



UNIVERSITÀ DEL PIEMONTE ORIENTALE

Università degli studi del Piemonte Orientale

“Amedeo Avogadro”

Dipartimento di Studi Umanistici

Corso di Laurea Magistrale in Lingue, Culture e Turismo

TESI DI LAUREA IN DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE

***English lab. Validare un protocollo per la rilevazione delle competenze pragmatiche in inglese LS a scuola.***

Candidata:

Cristina Coppola

Matr: 20024031

Relatrice: Stefania Ferrari

Correlatrice: Miriam Ravetto

Anno accademico 2022/2023

# Indice

INTRODUZIONE – EINFÜHRUNG .....	4
CAPITOLO 1 – LA COMPETENZA PRAGMATICA .....	6
1.1. Il costrutto .....	6
1.2. Pragmatica attraverso gli atti linguistici .....	8
1.1.1. La richiesta.....	11
1.1.2. L’analisi .....	12
1.1.3. I criteri per l’analisi.....	19
CAPITOLO 2 – LO STUDIO.....	21
2.1. La pragmatica a scuola .....	21
2.2. Review della letteratura .....	22
2.2.1. Gli studi sulla competenza pragmatica e il suo sviluppo.....	22
2.3. L’analisi dei materiali .....	23
2.3.1. L’analisi dei materiali: Get on 5 .....	23
2.3.2. L’analisi dei materiali: High Five 1 .....	26
2.4. Lo studio .....	29
2.4.1. Il contesto e gli informanti.....	29
2.4.2. Il protocollo.....	30
2.5. La raccolta dati.....	30
2.6. Le procedure di somministrazione.....	32
CAPITOLO 3 - I RISULTATI .....	33
3.1. I <i>role play</i> .....	34
3.2. I <i>role play</i> : analisi qualitativa .....	36
3.2.1. <i>Role play</i> 1 – la penna.....	36
3.2.2. <i>Role play</i> 2 – la colla.....	39
3.2.3. <i>Role play</i> 3 – Il fazzoletto .....	40
3.2.4. <i>Role play</i> 4 – il diario.....	42
3.2.5. <i>Role play</i> 5 – il gioco .....	43
3.2.6. Discussione .....	44
4. <i>Discourse completion task</i> – <i>dct</i> .....	47
4.1.1. <i>Dct</i> 1 – il foglio.....	48
4.1.2. <i>Dct</i> 2 – il foglio e i colori.....	50

4.1.3 <i>Dct 3</i> – il sapone .....	51
4.1.4. <i>Dct 4</i> – la penna .....	52
4.1.5. <i>Dct 5</i> – il gioco.....	52
4.2. Discussione .....	53
4.3. Confronto tra <i>role play</i> e <i>dct</i> .....	57
CONCLUSIONI .....	58
BIBLIOGRAFIA .....	60
APPENDICI.....	63

## INTRODUZIONE – EINFÜHRUNG

In Bezug auf Pragmatik ist es notwendig, sich auf die Unterscheidung zwischen sprachlicher Kompetenz (Chomsky, 1965) und pragmatischer Kompetenz (Hymes, 1966) zu konzentrieren. Laut Chomsky ist Sprachkompetenz das abstrakte Wissen, das ein Sprecher über seine Muttersprache hat. Es umfasst Kenntnisse in Grammatik, Syntax, Morphologie, Phonologie und Semantik. Dieses angeborene Wissen ermöglicht es einem Sprecher, eine unendliche Anzahl grammatikalisch korrekter Sätze in seiner Sprache zu verstehen und zu erzeugen. Die Definition von Hymes dagegen konzentriert sich auf die praktischen und funktionalen Aspekte des Sprachgebrauchs in realen Kommunikationssituationen. Es umfasst neben Grammatik- und Wortschatzkenntnissen auch die Fähigkeit, Sprache in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten effektiv zu gebrauchen. Kommunikationskompetenz umfasst die Kenntnis von Sprechhandlungen, Konversationsregeln, Wechselkursen und die Fähigkeit, den Sprachgebrauch an unterschiedliche soziale Kontexte anzupassen.

Von diesen Konzepten geleitet, hat in den letzten Jahren der pragmatische Unterricht bei jungen Lernenden im Alter von 6 bis 12 Jahren, vor allem für Englisch L2, mehr Beachtung gefunden. In Schauer (2022) werden jedoch einige Probleme im Zusammenhang mit der Vermittlung pragmatischer Kompetenz an junge L2-Lernende erörtert. Dazu gehören vor allem die Schwierigkeit, feste Formeln zu identifizieren, die für den pragmatischen Unterricht hilfreich sein können; die unzureichende Berücksichtigung von Pragmatik in der Lehrerausbildung, was dazu führen kann, dass die Lehrer nicht ausreichend darauf vorbereitet sind, sowie die fehlende Darstellung authentischer Interaktion in Lehrmaterialien und Lehrbüchern. In der Tat enthalten die englischen Lehrbücher für Italienischlernende keine Vielzahl von Sprechhandlungen; darüber hinaus sind pragmatische Aufgaben nicht explizit und sie sind nicht authentisch, daher konzentrieren sich die Lehrer oft auf die Erläuterung der Grammatikregeln. Mehr noch, es werden Instrumente und Leitfäden benötigt, um Kompetenzen zu erkennen und zu verfolgen. In den letzten Jahren ist das wichtigste Instrument in stetiger Aktualisierung (die letzte Fassung datiert 2020) der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der in sechs Stufen unterteilt ist (von A1 - Anfänger bis C2 - Beherrschend), die jeweils das schriftliche und mündliche Verstehen sowie die Produktions- und soziolinguistische Kompetenz gemäß der oben genannten pragmatischen Kompetenz von Hymes (1966) umfassen.

In diesem Zusammenhang wird diese Abschlussarbeit untersuchen, wie jungen Lernenden die pragmatische Kompetenz verwalten. Außerdem vorschlagt diese Arbeit eines Protokolls als Lehr- und Spielmaterial zur Erkennung und Validierung der pragmatischen Kompetenz, vor allem dem Sprechakt der Aufforderung in junger Lernender und schließlich Versuch einer Bewertungsskala laut Kasper & Rose (2002).

Diese Forschung wird in einem linguistischen Workshop in einem Kinderhort stattgefunden, daher wird das Protokoll gezielt für diesem Kontext nach einer Analyse den beiliegenden Lehrbüchern erstellt.

Das Protokoll besteht aus geeignete 5 *role play* und 5 *dct* Szenarios, die Sprechakte der Aufforderung zu fördern. Die Produktion der Äußerungen wurden registriert, pragmatische annotiert und nach Blum-Kulka (1984) und Trosborg (1995) Taxonomie analysiert.

Die These ist so aufgebaut: im ersten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Pragmatik und des Aktes der Aufforderung dargelegt. Dann wird das zweite Kapitel die Realisierung des Protokolls zeigen, dann wird der Kontext mit seinen Teilnehmern und die Anwendung präsentiert.

Schließlich, im dritten Kapiteln werden die Aussagen analysiert. Die Analyse soll zeigen, welche Typologie von Aufforderung von den Lernenden verwendet wird. Danach wird ein Versuch, den pragmatischen Kompetenzniveau nach dem Kasper & Rose (2002) Schema zu ermitteln.

# CAPITOLO 1 – LA COMPETENZA PRAGMATICA

## 1.1. Il costrutto

Con il termine pragmatica ci si riferisce alla branca della linguistica che indaga la capacità di cogliere l'insieme delle relazioni che legano il linguaggio e il contesto, necessarie per la comprensione del significato della comunicazione (Levinson, 1983). Si intende dunque l'uso funzionale del linguaggio a scopo comunicativo, aspetto cruciale dell'interazione umana, in cui fattori sociali, emozionali, cognitivi e linguistici si fondono tra loro nell'emissione e nella ricezione di messaggi. Tra gli studi preliminari della pragmatica si fa fede alla teoria degli atti linguistici di Austin (1962) e le massime conversazionali di Grice (1989).

Nel campo accademico un lungo dibattito è sempre in corso riguardo alle definizioni di pragmatica e competenza pragmatica. Un recente resoconto sugli studi relativi ha evidenziato questa incertezza affermando che "while pragmatics has been consistently defined as the study of language in its sociocultural context, it is unclear what an individual needs to know in order to be pragmatically competent and communicate appropriately" (Timpe-Laughlin, Wain, & Schmigdall, 2015, p. 1). Nonostante la mancanza di un consenso preciso, la maggior parte dei ricercatori, (Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972; Leech, 1983; Purpura, 2004), tende a concordare sul fatto che la pragmatica implica lo studio della lingua nel suo contesto socioculturale, con variabili sociali e linguistiche che lavorano insieme nella comunicazione. La competenza pragmatica, o una competenza correlata, è spesso vista come una componente centrale di questa definizione. Questi studiosi hanno sottolineato l'importanza di considerare sia i fattori sociali sia quelli linguistici per comprendere come gli individui utilizzino la lingua in modo efficace in contesti comunicativi. La competenza pragmatica implica non solo la conoscenza delle regole grammaticali e del vocabolario, ma anche la capacità di interpretare e produrre il linguaggio in modo appropriato in varie situazioni sociali; per questo seguendo le definizioni di Chomsky (1965) e Hymes (1966) si divide la lingua in uso in due competenze: infatti, secondo Chomsky (1965) la competenza linguistica è conoscenza astratta che un parlante ha della sua lingua madre. Include la conoscenza della grammatica, della sintassi, della morfologia, della fonologia e della semantica. Questa conoscenza innata permette a un parlante di capire e generare un numero infinito di frasi grammaticalmente corrette nella sua

lingua. Mentre la definizione di Hymes (1966) che indica la competenza comunicativa, si concentra sugli aspetti pratici e funzionali dell'uso del linguaggio in situazioni comunicative reali, essa non comprende solo la conoscenza della grammatica e del vocabolario, ma anche la capacità di utilizzare efficacemente la lingua in vari contesti sociali e culturali. La competenza comunicativa include la conoscenza degli atti vocali, le regole di conversazione, il *turn-taking* e la capacità di adattare l'uso della lingua a diversi contesti sociali.

Seguendo questa prima dicotomia, Leech (1983) ne propone un'altra simile dividendo la competenza pragmatica in pragmalinguistica e sociopragmatica; la prima costituisce "the more linguistic end of pragmatics" (Leech, 1983, p. 11) o le strategie e le risorse linguistiche necessarie a codificare un dato enunciato; dunque, si tratta di una competenza legata alla conoscenza grammaticale; mentre la seconda è definita come "the sociological interface of pragmatics" (Leech, 1983, p.10) che concerne le regole e le convenzioni sociali di ciò che è appropriato e accettabile.

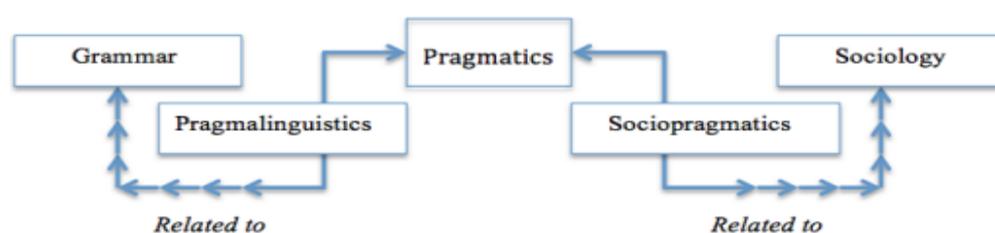


Figura 1, distinzione tra pragmalinguistica e sociopragmatica. (Leech, 1983)

Le prime ricerche sulla lingua inglese, e non solo, come lingua straniera (LS) o seconda lingua (L2) sulla pragmatica hanno attinto da questa distinzione per spiegare le ripartizioni, fallimenti, o infelicità nella comunicazione (Blum-Kulka & Olshtain, 1986; Leech, 1983; Thomas, 1983), ritenendo che i problemi derivanti dall'uso del linguaggio stesso siano fallimenti pragmatici; per questo lo sviluppo della competenza pragmatica, considerata come "due fini di un continuum o scala dal momento che l'emanazione chiaramente di cortesia richiede una consapevolezza di norme socioculturali" (LoCastro, 2013, p.90), è un obiettivo fondamentale per gli apprendenti e gli insegnanti di lingue, in quanto può migliorare la loro efficacia comunicativa e la competenza interculturale. Infatti, anche nell'ambito scolastico sono stati proposti strumenti e linee guida per identificare e tracciare le competenze in linea con le distinzioni sopra citate. Negli ultimi anni il principale strumento in costante

aggiornamento (l'ultima versione è datata 2020)<sup>1</sup> è il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (CEFR) che è suddiviso in sei livelli (da A1 - principiante a C2 - competente) ciascuno include la comprensione scritta e orale, la produzione e la competenza sociolinguistica come previsto nella competenza pragmatica come descritto sopra da Hymes (1966); CEFR ha definito la competenza sociolinguistica come:

“The knowledge and skills required to deal with the social dimension of language use. Since language is a sociocultural phenomenon, much of what is contained in the CEFR, particularly in respect of the sociocultural, is also of relevance to sociolinguistic competence. The matters treated here are those specifically relating to language use that are not dealt with elsewhere: linguistic markers of social relations; politeness conventions; register differences; and dialect and accent”.<sup>2</sup>

Mentre la competenza pragmatica è intesa come:

“Actual language use in the (co-) construction of text. Pragmatic competence is thus primarily concerned with the user/learner’s knowledge of the principles of language use according to which messages are organised, structured, and arranged; used to perform communicative functions; sequenced according to interactional and transactional schemata.”<sup>3</sup>

## 1.2. Pragmatica attraverso gli atti linguistici

Ad oggi la teoria degli atti linguistici di Austin (1962) e ampliata poi da Searle (1969) e i suoi sviluppi rimangono i capisaldi della pragmatica, sebbene nasca all’interno dello studio della filosofia del linguaggio, ed è uno dei metodi frequentemente più usati per indagare la competenza pragmatica. Brevemente, Austin nel ciclo di conferenze pubblicate postume con il titolo *How to Do Things with Words* (1962) sostiene che un atto comunicativo (cioè ciò che viene detto) è composto da tre parti:

---

<sup>1</sup> Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), 2020. La versione del 2020 è presa in considerazione per questa ricerca.

