi si esercitano a rendere il più lungo o il più breve possibile alcune frasi di richiesta o di rifiuto. Il materiale linguistico impiegato in queste attività riprende estratti delle loro produzioni o esempi tratti dalle osservazioni fatte al di fuori della classe. L'attività permette di affinare le riflessioni fatte in precedenza, oltre che rafforzare le competenze lessicali e morfosintattiche alla base delle strategie di mitigazione a disposizione del parlante.

La terza attività è basata sul riascolto e sul confronto di alcuni dei dialoghi realizzati nella prima lezione, integrati da esempi significativi tratti da sperimentazioni in altre classi. L'attenzione degli allievi è spostata dal singolo atto comunicativo alla dinamica interazionale, l'obiettivo è individuare quali tra le formulazioni emerse sono più o meno adeguate al contesto. Vediamo alcuni esempi.

(7) B7: Ciao B9 # eh:: la maestra ha detto di fare il lavoretto di coppia vuoi stare insieme a me oggi

B9: NO mi sono ANNOIATO di stare sempre con te ci sto sempre quindi # non voglio starci.

B7 alza il braccio e volta le spalle

I bambini osservano autonomamente come nonostante la frase di rifiuto sia formulata utilizzando molte parole, essa risulti comunque poco adeguata alla situazione. Non solo il tono della voce è rude, ma la combinazione di diverse strategie non è mirata, come dovrebbe, a mitigare il rifiuto, ma piuttosto a rafforzarlo.

(8) B1: Il tono di voce è molto brutto

B18: vabbè che ci sono tante parole ma sono brutte parole

B17: magari se dici mi dispiace

B8: o stavolta vorrei stare anche con qualcun'altro

Di contro analizzando l'interazione (9), i bambini concordano nel ritenere adeguata al contesto la reazione di B11. I bambini evidenziamo come, in assenza di una richiesta ben formulata, l'interlocutore sia autorizzato ad offendere o agire sgarbatamente, o così come avviene in (10), di fronte a un rifiuto diretto, l'interlocutore possa decidere di rispondere a tono, anche utilizzando espressioni tendenzialmente offensive, o ancora minacciare l'intervento dell'adulto come in (11).

(9) *B10 prende le figurine senza realizzare la richiesta*

B11: Luca adesso mi dai le mie figurine

B10: no

B11: **Brutto puzzone**

Cominciano a stratonare l'oggetto del contendere

(10) B3: Posso giocare un po' con la tua macchinina nuova?

B5: **NO**

B3: **CATTIVO** (*si allontana*)

B5: OK tieni

(11) B6: posso sedermi al tuo posto dietro non riesco a vedere il filmato

B7: **chi se ne frega**

B6: lo vado a dire alla Gabriella... Gabriella (chiama la maestra) non mi fa sedere

Il ciclo di lezioni si conclude poi con la realizzazione di nuovi *role play*, così da permettere ai bambini di rimettersi in gioco nelle situazioni analizzate durante l'intervento didattico. Le produzioni realizzate dopo l'intervento didattico mettono in luce una serie di progressi da parte dei bambini, in maggior misura per l'atto che risultava per loro più complesso da gestire, ossia il rifiuto. Per quel che riguarda le richieste si osserva non solo un uso più vario di strategie, ma anche una maggior capacità di combinare diversi atti linguistici e variare maggiormente l'uso di modificatori. Nel caso del rifiuto, non solo i bambini tendono a combinare più atti e preferire strategie indirette, ma riescono anche a regolare con più efficacia la scelta della formulazione linguistica del rifiuto in relazione alle strategie impiegate per realizzare la richiesta. Rappresentativi in questo senso i due esempi che seguono, in cui le strategie scelte per la gestione comunicativa della richiesta e del rifiuto si incentrano su due diverse prospettive. Nel primo caso in (12) B1 nell'intento di raggiungere lo scopo prefissato opta per una formulazione linguistica piuttosto

elaborata, in cui c'è una forte riduzione della forza illocutoria della richiesta; in (13) invece B18 avvia la richiesta scegliendo di essere volutamente diretto e B19 risponde a tono, affidandosi alle sue competenze di gestione di situazioni potenzialmente scortesie.

(12)B1: B2 potrei guardare un po' io la tv adesso # c'è il mio cartone preferito

B2: ehm semmai tra un po' sta per finire la puntata

(13)B18: cavati tocca a me

B19: col cavolo

Nelle riflessioni di gruppo a chiusura del percorso i bambini riconoscono l'adeguatezza di entrambe le formulazioni. In particolare B18, tra i bambini più partecipi durante il percorso, spiega in (14) come nel rifare il *role play* abbia volutamente deciso di mettere in scena le strategie che spesso usa a casa con il fratello

(14)B18: io so che con mio fratello più piccolo è inutile essere tanto gentili e dire troppe parole se voglio una cosa. Le parole gentili le uso con i compagni o con gli adulti quando serve".