<sup>2</sup> Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), 2020. Pag. 136.

<sup>3</sup> Ibidem, pag. 137.

- Locuzione (struttura ed enunciato)
- Illocuzione (obiettivo, intenzione comunicativa)
- Perlocuzione (effetto dell'atto linguistico sull'interlocutore).

Gli atti linguistici (in riferimento alla parte illocutiva, dunque in base alle varie funzioni comunicative) possono essere suddivisi secondo Searle (1969) in cinque classi:

<b>Tipo di illocuzione, e quindi di atto linguistico</b>	<b>Intenzione</b>	<b>Spiegazioni</b>
<b>Rappresentativi/Assertivi</b>	sostenere, comunicare, annunciare.	Il locutore formula un enunciato in base alle conoscenze e alle sue credenze.
<b>Direttivi</b>	pregare, ordinare, consigliare.	Il locutore vuole che l'interlocutore compia (o non compia) una certa azione.
<b>Commissivi</b>	promettere, accordare, offrire, minacciare.	Il locutore si impegna ad un'azione futura.
<b>Espressivi</b>	ringraziare, salutare, augurare, denunciare.	Il locutore esprime il suo orientamento psichico per stabilire e mantenere contatti sociali.

<b>Dichiarativi</b>	nominare, rilasciare, battezzare.	Il locutore esercita un certo suo potere all'interno di un determinato ambito istituzionale.
---------------------	---	--

Tabella 1, tipi di atto linguistico.

Achiba (2003, pag. 2) ha osservato che “the study of speech acts provides a useful means of relating linguistic form to communicative intent [in that] an utterance is treated as the speaker’s intention and goal in a particular context”, in sostanza l’analisi degli atti linguistici permette di combinare ciò che si dice a ciò che si intende (pragmalinguistica) valutando l’appropriatezza in un data circostanza (sociopragmatica); dunque si può affermare che ogni enunciato è dotato di una propria “forza letterale” (Levinson, 1985). Tale principio è a fondamento della distinzione tra atti diretti e indiretti. Infatti, uno stesso atto può essere compiuto con diverse strutture morfosintattiche, e una medesima forma può comunicare forze illocutorie differenti. Per quanto concerne le direttive lo stesso Searle (1975) ha notato che un enunciato di ordine come “fai questo per me!” e un enunciato di richiesta come “puoi fare questo per me?”, fosse lo stesso atto ma con una forza illocutoria diversa che dipende dalla immediatezza, risultando che la “cortesia è la motivazione principale” (Searle, 1975, pag. 64), la cui ricerca si basa sul lavoro di Brown e Levinson (1987). Infatti, i due studiosi elaborano una serie di strategie, norme e convenzioni sociali adottate dai parlanti per ridurre conflitti e favorire una conversazione armoniosa. Il loro modello riprende due nozioni fondamentali la prima è la razionalità, rappresentato dal principio di cooperazione formulato da Grice (1975) e la seconda è quella di faccia, ripresa da Goffman (1967) che indica un insieme di stima di sé, reputazione, immagine pubblica, emotiva e sociale. La nozione di faccia è alla base del nostro vivere con gli altri; in una conversazione fluida è importante salvaguardare la nostra faccia e rispettare quella degli altri, sperando che l’interlocutore faccia lo stesso. La nozione di faccia corrisponde a due impulsi principali: la volontà di essere apprezzati e di affermarsi (faccia positiva), e quella di conservare autonomia e libertà d’azione, di difendere cioè il proprio ‘territorio’ (faccia negativa). In caso in cui vengano compiuti atti pericolosi come la richiesta è possibile incorrere in un *Face Threatening Acts* (FTA). Inoltre, esistono tre fattori principali che, secondo Brown e Levinson determinano la

gravità della minaccia nel compimento di un atto linguistico, e conseguentemente influenzano la scelta della modalità di realizzazione: la distanza sociale tra i partecipanti all'interazione verbale, la relazione di potere che li lega, e la loro valutazione del grado d'imposizione dell'atto stesso. Tra gli atti più rappresentativi in questo senso è l'atto della richiesta.

### 1.1.1. La richiesta

Secondo la classificazione di Searle (1978) la richiesta fa parte degli atti direttivi cioè quelli tramite i quali un parlante cerca di orientare le azioni dell'interlocutore. Le conseguenze delle azioni possono essere vantaggiose solo al destinatario o a entrambi. In questo caso specifico, l'azione che deve essere compiuta può essere di natura verbale (fornire un'informazione ad esempio) o non verbale (quando si tratta di un oggetto o prestare un servizio). Achiba (2003) individua un numero maggiore di sottocategorie separando dunque le richieste di azioni da quelle di chiarimento, di conferma, di verifica e di permesso. Secondo Nuzzo (2007) la richiesta di beni verbali presenta alcune particolarità in più rispetto a quella di beni non verbali, prendendo in considerazione i due enunciati:

- a) Dimmi con chi sei uscito ieri!
- b) Apri la porta!

Il primo enunciato infatti è possibile trasformarlo e ottenere il corrispettivo interrogativo:

- c) Con chi sei uscito ieri?<sup>4</sup>

Mentre non è possibile con il secondo.

Inoltre, sempre seguendo Nuzzo (2007) ciò che rende evidente e chiara la forza illocutoria di enunciati ellittici come:

- d) Bisturi!

---

<sup>4</sup> Esempi presi da Nuzzo, E. (2007). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proposte, scuse in italiano lingua seconda*. Pag. 35-77. Guerra Edizioni.

e) Un etto di mortadella! <sup>5</sup>

È il contesto comunicativo in cui vengono pronunciati come un intervento chirurgico per l'enunciato d) e al banco di un salumiere nel caso dell'enunciato e).

Per Brown e Levinson (1987) la richiesta è tra gli atti che comportano un rischio maggiore sia per la faccia negativa del destinatario sia per quella positiva del richiedente perché da una parte, nel cercare a orientare a proprio vantaggio il comportamento futuro dell'interlocutore, il parlante invade il suo spazio, limitando la sua libertà d'azione e dunque minacciando la sua faccia negativa. Dall'altra parte, il parlante che formula la richiesta mette in gioco la propria faccia positiva. Come detto prima, la forza della minaccia dipende da vari fattori: la relazione di potere tra i partecipanti, la loro distanza sociale e la loro imposizione in base al tipo di azione oggetto della richiesta. Secondo la teoria classica degli atti linguistici, il modo più esplicito per trasmettere la forza illocutoria della richiesta sarebbe l'uso del corrispondente verbo performativo, come nell'esempio seguente:

f) Ti chiedo di portarmi un bicchiere d'acqua.

La realizzazione implicita dell'atto realizzata invece attraverso l'imperativo del verbo sarebbe:

g) Portami un bicchiere d'acqua!

Il verbo performativo e la forma imperativa della frase sono dunque gli indicatori di forza tradizionalmente associati all'atto del richiedere, che risulterebbe diretto (e convenzionale) se realizzato tramite questi strumenti linguistici, indiretto (e non convenzionale) se formulato in modo diverso.

### 1.1.2. L'analisi

Blum-Kulka *et al.* (1989) affermano che l'unità di riferimento per l'analisi del materiale che si raccoglie è l'atto comunicativo, che risulta un'unità più ampia rispetto all'atto linguistico. L'atto comunicativo del richiedere è composto da più segmenti: a) appellativo, b) *head act*

---

<sup>5</sup> Ibidem.

quindi il nucleo dell'atto c) aggiunte all'atto, come giustificazioni e conferme; seguendo l'esempio di Blum-Kulka *et al.* (1989):

Danny <sup>a)</sup>/ could you lend me £100 for a week <sup>b)</sup>/ I've run into problems with the rent for my apartment <sup>c)</sup><sup>6</sup>

La sequenza sarebbe:

a) appellativo: Danny;

b) head act quindi il nucleo dell'atto: could you lend me £100 for a week.

c) aggiunte all'atto: I have run into problems with the rent for my appartement.

Non sempre è presente l'appellativo e non è sempre facile scindere l'atto principale dalle aggiunte in quanto possono trovarsi combinati.

Inoltre, per la lingua inglese Blum-Kulka *et al.* (1989) individuano tre livelli di *directness* (immediatezza) che possono essere impiegati nell'atto della richiesta:

1. Direct: sono gli atti realizzati in modo esplicito, marcati da un imperativo, segnati come performativi da Austin (1962), "chiudi la finestra";
2. Conventionally indirect: ricorso a giri di parole, domande retoriche, forme di cortesia convenzionali. Ciò che il parlante intende comunicare non viene enunciato in forma esplicita e diretta. Non dipendono dal contesto, "potresti chiudere la finestra?";
3. Non-conventional indirect: il gruppo aperto di strategie indirette (suggerimenti) che realizzano la richiesta con riferimento parziale all'oggetto o all'elemento necessario per l'attuazione dell'atto ("Perché è la finestra aperta"), o da affidamento su indizi contestuali ("Fa freddo qui").

Oltre all'immediatezza Blum-Kulka (1989) individua anche altre caratteristiche riguardanti la prospettiva:

---

<sup>6</sup> Esempi presi da Blum-Kulka, Shoshana & Olshtain, Elite. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)1. Applied Linguistics. 5. 10.1093/applin/5.3.196.

1. Hearer based, (Could you tidy up the kitchen soon?),
2. Speaker-based (Do you think/ could borrow your notes from yesterday's class?),
3. Speaker and hearer based (So, could we please clean up?)
4. Impersonal (So it might not be a bad idea to get it cleaned up).<sup>7</sup>

Per quanto riguarda i modi per richiedere di seguito è rappresentata una tabella riassuntiva e contrastiva per l'inglese, adattata da Blum-Kulka (1989) e l'italiano adattata da Nuzzo (2007):

Modi per chiedere	
Italiano	Inglese
<p>Verifica delle condizioni preparatorie:</p> <p>Posso disegnare con i colori.</p> <p>L'interlocutore si informa sulle possibilità di ottenere ciò che desidera dall'interlocutore.</p>	<p>Query Preparatory:</p> <p>Could you clean up the mess in the kitchen?</p> <p>Would you mind moving your car?</p> <p>L'interlocutore si informa sulle possibilità di ottenere ciò che desidera dall'interlocutore</p>
<p>Conferma:</p> <p>Mi presti la colla.</p> <p>Il parlante pone all'interlocutore una domanda servendosi del verbo che lessicalizza l'azione richiesta.</p>	<p>Performative:</p> <p>I'm asking you to move your car.</p> <p>La forza illogica dell'enunciato è esplicita.</p> <p>Hedged Performative:</p> <p>I would like to ask you to move your car.</p>

<sup>7</sup> Ibidem.

<p>Desiderio:</p> <p>Voglio disegnare alla lavagna.</p> <p>Ciò che il parlante vuole ottenere dall'interlocutore è espresso nei termini di un desiderio.</p>	<p>Want statement:</p> <p>I would like you to clean the kitchen.</p> <p>I want you to move your car.</p> <p>Ciò che il parlante vuole ottenere dall'interlocutore è espresso nei termini di un desiderio.</p>
<p>Ordine:</p> <p>Dammi la colla.</p> <p>Il parlante utilizza la forma imperativa presentando l'azione richiesta come un ordine.</p>	<p>Mood Derivable:</p> <p>Move your car.</p> <p>Clean up the kitchen.</p> <p>Obligation statement:</p> <p>You'll have to move your car.</p> <p>La forza della richiesta è segnata dal modo verbale, solitamente l'imperativo o strutture che indicano l'ordine (have to).</p>
<p>Ipotesi:</p> <p>Puoi chiedere a tua madre se possiamo avere qualcosa da mangiare.</p> <p>Il parlante presenta l'oggetto della richiesta come un evento ipotetico, che se si realizzasse, avrebbe per lui conseguenze</p>	<p>Suggestive Formulae:</p> <p>How about cleaning up?</p> <p>Why don't you come and clean up the mess you made last night?</p> <p>Il parlante presenta l'oggetto della richiesta come un evento ipotetico.</p>

positive. In genere tali conseguenze sono lasciate inesprese.	
<p>Necessità:</p> <p>Dovrei incollare la scheda posso usare la tua colla?</p> <p>La richiesta è espressa nei termini di una necessità di colui che fa la richiesta.</p> <p>Giustificazione:</p> <p>Ho dimenticato la colla.</p> <p>Il parlante espone il motivo per cui si trova nelle condizioni di richiedere qualcosa all'interlocutore.</p>	<p>Strong Hints (A):</p> <p>We've left the kitchen in a right mess.</p> <p>Mild Hints (B):</p> <p>We don't want any crowding (as a request to move the car).</p> <p>La richiesta non è espressa esplicitamente ma usando espressioni che fanno più o meno riferimento al contesto che permettono l'interpretazione della richiesta.</p>

Tabella 2, modi per chiedere in italiano e in inglese, Nuzzo (2007) e Blum-Kulka (1989).

È possibile smorzare l'immediatezza e l'imposizione di una richiesta tramite modificatori (down-graders):

<i>Morfosintattici</i>		
<b>Condizionale</b>	Andrea <i>potrebbe</i> <i>venire</i> al mio compleanno	Associato ad altre strategie, pone in discussione l'appartenenza di quanto detto alla realtà
<b>Imperfetto</b>		Associato ad altre strategie, porta a un allontanamento dalla realtà, in modo simile al condizionale

<b>Incassatura</b>	<i>Volevo sapere se</i> potevi prestarmi la colla	Spesso usato in combinazione con imperfetto o condizionale, serve a produrre una distanza rispetto all'immediatezza dell'enunciazione
<b>Negazione dell'interrogative</b>	<i>Non è che</i> mi presti la colla?	Usata spesso in combinazione con Verifica e Conferma, mostra il parlante incredulo rispetto a una possibile risposta positiva
<b>Lessicali</b>		
<b>Rafforzatori</b>	Maestra, ho <i>tanto</i> mal di pancia potrei andare in bagno	Accrescono il peso delle ragioni che inducono il parlante a fare la richiesta
<b>Attenuatori</b>	Maestra, possiamo <i>solo per questa</i> <i>volta</i> giocare a pallasqualo	Tendono ad alleggerire il peso dell'enunciato facendo riferimento alla quantità o alla qualità dell'oggetto in questione o al tempo e allo sforzo richiesto all'interlocutore
<b>Autoumiliatori</b>	<i>Come al solito</i> non ho la colla	Presentano il parlante come responsabile della situazione che lo induce a fare la richiesta
<b>Blanditori</b>	<i>Gentilmente</i> mi daresti un po' della tua merenda	Esaltano le doti dell'interlocutore per conquistarne la benevolenza
<b>Dubitatori</b>	Non è che <i>per caso</i> hai la colla da prestarmi	Esprimono incertezza circa la possibilità dell'interlocutore di compiere l'azione
<b>Discorsivi</b>		
<b>Marca di cortesia</b>	<i>Per favore</i> Paola, mi puoi dare metà della tua pizza	Mostrano l'atteggiamento di deferenza del parlante e invocano la collaborazione dell'interlocutore
<b>Fatismi</b>	<i>Sai</i> sabato è il mio compleanno, vieni?	Rimandano a una conoscenza condivisa e sottolineano il legame tra gli interlocutori
<b>Richieste di accordo</b>	Vieni al mio compleanno, <i>no?</i>	Rimandano a un patto tra gli interlocutori, sottolineando così il legame che li unisce

<b>Riempitivi</b>	Per l'interrogazione <i>cioè</i> possiamo farla un'altra volta?	Segnalano esitazione e volontà di temporeggiare, mostrando all'interlocutore il disagio del parlante nel formulare l'atto
-------------------	---	---

Tabella 3, modificatori in italiano, adattata da Nuzzo (2007)

<b>Interrogatives/interrogativi</b>	Could you do the cleaning up?
<b>Negation/negazione</b>	Look, excuse me. I wonder if you wouldn't mind dropping me home?
<b>The past tense/uso del tempo passato:</b>	I wanted to ask for a postponement.
<b>'If' clause/frase ipotetica:</b>	I would appreciate it if you left me alone.
<b>Consultative devices/consulto:</b>	Do you think I could borrow your lecture notes from yesterday?
<b>Understatements/sottovalutazione:</b>	Could you tidy up a bit before I start?
<b>Hedges/mitigazione:</b>	It would really help if you did something about the kitchen.
<b>Downtoners/attenuatori:</b>	Will you be able perhaps to drive me?
<b>Intensifiers/intensificatori:</b>	Clean up this mess, it's disgusting.
<b>Expletives/ imprecazioni:</b>	You still haven't cleaned up that bloody mess!

Tabella 4, modificatori in inglese da Blum-Kulka (1989).

Infine, ogni atto può essere sostenuto da atti di supporto:

<b>Appello</b>	<i>Scusi maestra</i> posso ripassare per la verifica	Richiama l'attenzione dell'interlocutore prima della formulazione della richiesta e costituisce spesso l'apertura dell'atto comunicativo
<b>Rabbonitore</b>	<i>Ti prego</i> possiamo giocare	Sottolinea la consapevolezza, da parte del parlante, della natura impositiva della richiesta, invocando un atteggiamento collaborativo da parte dell'interlocutore

<b>Minimizzatore</b>	Mi presti la merenda <i>tanto vedo che</i> hai un bel pezzettone di pizza	Tende a presentare come irrisori i costi dell'azione richiesta
<b>Offerta di risarcimento</b>	<i>Domani poi te la riporto</i>	Propone la possibilità di ristabilire l'equilibrio ponendo il richiedente come debitore
<b>Preparatore</b>	<i>Ti volevo chiedere un favore</i>	Mette subito l'interlocutore a conoscenza dell'obiettivo dello scambio. Precede il nucleo dell'atto comunicativo

Tabella 5, atti di supporto italiano (Nuzzo, 2007).

<b>Checking on availability</b>	Are you going in the direction of the town? And if so, is it possible to join you?
<b>Getting a precommitment</b>	Will you do me a favor? Could you perhaps lend me your notes for a few days?
<b>Grounders</b>	Judith, / missed class yesterday, could I borrow your notes?
<b>Sweeteners</b>	You have beautiful handwriting; would it be possible to borrow your notes for a few days?
<b>Disarmers</b>	Excuse me, / hope you don't think I'm being forward, but is there any chance of a lift home?
<b>Cost minimizers</b>	Pardon me, but could you give me a lift, if you're going my way, as I just missed the bus and there isn't another one for an hour

Tabella 6, atti di supporto inglese da Blum-Kulka (1989).

### 1.1.3. I criteri per l'analisi

Per l'analisi dei dati raccolti (capitolo 3) si è tenuto conto della segmentazione dell'enunciato secondo Blum-Kulka (1989), considerando eventuali aggiunte all'atto come atti di supporto (appellativo o saluto) e modificatori di esso come marca di cortesia; il nucleo dell'atto è analizzato secondo il livello di *directness* degli enunciati, delle tipologie di richiesta corrispondenti e la prospettiva di esse, come riassunto nella tabella sottostante:

Tipologia	Esempio
Direct	
Derivable mood	Move your car.
Want statement	I want you to move your car.
Performative	I'm asking you to move your car.
Conventionally indirect (hearer-based)	
Suggestive formulae	How about cleaning up?
Query preparatory	Could you clean up the mess in the kitchen?
Non-conventional indirect (speaker based)	
Hints Justification necessity	We've left the kitchen in a right mess. We don't want any crowding (as a request to move the car).

*Tabella 7, directness e strategie, adattata da Trosborg (1995), Nuzzo (2007), Blum-Kulka (1989).*

## CAPITOLO 2 – LO STUDIO

Lo studio trasversale presentato è uno studio pilota che mira a indagare come i bambini gestiscano la competenza pragmatica in lingua inglese per quanto riguarda l'atto linguistico della richiesta di oggetti e di azioni a interlocutori loro pari o adulti, in situazioni a loro note e in un contesto didattico extrascolastico; inoltre, la ricerca si pone l'obiettivo di validare situazioni adatte alla fascia di competenza per svolgere *role plays* e *dct*<sup>8</sup>, mirati a esplicitare l'uso del suddetto atto linguistico.

Questo capitolo si concentrerà prima su una presentazione della competenza pragmatica a scuola, poi la descrizione del contesto e degli informanti a cui è rivolto il protocollo; quindi, seguirà una descrizione del protocollo, dei suoi obiettivi in linea con le caratteristiche del contesto e degli informanti e infine, il suo processo di formazione e somministrazione.

### 2.1. La pragmatica a scuola

Recentemente, seguendo i concetti base della pragmatica riportati nel capitolo precedente, l'insegnamento della pragmatica a giovani apprendenti (di età compresa dai 6 ai 12 anni) ha riscosso molta attenzione e interesse tra gli studiosi di linguistica e insegnamento, soprattutto per quanto riguarda inglese come lingua straniera. Nonostante il forte interesse e gli sviluppi nell'insegnamento, Schauer (2022) affronta prima i vari limiti che sorgono nell'ambito dell'insegnamento e i fattori per i quali gli insegnanti di lingua tralasciano la competenza pragmatica nei loro sillabi: l'insufficiente trattazione del tema nei programmi per futuri insegnanti risulta essere poco adeguata e inadatta per la fascia d'età considerata dato il recente inserimento dell'obbligo dell'insegnamento di una lingua nella riforma scolastica,<sup>9</sup> di conseguenza, inoltre l'assenza di schemi o formule fisse a cui fare riferimento e che potrebbero essere utili per l'insegnamento aumentano la difficoltà a inserire la competenza pragmatica in unità di lavoro didattiche; a dimostrazione di ciò, i libri di testo in inglese<sup>10</sup> per gli studenti italiani non contengono una ampia varietà di atti verbali tranne quelli di base come il saluto, il ringraziamento, le richieste e la richiesta di indicazioni; inoltre i compiti

---

<sup>8</sup> Discourse-completion task: roleplay unilaterale mirato a esplicitare l'uso di atti linguistici.

<sup>9</sup> In Italia è stata introdotto l'insegnamento della lingua inglese nelle scuole primarie con la legge di riforma n. 148 del 1990, e nel 2009 si è aggiunta la figura del docente specializzato in lingua.

<sup>10</sup> *Get on 5*, Mariagrazia Bertarini, Eli publishing, 2019 and *High five 1* Philippa Bowen, Denis Delaney, Oxford University Press 2019 sono stati presi in considerazione e analizzati a scopo di questa ricerca.

pragmatici non sono espliciti e mancano di istruzioni e non sono autentici quindi gli insegnanti spesso si concentrano sull'esplicitazione delle regole grammaticali.

In seguito, Schauer (2022) elenca una serie di studi riguardanti l'insegnamento della competenza pragmatica a giovani apprendenti secondo due prospettive: a) studi che investigano la competenza pragmatica e il suo sviluppo e b) il potenziale dei materiali.

## 2.2. Review della letteratura

### 2.2.1. Gli studi sulla competenza pragmatica e il suo sviluppo

Uno dei primi studi riguardanti lo sviluppo della competenza pragmatica in giovani apprendenti è quello di Ellis (1992) in cui si esamina l'uso dell'atto della richiesta in inglese come lingua seconda in due ragazzi di 10 e 11 anni in un periodo di 16 e 21 mesi; i dati sono stati raccolti tramite produzioni nell'ambiente classe. I risultati hanno mostrato uno sviluppo equo per i due studenti delle principali strategie per la richiesta: prima con un ordine e poi con una verifica delle condizioni preparatorie. Similmente Achiba (2003) segue lo sviluppo pragmatico dell'atto della richiesta della figlia durante un soggiorno di 17 mesi in Australia. Lo studio ha dimostrato che la bambina ha utilizzato prevalentemente strategie di richiesta diretta, ma il suo repertorio di strategie di richiesta è aumentato nel tempo, il che l'ha portata a impiegare un numero maggiore di richieste convenzionalmente indirette in situazioni che coinvolgono richieste di beni. I risultati di questi due studi longitudinali<sup>11</sup> sullo sviluppo indicano che con l'aumento del livello di competenza gli studenti di inglese LS usano più frequentemente le richieste indirette convenzionalmente.

Tra gli studi trasversali, che esaminano le variabili in un particolare momento, sono rilevanti sia quelli incentrati sulla riflessione metapragmatica sia quelli orientati alla produzione. Nonostante gli studi limitati a riguardo, ricerche sulla riflessione pragmatica sono necessarie per indagare la sensibilità degli studenti e aumentare la loro consapevolezza nell'interpretazione e nella produzione della lingua in contesto d'uso (Savic, 2021). Savic (2021) e Savic & Myrset (2022) sfruttano un dialogo collaborativo con tre gruppi di studenti tra i 9 e i 13 anni per identificare quali sono le caratteristiche linguistiche e contestuali per alcuni atti linguistici, tra cui le richieste, in inglese LS.