6. Conclusione

Nel percorso didattico presentato, rivolto a una classe multilingue della scuola primaria, gli allievi hanno avuto modo di riflettere con la guida del docente sugli effetti delle loro formulazioni linguistiche. Ponendo l'idea di adeguatezza al centro dell'intervento didattico, è stato possibile lavorare sui concetti di cortesia e scortesia

secondo una prospettiva nuova per i bambini e generalmente trascurata nei manuali didattici. Da un lato la cortesia non è stata limitata allo stereotipato uso di formule quali “grazie” o “per favore”, dall’altro la scortesia non è stata vista come qualcosa di relegato all’offesa o all’insulto, ma al contrario come un aspetto importante della comunicazione, una dimensione che è necessario saper gestire efficacemente per poter esprimere al meglio se stessi e le proprie intenzioni nella danza conversazionale delle interazioni tra pari. Significativa in questo senso la riflessione riportata dal docente di classe durante il *focus group* a fine sperimentazione:

(15) C’è una linea sottile tra gentilezza e adeguatezza. È vero voglio che imparino a essere gentili, a usare le parole giuste, ma quando c’è una situazione problematica... beh non è facile insegnarlo ma essere adeguati può voler dire tante cose... un po’ sono rimasta sorpresa... non avrei detto che è importante insegnare anche questo... ma l’esercizio di riflessione sui *role play* mi ha fatto vedere che non puoi solo insegnare a essere cortese. Prima quando intervenivo di solito cercavo di farli mettere d’accordo, ora sono più attenta al linguaggio. Capisco che, anche se suona strano, bisogna imparare a gestire le risposte e a volte anche una parolaccia può essere la risposta che ci vuole.

Sperimentazioni didattiche come quella qui descritta aiutano da un lato i bambini a sviluppare un approccio da esploratori rispetto alla lingua, acquisendo strumenti sempre più raffinati per riflettere sul legame tra contesto e scelte linguistiche, raggiungendo gradualmente un uso sempre più consapevole delle proprie risorse linguistiche, dall’altro aiutano i docenti a dare spazio nel curriculum alle due dimensioni della cortesia e scortesia non tanto come etichette educative, ma come pratiche linguistiche costituite da norme pragmlinguistiche e sociopragmatiche ben precise.

Bibliografia

Alcón Soler, E. e A. Martínez Flor (2008) “Pragmatics in Foreign Language Contexts”, in E. Alcón Soler e A. Martínez Flor (eds.) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*, Bristol: Multilingual Matters, 3-21.

Arundale, R. B. (2006) "Face as Relational and Interactional: A Communication Framework for Research on Face Facework, and Politeness", *Journal of Politeness Research* 2(2): 193-216.

Bardovi-Harlig, K. (2001) "Evaluating the Empirical Evidence: Grounds for Instruction in Pragmatics?", in K. R. Rose e G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 13-32.

Bardovi-Harlig, K. (2012) "Pragmatics in Second Language Acquisition", in S. Gass, e A. Mackey *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, New York: Routledge, 147-163.

Bardovi-Harlig, K. e R. Mahan-Taylor (2003) *Teaching Pragmatics*, Washington (DC): United States Department of State.

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

Boxer, D. (2003) "Critical Issues in developmental Pragmatics", in A. Martínez Flor, E. Usó Juan e A. Fernández Guerra (eds.), *Pragmatic Competence in Foreign Language Teaching*, Castelló: Servei de Publicacions Universitat Jaume I, 45-67.

Brown, P. e S. Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron-Faulkner, T. (2014) "The Development of Speech Acts", in D. Matthews (ed.) *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 37-52.

Cekaite, A. (2012) "Child Pragmatic Development", in C.A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing, 1-7.

Cohen, A. D. (2017) "Teaching and Learning Second Language Pragmatics", in E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* vol.3, New York: Routledge, 428-452.

Culpeper, J., M. Haugh e D. Kádár (2017) *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London: Palgrave Macmillan.

Ervin-Tripp, S., j. Guo e J. Lampert (1990) "Politeness and Persuasion in Children's Control Acts", *Journal of Pragmatics* 14: 307-331

Félix-Brasdefer, J.C. (2006) "Teaching the Negotiation of Multi-Turn Speech Acts. Using Conversation-Analytic Tools to Teach Pragmatics in the Classroom", in K. Bardovi-Harlig, J.C. Félix-Brasdefer e A. Omar *Pragmatics and Language Learning* vol. 11, Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center University of Hawai'i, 165-197.