Invece, gli studi sulla produzione sono vari; tra i primi Rose (2000) osserva la produzione di atti di richiesta, di scusa e di risposte a complimenti di giovani apprendenti di 7, 9 e 11 anni

---

<sup>11</sup> Gli studi longitudinali esaminano le variabili ripetutamente per un periodo di tempo.

raccogliendo i dati tramite task di produzione orale con immagini. Lo studio ha dimostrato che l'uso di richieste convenzionalmente indirette aumenta proporzionalmente all'età degli studenti. Dati simili sono stati ottenuti da Savic (2015) tramite l'uso di *role plays*, quindi scenari ipotetici per stimolare l'atto della richiesta. In questo studio 58 studenti norvegesi tra gli 8 e i 12 anni hanno svolto a coppie il task richiedendo vari oggetti nell'ambiente classe. Nello studio di Savic (2015) gli studenti sono stati anche prima intervistati per indagare la loro esposizione alla lingua inglese. Tutti gli studi sottolineano che un apprendimento guidato della competenza pragmatica migliora la comprensione e la produzione della stessa.

### 2.3. L'analisi dei materiali

Ad oggi gli studi che esaminano la competenza pragmatica nei materiali scolastici destinati ai giovani apprendenti sono ancora pochi e quelli in uso presentano una riproduzione incompleta e spesso inautentica dei principali atti linguistici. Tuttavia, alcuni studiosi come Vollmuth (2004), Schauer (2019), Glaser (2020), Jakupčević & Portolan (2021) hanno esaminato una serie di libri di testo, adottati nelle scuole europee, che forniscono input di pragmatica e hanno dunque evidenziato alcuni limiti nelle varie pubblicazioni: in primis spesso i manuali non presentano un approccio diretto agli atti linguistici ma ci si riferisce ad essi come "*language functions*" (funzioni linguistiche o comunicative) e queste categorie non sempre corrispondono esattamente agli atti linguistici, non c'è una ampia rappresentanza degli atti linguistici ma solo di alcuni – principalmente saluti, richiesta e risposta ad essa, espressioni di gratitudine e di scuse, proposta e risposta ad essa – in più Vollmuth (2004) e Glaser (2020) notano che nel caso dell'espressione di gratitudine e nei saluti le sequenze riportate sono incomplete e inautentiche in quanto non sono esplicitate in situazioni e interazioni dove sarebbero necessarie, in questo modo gli studenti sono privati di un modello autentico a cui ricorrere; un'altra scorrettezza riscontrata da Jakupčević e Portolan (2021) analizzando i vari manuali disponibili per l'adozione nelle scuole secondarie di primo grado croate è la disparità di input pragmatici presenti in libri di testo diversi che dovrebbero assolvere le competenze previste dallo stesso curriculum scolastico.

#### 2.3.1. L'analisi dei materiali: Get on 5

A scopo di questa ricerca due libri di testo di lingua inglese LS per italofoni sono stati presi in considerazione e analizzati. Il primo testo analizzato è *Get on 5*, pubblicato da Eli publishing nel 2019 si tratta di un manuale di lingua inglese per italofoni per la scuola

primaria, in questo caso specifico per la classe 5° indirizzato a bambini di 10 anni. Per quanto riguarda il livello di competenza si fa riferimento al livello del quadro comune europeo A1. Il libro è pensato per un contesto di apprendimento di lezioni di inglese a scuola, in una comunità dove si parla una lingua diversa (italiano) da quella da apprendere (inglese).

Il manuale è strutturato in cinque livelli, ciascuno dei quali ha un libro (student's book) combinato da una parte di esercizi, di grammatica e cultura e un *lapbook* con attività inclusive e creative. Ci sono anche espansioni online con gli audio e altre attività.

Nello specifico, il volume per la classe 5° è diviso in 6 unità chiamate “*mission*” più un'unità di ripasso dell'anno precedente. Ogni unità si apre con una sezione dedicata ai vocaboli, di solito accompagnati da una canzoncina con il task di ascolto e ripetizione. In seguito, ci sono delle attività di ascolto, completamento, riordino relative ai vocaboli intervallate da un dialogo a fumetti da ascoltare, leggere e poi riprodurre (sequenza PPP).

A fine unità è presente una sezione CLIL<sup>12</sup> in riferimento ad altre materie scolastiche (matematica, geografia, scienze e storia) e una dedicata a *social skills (do's and don't's)*, è presente anche una sezione di consolidamento della grammatica dove si esplicitano le strutture grammaticali dell'unità accompagnata da una parte di attività e esercizi.

L'approccio metodologico dichiarato sviluppa un percorso di apprendimento basato sul metodo scientifico in cui ogni interazione linguistica attraversa le fasi dell'osservazione e ascolto (*listening*), sperimentazione (*speaking*), analisi e individuazione della regola. Dati gli aggiornamenti scolastici il manuale propone anche un'ottica di *problem solving* e di *critical thinking* per le quali i bambini acquisirebbero la lingua inglese attraverso un nuovo e stimolante paradigma educativo applicato a situazioni reali e autentiche. Come osservato da Vollmuth (2014) gli atti linguistici sono esplicitati come funzioni linguistiche; in questo volume sono incluse esplicitamente la richiesta di informazioni (personali e prezzo), la richiesta di indicazioni stradali, l'offerta e il rifiuto mentre sono implicite espressioni di gratitudine e forme di saluto.

Di seguito è riportata una tabella esplicativa dell'unità presa in considerazione:

---

<sup>12</sup> Il termine CLIL è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning*. Si tratta di una metodologia che prevede l'insegnamento di contenuti di una materia tecnica in lingua straniera. Ciò favorisce sia l'acquisizione di contenuti disciplinari sia l'apprendimento della lingua straniera.

<https://www.miur.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil>

Mission 2: FUNZIONI COMUNICATIVE	
DICHIARATE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinare al ristorante,</li> <li>- Chiedere c'è/ci sono.</li> </ul>
NON DICHIARATE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fare richieste/offrire/rifiutare offerte,</li> <li>- espressioni di saluto,</li> <li>- espressioni di gratitudine.</li> </ul>

Tabella 8, funzioni comunicative

ATTIVITÀ DIDATTICHE PROPOSTE		
MATERIALI STIMOLO INPUT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- immagini ed illustrazioni,</li> <li>- listening,</li> <li>- dialogo.</li> </ul>	
ATTIVITÀ DI PRODUZIONE/INTERAZIONE	attività	Quantità
	ascolto	9
	completamento	8
	ripetizione vocaboli	5
	riprodurre il dialogo	1
	riordinare	1
	produzione scritta individuale controllata	1
	produzione a coppie	0
LESSICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lessico degli alimenti.</li> </ul>	
GRAMMATICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a/an,</li> <li>- some/any,</li> <li>- there is/there are,</li> <li>- condizionale con struttura I would like...</li> </ul>	

PRAGMATICA	Nel manuale non è esplicitata la competenza pragmatica, tuttavia viene accennata la modalità di offerta con il condizionale (would you like...).
CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cosa si fa e cosa non si fa al ristorante,</li> <li>- cosa si fa e cosa non si fa al telefono.</li> </ul>

Tabella 9, attività didattiche proposte.

### 2.3.2. L'analisi dei materiali: High Five 1

Il secondo manuale esaminato è High five 1 pensato da Philippa Bowen e Denis Delaney pubblicato per Oxford University Press dal 2014 in aggiornamento. High five 1 è il primo volume di tre del corso di lingua inglese per studenti adolescenti italofofoni della scuola secondaria di primo grado. Si compone, appunto, di tre livelli, ciascuno dei quali ha un libro composto da *student's book*, *workbook* ed *extrabook* dove sono presenti mappe concettuali che facilitano lo studio. Per quanto riguarda il livello di competenza l'insieme dei tre volumi copre dal livello beginner (A1 secondo il CEFR) fino a pre-intermediate (B1 del CEFR). Trattandosi di un corso per italofofoni il contesto di apprendimento è sempre l'ambiente scuola, in una comunità dove si parla una lingua diversa (italiano) da quella da apprendere (inglese). Nello specifico il primo volume è composto da otto unità più un'unità di inizio e ripasso. Ogni unità si apre con un dialogo, il quale è possibile ascoltare o guardare il video; è presente poi una sezione dedicata al lessico, una dedicata alla grammatica e una sezione a sé stante dedicata agli atti linguistici sempre indicati con funzioni comunicative, come: espressioni di saluto (con variabile contestuale quindi quando ci si incontra e quando si va via, senza però considerare la variabile adulto/non conosciuto), richiesta di informazioni come la data e l'ora e informazioni personali, richiesta e risposta di indicazioni stradali, l'atto di proposta e la relativa accettazione o il rifiuto; tra gli atti linguistici non dichiarati troviamo il rimprovero (unità 2) e l'espressione di gratitudine.

A fine unità è presente una sub-unità "*culture and skills*" con comprensioni del testo dedicate alla cultura del mondo anglofono. L'approccio metodologico dichiarato è "*step by step*", un approccio guidato che sviluppa le competenze, esplora i compiti di realtà e assicura un vero percorso inclusivo.

Di seguito è riportata una tabella esplicativa per le due unità prese in considerazione:

FUNZIONI COMUNICATIVE	
DICHIARATE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chiedere e fare proposte,</li> <li>- chiedere e rispondere per informazioni personali.</li> </ul>
NON DICHIARATE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rifiutare un invito.</li> </ul>

Tabella 10, funzioni comunicative

ATTIVITÀ DIDATTICHE PROPOSTE			
MATERIALI STIMOLO INPUT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- immagini ed illustrazioni,</li> <li>- ascolti,</li> <li>- dialoghi.</li> </ul>		
ATTIVITÀ DI PRODUZIONE/INTERAZIONE	attività	unità 5	unità 6
	completamento	9	10
	produzione scritta	4	4
	riproduzione dei dialoghi a coppie	0	0
	interazione a coppie controllata	3	3
	scritta a coppie	2	2
	produzione individuale	0	0
	esercizi di pronuncia	1	0
	collegamento	2	2
	cerchiare l'alternativa	2	0
	ascolto-combinata ad altre	10	10
	traduzione	1	1
	LESSICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lessico della routine,</li> <li>- materie scolastiche.</li> </ul>	
GRAMMATICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- present simple,</li> <li>- preposizioni in-on-at,</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avverbi di frequenza,</li> <li>- pronomi di complemento,</li> <li>- parole interrogative,</li> <li>- love, like, hate.</li> </ul>
PRAGMATICA	Nel manuale non è esplicitato il termine “pragmatica”, tuttavia vengono introdotti gli atti linguistici sopracitati nelle pagine intitolate “language functions”.
CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- attività nel tempo libero,</li> <li>- scuola in Inghilterra.</li> </ul>

Tabella 11, attività proposte.

A conclusione di questa breve analisi dei materiali, si nota, come già osservato dagli studiosi, che la competenza pragmatica non è esplicitata; tuttavia, sono proposte alcune attività a riguardo come, ad esempio, sono presenti input specifici riguardanti alcuni atti linguistici e attività riguardanti la cultura. Gli esercizi proposti sono principalmente di completamento o produzione, prevalentemente scritta, controllata in cui lo studente difficilmente riesce a sfruttare un’ampia variazione linguistica. In più, i dialoghi e gli ascolti proposti sono realizzati appositamente per il testo e non rappresentano a pieno l’autenticità della lingua, risultando che le strutture che gli studenti apprendono sono incomplete e inaccurate. Seguendo i due manuali, l’atto linguistico maggiormente riproposto è quello della richiesta, che spazia da richiesta di informazione anche personale a richiesta di oggetti; la struttura con cui viene presentato è quella convenzionalmente indiretta “*can you...*”. Per quanto riguarda il lessico, entrambi i manuali includono i vocaboli di oggetti personali, cibo e attività di svago.

Per questo motivo, l’analisi dei materiali qui riportata è stata il punto di partenza per la creazione del protocollo; infatti, si è cercato di ipotizzare situazioni semi-autentiche che i bambini abbiano già sperimentato o che possano sperimentare nella realtà e in più che includessero l’uso di vocaboli e strutture linguistiche già note ai bambini.

## 2.4. Lo studio

### 2.4.1. Il contesto e gli informanti

Questo studio è stato svolto presso un doposcuola parrocchiale in Piemonte. Il doposcuola accoglie bambini e ragazzi dalla prima elementare fino al biennio delle superiori di tutte le scuole, affiancandosi a loro e alle famiglie con attività di supporto allo studio. Principalmente, trattandosi di un doposcuola le ore pomeridiane che i bambini trascorrono qui sono dedicate allo studio e allo svolgimento dei compiti; quindi, non sono previste ore prestabilite per ogni materia ma ci si dedica a tutte le materie. Inoltre, nella pausa tra il pasto e l'inizio vero e proprio dello studio e dei compiti sono previsti dei laboratori di vario genere. La ricerca qui descritta si è svolta all'interno di un laboratorio di inglese rivolto ai bambini. Si è scelto il doposcuola come contesto di indagine in quanto i bambini che hanno partecipato allo studio pilota frequentano assiduamente il doposcuola quindi l'ambiente è per loro familiare così come la relazione con le educatrici è di tipo semi formale, ciò ha caratterizzato un ambiente amichevole e favorevole allo svolgimento dello studio e all'apprendimento da esso, strutturato in maniera ludica-didattica.

Precisamente, hanno partecipato allo studio 12 bambini rispettivamente 6 della terza e quarta classe della scuola primaria e 6 della secondaria di primo grado, nella tabella sottostante sono rappresentati i metadati degli informanti:

Nome	Codice	Classe	Età	Sesso
G.	GI01.	3 primaria	8	M
S1.	SO01.	2 primaria	7	F
S2.	SO02.	2 secondaria	12	F
CA.	CA01.	2 secondaria	12	F
C.	CL01.	3 primaria	8	F
E.	EL01.	3 primaria	8	F
A.	AL01.	4 primaria	8	M
G2.	GIL02.	4 primaria	8	F
SE.	SE01.	2 secondaria	12	F
L.	LU01.	2 secondaria	12	F
Y.	YA01.	2 secondaria	12	F
EM.	EM01.	2 secondaria	12	F

Tabella 12, metadati degli informanti.

Per quanto riguarda le lezioni scolastiche di lingua inglese, nella scuola primaria è prevista un'ora settimanale con un insegnante specializzato in lingua e al termine del percorso quinquennale gli studenti devono raggiungere il livello A1 secondo le indicazioni nazionali del Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue. Per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado sono previste due ore settimanali e al termine del triennio gli studenti devono aver raggiunto il livello A2 del CEFR. I livelli del CEFR includono la competenza pragmatica però non sono previsti focus sulla competenza pragmatica, concentrandosi invece sulle strutture grammaticali e sul lessico.

#### 2.4.2. Il protocollo

Il protocollo ha come scopo di stimolare la produzione orale dell'atto della richiesta di oggetti e di azione considerando le seguenti variabili:

- status dell'interlocutore: + pari (lower status) e - adulto (higher status);
- imposizione;

e indagare la gestione della competenza pragmatica riguardante la richiesta per osservare quali strategie linguistiche sono in uso nei giovani apprendenti, sfruttando un contesto didattico extra-scolastico.

Le variabili sono osservate in contesti familiari ai partecipanti, quali la casa e la scuola. Le situazioni per il protocollo sono state pensate a seguito dell'analisi dei materiali riportata al paragrafo 2.3.

#### 2.5. La raccolta dati

I dati sono stati raccolti prima con una chiacchierata informale di riflessione metacomunicativa in italiano chiedendo loro come fossero strutturate le lezioni di inglese. I bambini hanno riportato che le lezioni scolastiche sono principalmente frontali e espone secondo la sequenza PPP (presentazione, pratica, produzione solitamente controllata). Gli insegnanti di solito fanno riferimento al libro di testo e alle attività proposte; in seguito, è stato chiesto ai bambini quali fossero, secondo loro, le competenze più importanti quando si impara una lingua straniera, i bambini evidenziano quanto sia efficace imparare a comunicare usando la lingua inglese in caso di viaggi o studi all'estero, quindi riconoscendo la lingua inglese come lingua franca in caso di comunicazioni interculturali.

Per quanto riguarda la produzione dei dati, sono stati proposti quattro scenari di *role plays* di richiesta di oggetti e uno di richiesta di azione a pari da svolgere a coppie formate per età

dei partecipanti e cinque scenari di *discourse-completion task*<sup>13</sup> (*dct*) di richiesta di oggetti a adulti in cui il bambino formula la richiesta per lo scenario dato. Per quanto riguarda la richiesta di oggetti a pari (variabile pari) sono stati formulati quattro scenari in cui il bambino richiede un oggetto scolastico come una penna o della colla e oggetti di uso quotidiano come un fazzoletto o un gioco; invece, per la richiesta di azione un bambino domanda al suo interlocutore di poter guardare il suo diario per i compiti in quanto la settimana prima era assente.

In merito alla richiesta all'adulto (variabile adulto), è stato usato un *dct* orale, quindi un *role play* unilaterale, in cui l'ipotetica richiesta dell'adulto è scritta e il bambino richiede oralmente all'adulto oggetti sia scolastici, come penne e fogli, sia oggetti d'uso come del sapone o dei giochi.

I dati sono stati raccolti nel mese di febbraio 2024 mediante registrazioni e poi trascritti pragmaticamente secondo le convenzioni AVIP:

- <pb> pausa breve
- <pl> pausa lunga
- Parol+: parola troncata
- <ee>: allungamento di vocale
- <ehm>, <ehm>: pausa piena con vocalizzazioni
- / cambio pianificazione
- <risata>: successiva all'enunciato
- #<risata>#: enunciato ridendo
- #<turno 001>#: sovrapposizione

Gli enunciati sono poi etichettati per tipologia di richiesta seguendo lo schema di Trosborg (1995) adattato da Blum-Kulka (1984) come riportato in tabella:

tipologia	esempio
Direct	
Derivable mood	Move your car.
Want statement	I want you to move your car.

<sup>13</sup> Gli scenari completi si trovano in appendice.

performative	I'm asking you to move your car.
Conventionally indirect (hearer-based)	
Suggestive formulae	How about cleaning up?
Query preparatory	Could you clean up the mess in the kitchen?
Non-conventional indirect (speaker based)	
Hints Justification necessity	We've left the kitchen in a right mess. We don't want any crowding (as a request to move the car).

Tabella 13, tipologie di richieste da Trosborg (1995) adattato da Blum-Kulka (1984).

## 2.6. Le procedure di somministrazione

Il protocollo è stato svolto a coppie per i *role plays* per i quali entrambi i bambini hanno svolto sia il ruolo di richiedente sia quello di accettazione o rifiuto della richiesta; mentre il *dct* in forma orale è stato svolto singolarmente un bambino alla volta.

Quanto concerne le istruzioni, le consegne dei *role plays* e dei *dct* sono scritte in inglese, tuttavia durante la somministrazione del protocollo, si è deciso per i bambini della primaria di leggerle collettivamente in lingua e poi tradurle in italiano per rendere il task più chiaro; mentre i ragazzi della scuola secondaria hanno prima letto individualmente le consegne e nel caso di necessità sono state tradotte le parti non chiare; tutte le produzioni sono effettuate in inglese. Inoltre, gli script sia dei *role plays* sia dei *dct* non esplicitano con verbi direttivi come chiedere o ordinare quale atto linguistico impiegare – in questo caso la richiesta – lasciando il bambino riflettere sullo scenario.

La metodologia usata ha dimostrato una buona riuscita per la raccolta dati, in quanto tutti i partecipanti hanno compreso il compito richiesto e sono riusciti a svolgere i *role plays* e *dct* in inglese.

Sono state raccolte un totale di 34 richieste di oggetti a pari (16 per la primaria e 18 per la secondaria) e un totale di 40 richieste di oggetti a adulti (25 per la primaria e 15 per la secondaria).

## CAPITOLO 3 - I RISULTATI

Questo capitolo si occupa dell'analisi dei dati raccolti per questa ricerca, come già detto nei capitoli precedenti, i metodi usati per stimolare la produzione di richieste sono *role play* e *dct* in quanto rappresentano quanto più verosimilmente interazioni per situazioni autentiche. In riferimento all'analisi saranno presentati i dati sia quantitativamente, considerando le strategie di richiesta secondo la tassonomia di Blum-Kulka (1984), sia qualitativamente osservando le fasi di realizzazione delle richieste.

Inoltre, per ogni parlante verrà indicato lo stadio di competenza pragmatica secondo la griglia elaborata da (Kasper & Rose, 2002):

Stadio pre-basico	Questo stadio è essenzialmente non pragmatico, poiché le risorse linguistiche dell'apprendente sono limitate al punto da favorire strategie sostanzialmente lessicali nel trasmettere il messaggio. Si ritrovano frasi brevissime e non c'è apparente cortesia o orientamento verso relazioni sociali.
Stadio formulaico	Gli apprendenti utilizzano frammenti, formule di routine o imperativi per realizzare le loro richieste. C'è scarsa evidenza di sviluppo di conoscenze socio-pragmatiche, ricorrono espressioni ad alta frequenza e formule.
Stadio dello spaccettamento	Gli apprendenti iniziano ad utilizzare strategie convenzionalmente indirette (Can you...). Iniziano a fare scelte guidate da norme pragmalinguistiche basate su variabili sociali di contesto (per esempio, potere, distanza sociale o grado di imposizione).
Espansione pragmatica	Si amplia il repertorio di strumenti pragmalinguistici, gli enunciati diventano sintatticamente più complessi ed includono un uso più ampio di strategie di mitigazione.
Affinamento	L'associazione tra strumenti pragmalinguistici e norme socio-pragmatiche si avvicina all'uso nella lingua target, gli enunciati sono costruiti tenendo conto degli interlocutori e della situazione.

Tabella 14, descrittori di sviluppo pragmatico, adattato da Kasper & Rose (2002).

I casi riportati fanno riferimento a tutti i giovani apprendenti che hanno partecipato allo studio, con particolare attenzione allo stadio di competenza pragmatica dei quattro parlanti che hanno partecipato ai role play sia nella formulazione della richiesta sia della risposta.

### 3.1. I *role play*

I *role play* (RP) propongono cinque scenari di richiesta a pari:

<p>You are at school, and you are writing the essay assigned by your teacher. Your pen runs out of ink. You start.</p> <p>RP1 – Penna (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>You are at school you are writing the essay assigned by your teacher. You forgot your pencil case today. Your classmate starts talking to you.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>
<p>You are at school, and you must glue your sheet, but your glue stick is finished. Ask your classmate to lend you his glue.</p> <p>RP2 – colla (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>You are at school, and you are glueing your sheet, your classmate asks you to lend him your glue. Your glue has just finished.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>
<p>You are at school, and you need a tissue to blow your nose, but you have finished yours. Ask your classmate to lend you one.</p> <p>RP3 – fazzoletto (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>You are at school and one of your classmates needs a tissue and asks you to lend him one. You haven't any tissues.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>
<p>Last week you were absent, and you didn't write your homework in your diary. Ask your classmate about it. You start.</p> <p>RP4 – il diario (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>Last week your classmate was absent, and he didn't do his homework, and he starts talking about it.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>

Your classmate has received a new toy for his/her birthday, and you want to try it. Ask him/her to let you try. You start.	You have received a new toy, and you want to play with it all day long. Your classmate starts asking you about it.
RP5 – il gioco (+ richiesta, pari, + imposizione)	(+ rifiuto, pari, + imposizione)

Tabella 15, script dei role play.

I *role play* sono stati eseguiti a coppie formate per classe, hanno partecipato 6 coppie di giovani apprendenti e sono stati prodotti un totale di 34 role play così suddivisi:

- RP01: 8 *role play*
- RP02: 7 *role play*
- RP03: 7 *role play*
- RP04: 6 *role play*
- RP05: 6 *role play*.

Per quanto riguarda le strategie di richiesta consideriamo la tabella riassuntiva qui riportata:

Tipologia di richiesta	percentuale
Direct	
Mood derivable	12%
Conventionally indirect	
Query preparatory	52%
Hint_giustificazione; query preparatory	3%
Query preparatory; hint_giustificazione	15%
Hint_necessità; query preparatory	3%
Query preparatory; hint_necessità	6%
Query preparatory; mood derivable	3%
Non-conventional indirect	
Hint_necessità	3%
Hint_necessità; hint_giustificazione	3%
<b>Totale complessivo</b>	<b>100%</b>

Tabella 16, strategie di richiesta da Blum-Kulka (1984) adattato da Trosborg (1995).

Osservando la tabella 3 risulta che le strategie maggiormente impiegate variano da tipo diretto a convenzionalmente indiretto per ridurre l'imposizione della richiesta; la strategia più diretta è quella “*mood derivable*”, qui la forza dell'atto è segnalata dai tempi verbali come l'imperativo che ne aumenta la *directness*. La tabella inoltre dimostra che l'altra strategia più utilizzata è di tipo “*query preparatory*” (52%) quindi il parlante si informa sulle possibilità di ottenere ciò che desidera dall'interlocutore, si tratta di una strategia convenzionalmente indiretta spesso combinata con una strategia di “*hint*” di giustificazione o necessità (9%): il parlante impiega espressioni di giustificazione o necessità, inserite prima o dopo la richiesta formulata con il modale *can you...*, che fanno riferimento al contesto riducendone la sua imposizione senza minacciare la faccia del suo interlocutore, in più, in entrambe le strategie di richiesta, le richieste sono affiancate dalla marca di cortesia “*please*”.

### 3.2. I *role play*: analisi qualitativa

In questo paragrafo ogni *role play* sarà presentato con la relativa analisi qualitativa. I primi tre *role play* propongono uno scenario di richiesta a pari di un oggetto (penna, colla e fazzoletto), a livello di imposizione i tre oggetti sono interscambiabili; mentre il quarto *role play* (il diario) rappresenta una richiesta di azione; e infine il quinto (il gioco) è una richiesta di permesso. Per l'analisi ci si concentrerà principalmente sulle produzioni di quattro studenti (2 per la scuola primaria e 2 per la scuola secondaria) che hanno partecipato ai *role play* in qualità sia di richiedente sia di concedente e saranno riportati i casi più significativi.

#### 3.2.1. *Role play* 1 – la penna

Per questo scenario, i *role play* sono realizzati su due turni, in cui la fase di apertura è affidata a un appellativo o a un saluto come atto di supporto seguito dalla richiesta dell'oggetto in questione e non è realizzata una fase di chiusura.

Per quanto riguarda le strategie di richiesta impiegate sono molteplici dalla più diretta (*mood derivable*) a quella indiretta sfruttando degli indizi di necessità o giustificazione.

Tra i casi più significativi consideriamo le richieste riportate nell'esempio 1 che impiega la strategia più diretta:

*Esempio 1: strategia diretta (RP01):*

RP01 P3 GI01 can I pen your?