Félix-Brasdefer, J.C. e K. Bardovi-Harlig (2010) "I'm sorry – Can I Think About It? The Negotiation of Refusals in Academic and Nonacademic Contexts", in D. Tatsuki e N. Houck (eds.) *Pragmatics: Teaching Speech Acts*, Alexandria: TESOL, 163-180.

Félix-Brasdefer, J.C. e A.D. Cohen (2012) "Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource", *Hispania* 95(4): 650-669.

Félix-Brasdefer, J.C. e G. Mugford (2017) "(Im)politeness: Learning and Teaching", in J. Culpeper, M. Haugh e D. Kádár. (eds.) *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London: Palgrave Macmillan, 489-516.

Ferrari, S. (2016) "Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria", *ItalianoLinguaDue* 8(2): 270-280.

Ferrari, S. (2019) "Usare le parole per gestire situazioni di conflitto alla scuola primaria", *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 6(1): 56-73.

Ferrari, S. (in stampa) "Oggi facciamo pragmatica. Guida alla costruzione di attività didattiche per la scuola primaria", *Le lavagne bianche delle Glottonaute*, fascicolo 3.

Ferrari, S. e R. Zanini (2019) "La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute di una sperimentazione educativa", in E. Nuzzo e I. Vedder (a cura di) *Lingua in contesto, la prospettiva pragmatica*, Milano: Officinaventuno, 185-198.

Ferrari, S. e G. Zanoni (2017) "Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste", *Revista de Italianistica* 35: 29–53.

Gauci, P. (2012) "Insegnare a protestare in italiano L2", in G. Bernini, C. Lavinio, A. Valentini e M. Voghera (a cura di) *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi della Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Perugia: Guerra Edizioni, 383-396.

Ishihara, N. (2013) "Is It Rude Language? Children Learning Pragmatics Through Visual Narratives", *TESL Canada Journal* 30(7): 135-149.

Ishihara, N. e A.D. Cohen (2010) *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*, London: Longman.

Jeon, E.H. e T. Kaya (2006) "Effects of L2 Instruction on Interlanguage Pragmatic Development", in N. John e L. Ortega (eds.) *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 165-211.

Kasper, G. (2006) "Beyond Repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA", *AILA Review* 19, 83-99.

Kasper, G. e K. Rose (1999) "Pragmatics and SLA", *Annual Review of Applied Linguistics* 19: 81-104.

Koike, D. (2008) "A Grammar of L2 Pragmatics: Issues in Learning and Teaching", in S. Katz e J. Watzinger-Tharp (eds.) *Conceptions of L2 grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*, Boston (MA): Heinle, 35-52.

Matthews, D. (2014) "Introduction: An Overview of Research on Pragmatic Development", in D. Matthews (ed.) *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1-12.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

Mugford, G. (2012) "'I woldn't Say that if I Were You': Face to Face with Foreign Language Impoliteness", *Journal of Politeness Research* 8: 195-221.

Ninio, A. e C. Snow (1996), *Pragmatic Development*, Boulder (CO): Westview Press.

Nuzzo, E. (2016) "Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo", in E. Santoro e I. Vedder (a cura di) *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Firenze: Franco Cesati, 15-27.

Nuzzo, E. e P. Gauci (2012) *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Roma: Carocci editore.

Nuzzo, E. e P. Gauci (2014) "Method Effects in ILP Classroom Research: Evidence from a Study on Request Modifiers in L2 Italian", *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XLIII(1): 153-167.

Ottaviani, A. V. e I. Vedder (2017) "La protesta in italiano L2", *E-journALL, Euro-America Journal of Applied Linguistics and Languages* 4(2): 97-114.

Rose, K. (2005) "On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics", *System* 33: 385-399.

Santoro, E. (2013) "Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online", in M. Rückl, E. Santoro e I. Vedder (a cura di) *Contesti di apprendimento in italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*, Firenze: Franco Cesati, 27-42.

Shauer, G. (2019) *Teaching and Learning English in the Primary School. Interlanguage Pragmatics in the EFL Context*, Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland.

Takahashi, S. (2010a) "Assessing Learnability in Second Language Pragmatics", in A. Trosborg (ed.) *Handbook of Pragmatics*, Berlin: Mouton de Gruyter, 391-421.

Takahashi, S. (2010b) "The Effect of Pragmatic Instruction on Speech Act Performance", in A. Martínez-Flor e. Usó-Juan (eds.) *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 127-142.

Tatsuki, D. H. e N.R. Houch (eds.) (2010) *Pragmatics: Teaching Speech Acts*, TESOL Classroom Practice Series, Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Veneziano, E. (2010) "Conversation in Language Development and Use: An Introduction", *First Language* 30 (3-4): 241-249.