RP01 P2 SO01. no it isn't pencil case

In questo primo caso, il parlante GI01 non realizza nessuna fase di apertura e procede con la richiesta diretta, dal punto di vista dell'accuratezza, la richiesta non è del tutto accurata in quanto l'aggettivo possessivo *your* andrebbe posizionato prima del sostantivo a cui si riferisce quindi *pen*; la stessa strategia è impiegata anche da altri parlanti con l'aggiunta della marca di cortesia *please* come si può vedere nell'esempio 2:

*Esempio 2: uso della marca please (RP01):*

RP01 P3 EL01. please C. pen

RP01 P3 CL01. sorry I no pencil case today

Questi primi casi fanno riferimento agli stadi di apprendimento di Kasper & Rose (2002) pre-basico e formulaico, in cui sostanzialmente non c'è pragmatica e si impiegano formule fisse.

Osserviamo l'esempio 3, significativo per la struttura interazionale:

*Esempio 3: struttura interazionale (RP01):*

RP01 S2 SO02. hi Ca you <pl> have you pen? <pb> Give me the pen

RP01 S2 CA01. #<can you repeat?>#

RP01 S2 S004: please give me the pen

RP01 S2 CA01. sorry I have no pencil case of school

In questo *role play*, strutturato su 4 turni di parola, il parlante SO02 apre il turno con un appellativo e procede con la richiesta con una verifica delle condizioni convenzionalmente indiretta e dopo una breve pausa continua con un ordine diretto, alla richiesta di ripetizione del suo interlocutore procede con una richiesta diretta smorzata dalla marca di cortesia *please*, passando così da uno stadio di spacchettamento a uno stadio pre-basico. Da un punto di vista grammaticale, gli enunciati sono per lo più accurati ad eccezione della mancata inversione verbo – soggetto nel primo turno, subito autoriparata dopo la pausa.

Tra le strategie indirette (stadio dello spacchettamento), i parlanti hanno impiegato una verifica delle condizioni preparatorie (esempio 4) alla richiesta combinandola con degli indizi di necessità (esempio 5) o giustificazione (esempio 6):

*Esempio 4: verifica delle condizioni preparatorie (RP01):*

RP01 S2 SE01. L. <ehm> <pl> can lend a pen?

RP01 S2 LU01. sorry but I forgot my pencil case at home today

*Esempio 5 uso di indizi di giustificazione (RP01):*

RP01 P4 AL01. G. I need a pen can you give me yours please?

RP01 P4 GIL02. <ehm> sorry but I forgot my pencil case at home <ehm> so I need a pen me too

RP01 P4 GIL02. hi A. <ehm> I need a pen please because I don't have

RP01 P4 AL01. I'm sorry I forgot my pencil case today

*Esempio 6 uso di indizi di necessità (RP01):*

RP01 S2 LU01. S. can you please lend me your pen? Mine is run out of ink

RP01 S2 SE01. sorry I can't a pencil case

In tutti gli esempi riportati il parlante di turno applica la struttura appellativo, richiesta, giustificazione o necessità e marca di cortesia please; anche dal punto di vista grammaticale le strutture sono accurate e ben realizzate.

In sintesi, si può notare che le strategie preferite sono quelle convenzionalmente indirette combinate da inizi di giustificazione e necessità e i parlanti possono essere classificati nello stadio dello spacchettamento.

### 3.2.2. *Role play 2 – la colla.*

Similmente allo scenario precedente, le richieste dell'oggetto in questione, la colla, sono realizzate subito nel primo turno tralasciando la fase di apertura del *role play* se non con un atto appellativo di supporto. Per quanto riguarda le strategie, i parlanti sembrano aver preso dimestichezza con il task loro richiesto e quindi impiegano strategie per lo più convenzionalmente indirette (esempio 1 e 2):

*Esempio 1: strategie convenzionalmente indirette (RP02):*

RP02 S2 CA01. hey S. can you give me your glue please?

RP02 S2 SO02. yes but my glue just finish

Il parlante CA01 applica una struttura ricorrente e accurata anche sintatticamente, ossia saluto, appellativo e richiesta formulata con *can you...* e infine inserisce la marca di cortesia *please*.

*Esempio 2: strategie convenzionalmente indirette (RP02):*

RP02 S2 SE01. can you lend me a glue?

RP02 S2 LU01. I'm sorry but my glue has just finish

Il parlante SE01 utilizza le stesse strategie del parlante precedente, questa richiesta risulta tuttavia meno impositiva grazie al verbo *lend* (dare in prestito) rispetto a *give* (dare).

In alcuni casi (esempio 3 e 4) le richieste convenzionalmente indirette sono state combinate a espressioni non convenzionalmente indirette che fanno riferimento alla necessità dell'oggetto richiesto:

*Esempio 3: espressioni di necessità (RP02):*

RP02 S2 LU01. S. can you please lend me your glue I need to sheet

RP02 S2 SE01. sorry but my glue has just finished

Il parlante LU01 in un turno unico esplicita appellativo e richiesta, per la quale utilizza una strategia convenzionale indiretta ben strutturata. Dal punto di vista sintattico l'enunciato è accurato, anche se il verbo *to sheet* (foglio) non è lessicalmente corretto, però il parlante

dimostra di aver interiorizzato la struttura *to* + infinito per realizzare una frase finale e la regola, che solitamente regola della conversione linguistica da sostantivo a verbo con la preposizione *to*.

*Esempio 4: espressioni di necessità (RP02):*

RP02 P4 GIL02. A. <ehm> I need a glue please.

RP02 P4 AL01. <ehm> I'm sorry I forgot mine

Nell'esempio 4, il parlante GIL02 applica la struttura ben elaborata appellativo, poi esplicita la sua richiesta con il verbo *need* (avere bisogno di) e infine inserisce la marca di cortesia *please*.

In breve, dato l'uso delle strategie convenzionalmente indirette e la loro struttura accurata queste produzioni possono essere tutte inserite nella fase di spacchettamento linguistico (Kasper & Rose, 2002).

### 3.2.3. *Role play* 3 – Il fazzoletto

I dati ottenuti in questo *role play* sono gli stessi dei due precedenti, in quanto l'oggetto della richiesta suppone una bassa imposizione nei confronti dell'interlocutore; anche in questo caso le richieste sono formulate in soli due turni in cui fase di apertura e richiesta coincidono. Inoltre, anche le strategie si ripetono, nell'80% dei casi, i parlanti ricorrono a una strategia convenzionalmente indiretta:

*esempio 1: strategie convenzionalmente indirette (RP03):*

RP03 S2 CA01. hey S. can I have one tissue please?

RP03 S2 SO02. I haven't none / I don't have.

RP03 P4 AL01. G. can I have a tissue please?

RP03 P4 GIL02. sorry I don't have tissue.

RP03 P4 GIL02.A. have you a tissue?

RP03 P4 AL01. no I haven't I'm sorry

Nei casi riportati nell'esempio 1, i *role play* sono strutturati su due turni, uno di richiesta e uno di risposta; per la richiesta i parlanti seguono la struttura appellativo, richiesta con *can*

*I have* e infine la marca di cortesia. Dal punto di vista dell'accuratezza, gli enunciati risultano ben articolati e chiari.

Alcune richieste convenzionalmente indirette sfruttano anche indizi di giustificazione e necessità:

*esempio 2: indizi di giustificazione (RP03):*

RP03 P3 GI01 can you tissue? I finish.

RP03 P2 SO01. sorry no isn't a tissue.

L'esempio 2 strutturato su due turni di parola, riporta la giustificazione "I finish", la richiesta formulata con *can you* è convenzionalmente indiretta; dal punto di vista grammaticale non è totalmente accurata in quanto mancherebbe il verbo da accompagnare al modale *can*.

*Esempio 3: indizi di necessità (RP03):*

RP03 S2 SE01. L. can you lend me a tissue to blow my nose?

RP03 S2 LU01. I'm sorry but I'm <pl> I already finish all my tissue.

RP03 S2 LU01. S. do you have a tissue <ee>I need to blow my nose.

RP03 S2 SE01. I'm sorry but I finish my tissues.

I casi riportati nell'esempio 3 dimostrano un'accurata elaborazione della proposizione finale formulata con *to + verbo*. Si noti che nell'esempio 3 del role play 2 il parlante LU01 aveva impiegato la stessa struttura.

Nell'esempio 4 è riportata una strategia diretta impiegata solamente da un parlante:

*Esempio 4: strategia diretta (RP03):*

RP03 P3 CL01: tissue please E.

RP03 P3 EL01. you haven't / sorry C. my tissue/ I haven't got tissue.

La richiesta formulata dal parlante CL01 funziona correttamente da un punto di vista pragmatico sebbene dal punto di vista sintattico venga omesso il verbo.

Come già notato nei *role play* precedenti, le richieste sono formulate principalmente con strategie convenzionalmente indirette, dimostrando che le scelte dei parlanti sono guidate da norme pragmatolinguistiche loro note nello stadio di spacchettamento.

#### 3.2.4. *Role play* 4 – Il diario

Il quarto *role play* prevede una richiesta di azione, ossia di guardare il diario del compagno per recuperare i compiti non scritti. Trattandosi di un oggetto personale, la richiesta di poter guardare è più impositiva rispetto al chiedere un oggetto.

L'esempio 1 riporta alcuni casi di strategie indirette:

*Esempio 1: strategie indirette (RP04):*

RP04 S2 SE01. L. can you lend me the <ehm> homework?

RP04 S2 LU01. I'm sorry but I was absent too last week

RP04 P4 AL01. G. can I have the homework of last week? Can I look your diary?

RP04 P4 GIL02.no sorry but last week I absent

RP04 P4 GIL02.A. <ehm> have you <ehm> do you homework? Last homework

RP04 P4 AL01. no I'm sorry I absent too

Anche in questo caso i partecipanti scelgono di procedere con la richiesta nella fase di apertura subito al primo turno aiutandosi con appellativi di supporto e sfruttando principalmente strategie indirette formulate con il modale *can*.

Gli esempi 2 e 3 riportano due casi significativi, il primo per la struttura interazionale e il secondo per la realizzazione della richiesta:

*Esempio 2: struttura interazionale (RP04):*

RP04 S2 SO02. <mm> Hi Ca

RP04 S2 CA01. hi S.

RP04 S2 SO02. <mm> you <mm> <pl> I was absent can <pl> <ehm> homework please?

RP04 S2 CA01. sorry I haven't in my diary

Similmente al caso riportato nell'esempio 3 del primo *role play*, questo *role play* è strutturato in 4 turni di parola, di cui i primi due corrispondono alla fase di apertura con saluto e appellativo, nel terzo turno il parlante SO02 procede con prima la strategia non convenzionalmente indiretta di *hint* di giustificazione per poi attuare la richiesta vera e propria tramite una richiesta convenzionalmente indiretta appoggiata dal marcatore di cortesia *please*. Questo *role play* rappresenta la fase di spacchettamento linguistico in via d'espansione, così come l'esempio 3:

*Esempio 3: realizzazione della richiesta (RP04):*

RP04 S2 LU01. S. do you write your homework on you diary because I was absent the last week can you please tell me the homework?

RP04 S2 SE01. sorry but I didn't this homework

Seppure strutturato in soli due turni, il parlante LU01 concentra tutte le sue mosse in un unico enunciato, di fatti troviamo l'appellativo seguito da una vaga verifica delle condizioni preparatorie, poi l'indizio di giustificazione e infine la richiesta formulata con una strategia convenzionalmente indiretta. Questo complesso enunciato può rappresentare che la pragmatica del parlante sia in via di espansione.

### 3.2.5. *Role play* 5 – Il gioco

L'ultimo scenario di *role play* propone una richiesta di permesso di poter usare un gioco nuovo dell'interlocutore, è una richiesta che, seppur fatta ad un pari, per dei bambini ha un grado impositivo alto così come l'intento di convincere l'interlocutore ad assecondare la richiesta. Osserviamo nei casi riportati nell'esempio 1:

*Esempio 1: uso della strategia query preparatory (RP05):*

RP05 S2 YA01. can I play your toys please?

RP05 S2 EM01. no you can't aspetta no I'm sorry it's mine

RP05 S2 CA01. hey can i try your new toy?

RP05 S2 SO02. no sorry it's mine new

RP05 S2 SE01. L. can I try your toy?

RP05 S2 LU01. no I'm sorry

RP05 P4 AL01. G. can I try your new toy please?

RP05 P4 GIL02.no because I'm playing with my new toy

RP05 P4 GIL02.A. can I try your new toy please?

RP05 P4 AL01. no you can't because I play it now.

In questo esempio tutti i parlanti hanno adottato una *query preparatory* (convenzionalmente indiretta) formulata con il modale *can I...* orientata quindi al parlante accompagnata nel 50% dei casi dalla marca di cortesia *please*.

Osserviamo in particolare l'esempio 2 per la combinazione di strategie e modificatori:

*Esempio 2: combinazione di strategie e modificatori (RP05):*

RP05 S2 LU01. S. I love your new toy can I use it for a second?

In questo veloce turno, il parlante LU01 utilizza due nuove strategie, infatti, dopo l'appellativo il parlante introduce un atto di supporto di *sweetner* (“*I love your new toy*”) che gli permette di elogiare la faccia positiva del suo interlocutore per poter procedere con una richiesta pericolosa, aggiungendo infine un minimizzatore (“*for a second*”) riducendo così ancora di più la “pericolosità” della richiesta. Il parlante mostra nuovamente che la sua competenza pragmatica è in via di sviluppo.

### 3.2.6. Discussione

Riconsiderando i dati ottenuti seppur controllati, data la limitata quantità e rappresentanza di essi in quanto solo 2 studenti della primaria e 2 della secondaria hanno partecipato ai *role play* sia in qualità di richiedente sia in qualità di risposta, possiamo rilevare che i *role play* sono costruiti nel 94% dei casi su due turni di parola e la richiesta è realizzata al primo turno. In generale, per quanto riguarda le tipologie usate, si può notare che la principale tendenza, impiegata per formulare richiesta in giovani apprendenti è quella non convenzionalmente

indiretta usata soprattutto dagli studenti della secondaria – 80% delle ricorrenze – ; l’uso della strategia diretta corrisponde al 6% delle richieste e sono espresse dagli apprendenti della scuola primaria. I parlanti sembrano preferire un tipo di richiesta seppur indiretta ma meno elaborata nei casi in cui venga richiesta un oggetto, mentre per la richiesta d’azione e di permesso i parlanti sperimentano una struttura più elaborata e meno minacciosa aumentando l’uso di indizi di giustificazione e/o necessità.

Dal punto di vista quantitativo i parlanti usano una media di 7,4 parole per convincere l’interlocutore, i *role play* risultano così più elaborati in quanto simulano un’interazione reale e i parlanti si concentrano per ottenere un esito positivo della loro richiesta; sempre per questo motivo, dal punto di vista sintattico, gli enunciati sono semplici e non sempre accurati, alle volte le strutture non rispettano l’ordine della sintassi inglese e anche il lessico non è sempre appropriato. Inoltre, si può osservare in particolare la posizione della marca di cortesia “*please*”; i bambini lo inseriscono sia alla fine sia all’inizio della richiesta oppure anche in mezzo senza istruzioni come usato dai parlanti nativi.

Infine, si è provato a individuare il livello di competenza pragmatica per i parlanti che hanno partecipato a tutti i *role play* e delle sue relative produzioni, per ogni parlante sono indicate la richiesta e la relativa tipologia e accuratezza e infine lo stadio di riferimento (Kasper & Rose, 2002):

parlante	Trascrizione	Tipologia	Accuratezza	Stadio
AL01	G. I need a pen can you give me yours please?	Nonconventional indirect	Si	spacchettamento
	G. can I have your glue please?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	G. can I have a tissue please?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	G. can I have the homework of last week? Can I look your diary?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	G. can I try your new toy please?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento

GIL01	hi A. <ehm> I need a pen please because I don't have	Nonconventional indirect	Si	Spacchettamento
	A. <ehm> I need a glue please	Nonconventional indirect	Si	formulaico
	A.have you a tissue?	Conventionally indirect	Si	spacchettamento
	A. <ehm> have you <ehm> do you homework? Last homework	Conventionally indirect	No	Spacchettamento
	A. can I try your new toy please?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
LU01	S. can you please lend me your pen? Mine is run out of ink	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	S. can you please lend me your glue I need to sheet	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	S. do you have a tissue <ee>I need to blow my nose	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	S. do you write your homework on you diary because I was absent the last week can you please tell me the homework?	Conventionally indirect	Si	Espansione

	S. I love your new toy can I use it for a second?	Conventionally indirect	Si	Espansione
SE01	L. <ehm> <pl> can lend a pen?	Conventionally indirect	No	Formulaico
	can you lend me a glue?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	L. can you lend me a tissue to blow my nose?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	L. can I try your toy?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	L. can you lend me the <ehm> homework?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
Totale				20

Tabella 17, tipologie di richieste per i parlanti AL01, GIL02, LU01, SE01.

Le produzioni di questi parlanti possono riferirsi allo stadio di spacchettamento; tuttavia, la loro competenza pragmatica è in via d'espansione in quanto impiegano tipologie sempre più non convenzionalmente indirette combinate a strategie di mitigazione come giustificazione e necessità.

#### 4. *Discourse completion task – dct*

Come anticipato, i *dct* sono un particolare task simile al *role play* con la differenza che è unilaterale in quanto il candidato deve formulare il suo enunciato nello scenario dato. Come per i *role play*, i *dct* sono un tipo di compito poco utilizzato nelle lezioni di lingua nelle scuole italiane, nonostante ciò, tutti i parlanti sono riusciti a realizzare il task.

Per i *dct* sono stati proposti 5 scenari di richieste di oggetti considerando la variabile adulto familiare ai bambini come la maestra o la mamma:

You are at doposcuola and you doing your homework and you need a piece of paper because your notebook is finished.

Dct 1 – il foglio (+ richiesta, adulto, + imposizione)
You are at Doposcuola and it is break time and you want to draw. Ask the teacher for a piece of paper and colours.
Dct 2 – il foglio e colori (+ richiesta, adulto, + imposizione)
You are at doposcuola you are washing your hands but there is no soap. Ask the teacher about the soap.
Dct 3 – il sapone (+ richiesta, adulto, + imposizione)
You are at school, and the teacher starts explaining science, but you forget your pencil case at home, and you need a pen.
Dct 4 – la penna (+ richiesta, adulto, + imposizione)
You are at home; you finish doing your homework and you go playing outside. Ask your mum for a ball.
Dct 5 – la palla (+ richiesta, adulto, + imposizione)

Tabella 18, script dei *dct*.

I *dct* sono stati svolti singolarmente parlante per parlante, quindi, sono tutti strutturati in un unico turno. Sono stati raccolti un totale di 40 produzioni: 25 per la primaria e 15 per la secondaria così suddivisi:

- DCT 1: 8 *dct*;
- DCT 2: 8 *dct*;
- DCT 3: 8 *dct*;
- DCT 4: 8 *dct*;
- DCT 5: 8 *dct*.

Per l'analisi della tipologia delle richieste si fa sempre riferimento alla tabella 3, sopra riportata.

#### 4.1.1. *Dct* 1 – Il foglio

Il primo *dct* presenta uno scenario ipotetico di richiesta di un foglio alla maestra in quanto si è finito il quaderno. La richiesta sebbene fatta a adulto con uno status di potere maggiore non ha un alto grado di imposizione, la strategia usata è quella convenzionalmente indiretta

di verifica delle condizioni formulate in un'unica mossa con eventuale appellativo seguito dalla richiesta. Dal punto di vista dell'accuratezza, gli enunciati affrontano il tema dei sostantivi non numerabili, infatti, *paper* (carta) è non numerabile e quindi non è possibile trasformarlo al plurale se non con parole di misura come *a piece of*:

*Esempio 1: strategia convenzionalmente indiretta:*

dct01 P2 SO02. you have a piece of paper for me please

dct01 P4 AL01. Teacher can I have a piece of paper please?

dct01 P4 GIL02.teacher I need a piece of paper please

In altri casi a parità di mosse, i parlanti hanno reso *paper* plurale oppure da sostantivo a verbi come riportato nell'esempio 2:

*Esempio 2: verbalizzazione e uso di paper al plurale:*

dct01 P3 CA01. Can I have a paper for my homework please?

dct01 P3 GI01. can I paper?

Alle volte la stessa strategia è combinata con l'indizio di giustificazione, come riportato nell'esempio 3:

*Esempio 3: indizio di giustificazione:*

dct01 S2 EM01. it's finish my notebook, can I <pb> have a piece of paper?

dct01 S2 LU01 Hi can I please have a paper because my notebook is finished please it's for a homework

dct01 S2 SE01. hey you <ehm> lend a piece of paper because I finish my notebook.

Come atto di supporto è nuovamente presente l'appellativo e tra i modificatori troviamo la marca di cortesia *please*.

#### 4.1.2. *Dct 2* – il foglio e i colori

Il secondo *dct* è molto simile al primo scenario proposto, aggiunge solo la richiesta dei colori per disegnare. Questo scenario prende ispirazione dalla quotidianità del doposcuola dove si è svolto lo studio. Per i bambini non è di grado impositivo chiedere fogli e colori per colorare. La principale strategia è sempre convenzionalmente indiretta con una *query preparatory* accompagnata da marca di cortesia e appellativo, di seguito l'esempio 1:

*Esempio 1: query preparatory:*

dct02 S2 EM01. can I have a piece of paper and a colours?

dct02 S2 LU01. Can I please have a piece of paper and colours like pencils?

dct02 P4 AL01. teacher can I have a piece of paper and some colour please?

dct02 P4 GIL02. teacher can I have a piece of paper and colour please?

Come nel *dct* precedente, alcune richieste risultano meno accurate grammaticalmente per la questione del plurale non possibile di paper, esempio 2:

*Esempio 2: plurale di paper:*

dct02 P2 SO02. can I have a paper and colour please?

dct02 S2 CA01. Can I have please the paper and colour for draw?

dct02 P3 GI01. can I teacher paper and colours?

Nell'esempio 3, notiamo che solamente un parlante ricorre a una richiesta diretta formulata con l'imperativo seppur attenuato dall'espressione di richiamo e cortesia, seppur non adatta al contesto "*sorry*" in quanto bisognerebbe usare "*excuse me*":

*Esempio 3: sorry al posto di excuse me*

dct02 S2 SE01. sorry teacher <ehm> you lend me a piece of paper and colours.

#### 4.1.3 Dct 3 – Il sapone

Come nei casi già analizzati, anche la richiesta di un bene come il sapone è realizzata con formule convenzionalmente indirette (esempio 1) unite a indizi di giustificazione (esempio 2) o necessità (esempio 3) per la richiesta:

*Esempio 1: strategia convenzionalmente indiretta:*

dct03 S2 EM01. can no please have I haven't got please can I have soap?

dct03 P2 SO02. Can I have a <pl> soap please?

dct03 P3 GI01. can I soap?

dct03 S2 SE01. sorry teacher there isn't soap for the hand you can lend me?

*Esempio 2: strategia convenzionalmente indiretta con giustificazione:*

dct03 S2 CA01. I can <pl> I can please the soap for washing my hand

dct03 P4 GIL02. teacher the soap is finish can I have s+ the soap?

*Esempio 3: strategia convenzionalmente indiretta con necessità:*

dct03 S2 LU01. Can I please have soap? I need to wash my hands.

Gli enunciati riportati risultano sintatticamente ben formulati e accurati per il lessico scelto. Un caso significativo è riportato in quanto la prospettiva non è né orientata al parlante né all'interlocutore ma è di tipo impersonale:

*Esempio 4: prospettiva impersonale:*

dct03 P4 AL01. teacher the soap is finished there is more/ is there more?.

#### 4.1.4. Dct 4 – La penna

L'oggetto in questione per la richiesta è la penna e i parlanti attuano tutti strategie di formule convenzionalmente indirette (esempio 1) aiutandosi con indizi di giustificazione (esempio 2):

*Esempio 1: strategie convenzionalmente indirette:*

dct04 S2 EM01. please can I have a <pl> a pencil <pb> a pen?

dct04 P2 SO02. Can I have a pen?

dct04 S2 CA01. Can I have a pencil please?

dct04 P3 GI01. can I pencil case con pen ruler rubber e pen

dct04 P4 GIL02.sorry <ee> teacher have a pen for me please?

*Esempio 2: strategie convenzionalmente indirette con indizio di giustificazione:*

dct04 S2 LU01. Hey can I please have a pen for science I forget my pencil case at home

dct04 S2 SE01. hey you can lend me a pen for the explanation of science?

dct04 P4 AL01. teacher can I have a pen please? I forgot my pencil case

#### 4.1.5. Dct 5 – Il gioco

Nell'ultimo scenario proposto il parlante chiede alla mamma una palla per giocare dopo aver finito i compiti. I parlanti applicano tutti una strategia non convenzionalmente indiretta con la formula *can I...* con un appellativo e please si osservi l'esempio 1:

*Esempio 1: formula non convenzionalmente indiretta:*

dct05 S2 EM01. please mum I can <pb> can I have a ball?

dct05 S2 LU01. Hey mum can I please have a ball?

dct05 P2 SO02. Can I have a ball please mum?

dct05 S2 CA01. Mum can I have ball for <pb> playing outside?

dct05 S2 SE01. sorry mum I can go playing I finish the homework

dct05 P4 AL01. mum can I have ball play please?

Gli enunciati sviluppano la richiesta in un'unica mossa lineare e ben strutturata sintatticamente. Nel caso 3 la richiesta di oggetto è stata resa con una richiesta di informazione:

*Esempio 3: richiesta di informazione:*

dct05 P4 GIL02.sorry mum where is the ball?

Osserviamo l'esempio 4 in cui il parlante converte il sostantivo ball nel verbo, omettendo però un vero e proprio verbo:

*Esempio 4: conversione:*

dct05 P3 GI01. can I ball please?

## 4.2. Discussione

Riconsiderando i dati ottenuti seppur controllati, data la limitata quantità, i dct sono stati svolti da 8 studenti (5 della scuola secondaria di primo grado e 3 della scuola primaria) per un totale di 40 produzioni, con una media di 7,3 parole, infatti, i *dct* sono per natura più diretti e meno strutturati all'interazione, per questo i parlanti sono meno concentrati a produrre un'interazione elaborata, ma producono richieste accuratamente formulate e chiare.

Nuovamente si può osservare la posizione della marca di cortesia “*please*”; i bambini lo inseriscono sistematicamente sia alla fine sia all’inizio della richiesta oppure anche in mezzo senza istruzioni come usato dai parlanti nativi.

In generale, per quanto riguarda le tipologie usate, si può notare che il 95% delle richieste sono formulate tramite non convenzionalmente indiretta e quella più diretta di *mood derivable* usata per il 5%.

Nella tabella sottostante sono riportati le tipologie di richieste usate da ogni parlante per individuare il loro stadio di competenza pragmatica:

parlante	Trascrizione	Tipologia	Accuratezza	Stadio
AL01	Teacher can I have a piece of paper please?	conventionally indirect	si	spacchettamento
	teacher can I have a piece of paper and some colour please?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	teacher the soap is finished there is more/ is there more?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	teacher can I have a pen please? I forgot my pencil case	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	mum can I have ball play please?	Conventionally indirect	Si	Spacchettamento
GIL02	teacher I need a piece of paper please	non conventionally indirect	Si	Spacchettamento

	teacher can I have a piece of paper and colour please?	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	teacher the soap is finish can I have s+ the soap?	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	sorry <ee> anyone have a pen for me please?	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	sorry mum where is the ball?	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
LU01.	Hi can I please have a paper because my notebook is finished please it's for a homework	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	Can I please have a piece of paper and colours like pencils?	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	Can I please have soap? I need to wash my hands.	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	Hey can I please have a pen for science I forget my pencil case at home	conventionally indirect	Si	Spacchettamento

	Hey mum can I please have a ball?	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
SE01.	hey can you <ehm> lend a piece of paper because I finish my notebook	conventionally indirect; non-conventional indirect	No	Spacchettamento
	sorry teacher <ehm> you lend me a piece of paper and colours	conventionally indirect	No	Spacchettamento
	sorry teacher there isn't soap for the hand you can lend me?	conventionally indirect; non-conventional indirect	No	Spacchettamento
	hey you can lend me a pen for the explanation of science?	conventionally indirect	Si	Spacchettamento
	sorry mum I can go playing I finish the homework	conventionally indirect; non-conventional indirect	Si	Spacchettamento
Totale				20

Tabella 19, tipologie di richiesta dei dct per parlante

Secondo lo schema di Kasper & Rose (2002) i parlanti risulterebbero nello stadio di spacchettamento in quanto iniziano ad utilizzare strategie convenzionalmente indirette (Can you..). Iniziano a fare scelte guidate da norme pragmlinguistiche basate su variabili sociali di contesto (per esempio, potere, distanza sociale o grado di imposizione).

### 4.3. Confronto tra *role play* e *dct*

La scelta dei due tipi di task ha permesso di rilevare caratteristiche differenti. Da un lato con i *role play* i parlanti producono enunciati meno elaborati in quanto si concentrano di più alla riuscita di un'interazione armoniosa senza minacciare la faccia dell'interlocutore, in più il task tenta di proporre un'interazione orientata al contesto quanto più verosimile alla realtà, riproducendo anche il meccanismo dei turni di parola, le autoriparazioni degli enunciati e di negoziazione del significato, per questo a volte l'accuratezza formale viene a mancare. Dall'altro lato, i *dct* elicitano l'atto della richiesta in quantità maggiore e più accurato, seppur abbiano dei limiti; infatti, nel completare i *dct* i parlanti impiegano richieste più accurate che però non corrispondono a ciò che direbbero. Confrontando le produzioni dei 4 partecipanti ai *role play* (sia nel ruolo di richiedente sia nel ruolo di risposta) e ai *dct*, osserviamo che nei *role play* i bambini rientrano nel livello di spaccettamento, con alcuni ritorni al livello formulaico (parlante GIL01) e alcuni salti di espansione (LU01); mentre nei *dct* gli stessi parlanti rimangono fissi allo stadio di spaccettamento. Per quanto riguarda l'accuratezza degli stessi parlanti solo due parlanti (AL01 e LU01) producono il 100% di enunciati accurati sia nei *role play* sia nei *dct*. Il parlante GIL01 produce l'80% di enunciati accurati nei *role play*, arrivando al 100% di enunciati corretti nei *dct*. Solamente il parlante SE01 realizza produzioni più accurate nei *role play* rispetto ai *dct*.

Inoltre, confrontiamo il *role play* 1 – la penna e il *dct* 4 – la penna, in cui la richiesta di oggetto è la medesima, viene cambiata solo la variabile potere, pari per i *role play* e adulto per i *dct*, in questo caso, si possono notare risultati differenti: nel *role play* il 60% delle richieste sono effettuate tramite tipologia convenzionalmente indiretta e il 62% di esse sono accurate, mentre nel *dct* l'88% delle richieste sono sia convenzionalmente indirette sia accurate.

## CONCLUSIONI

Lo studio pilota qui presentato ha osservato come 12 giovani apprendenti tra gli 8 e i 12 anni gestiscano la competenza pragmatica e in particolare l'atto della richiesta in lingua inglese. Lo studio è stato svolto in un doposcuola, quindi un contesto didattico extra-scolastico, impiegando un protocollo costituito da 5 scenari di *role play* e 5 scenari di *dct*, realizzati partendo dall'analisi di due manuali di riferimento. La metodologia e il contesto hanno permesso di realizzare un ambiente favorevole allo svolgimento dei task nonostante fossero sconosciuti ai bambini.

In totale, sono stati raccolti 34 *role play* e 40 *dct* ma per un'analisi più chiara e accurata ci si è concentrati solo su quattro parlanti (due per la scuola primaria e due per la scuola secondaria) che hanno partecipato in maniera completa ad entrambi i task, analizzando 20 produzioni per ogni task.

Nonostante fossero una quantità limitata e una rappresentanza non ampia, l'analisi ha riportato risultati interessanti. Gli atti linguistici esplicitati dai due task sono stati analizzati per la tipologia di richiesta impiegata e la relativa directness seguendo la tassonomia di Blum-Kulka (1984).

La metodologia del *role play* ha permesso di inscenare situazioni ipotetiche e reali nelle quali i bambini potessero immedesimarsi ed esprimersi facilmente. I dati prodotti ripropongono lo schema interazionale della conversazione, quindi turni di parola, riparazioni e negoziazione dei significati; per questo alle volte risultano non del tutto accurati dal punto di vista linguistico e sintattico. In generale, la principale tendenza impiegata per formulare richiesta in giovani apprendenti è quella non convenzionalmente indiretta usata soprattutto dagli studenti della secondaria – 80% delle ricorrenze –; l'uso della strategia diretta corrisponde al 6% delle richieste e sono espresse dagli apprendenti della scuola primaria. I parlanti sembrano preferire un tipo di richiesta seppur indiretta ma meno elaborata a dimostrazione della spontaneità delle interazioni.

Per quanto riguarda i *dct*, i parlanti cercano di elicitare ciò che sarebbe più appropriato secondo lo scenario dato, per questo motivo gli enunciati risultano più accurati ed elaborati, infatti, nel 95% dei casi sono prodotti con una strategia non convenzionalmente indiretta, utilizzata anche dagli studenti della scuola primaria.

Inoltre, seguendo lo schema di Kasper & Rose (2002), si è tentato di individuare un livello della competenza pragmatica per i quattro parlanti considerati come campione; nei *role play*

hanno dimostrato che il loro stadio di competenza parte da quello che è definito “spacchettamento”, in cui sono presenti formule più strutturate e appropriate ai diversi contesti comunicativi, arrivando in alcuni casi al più elaborato “in via d’espansione”.

Infine, alcune raccomandazioni per implicazioni future, sarebbe più opportuno raccogliere una maggiore quantità di dati anche dilatati nel tempo per osservare come la gestione della pragmatica di uno stesso parlante si sviluppa nel corso del tempo; l’impiego delle due metodologie si è rivelata efficace sia per la facilità nel raccogliere i dati sia come metodologia alternativa che permette sia la valutazione dell’accuratezza di strutture note, sia la rilevazione della competenza pragmatica.

## BIBLIOGRAFIA

- Achiba, M. (2003). *Learning to request in a second language: A study of child interlanguage pragmatics. Multilingual Matters.*
- Austin, & L., J. (1962). *How to Do Things with words.* Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests (oxford applied linguistics).* . USA: Oxford University Press.
- Blum-Kulka, S. (1989). Cross-cultural and situational variation in requesting behavior. In J. H. S. Blum-Kulka, *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 123-53.). Norwood: Ablex.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain. ((1986)). Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 165–79.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*. doi:<https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>.
- Bowen, P., & Delaney, D. (2014). *High Five.* Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. ((1980).). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. doi:<https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge: The MIT press.
- common european framework reference languages.* (2020). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests. *Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Get On.* (2019). Eli Publishing .
- Glaser, K. (2020). Pragmatikvermittlung im Englischunterricht der Primarstufe: Der Sprechakt 'Begrüßen'. In H. L. Glaser, *Lehrplänen und Lehrwerken.* Peter Lang.
- Goffman., E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior.* Anchor Books.
- Grice, H. (1989). *Studies in the ways of words.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. P. Holmes, *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.

- Ishihara, N. (2013). Is it rude language? Children learning pragmatics through visual narratives. *TESL Canada Journal*, 30(7), 135–149. doi: <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1157>
- Ishihara, N., & Chiba, A. (2014). Teacher-based or interactional?: Exploring assessment for children's pragmatic development. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 84–112.
- Jakupčević, E., & Portolan, M. (2021). An analysis of pragmatic content in EFL textbooks for young learners in Croatia. *Language Teaching Research*, 1-24. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168820986936>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second language*. Oxford: Blackwell.
- Laughlin, V., Wain, T., & Schmidgall, J. (2015). Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations. *ETS Research Report Series, 1*, 1-43. doi:<https://doi.org/10.1002/ets2.12053>
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Levinson, P. B. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. Goody, *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, (pp. 56-248). Cambridge: Cambridge University Press.
- LoCastro, V. (2013). *Pragmatics for language educators: A sociolinguistic perspective*. New York,: Routledge.
- Nuzzo, E. (2007). *Imparare a fare cose con le parole. richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge University Press.
- Rose. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(1), 27-67.
- Savić, M. (2015). “Can I very please borrow it?”: Request development in young norwegian EFL learners. *Intercultural Pragmatics*, 12(4), . , 12(4), 443–480. doi:<https://doi.org/10.1515/ip-2015-0023>
- Savić, M. (2021). Co-constructing metapragmatic understandings: How young EFL learners talk about making requests. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 10(2).

- Schauer, G. (2022). Teaching L2 pragmatics to young learners: A review study. *Applied Pragmatics*.
- Searle, J. (1976). *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*. Boringhieri.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. doi:<https://doi.org/10.1515/9783110885286>
- Vollmuth, I. (2004). *Englisch an der Grundschule: Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen : Eine didaktisch-methodische Analyse*. . Winter.

## APPENDICI

### a) Script *role play*:

<p>You are at school, and you are writing the essay assigned by your teacher. Your pen runs out of ink. You start.</p> <p>RP1 – Penna (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>You are at school you are writing the essay assigned by your teacher. You forgot your pencil case today. Your classmate starts talking to you.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>
<p>You are at school, and you must glue your sheet, but your glue stick is finished. Ask your classmate to lend you his glue.</p> <p>RP2 – colla (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>You are at school, and you are glueing your sheet, your classmate asks you to lend him your glue. Your glue has just finished.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>
<p>You are at school, and you need a tissue to blow your nose, but you have finished yours. Ask your classmate to lend you one.</p> <p>RP3 – fazzoletto (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>You are at school and one of your classmates needs a tissue and asks you to lend him one. You haven't any tissues.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>
<p>Last week you were absent, and you didn't write your homework in your diary. Ask your classmate about it. You start.</p> <p>RP4 – il diario (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>Last week your classmate was absent, and he didn't do his homework, and he starts talking about it.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>
<p>Your classmate has received a new toy for his/her birthday, and you want to try it. Ask him/her to let you try. You start.</p> <p>RP5 – il gioco (+ richiesta, pari, + imposizione)</p>	<p>You have received a new toy, and you want to play with it all day long. Your classmate starts asking you about it.</p> <p>(+ rifiuto, pari, + imposizione)</p>

b) Script *dct*:

You are at doposcuola and you doing your homework and you need a piece of paper because your notebook is finished.

Dct 1 – il foglio (+ richiesta, adulto, + imposizione)

You are at Doposcuola and it is break time and you want to draw. Ask the teacher for a piece of paper and colours.

Dct 2 – il foglio e colori(+ richiesta, adulto, + imposizione)

You are at doposcuola you are washing your hands but there is no soap. Ask the teacher about the soap.

Dct 3 – il sapone(+ richiesta, adulto, + imposizione)

You are at school, and the teacher starts explaining science, but you forget your pencil case at home, and you need a pen.

Dct 4 – la penna (+ richiesta, adulto, + imposizione)

You are at home; you finish doing your homework and you go playing outside. Ask your mum for a ball.

Dct 5 – la palla (+ richiesta, adulto, + imposizione)